



ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS

**Digital Revolution and the Future of Education in the
Digitally Globalised Village: Challenges and Opportunities**

28-30 SEPTEMBER 2023

Kahramanmaraş Sütçü İmam University Yunus Emre Congress Center



FULLTEXT BOOK

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION – ICRE 2023



Digital Revolution and the Future of Education in the
Digitally Globalised Village: Challenges and Opportunities

**ULEAD 2023
ANNUAL CONGRESS**

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS

ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

**28-30
SEPTEMBER 2023**

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TURKEY

2023.ulead.org.tr

7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS - ICRAL 2023

**Digital Revolution and the Future of Education in the Digitally
Globalised Village: Challenges and Opportunities-ICRE 2023**

**Bridging the Gap in the Digital Era: Optimistic Problem-Solving
in Applied Linguistics and Language Teaching- ICRAL 2023**

FULLTEXT BOOK

Baş Editörler

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL

Prof. Dr. Yakup POYRAZ

Editörler

Assoc. Prof. Dr. Ali ERARSLAN

Assist. Prof. Dr. Aylin YARDIMCI

Assist. Prof. Dr. Fatih KANA

Aralık 2023



ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAHRAMANMARAŞ SÖZCÜ İBRAHİM ÜNİVERSİTESİ • TÜNÜS ERREZ
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ // TÜRKİYE

2023.ulead.org.tr

Bu kitabın basım, yayın, satış hakları Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği'ne aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Yayıncı Sertifika No : 68626

ISBN : 978-625-99507-1-6

Baskı : Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği

HONOUR BOARD



Prof. Dr. Alptekin YASIM
Rector of Kahramanmaraş Sütçü İmam University



Prof. Dr. R. Cüneyt ERENOĞLU
Rector of Çanakkale Onsekiz Mart University



Digital Revolution and the Future of Education in the Digitally Globalised Village: Challenges and Opportunities

ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TURKEY

2023.ulead.org.tr



Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
President of EPDAD



**ULEAD 2023
ANNUAL CONGRESS**
17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

**28-30
SEPTEMBER 2023**

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TURKEY

2023.ulead.org.tr

ORGANIZATION COMMITTEE

Congress Presidents

Prof. Dr. Yakup Poyraz Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Prof. Dr. Dinçay Köksal Çanakkale Onsekiz Mart University

Organisation Committee Chairs

Assoc. Prof. Dr. Ali Erarslan Alanya Alaaddin Keykubat University
Assist Prof. Dr. Aylin Yardımcı Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assist Prof. Dr. Fatih Kana Çanakkale Onsekiz Mart University

Congress Organization Committee

Prof. Dr. Bülent Güven Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Gonca Yangın Ekşi Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Başkonuş Harran University
Prof. Dr. Mücahit Kağan Erzincan Binali Yıldırım University
Prof. Dr. Orhan Doğan Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun Başkent University
Prof. Dr. Selhan Özbey Manisa Celâl Bayar University
Prof. Dr. Tahsin Aktaş Ufuk University
Prof. Dr. Yakup Poyraz Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Prof. Dr. Yusuf Avcı Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Alper Kaşkaya Erzincan Binali Yıldırım University
Assoc. Prof. Dr. Burak Telli Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assoc. Prof. Dr. Erdem Yavuz Erzincan Binali Yıldırım University
Assoc. Prof. Dr. Erhan Alpaslan Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assoc. Prof. Dr. Gülenaz Selçuk Manisa Celâl Bayar University
Assoc. Prof. Dr. Hulusi Geçgel Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Nadire Karademir Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assoc. Prof. Dr. Ömer Gökhan Ulum Mersin University
Assist. Prof. Dr. Bekir Canlı Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assist. Prof. Dr. Fatih Kana Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Hakan Ulum Necmettin Erbakan University
Assist. Prof. Dr. Mehmet Yıldız Çanakkale Onsekiz Mart University
Assist. Prof. Dr. Neşe Uygun Gaziantep University
Assist. Prof. Dr. Semih Sarıgül Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assist. Prof. Dr. Sunay Akkaya Adıyaman University
Assist. Prof. Dr. Süleyman Aydın İnönü University
Assist. Prof. Dr. Zeynep Bütün Ankara Hacı Bayram Veli University
Lecturer Ufuk Sezer Kaynak İstanbul Aydın University
Emine Demirci Çanakkale Onsekiz Mart University

Advisory Board

- Prof. Dr. Ahmet Ataç, Manisa Celal Bayar University, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Akkaya, Adıyaman University, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Kaya - Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Tekbıyık - Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye
Prof. Dr. Alejandro José Gallard Martínez - Georgia Southern University, USA
Prof. Dr. Altan Alperen, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Arif Altun - Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Arif Sarıçoban - Selçuk University, Türkiye
Prof. Dr. Arslan Kalkavan-Recep Tayyip Erdoğan University, Türkiye
Prof. Dr. Arzu Sema Ertane Baydar - Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye
Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu - Adnan Menderes University, Türkiye
Prof. Dr. Ayşe Akyel, Yeditepe University, Türkiye
Prof. Dr. Aysu Erden - Maltepe University, Türkiye
Prof. Dr. Aysun Yavuz - Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Prof. Dr. Ayşe Kıran - Hacettepe University, Türkiye
Prof. Dr. Ayşegül Amanda Yeşilbursa, Bursa Uludağ University, Türkiye
Prof. Dr. Aytekin İşman - Sakarya University, Türkiye
Prof. Dr. Ayten Genç - Hacettepe University, Türkiye
Prof. Dr. Battal Arvasi - Ankara University, Türkiye
Prof. Dr. Belgin Aydın, TED University, Türkiye
Prof. Dr. Belma Haznedar, Boğaziçi University, Türkiye
Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak - Ankara University, Türkiye
Prof. Dr. Birsen Tütüniş - Kültür University, Türkiye
Prof. Dr. Bülent Güven - Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Prof. Dr. Cahit Kavcar - Ankara University, Türkiye
Prof. Dr. Cem Balçıkanlı, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Cemal Yıldız - Marmara University, Türkiye
Prof. Dr. Cemil Öztürk - Marmara University, Türkiye
Prof. Dr. Cengiz Özmen - Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye
Prof. Dr. Çiler Hatipoğlu, Middle East Technical University, Türkiye
Prof. Dr. D.G.Prakasha - Davangere University, India
Prof. Dr. Derin Atay, Bahçeşehir University, Türkiye
Prof. Dr. Dinçay Köksal - Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Prof. Dr. Douglas Franklin - Ohio University, USA
Prof. Dr. Dursun Zengin - Ankara University, Türkiye
Prof. Dr. Duygu Anıl - Hacettepe University, Türkiye
Prof. Dr. D.G.Prakasha-Davangere University, India
Prof. Dr. Ebru Aktan Acar - Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Prof. Dr. Ece Zehir Topkaya, İzmir Demokrasi University, Türkiye
Prof. Dr. Eda Üstünel, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye

- Prof. Dr. Emin Toroğlu - Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye
Prof. Dr. Emine Ahmetoğlu - Trakya University, Türkiye
Prof. Dr. Esim Gürsoy - Uludağ University, Türkiye
Prof. Dr. Esra Bukova Güzel - Dokuz Eylül University, Türkiye
Prof. Dr. Faruk Söylemez - Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye
Prof. Dr. Esra Ömeroğlu - Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Fatma Ali Sinanoğlu - Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Fatma Bıkmaz - Ankara University, Türkiye
Prof. Dr. Feryal Çubukçu, Dokuz Eylül University
Prof. Dr. Filomena Capucho - Catholic University, Portugal
Prof. Dr. Fitnat Köseoğlu-Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Gonca Yangın Ekşi - Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Gölge Seferoğlu - Middle East Technical University, Türkiye
Prof. Dr. Gül Durmuşoğlu, Anadolu University, Türkiye
Prof. Dr. Gülcan Erçetin, Boğaziçi University, Türkiye
Prof. Dr. Gülru Yüksel, Yıldız Teknik University, Türkiye
Prof. Dr. Hafize Keser - Ankara University, Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Yalın - Doğu Akdeniz University, KKTC
Hacer Hande Uysal, Hacettepe University, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Bedir, Çukurova University, Türkiye
Prof. Dr. Hatice Sofu - Çukurova University, Türkiye
Prof. Dr. Hayati Akyol - Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Hikmet Asutay - Trakya University, Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin Uzunboylu - Yakın Doğu University, KKTC
Prof. Dr. İbrahim Bajunid - Former President of APERA, Malezya
Prof. Dr. İlknur Keçik, Anadolu University, Turkey, Türkiye
Prof. Dr. İlknur Savaşkan, Bursa Uludağ University, Türkiye
Prof. Dr. İsmail Hakkı Mirici, Hacettepe University, Türkiye
Prof. Dr. Joanna Madalińska-Michalak Warsaw University, Poland
Prof. Dr. Kadriye Dilek Bacanak - Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Kemal Sinan Özmen, Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Kemal Timur - Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye
Prof. Dr. Leyla Harputlu, Dokuz Eylül University, Türkiye
Prof. Dr. Leyla Martı, Boğaziçi University, Türkiye
Prof. Dr. Liesel Ebersohn - Pretoria University, South Africa
Prof. Dr. Madeleine Atkins - Coventry University, UK
Prof. Dr. Mehmet Başkonuş - Harran University, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Demirezen - Hacettepe University, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Ali Salahlı - Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Gürol - Yıldız Teknik University, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Hakkı Sucin - Gazi University, Türkiye

- Prof. Dr. Mehmet Sait Yıldırım-Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Küçük-Recep Tayyip Erdoğan University, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Takkaç-Atatürk University, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Taşdemir-Ahi Evran University, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Özbaş-Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye
Prof. Dr. Mesut Gün-Mersin University, Türkiye
Prof. Dr. Motlalepule Ruth Mampane-Pretoria University, South Africa
Prof. Dr. Muhammad Abbas-Sargodha University, Pakistan
Prof. Dr. Muhlise Coşgun Ogeyik-Trakya University, Türkiye
Prof. Dr. Murat Hişmanoğlu, Uşak University, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Çakır-Anadolu University, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Safran-Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Naci Kayaoğlu, Karadeniz Technical University, Türkiye
Prof. Dr. Nalan Kızıltan, Ondokuz Mayıs University, Türkiye
Prof. Dr. Nevide Akpınar Dellal-Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye
Prof. Dr. Nihan Demiryay, Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Prof. Dr. Nizamettin Koç-Ankara University, Türkiye
Prof. Dr. Nuray Alagözlü, Hacettepe University, Türkiye
Prof. Dr. Nurettin Öztürk-Pamukkale University, Türkiye
Prof. Dr. Nurhayat Çelebi-Karabük University, Türkiye
Prof. Dr. Okan Yaşar-Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Prof. Dr. Orhan Doğan-Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye
Prof. Dr. Orhan Taşkesen-Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye
Prof. Emerita Olga Seastrom Jarrett-Georgia State University, USA
Prof. Dr. Oya Tunaboşlu, Süleyman Demirel University, Türkiye
Prof. Dr. Paşa Yalçın-Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye
Prof. Dr. Paşa Tefvik Cephe-Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Petek Aşkar-TED University, Türkiye
Prof. Dr. Recep Şahin Arslan, Pamukkale University, Türkiye
Prof. Dr. Turan Paker, Pamukkale University, Türkiye
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun-Başkent University, Türkiye
Prof. Dr. Salih Uşun-Muğla University, Türkiye
Prof. Dr. Sedat Sever-Ankara University, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün-İstanbul University, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal-Hacettepe University, Türkiye
Prof. Dr. Selahaddin Öğülmüş-Ankara University, Türkiye
Prof. Dr. Semra Mirici-Gazi University, Türkiye
Prof. Dr. Servet Bayram-Marmara University, Türkiye
Prof. Dr. Sevinç S. Maden-Trakya University, Türkiye
Prof. Dr. Soner Yıldırım- Middle East Technical University, Türkiye
Prof. Dr. Suna Timur Ağıldere-Gazi University, Türkiye

- Prof. Dr. Süleyman Doğan-Ege University, Türkiye
Prof. Dr. Şehnaz Baltacı-Bursa Uludağ University, Türkiye
Prof. Dr. Tahir Balcı-Çukurova University, Türkiye
Prof. Dr. Tahsin Aktaş-Nevşehir University, Türkiye
Prof. Dr. Todor Shopov-Sofya University, Bulgaria
Prof. Dr. Uğur Çevik-Karadeniz Teknik University, Türkiye
Prof. Dr. Yakup Poyraz-Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye
Prof. Dr. Yasemin Bayyurt-Boğaziçi University, Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Akpınar-Boğaziçi University, Türkiye
Prof. Dr. Yasemin Bayyurt, Boğaziçi University, Türkiye
Prof. Dr. Yasemin Kırkgöz, Çukurova University, Türkiye
Prof. Dr. Yeşim Fazlıoğlu-Trakya University, Türkiye
Prof. Dr. Yusuf Avcı- Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Prof. Dr. Zübeyde Sinem Genç, Bursa Uludağ University
Dr. Ajay Kumar-Patna women's college (Autonomous) Patna
Dr. Ali Erarslan, Alanya Alaaddin Keykubat University, Türkiye
Dr. Arzu Ekoç, Yıldız Teknik University, Türkiye
Dr. Ayşegül Takkaç Tulgar, Atatürk University, Türkiye
Dr. Ceylan Yangın Ersanlı-Ondokuz Mayıs University, Türkiye
Dr. Deniz Ortaçtepe, Middlebury Institute of International Studies
Dr. Didar Akar, Boğaziçi University, Türkiye
Dr. Erdem Akbaş, Erciyes University, Türkiye
Dr. Fatih Kaya, Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye
Dr. Fatih Kana, Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Dr. Funda Öрге Yaşar, Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Dr. Gülden Tüm, Çukurova University, Türkiye
Dr. Gülşah Batdal Karaduman-İstanbul University – Cerrahpaşa
Dr. Gülten Genç-İnönü University, Türkiye
Dr. Hulusi Geçgel-Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Dr. Kadim Öztürk, Amasya University, Türkiye
Dr. Levent Uzun, Bursa Uludağ University
Dr. Müge Tavis, Gazi University, Türkiye
Dr. Nurcihan Yürük, Selçuk University, Türkiye
Dr. Oya Erenoğlu, Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Dr. Salim Razi, Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Dr. Sedat Akayoğlu, Bolu Abant İzzet Baysal University, Türkiye
Dr. Sibel Güven - Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye
Dr. Sunay Akkaya, Adıyaman University, Türkiye
Dr. Talip Gönülal-Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye
Dr. V. Aytakin Sanalan-Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye
Dr. Yusuf Kasımi, Düzce University, Türkiye



Digital Revolution and the Future of Education in the
Digitally Globalised Village: Challenges and Opportunities

ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TURKEY

2023.ulead.org.tr

International Scientific Committee

- Adem Soruç, Bath University, UK
Amy Alice Chastain, Emirates College for Advanced Education, UAE
Ana Bocanegra-valle, Universidad de Cádiz, Spain
Andy Kirkpatrick, Griffith University, Australia
Aya Matsuda, Arizona State University, USA
Christine Coombe, Higher Colleges of Technology, UAE
Christian Abello Contesse, The University of Seville, Spain
David Block, ICREA/ Lleida University, Catalonia
David Lasagabaster, University of the Basque Country, Basque Country
Edgar W. Schneider, University of Regensburg, Germany
Enric Llurda, Lleida University, Catalonia
Eva Illes, Eötvös Loránd University, Hungary
Filomena Capucho, Portuguese Catholic University, Portugal
Helen Baştürkmen, University of Auckland, New Zealand
Irena Kuzborska, University of York, UK
Isabel Peficanco Martin, Ateneo de Manila University, The Philippines
James Corcoran, York University, Canada
James F. D'Angelo, Chukyo University, Japan
Lili Cavalheiro, University of Lisbon, Portugal
Lucilla Lopriore, Roma Tré University, Italy
Magnus Gustafson, Chalmers University of Technology, Sweden
Marina Orsini-Jones, Coventry University, UK
Mary Jane Curry, University of Rochester, USA
Myriam Pereiro, Université de Lorraine & CNRS, France
Natasha Tsantila, DERE: The American College of Greece, Greece
Nicos Sifakis, Hellenic Open University, Greece
Nigel Harwood, University of Sheffield, UK
Nina Spada, Toronto University, Canada
Olcay Sert, Mälardalen University, Sweden
Paola Vettorel, Verona University, Italy
Paul Kei Matsuda, Arizona State University, USA
Sávio Siqueira, Universidade Federal da Bahia, Brazil
Stephanie Schnurr, Warwick University, UK
Suzanne Hilgendorf, Simon Fraser University, Canada
Telma Gimenez, Universidade Estadual de Londrina, Brazil
Theresa Lillis, Open University, UK
Todor Shopov, St. Kliment Ohridski University, Bulgaria
Will Baker, Southampton University, UK
Ying Wang, China Three Gorges University, China

Keynote Speakers



Assoc. Prof. Dr. Tamari DOLIDZE
Batumi State Maritime University

Dr. Tamar Dolidze is an Associate Professor of Batumi State Maritime Academy (Georgia), Faculty of Business and Communication. Since 2020 she has been elected as an Associate Professor of the Online University – Pegaso International Group (based in Malta) with a subject: Communications and Language Philosophy. Dr. Tamari Dolidze has also been a guest lecturer/visiting professor (Legal English and Business Communications) at foreign universities, participant of Erasmus Teaching Mobility Program; She is a reviewer of the International Journal of Linguistics, Language and Culture and organizational committee member of Eurasian Multidisciplinary Forum (ESI); A member of the Editorial team of the International Journal of Knowledge and Learning (IJKL) and International Journal of Digital Humanities (Scopus Indexed). She is an Invited /Plenary Speaker at several International Conferences and Webinars.



Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK
President of EPDAD, Türkiye

He graduated from Marmara University Atatürk Faculty of Education, Department of Social Sciences Education in 1985. In 1991, he received his PhD degree with his thesis titled Teacher Training Policy and Teacher Training Institutions in Atatürk's Era. He became a Research Assistant at the same Faculty in 1988, Associate Professor in 1996 and Professor in 2001. He made scientific publications in the fields of History of the Republic of Turkey, History of Education, History Education and Social Studies Education; he authored a total of 118 works, 13 of which were books. He gave undergraduate and graduate courses. He supervised 35 doctoral theses and 80 master's theses. His works received a total of 4,564 citations (21.09.2023). He has carried out important studies for the institutionalisation and sustainability of some scientific activities. Some of these are as follows: Founding chairmanship of the Council of Deans of Faculties of Education (EFDEK); founding chairmanship and chairmanship of the Board of Directors of the Association for Evaluation and Accreditation of Teacher Education Programmes (EPDAD) (2014-2021); founding chairmanship and honorary chairmanship of the Association of Social Studies Educators (SBEB); founder, editor-in-chief and co-editor of the International Journal of Social Studies Education Research; many administrative duties including deanship at Marmara University; member of the YÖK Teacher Training Working Group; evaluator of the Higher Education Quality Board. He received awards for these studies.



**ICRE-
ICRAL
2023**

Digital Revolution and the Future of Education in the
Digitally Globalised Village: Challenges and Opportunities

**ULEAD 2023
ANNUAL CONGRESS**

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

**28-30
SEPTEMBER 2023**

KAYSERIANINARAS SITCI INSAM UNIVERSITY • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVSAR CAMPUS • KAYSERIANINARAS / TURKEY

2023.ulead.org.tr



Dr. Ajay Kumar

Patna women's college (Autonomous) Patna University, India

Dr. Ajay Kumar is currently an Assistant Professor in Department of Mathematics, Patna Women's College (Autonomous) Patna University Patna, Bihar-800001, India. He has published more than 22 articles in various reputed and leading journals being SCI and SCI-E. His research interests include ordinary and partial differential equations, analytical methods for linear and nonlinear differential equations, mathematical physics, numerical solutions of the partial differential equations, fractional differential equations (of course ordinary and partial) and computer programmings such as Mathematica, Matlab and Maple. He is an active reviewer of a few journals. He has supervised several undergraduate students.



ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAYIRAMANMARAŞ SITCI İBRAHİM ÜNİVERSİTESİ • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TÜRKİYE

2023.ulead.org.tr



Dr. Pundikala Veerasha

CHRIST (Deemed to be University), Bengaluru-560029, India

Dr. Pundikala Veerasha, Department of Mathematics, CHRIST (Deemed to be University), Bengaluru, India is an Assistant Professor in the Department of Mathematics, CHRIST (Deemed to be University), Bengaluru. He completed his master's degree from Davangere University, Davangere, and his Ph. D. from Karnatak University, Dharwad. His areas of research interest include Fractional Calculus, Mathematical Modelling, Numerical and Analytical Methods, and Mathematical Physics. He has been the author of more than 100 research articles published in highly reputed journals.



ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TURKEY

2023.ulead.org.tr



Prof. Dr. D. G. Prakasha
Davangere University, India

Prakasha D. G. is a Professor of Mathematics at Davangere University, India. He obtained his Ph. D., degree in Mathematics from Kuvempu University during the year 2008 on the topic “Certain Structures on Manifolds”. His area of research specialization includes Differential geometry, Fractional calculus, Computational fluid dynamics and Graph theory. He has published more than 110 research articles in Scopus indexed journals. Under his able guidance 10 students got Ph. D. degree in Mathematics.



ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAYIRHANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TÜRKİYE

2023.ulead.org.tr



Assoc. Prof. Dr. Gülşah Batdal Karaduman İstanbul University - Cerrahpaşa, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Gülşah Batdal Karaduman; completed her undergraduate studies at Hasan Ali Yücel Faculty of Education, Department of Elementary Teacher Education and Elementary Mathematics Teaching, of Istanbul University. She finished her master's degree at the Department of Elementary Teacher Training at Istanbul University Education Institute. She completed her doctoral studies (Ph.D.) at the Department of Gifted Education of the same university. The topics of her theses were mathematics education, differentiation, creativity, spatial ability. She has presented papers at various international and national conferences on elementary education, mathematics teaching, creativity, special education, gifted and talented students, high-level thinking skills and has written books, chapters, articles for national and international publications, she took part in various projects. She was a visiting professor at the Department of Mathematics Education in the School of Education at the University of Wyoming from 2021-2022. She attended various courses and presented seminars about Teaching Mathematics with Creative Techniques at University of Wyoming. She was a visiting professor in the Department of Educational Psychology in the School of Education at Baylor University. She is an associate professor at Istanbul University-Cerrahpaşa.



Assoc. Prof. Dr. Alev Komsuoğlu Elçi
Higher Education Professional Development Network, Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Alev Elçi is managing director of YÖMEGA, the Higher Education Professional Development Network in Türkiye. She has 20 years of academic and 15 years of industry working experience. Her primary research areas include faculty development, digital teaching and learning, technology-enhanced learning, social networks, learning communities, animation and game-based-learning, internationalization, and narrative approaches. On the way to the 100th anniversary of Turkish Republic, she edited a bilingual e-book on educational development, as a first in Türkiye and in the world, Öğretim Elemanlarının Kriz Sırası ve Sonrasında Mesleki Gelişimi/ Professional Development of Faculty Members During- and Post-Crisis State published by Atatürk University Publishing House.



Prof. Dr. Metin Boşnak
İstanbul Sabahattin Zaim University, Türkiye

Metin Boşnak (born 1965) is Turkish professor of Bosniak origin. His academic publications include contributions to the fields of American culture and literature and comparative literature and cinematography. Metin Boşnak has a BA in TEFL from College of Education, Ondokuz Mayıs University, Samsun, Turkey. As a Fulbright scholar, he completed his M.A. in Comparative Literature at Indiana University, Bloomington, Indiana, in 1990. On return to Turkey, he pursued a PhD in American studies at Hacettepe University, Ankara, which was completed in 1996. Dr. Boşnak published a collection of poetry in English and Turkish in 1987, *Behind My Shadow*. Since then he has been publishing scholarly articles on various aspects of Comparative Literature and American Studies. He presented numerous papers at home and abroad, co-edited two academic periodicals: *Kızılırmak* (1992), and *Academia* (1995). Dr. Boşnak set up, and has chaired the Department of American Studies at Fatih University (September 2000-August 2007). Earlier he set up and chaired the Department of English Language and Literature at Fatih University (September 1997-January 2006). He also chaired the Department of Foreign Languages at Fatih University (February 1998-July 1999). As a visiting professor, he taught in English Department, St. Louis Community College (STLCC-Meramec Campus), Missouri (Fall 2007-Spring 2008). Upon returning home, he taught in the English Department, Girne American University (2008-2009). Boşnak taught at Saint Louis Community College in 2009-2010. He has professional affiliations with MLA, ACLA, ICLA, ASA and MCCA. Currently, he teaches in the English Department of Istanbul Sabahattin Zaim University after seven years of work at the International University of Sarajevo, Bosnia and Herzegovina. He is the author of a collection of poetry, *Behind My Shadow* (1987)(*Gölgemin Arkasında*), *McDevlet*, *McDarbeler* (2017), *McStates*, *Democracy*, *McCoups* (2021), *Archetypal and Feminist Approaches to American Literature* (2021), *T.S. Eliot's Poetics of Politics* (2021) and *Poetics of Love (Aşkın Poetikası)* (2023).



Prof. Dr. Kadriye Dilek BACANAK
Gazi University, Türkiye

After completing his primary, secondary and high school education in Konya, he completed his undergraduate and graduate education at Selçuk University, Department of English Language and Literature. After working as a lecturer in the same department for a while, he transferred to Gazi University Gazi Faculty of Education to do his doctoral studies and completed his doctorate in the field of English Language Education in the Department of Foreign Languages. In 2015, he received the title of associate professor in the same field and professor in 2020. Since 2010, he has been working as a lecturer at Gazi University. He has worked as a project manager and academic consultant in institutions such as the Ministry of National Education, the European Union and Tübitak. He has written national and international articles, books and presented papers in various conferences on English culture and literature, linguistics, sociolinguistics, discourse decoding, foreign language vocabulary education.



ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAYIRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TURKEY

2023.ulead.org.tr



Prof. Dr. Gonca Yangın EKŞİ
Gazi University, Türkiye

Gonca Yangın Ekşi is a Professor in English Language Teaching (ELT) in the Department of Foreign Language Education, Gazi University where she teaches several undergraduate and graduate courses and supervises MA and PhD dissertations. She received her MA in ELT in Hacettepe University, Department of ELT and she holds her PhD in ELT in Gazi University. She has worked in a number of projects including the national project for the development of the national English curriculum for Primary and Secondary schools. She managed an Erasmus KA2 Project with distinguished universities in Turkey and abroad. She has published various research articles nationally and internationally focusing on teaching and learning English as a foreign language. Her research interests include computer-assisted language learning, pre- and inservice teacher education, curriculum and materials development, teaching skills and language components, young learners, use of corpus in language teaching. She is the editor of ELT Research Journal.



Digital Revolution and the Future of Education in the Digitally Globalised Village: Challenges and Opportunities

ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAYIRAMANBARAÇ SÖYÜCÜ İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ • FÜGEN ÖZME
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TÜRKİYE

2023.ulead.org.tr



Assoc. Prof. Dr. Ceylan Yangın ERSANLI **Ondokuz Mayıs University, Türkiye**

Assoc. Prof. Dr. Ceylan Yangın ERSANLI holds an MA degree in English language teaching (ELT) from Ondokuz Mayıs University and a Ph.D. degree in ELT from Gazi University. Currently affiliated with Ondokuz Mayıs University as a faculty member in the ELT department, Dr. Yangın ERSANLI has established expertise in teaching English to young learners, Content and Language Integrated Learning (CLIL), and the integration of technology in language instruction. With a strong academic background and a passion for innovative language teaching methodologies, Dr. Yangın ERSANLI actively contributes to research and development in ELT for students of all ages.



Digital Revolution and the Future of Education in the Digitally Globalised Village: Challenges and Opportunities

ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAYIHAMANBARAÇ SÖYÜCÜ İBRAHİM ÜNİVERSİTESİ • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TÜRKİYE

2023.ulead.org.tr



Prof. Dr. Şehnaz Baltacı **Bursa Uludağ University, Türkiye**

Şehnaz Baltacı serves as a professor at the Department of Computer Education and Instructional Technologies within the Faculty of Education at Bursa Uludağ University. Her expertise lies in the domains of instructional technologies, web 2.0, and artificial intelligence technologies applied to teacher education. Dr. Baltacı actively participates in various European Union projects as well as national initiatives focused on the enhancement of teacher education.



Digital Revolution and the Future of Education in the
Digitally Globalised Village: Challenges and Opportunities

ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAYIRAMANBARAÇ SÖYÜCÜ İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TÜRKİYE

2023.ulead.org.tr



Assoc. Prof. Dr. Gülten GENÇ
İnönü University, Türkiye

Gülten Genç is an Associate Professor in the Department of Foreign Language Education at İnönü University, Malatya, Turkey. She received her Master's and Doctorate degrees in Educational Sciences. She has been teaching undergraduate and graduate courses in Teacher Education and Foreign Language Teaching Methodology at İnönü University. Her research focuses mainly on professional development of foreign language teachers, language learners' psychology and intercultural communication.



Assist. Prof. Dr. Hidayet Tuncay
Nişantaşı University, Türkiye

Assist. Prof. Dr. Hidayet Tuncay graduated from Atatürk University, Department of English Language and Literature in 1979. Since 1983 he has worked as an officer and lecturer at the Military Academy and the Army Language School. He completed his master's degree in 1986 and his PhD. in 1993 at Gazi University (Ankara), Department of Applied Linguistics/English Language Education. In 1985 and 1989, he was sent to the U.S. Defense Language Institute (Texas/USA). At the rank of Army Major, after his retirement from the Army in 1999 he worked as an administrator and lecturer at various foundation universities such as Istanbul Kültür University (1999-2007), Istanbul Arel University (2007-2009) and Istanbul Aydın University (2009-2011), respectively working as Director of the School of Foreign Languages, as faculty Administrative Board and Senate Member. He wrote 21 books and 20 articles published in national and international refereed journals. Between 2012 and 2016, he served as a lecturer and the Secretary General at Kyrgyz-Turkish Manas University. In 2017, he worked at Girne American University in TRNC and recently has been working as the Head of English Translation and Interpreting Department at Nişantaşı University since 2020.



**ICRE-
ICRAL
2023**

Digital Revolution and the Future of Education in the
Digitally Globalised Village: Challenges and Opportunities

**ULEAD 2023
ANNUAL CONGRESS**

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

**28-30
SEPTEMBER 2023**

KAYIRAMANBARAK SÖYÜCÜ İNAN ÜNİVERSİTESİ • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TÜRKİYE

2023.ulead.org.tr



Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ
Çukurova University, Türkiye

Yasemin Kırkgöz is a professor in the Foreign Languages Department at the University of Çukurova, Turkey. Her main research interests include EAP/ESP, foreign language policy, curriculum development, teacher education, and English-medium instruction in higher education. She has published articles in various international journals including Teaching and Teacher Education, Educational Policy, Teaching in Higher Education and Current Issues in Language Planning, and book chapters in leading publishing houses. Her co-edited books Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education, and English as the Medium of Instruction in Turkish Higher Education: Policy, Practice and Progress were published by Springer.



Prof. Dr. Muhammad Abbas
University of Sargodha, Pakistan

Dr. Muhammad Abbas is a Chairperson/Professor of Mathematics at University of Sargodha, Pakistan. He received his Bachelor and Master of Science degrees from University of the Punjab, Lahore, Pakistan, in 2001 and 2003, respectively. He started his career as a Lecturer at University of Sargodha, Sargodha, Pakistan, in 2005 and taught a variety of courses of Applied Mathematics at undergraduate and graduate level. In 2012, he received his Ph.D. degree in Computer Aided Geometric Design from School of Mathematical Sciences, Universiti Sains Malaysia, Penang, Malaysia, where he also completed his Post-Doctorate fellowship in 2014. His research interest includes the development of the shape-preserving scientific data visualization schemes, geometric modeling and numerical solution techniques for PDEs, ODEs, FPDEs and FODEs using B-spline functions. Dr. Abbas has published many research papers in peer-reviewed impact factor journals and international conferences, in his area of research. Also, he has supervised more than ten Ph.D. and forty MPhil Theses in his area of research.

CONFERENCE PROGRAM

Açılış Konuşmaları

Perşembe, 28 Eylül / 09:30 - 10:00 Davetli Konuşmacı

Prof. Dr. Alptekin YASIM - Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. R. Cüneyt ERENOĞLU - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Yakup POYRAZ - Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dekanı

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektör Yardımcısı - ULEAD Başkanı

Davetli Konuşmacı - Prof. Dr. Cemil Öztürk - EPDAD Başkanı

Perşembe, 28 Eylül / 10:00 - 10:25 Davetli Konuşmacı Etkinlik Yeri: **Zoom**

Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD)'nin Kalite Politikası: İlkeler ve Uygulamalar Üzerine Bir Değerlendirme

Davetli Konuşmacı - Prof. Dr. Yasemin Kırkgöz

Perşembe, 28 Eylül / 10:25 - 10:50 Davetli Konuşmacı Etkinlik Yeri: **ONLINE**

Ensuring Quality in a Multilingual Online LSP Teacher Education Course through Piloting

Davetli Konuşmacı - Doç. Dr. Gülten Genç

Perşembe, 28 Eylül / 10:50 - 11:15 Davetli Konuşmacı Etkinlik Yeri: **Zoom**

Empowering Language Learners through Digital Literacy and Self-Regulation

Davetli Konuşmacı - Doç. Dr. Tamar Dolidze

Perşembe, 28 Eylül / 11:15 - 11:40 Davetli Konuşmacı Etkinlik Yeri: **ONLINE**

Boosting 21st Century Skills through debates in Language for Specific Purposes Classroom

Davetli Konuşmacı - Doç. Dr. Alev Komsuoğlu Elçi

Perşembe, 28 Eylül / 11:40 - 12:00 Davetli Konuşmacı Etkinlik Yeri: **Zoom**

Towards an Agile Association For Educational Development

Davetli Konuşmacı -Dr. Ajay Kumar

Perşembe, 28 Eylül / 12:00 - 12:20 Davetli Konuşmacı Etkinlik Yeri: **Zoom**

An Efficient Technique for Nonlinear Partial Differential Equation: Solutions, Interpretation and Applications

Davetli Konuşmacı - Doç. Dr. Gülşah Batdal Karaduman

Perşembe, 28 Eylül / 12:20 - 12:40 Davetli Konuşmacı Etkinlik Yeri: **Zoom**

ARA

Perşembe, 28 Eylül / 12:40 - 13:30 Kahve Arası

SÖZLÜ BİLDİRİ - 1. OTURUM - 1. SALON

Perşembe, 28 Eylül / 13:30 - 14:45 Online Bildiri Oturumu Etkinlik Yeri: **ZOOM** Oturum

Başkanı: **Doç. Dr. Hanife Akgül**

Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Farklılaştırma Uygulamalarına Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Aygen Koç Koca (TR)

KOSOVA- PRİZREN'DE LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNTERNET KULLANIM SIKLIĞI- EĞİTİMDE AVANTAJ VE DEZAVANTAJLARI

Gülây Krasniç (KO)

Neoliberalizmin Eğitim Politikalarına ve Öğretmen Emegine Yansımaları

Yılmaz İlker Yorulmaz (TR)

Ergen Asiliğinin Aile Yapısı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Hanife Akgül (TR), Sedef Ünsal Seydoogulları

SÖZLÜ BİLDİRİ - 1. OTURUM - 2. SALON

Perşembe, 28 Eylül / 13:30 - 14:45 Online Bildiri Oturumu Etkinlik

Yeri: **ONLINE** Oturum Başkanı: **Dr. Öğr. Üyesi Aylin Yardımcı**

A Case Study: Digital Gamified Formative Assessment

Gülin Unay (TR), Sedat Beceren

English Language Instructors' Perceptions, Experiences, and Expectations About Online Language Education

Zahide Berfin Yılmaz (TR), Aysun Yavuz

Teaching Anxiety of Non-Native English Language Teachers

Bilge Tertemiz (TR), Gülten Genç

Foreign Accent in English: An Investigation on the Effect of Minority Languages in Bilingual Individuals

Aylin Yardımcı (TR)

ARA

Perşembe, 28 Eylül / 14:45 - 15:00 Kahve Arası

SÖZLÜ BİLDİRİ - 2. OTURUM - 1. SALON

Perşembe, 28 Eylül / 15:00 - 16:15 Online Bildiri Oturumu Etkinlik

Yeri: **ONLINE** Oturum Başkanı: **Dr. Öğr. Üyesi Güliz Baydemir**

Çağdaş Resim Sanatında Doğa ve İnsan İlişkisinin Cennet Ütopyası Üzerinden Yorumlanması

Güliz Baydemir (TR)

Geleneksel Medya İçeriklerinden Yeni Medya İçeriklerine Farkındalık: Medya Okuryazarlığı

Yağmur Küçükbezirci (TR)

Politik Toplumsallaşma Bağlamında İlişkilenen Okuryazarlık Becerileri Konusunda Gerçekleştirilen Lisansüstü Eğitim Tezlerine İlişkin Bir İnceleme

Bülent Güven, Akın Sabır (TR)

Benlik Saygısında Aile Ve Sosyal Medyanın Etkisinin Araştırılması

Salime Yıldırım (TR), Sultan Kavad, Serdar Arcagök

SÖZLÜ BİLDİRİ - 2 OTURUM - 2. SALON

Perşembe, 28 Eylül / 15:00 - 16:15 Online Bildiri Oturumu Oturum Başkanı: **Doç. Dr. Ali Erarslan**

Do we integrate Critical Pedagogy into Pre-service English Language Teacher Education Programs in Türkiye?: A Document Analysis

Muhammed Kök (TR), Burcu Koç

A Suggested In-service Training Syllabus for the Use of Drama Techniques in ELT

Neslihan Ali (DK), Zeynep Gülşah Kani

An Overview of Studies Based on Digitalization, Language Education and Teaching through Elsevier's Scopus Database

Yunus Emre Akbana (TR)

Foreign Language Learning Motivation in the Digital Era



Digital Revolution and the Future of Education in the Digitally Globalised Village: Challenges and Opportunities

ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TURKEY

2023.ulead.org.tr

Sinem Doğruer (TR), Yıldırım Tuğlu

Fostering Intercultural Communication: The Interplay of Intercultural Communicative Competence and Intercultural Sensitivity

Süleyman Gün (TR), Aysun Yavuz

ARA

Perşembe, 28 Eylül / 16:15 - 16:30 Kahve Arası

SÖZLÜ BİLDİRİ - 3. OTURUM - 1. SALON

Perşembe, 28 Eylül / 16:30 - 17:45 Online Bildiri Oturumu Oturum Başkanı: **Dr. Öğr. Üyesi Dilsah Kalay**

Akademik Başarının Öğrencilerin Sosyo-bilimsel Muhakeme Becerisine Etkisi

Merve Önpeker (TR), Hatice Belge Can

Cinsiyetin Öğrencilerin Karar Verme Stillerine Etkisi

Merve Önpeker (TR), Hatice Belge Can

LIGHTS, CAMERA, CAPTION: A PATH TO EFL LISTENING MASTERY

Dilsah Kalay (TR)

Dijital Çağda Türkiye'deki Tarih Okuryazarlığı

Tugba Korhan (TR)

SÖZLÜ BİLDİRİ - 3. OTURUM - 2. SALON

Perşembe, 28 Eylül / 16:30 - 17:45 Online Bildiri Oturumu Etkinlik

Yeri: **ONLINE** Oturum Başkanı: **Doç. Dr. Funda Örgen Yaşar**

Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Setindeki Etkinliklerin Çoklu Zekâ Kuramına Göre İncelenmesi

Deniz Erdin Aytekin (TR), Funda Örgen Yaşar

Halide Edib Adıvar'ın Kadın ve Çocuk Eğitimi Fikirlerinin Otobiyografik Temelleri

Fatma Üçler (TR)

Zemahşeri'nin Belâgat Alanında Kutbüddin Şîrâzî Üzerindeki Etkisi

Ahmet Meydan (TR)

Sözü Feth, Mânâyı Arz Etmek

Ilknur Özer (TR)

KÜLTÜREL AKTARIMDA YAŞAYAN SÖZLER VE YARATICI YAZARLIK / LIVING WORDS IN CULTURAL TRANSFER AND CREATIVE WRITING

Sunay Akkaya (TR)

Davetli Konuşmacı - Prof. Dr. Gonca Yangın Ekşi

Cuma, 29 Eylül / 09:30 - 09:50 Davetli Konuşmacı Etkinlik Yeri: **Zoom**

Teachers' Professional Agency and Technology Integration in Language Classes

Davetli Konuşmacı - Prof. Dr. Şehnaz Baltacı

Cuma, 29 Eylül / 09:50 - 10:20 Davetli Konuşmacı Etkinlik Yeri: **Zoom**

Davetli Konuşmacı - Prof. Dr. Metin Boşnak

Cuma, 29 Eylül / 10:20 - 10:45 Davetli Konuşmacı Etkinlik Yeri: **Zoom**

Love as Virtue and Virtual: Metamorphoses of Love in Western Epistemology and Culture

Davetli Konuşmacı - Doç. Dr. Ceylan Yangın Eranlı

Cuma, 29 Eylül / 10:45 - 11:10 Davetli Konuşmacı Etkinlik Yeri: **ONLINE**

Davetli Konuşmacı - Dr. Öğretim Üyesi Hidayet Tuncay

Cuma, 29 Eylül / 11:10 - 11:30 Davetli Konuşmacı Etkinlik Yeri: **Zoom**

ELT Curriculum and Syllabus with or without SEL (Social and Emotional Learning)



Digital Revolution and the Future of Education in the Digitally Globalised Village: Challenges and Opportunities

ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY - YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS - KAHRAMANMARAŞ / TURKEY

2023.ulead.org.tr

Davetli Konuşmacı - Prof. Dr. Kadriye Dilek Baçanak

Cuma, 29 Eylül / 11:30 - 12:00 Davetli Konuşmacı Etkinlik Yeri: **ONLINE**
How Complex is Professional Academic Writing: Let's Cooperate With Corpora

SÖZLÜ BİLDİRİ - 1. OTURUM - 1. SALON

Cuma, 29 Eylül / 12:00 - 13:00 Online Bildiri Oturumu Etkinlik Yeri: **ONLINE** Oturum
Başkanı: **Doç. Dr. Sibel Güven**

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özgeci Davranışlarının Karar Verme Becerilerine Etkisi
Ş. İrem Kara (TR), Serdar Arcağök

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrencilerinin Mesleki Kaygı Düzeylerinin Yaşam Doyumları ile İlişkisi

Gökalp Sezen (TR), Mustafa Aydın Başar

Afet Yönetiminde Bölgesel Kültürel Özelliklerin Önemi

Deniz Geçkin (TR), Sibel Güven

SÖZLÜ BİLDİRİ - 1. OTURUM - 2 SALON

Cuma, 29 Eylül / 12:00 - 13:00 Online Bildiri Oturumu Etkinlik Yeri: **ONLINE** Oturum
Başkanı: **Dr. Öğr. Üyesi Elif Kemalolu-Er**

Kültürel öğelerin (konut) Kazakçadan İngilizce ve Rusçaya çeviri özellikleri: (D. Isabekov'un "Gauhartas" ve "Süyekşi" eserleri örneğinde) Translation features of culture-specific items (units of measurement) from Kazakh into English and Russian (in the case of "Gauhartas" and "Suyekshi" by D. Issabekov)

Meiramkul Tleulinova (KZ)

Parental Involvement in Teaching English as a Foreign Language to Pre-Schoolers
Zeynep Canlı (TR)

The future of AI and digital feedback in enhancing the digital revolution
Azra Tajhizi (IR), Dr. Santosh Kumar Behera,

DIGITAL CONFESSION: AN IN-DEPTH ANALYSIS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS
Elif Kemalolu-Er (TR)

ARA

Cuma, 29 Eylül / 13:00 - 13:10 Kahve Arası Etkinlik Yeri: **ONLINE**

SÖZLÜ BİLDİRİ - 2. OTURUM - 1. SALON

Cuma, 29 Eylül / 13:10 - 14:25 Online Bildiri Oturumu Etkinlik Yeri: **ONLINE** Oturum
Başkanı: **Prof. Dr. Yusuf Avcı**

ŞANLIURFA'DA KULLANILAN AĞIZ ÖZELLİKLERİNİN DİL VE TOPLUM İLİŞKİSİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mesut Gün, İmran Yiğit (TR)

DEDE KORKUT KİTABI TÜRKİSTAN/TÜRKMEN SAHRA NÜSHASI SOYLAMALAR VE 13. BOY SALUR KAZAN'IN YEDİ BAŞLI EJDERRHAYI ÖLDÜRMEŞİ ADLI METİNDEKİ DEYİMLERİN MENTALLİĞİ/ZİHİNSEL DOLGUNLUĞU

Gönül Söyler (TR)

TÜRK DİLİNDE KELİME TÜRETİMİNDE EKLERİN HAREKETLİ MERDİVEN TEORİSİ MODELİ İLE GÖSTERİMİ

Yusuf Avcı, Arda Köroğlu (TR)

Çeviri editörlüğü yoluyla çeviri eğitimi: Ülker İnce'nin Türkçeye Justine çevirisi üzerinden örnek bir model (Translation training via translation editing: A sample model based on the translation of Justine into Turkish by Ülker İnce)

Semih Sarıgül (TR)

SÖZLÜ BİLDİRİ - 2. OTURUM - 2. SALON

Cuma, 29 Eylül / 13:10 - 14:25 Online Bildiri Oturumu Etkinlik Yeri: **ONLINE** Oturum

Başkanı: **Dr. Öğr. Üyesi Aylin Yardımcı**

Capitalizing on renewable energy sources in order to reduce the greenhouse gas footprint for users in the industrial sector, in the context of the transition to the circular economy

Elena-Monica Burnete (RO)

Mathematical Study of the Epidemic Zika Virus

Aditi Kumari (IN), Ajay Kumar, Khushi Kumari, Gunjan .., Rishika Ranjan

A Comparative Study on Measurement Tools of Intercultural Communication

Dinçay Köksal, Süleyman Gün (TR)

The Christian family

Edvica Popa (RO)

ARA

Cuma, 29 Eylül / 14:25 - 14:35 Kahve Arası Etkinlik Yeri: **ONLINE**

SÖZLÜ BİLDİRİ - 3 OTURUM - 2. SALON

Cuma, 29 Eylül / 14:35 - 15:45 Online Bildiri Oturumu Etkinlik Yeri: **ONLINE** Oturum

Başkanı: **Doç. Dr. Kürşat Cesur**

ONLINE FOREIGN LANGUAGE ASSESSMENT: GOOD PRACTICES IN A PUBLIC UNIVERSITY

Mustafa Kemal Şen, Esmâ Şenel, Fatma Tuğçehan Bingöl (TR)

AN INVESTIGATION ON THE SOCIOCULTURAL RESOURCES MEDIATING TEACHER LEARNING

Dilara Somuncu (TR)

Translation of Onur Erol's Most Famous Children's Song into English:

Internationalization of A Song Through EFL Teachers' Views

Gökçe Nur Türkmen (TR), Kürşat Cesur

Empowering Socially Responsible Teaching: A Comprehensive English Program for Promoting Gender Equality Awareness and Social-Emotional Learning in 9th-Grade Students

Hatice İğsen (TR), Ece Zehir Topkaya

SÖZLÜ BİLDİRİ - 3. OTURUM - 1. SALON

Cuma, 29 Eylül / 14:35 - 15:45 Online Bildiri Oturumu Etkinlik Yeri: **ONLINE** Oturum

Başkanı: **Doç. Dr. Hulusi Geçgel**

Türkiye'de Covid-19 Pandemisi ve Sportif Rekreasyon Konusunda Yapılan Bilimsel Çalışmalarının Sistemik Analizi

Ali Coşkun (TR)

DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE İŞLEVSEL DİL BİLGİSİ: YAPIM EKLERİ ÖRNEĞİ

Yusuf Avcı, Arda Köroğlu (TR)

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE Kİ BAĞLACININ KULLANIMI

Denizhan İmamoğlu (TR), Hulusi Geçgel

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN SURİYELİ MÜLTECİ ÖĞRENCİLERİN DİJİTAL MATERYALLERLE TÜRKÇE ÖĞRENMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Gülden Fenerci (TR), Fatih Kana



ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAYIRMANMARAŞ SITICI İBRAHİM ÜNİVERSİTESİ • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TÜRKİYE

2023.ulead.org.tr

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİCİLERİNİN MOBİL ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI

Emine Demirci (TR), Fatih Kana

ARA

Cuma, 29 Eylül / 15:45 - 15:50 Kahve Arası Etkinlik Yeri: **ONLİNE**

SÖZLÜ BİLDİRİ - 4. OTURUM - 1. SALON

Cuma, 29 Eylül / 15:50 - 17:05 Online Bildiri Oturumu Etkinlik Yeri: **ONLİNE** Oturum

Başkanı: **Dr. Öğr. Üyesi Gamze Erdem Coşgun**

The Influence of eTwinning Projects on Student Development

Eleonara Burnete (RO)

The Enhancement of Productive Learning in Children with ADHD through Game-based and Visual Education

Işıknaz Ersoy (TR)

Adapting to the New Normal: Online Micro Teaching Experiences of Pre-Service English Teachers

Gamze Erdem Coşgun (TR)

The Latest Teaching Profession Law and Foreign Language Teachers' Professional Development and Career Planning

Mustafa Kemal Şen (TR)

SÖZLÜ BİLDİRİ - 4. OTURUM - 2. SALON

Cuma, 29 Eylül / 15:50 - 17:05 Online Bildiri Oturumu Etkinlik Yeri: **ONLİNE** Oturum

Başkanı: **Dr. Öğr. Üyesi Fatih Kana**

EĞİTİMİN ZİHİNSEL BOYUTU VE TEKNOLOJİ İLİŞKİSİ

Eda Çoban Kapuoğlu (TR)

ANA DİLİ OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNE CÜMLEDEN BAŞLANMALIDIR

Yusuf Avcı, Arda Köroğlu (TR)

21. YÜZYIL BECERİLERİNİN ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİNE YANSIMASI: MİYASE SERTBARUT ÖRNEĞİ

Pınar Bayraktar (TR), Hulusi Geçgel

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN SÜREÇ TEMELLİ YAZMA YAKLAŞIMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Hatice Erden (TR), Fatih Kana

Okuryazarlık Becerileri ve Afet Okuryazarlığı Türüne Kuramsal Bir Bakış

Bülent Güven (TR), Emel Kırat

ARA

Cuma, 29 Eylül / 17:05 - 17:10 Kahve Arası Etkinlik Yeri: **ONLİNE**

SÖZLÜ BİLDİRİ - 5. OTURUM - 1. SALON

Cuma, 29 Eylül / 17:10 - 18:10 Online Bildiri Oturumu Etkinlik Yeri: **ONLİNE** Oturum

Başkanı: **Doç. Dr. Suzan Kavanoz**

Formal Mentoring and the Formation of Pre-Service Teacher Identity

Suzan Kavanoz (TR), Burcu Ünal

Pre-Service EFL Teachers' Self-perceptions of Creativity

Özlem Çukurlu Aydın (TR), Ayfer Su Bergil

Previous PD Experiences of In-Service EFL Teachers and Needs Analysis for Future PD Actions



Digital Revolution and the Future of Education in the Digitally Globalised Village: Challenges and Opportunities

ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

SAHABANBARAK ÖZÜCÜ İNAN UNIVERSITY • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TÜRKİYE

2023.ulead.org.tr

Özlem Çukurlu Aydın (TR), Ayfer Su Bergil

THE EFFECT OF GAME-BASED LANGUAGE LEARNING IN CREATING LANGUAGE-RICH ENVIRONMENT: A SYSTEMATIC REVIEW

Caner Dönmez (TR), Eda Duruk

SÖZLÜ BİLDİRİ - 5. OTURUM - 2. SALON

Cuma, 29 Eylül / 17:10 - 18:10 Online Bildiri Oturumu Etkinlik Yeri: **ONLINE** Oturum Başkanı: **Prof. Dr. Yusuf Avcı**

Türkiye’de 2020-2023 Yılları Arasında Yayımlanan Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Tezlerdeki Demografik ve Yöntemsel Eğilimler

Fatih Kana, Hulusi Geçgel, **Serap Akay (TR)**

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ DİJİTAL YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

Burçin Özkan Kanat (TR), Fatih Kana

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimde Aşık Veysel Eserlerinin Kültürel Aktarıma Katkıları

Fatma Üçler (TR)

KONSTANTİNAPOLİS KELİMESİNİN YAPISI ÜZERİNE

Yusuf Avcı, **Gizem Gezerler (TR)**

1918 YILINDA İSTANBUL (SABAH) VE TAŞKENT’TE (HÜRRIYET) YAYIMLANAN GÜNLÜK GAZETELERDEKİ YAZI DİLLERİNİN TÜRKÇECİLİK BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Yusuf Avcı, **Hasibe Dogan (TR)**

Davetli Konuşmacı - Prof.Dr. D. G. Prakasha

Cumartesi, 30 Eylül / 10:00 - 10:25 Davetli Konuşmacı Etkinlik Yeri: **Zoom**

Solution for Fractional Modified Boussinesq and Approximate Long Wave Equations Using

Davetli Konuşmacı - Dr. Pundikala Veerasha

Cumartesi, 30 Eylül / 10:25 - 10:40 Davetli Konuşmacı Etkinlik Yeri: **Zoom**

ARA

Cumartesi, 30 Eylül / 10:40 - 10:50 Kahve Arası Etkinlik Yeri: **ONLINE**

SÖZLÜ BİLDİRİ - 1. OTURUM - 1. SALON

Cumartesi, 30 Eylül / 10:50 - 12:05 Online Bildiri Oturumu Etkinlik

Yeri: **ONLINE** Oturum Başkanı: **Doç. Dr. Görkem İldaş**

LUHMANN’IN SİSTEM TEORİSİ BAĞLAMINDA VELİ WHATSAPP GRUPLARI: GÜVENİN İNŞAASI MI, KARMAŞASI MI?

Görkem İldaş (TR)

TRT ÇOCUK KANALINDA YAYINLANAN ÇİZGİ FİMLERİN ANA DİLİ ÖĞRETİMİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Yasemin Taşgın (TR), Hulusi Geçgel

MEKÂN BAĞLAMINDA MUSTAFA ÇİFTÇİ’NİN HİKÂYELERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME -2-

Kemal Timur, **Mine Şen (TR)**

Keloğlan Masallarında Mekânın İşlevleri

Pınar Karataş (TR)

SÖZLÜ BİLDİRİ - 1. OTURUM - 2. SALON

Cumartesi, 30 Eylül / 10:50 - 12:05 Online Bildiri Oturumu Etkinlik

Yeri: **ONLINE** Oturum Başkanı: **Doç. Dr. Ali Erarslan**

TÜRKİYE'DE DEĞERLER EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR ÜZERİNE BİR İNCELEME

Ilker Dere, Yakup Ateş (TR)

Değişen Okuryazarlık Kavramı ve Lise Öğrencilerinin Kimya Okuryazarlığı

Eray Çakaloğlu (TR), Mehtap Özden

Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Almanca Alanında Özerk Öğrenme ve Öğrenme Stratejileri Konularının Meta Değerlendirmesi

Şengül Balkaya (TR)

Language Teacher Autonomy: Developing Affordances and Eliminating the Constraints
Zekeriya Durmaz (TR)

ARA

Cumartesi, 30 Eylül / 12:05 - 12:15 Kahve Arası

SÖZLÜ BİLDİRİ - 2. OTURUM - 1. SALON

Cumartesi, 30 Eylül / 12:15 - 13:30 Online Bildiri Oturumu Etkinlik

Yeri: **ONLINE** Oturum Başkanı: **Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Çağrı Gürbüz**

FEN BİLİMLERİ DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN ARAŞTIRMA SORGULAMAYA DAYALI ÖĞRENME BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Sema Ak (TR), Ahmet Tekbıyık

KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ KONUSUNDA ELEŞTİREL DÜŞÜNME TEMELLİ ÖRNEK OLAYLARIN KULLANILMASI

Hilal Tanaş (TR), Ahmet Tekbıyık

Medikal İllüstrasyon ve Modelleme Çalışmaları Işığında Tasarım Ve Bilim Arasındaki İlişkinin İzlerine Yakından Bakmak

Dicle Yıldırım (TR)

Öğretmen Eğitiminde Matematiksel Modellemenin Öğretiminde Matematik

Okuryazarlığının Kullanımı

Mustafa Çağrı Gürbüz (TR)

SÖZLÜ BİLDİRİ - 2. OTURUM - 2. SALON

Cumartesi, 30 Eylül / 12:15 - 13:30 Online Bildiri Oturumu Etkinlik Yeri: **ON** Oturum

Başkanı: **Dr. Öğr. Üyesi Fatih Mutlu Özbilen**

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN SINIF YÖNETİMİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Gökçen Çelik (TR), Sibel Güven

Öğretmenlerin Kurumlarına Yönelik Örgütsel Bağlılıklarının Değerlendirilmesi

Fatih Mutlu Özbilen (TR)

ORTAOKUL VE ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİKSEL KAVRAM YANILGILARINA YÖNELİK YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Aygen Koç Koca (TR)

TERS YÜZ ÖĞRENMENİN SINIF YÖNETİMİNDEKİ ETKİSİ

Güneş Tuncel (TR), Sibel Güven

ARA

Cumartesi, 30 Eylül / 13:30 - 13:40 Kahve Arası Etkinlik Yeri: **ONLINE**

SÖZLÜ BİLDİRİ - 3. OTURUM - 1. SALON

Cumartesi, 30 Eylül / 13:40 - 14:55 Online Bildiri Oturumu Etkinlik

Yeri: **ONLINE** Oturum Başkanı: **Dr. Öğr. Üyesi Deniz Ünver**

Türkiye’de Çevre Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Üzerine Bir İnceleme

Ilker Dere, Ceren Çinikaya (TR)

Ebeveyn Tutumlarının Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri

Merve Sefa Yılmaz (TR)

Erken Çocukluk Eğitiminde Motor Gelişim Programı: Hareket Gelişimi Çalışmaları

Deniz Ünver (TR)

Öğretmenlerin Duyguları Üzerinde Öz-Şefkatin Etkileri

Derya Karataş (TR)

21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri ve kimya öğretimi

Engin Meydan (TR)

SÖZLÜ BİLDİRİ - 3. OTURUM - 2. SALON

Cumartesi, 30 Eylül / 13:40 - 14:55 Online Bildiri Oturumu Etkinlik

Yeri: **ONLINE** Oturum Başkanı: **Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fetih Yanardağ**

Halk Kültürü Ürünlerinin Eğitim Bilimindeki Kullanımı Üzerinde Bir Değerlendirme

Ibrahim Erşahin, Zeliha Tuba Erşahin (TR)

Süleymân-nâme'nin 60. Cildinde Yer Alan “iñrenü gümrenü ve ğıjğırmak” Sözcüklerinin Arkaik İncelemesi

Mahmut Arslan (TR)

Zarf-Fiil eki -Inca, -İşIn Eklerinin Kahramanmaraş ve Yöresi Ağızlarındaki Görünümleri

Esra Kirik, Damla Özdemir (TR)

KAHRAMANMARAŞLI ŞAİR VE YAZAR HASAN EJDERHA’NIN POETİKASI HAKKINDA BAZI TESPİTLER

Mehmet Fetih Yanardağ (TR), Sadi Gedik

ARA

Cumartesi, 30 Eylül / 14:55 - 15:05 Kahve Arası Etkinlik Yeri: **ON**

SÖZLÜ BİLDİRİ - 4. OTURUM - 2. SALON

Cumartesi, 30 Eylül / 15:05 - 16:20 Online Bildiri Oturumu Etkinlik

Yeri: **ONLINE** Oturum Başkanı: **Dr. Öğr. Üyesi Aylin Yardımcı**

Perceptions of Students and Lecturers Towards Distance Education: A Study Conducted at the Turkish University Context

Senanur Çınar (TR)

EFL Teacher Candidates’ Perceptions of Techniques for Testing Reading

Burcu Özge Razi (TR), Dinçay Köksal

Perceptions and practices of English language instructors’ about teacher well-being

Bora Demir (TR)

Poster Bildiri Sunumu

Cumartesi, 30 Eylül / 15:10 - 16:25 Poster Oturumu Etkinlik Yeri: **ONLINE**

The Use of Predictive Justice Algorithms to Issue Court Judgments With Effective Prediction

Fahıl Abdulkareem (IQ)

An Investigation of Digital Competences of English Language Instructors

Ahmet Kaplan (TR), Hatice Gülru Yüksel

İçindekiler

MEKÂN BAĞLAMINDA MUSTAFA ÇİFTÇİ’NİN HİKÂYELERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME -2-	1
FOREIGN LANGUAGE LEARNING MOTIVATION IN THE DIGITAL ERA	18
GELENEKSEL MEDYA İÇERİKLERİNDEN YENİ MEDYA İÇERİKLERİNE FARKINDALIK: MEDYA OKURYAZARLIĞI.....	38
AKADEMİK BAŞARININ ÖĞRENCİLERİN SOSYO-BİLİMSEL MUHAKEME BECERİSİNE ETKİSİ	48
CİNSİYETİN ÖĞRENCİLERİN KARAR VERME STİLLERİNE ETKİSİ.....	57
PERCEPTIONS OF STUDENTS AND LECTURERS TOWARDS DISTANCE EDUCATION: A STUDY CONDUCTED AT THE TURKISH UNIVERSITY CONTEXT .	66
ÇAĞDAŞ RESİM SANATINDA DOĞA VE İNSAN İLİŞKİSİNİN CENNET ÜTOPYASI ÜZERİNDEN YORUMLANIŞI.....	87
ŞANLIURFA'DA KULLANILAN AĞIZ ÖZELLİKLERİNİN DİL VE TOPLUM İLİŞKİSİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ	98
ONLINE FOREIGN LANGUAGE ASSESSMENT: GOOD PRACTICES IN A PUBLIC UNIVERSITY	123
KELOĞLAN MASALLARINDA MEKÂNIN İŞLEVLERİ	146
SÜLEYMÂN-NÂME’NİN 60. CİLDİNDE YER ALAN ‘iñrenü gümrenü ve ğijğırmak’ SÖZCÜKLERİNİN ARKAİK İNCELEMESİ.....	156
THE EFFECT OF GAME-BASED LANGUAGE LEARNING UTILIZATION IN CREATING LANGUAGE-RICH ENVIRONMENTS: A SYSTEMATIC REVIEW	165
THE INFLUENCE OF ETWINNING PROJECTS ON STUDENT DEVELOPMENT	186
TÜRK İŞ HUKUKU KAPSAMINDA OLAĞANÜSTÜ FAZLA ÇALIŞMA	193



ICRE- ICRAL 2023

Digital Revolution and the Future of Education in the
Digitally Globalised Village: Challenges and Opportunities

ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TURKEY

2023.ulead.org.tr

FULLTEXTS

MEKÂN BAĞLAMINDA MUSTAFA ÇİFTÇİ'NİN HİKÂYELERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME -2-

Kemal TİMUR

Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Kahramanmaraş, Türkiye, ORCID: 0000-0002-3116-7087, kemaltimur@hotmail.com

Mine ŞEN

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, ORCID: 0000-0001-9249-9985, minesekisehirsene@gmail.com

Özet

Anlatıma dayalı metinlerde mekân önemli bir unsur olarak yer alır. Mekân, aynı zamanda hikâyeyi oluşturan temel unsurlardan biridir. Bu çalışmada incelemeye tabi tutulan hikâyelerde de mekân önemli bir unsur olarak vurgulanmıştır. Anadolu'nun küçük şehirlerinden biri olan Yozgat şehrinin ruhu ve bu ruhun insan tabiatındaki etkileri bir nevi hikâyeleştirilmiştir. Bu hikâyelerde mekânın insan yaşantısı üzerindeki etkileri ve süregelen günlük yaşamın mekândan aldığı etkilere yazar tarafından dikkat çekilerek bir kurgu oluşturulmuştur. Bu kurguda, Yozgatlı bir insanın hayata bakışı yanında mekânlara bakışı ve onlara yüklediği anlamları, şehrin verdiği imkân ve ruh çerçevesinde okuyucuya verilmeye çalışılmıştır. Bu yazı, Mustafa Çiftçi'nin *Bozkırda Altmışaltı* kitabında yer alan hikâyeleri üzerine mekân bağlamında yapılmış olan bir çalışmadır. *Bozkırda Altmışaltı* kitabında toplam yedi ayrı hikâye bulunmaktadır ve her biri bir Anadolu öyküsü kıvamındadır. Küçük bir şehrin ve bu şehirde varlığını sürdüren insanların yaşamlarına dair bilgiler verilmiş hikâyeler, yazar tarafından gerçek yaşamın bir panoraması olarak işlenmiştir. Kendisi de bir Yozgatlı olan yazar, hikâyeleri, içinde bulunduğu dünyayı, bu dünyanın genel tabiatını bir kurgu havasıyla değil; yaşamın ta kendisi olduğunu hissettiren bir üslupla kaleme almıştır. Mustafa Çiftçi bu gerçekliği bizzat mekânın unsurlarını kullanarak hikâyelere işlemiştir. Bu çalışmada, hikâyede adı geçen ve kurguya hizmet eden bütün mekânlar sırası ile incelemeye tabi tutulmuştur. Etkisi fazla olan mekânlar öncelikli sırada yer alırken yardımcı ve fon mekânlara da kısaca değinilmiştir. Her hikâye bir bölümle ayrılmış ve ayrı ayrı incelemeye tabi tutulmuştur. Mekânlar, buldukları hikâyeler içinde ele alınmıştır.

Metinlerde daha çok yazarın mekân faktörüne yaklaşımı ve hikâyelerde yer alan mekânların nasıl işlendiği, kahramanlara ve hikâyelerin temasına olan etkileri üzerinde durulmuştur. Yazar olarak Mustafa Çiftçi'nin mekânsal bakış açısı ve hikâyelerinde bu unsuru kullanırken uyguladığı metoda da yer verilmiştir. Ayrıca yazarın mekânlara yüklediği anlam ve onları işleyiş tarzı, diğer hikâye kitapları da baz alınarak bir değerlendirilmeye tabi tutulmuş ve bir sonuca varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Mustafa Çiftçi, Bozkırda Altmışaltı, Mekân, Hikâye.*

Abstract

Space takes place as an important element in narrative-based texts. Space is also one of the basic elements that make up the story. Space has also been emphasized as an important element in the stories subjected to examination in this study. The spirit of the city of Yozgat, one of the small cities of Anatolia, and the effects of this spirit on human nature have been kind of narrated. In these stories, a fiction has been created by drawing attention to the effects of space on human life and the effects of ongoing daily life from space by the author. In this fiction, besides the way a person from Yozgat looks at life, his view of places and the meanings he assigns to them have been tried to be given to the reader within the framework of the possibilities and spirit provided by the city. This article is a study on Mustafa Çiftçi's stories contained in the book *Sixty-Six in the Steppe*, which were made in the context of space. There are a total of seven separate stories in the book *Steppe Sixty-Six*, and each of them has the consistency of an Anatolian story. The stories, which provided information about the lives of a small city and the people who continue to exist in this city, were processed by the author as a panorama of real life. The author, who is also a native of Yozgat, has written the stories, the world he is in, the general nature of this world, not with the air of fiction, but with a style that makes you feel that life is itself. Mustafa Çiftçi has processed this reality into stories by using the elements of the place itself. In this study, all the places mentioned in the story and serving fiction were subjected to examination in order. While the places with a lot of influence are listed in the priority order, the auxiliary and funding places are also briefly mentioned. Each story was separated by a chapter and subjected to separate examination. The places are covered within the stories in which they are located. In the stories, the author's approach to the space factor and how the spaces in the stories are processed, their effects on the heroes and the theme of the stories are mostly focused on. As a writer, Mustafa Çiftçi's spatial perspective and the method he applies when using this element in his stories are also included. In addition, the meaning that the author

assigns to the places and the way they work have been evaluated based on other story books and a certain conclusion has been reached.

Keywords: Mustafa Çiftçi, Bozkırda Altmışaltı, Space, the element of space in the story.

GİRİŞ

“Bir insan yanında yöresinde dostu ahbabı olsun ister,
huzur içinde yuvası olsun ister.”
Mustafa Çiftçi

Tanzimat döneminin önemli şair ve yazarlarından olan Abdülhak Hamit Tarhan, 1883 yılı sonlarında Hindistan’ın Bombay şehri şehbenderliğine tayin edildiğinde, oranın tabiatından çok etkilenir ve sanat hayatında özel bir yeri olan ve önemli manzumelerinden sayılan “Kürsi-i İstiğrak”, “Külbe-i İştıyak” ve “Zamâne-i Âb” gibi yeni şiirler kaleme alır (Enginün, 1988: 207-210). Şair, burada Hindistan’ın o tabii ve el değmemiş yeşilliğini, ormanlarını ve o eşsiz güzelliklerini görünce, kendinden geçercesine heyecanlanır ve bu tabii güzelliğe dair önemli düşüncelerini "Külbe-i İştıyak"¹ şiiriyle dile getirir. Bu manzumesinin nakarat beytinde ise:

"Çemendir, bahrdır, kühsârdır, subh-ı rebüdir,

Bu yerlerde doğan bir şair olmak pek tabiidir" (Kaplan, 2008: 77) der.

Yani bu güzel yerde/mekânda nereye baksam çemendir/çimendir, yeşilliktir, denizdir, dağdır ve sanki her yer ilkbahar sabahı gibi ter ü tazedir. Dolayısıyla güzel tabiata sahip olan böyle güzel bir yerde şair olmak pek tabiidir ve bu gibi mekânlarda doğanların şair olması kadar tabii ve normal bir şey de yoktur.

Bu anlamlı mısralarda da kısaca ifade edildiği gibi, sanatçının, yazarın ve şairin yetişmesinde, sanatın ve şiirin oluşmasında mekânın fert üzerindeki etkisinin büyüklüğü daha iyi anlaşılır. Zaten mekân üzerine yapılan incelemeler de bunu göstermektedir. Araştırmacılar, mekânın insan, insanın da mekân üzerindeki izlerini edebi eserlerde aramadan yapılan her analizin eksik kalacağına işaret ederler. Zira sürekli yenilenen insanın, kendine özgü birikimi, daha çok mekânların hafızasında gizlenmiştir (Timur, 2016: 220).

Yine edebiyat araştırmaları üzerine yapmış olduğu çalışmalarıyla değerli eserlere imza atan Prof. Dr. Fuat Köprülü’nün mekân ve onun birer unsuru olan zaman ile çevrenin insan üzerindeki etkisi konusundaki: *“Fertler ne kadar büyük deha sahibi olurlarsa olsunlar onları mekân ve zamandan sıyrılmış olarak anlayıp anlatmak imkânsızdır. Filhakika bir muharriri tek başına her türlü alakalardan kurtulmuş olarak anlamaya çalışmak onu hiç anlamamak demektir. En şahsi bir sanatkâr; mutlaka muhitine, ailesine,*

¹ İnsana ferahlık veren ev, mekân ve yer anlamlarına gelmektedir.

zamanın temayüllerine birçok şey borçludur. Onun hayatının değişmelerini, şahsiyetinin dalgalanmalarını ve teessüsünü, nüfuz ve tesirlerini, edebî ve içtimai hayattaki yerini, asırlar arasındaki manevî hayatını da öğrenmeliyiz” (Timur, 2022: 220) tespitleri de bu konuda önem arz etmektedir. Dolayısıyla yaşadığımız yer ile kimliğimiz arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu tüm edebiyat araştırmacıları tarafından kabul görmüş bir realitedir. Sanatçı ve çevre arasında kopmaz bir bağ olduğu ve sanatçının bu çevrenin bir parçası olduğu geçmişten günümüze defalarca kanıtlanmış gerçekler olarak karşımıza çıkmaktadır.

O halde, bir insanın yetişmesinde, genetik olarak anne babasının, aile çevresinin; biraz büyüdükten sonra dış çevrenin, okuduğu okulların, bulunduğu ortamın, etkileşimde bulunduğu insanların, yaşadığı şehrin, şehirdeki insanların yaşantılarının, orada yaşayan fikir ve sanat adamlarının, şehrin tarihi derinlik ve tabii güzelliğinin, taşının, toprağının, dağının bayırının, bahçesinin, yeşilliğinin, denizinin, nehrinin, doğal su kaynaklarının, ikliminin ve dolayısıyla o mekândaki hemen hemen her ayrıntının insanların yetişmesi ve ayrıca şair, yazar, fikir ve sanat adamı olması üzerinde büyük etkisi vardır (Timur, 2022: 221).

Bu çerçevede bakıldığında mekân, hikâyeyi meydana getiren unsurların başında yer alır. Dolayısıyla her hikâye bu temel unsuru mutlaka barındırır. İnsanın olduğu yerde ise mekânın büyük etkileri vardır. İnsanın hikâyesi bir aidiyet duygusu ile doğar, tabiatı gereği, canlı olarak insana ait olma, bir mekân içinde varlığını idame ettirme ihtiyacı duyar. Bu yönüyle insan bir nevi bulunduğu mekânın ya da çevrenin şekillendirdiği bir canlıdır. O, varlığının temellerini bulunduğu ortam ve mekânın koşulları içinde geliştirir. Bu konulara dikkat çeken İşcen, Goethe'nin görüşüne de atıfta bulunarak şunları nakleder: “Mekân bir toplam varoluşsal koşul durumu olarak insana yansır, kişiliğini ve tüm duyuşsal varlığını, Goethe'nin tabiri ile “ağlayış ile gülüşünün kabı” olacak denli belirler, biçimlendirir. İmgesel bazda söylemek gerekirse: İnsan bir kilden başka bir şey değildir, içinde bulunduğu “iklim” ise onu biçimlendirir, bir mekânsallık olarak onun suretidir, bunun ayırımında olsun, olmasın, velhasıl insan bir kaptır demek istiyorum” (İşcen, 2018: 5).

Yazar, bu unsurların farkındalığı içinde olan ve hikâyelerini buna göre kurgulayan yetkin kişidir. İçinde doğduğu mekânı, ait olduğu yeri ya da bilgisi dâhilinde bulunan alanları hikâyenin kurgusuna bu bilinçle yerleştirir. Herhangi bir yazınsal sanat eseri, üslubunu, olaylar zincirini ve hitap ettiği kitleye ait olduğu mekândan alır. Anlatıma dayalı olan sanat eserleri, daha çok, fikrini, idealini mekân unsurunun içinde verir. Bir insan olarak mekâna önem veren yazarlar, buldukları yerin insanı olarak daha çok yetiştikleri çevrenin etkisinde kalarak orada olup bitenleri hikâyeleştirirler. Bu ilkeye önem veren hikâyecilerden biri olan Ömer Seyfettin, daha çok bulunduğu coğrafyanın ve ülkesinin tehdit altındaki durumunu görmüş ve sanatını bu mekân bağlamında örmeye çalışmıştır. Yine Sait Faik, hayatını idame ettirmeye çalıştığı şehirleri ve bu şehirlerde bulunan denizleri mekân olarak eserlerine yerleştirmiştir. Yakın dönemlere geldiğimizde Rasim Özdenören'in hikâyelerinde de mekân içinde mekânsızlığın ıstırabını yaşayan kahramanların ruh hallerine şahit oluruz. Taşra şehirden büyük şehre gelen ailelerin içinde buldukları şartlar, onun hikâyelerinde titizlikle verilir. Mustafa Kutlu,

İstanbul içinde geçen yaşamının tecrübelerini hikâyeyeleştirirken ve İstanbul'un insanını anlatırken de mekân unsurunu dikkatle vurgular.

Bu çalışmanın odak yazarı olan Mustafa Çiftçi ise hikâyelerini tamamen bir mekân üzerine inşa etmiştir. Anadolu'nun hikâyesini yine Anadolu'dan örnekler vererek anlatmıştır. Doğup büyüdüğü ve hayatını idame ettirdiği Bozkır coğrafyası olan Yozgat, yazarın öykülerini şekillendirir. Onun üslubunu, fikrini olay örgüsünü ve karakterin özelliklerini daha çok bu mekân belirliyor. Hikâye türünün büyük çoğunluğu olayların anlatıldığı hikâyelerden oluşur. Fakat olay ve durumlardan ziyade onun eserlerinde mekân ve bu çevrenin insan ruhuna, yaşamına etkisi daha ön plandadır. Çiftçi, yaşadığı coğrafyayı, o coğrafyanın şekillendirdiği insan ile anlatmaya çalışır. Bu konuda Valery, “Sanat eserinde fikir, meyvenin içindeki besleyici gıda gibi erimiş olmalıdır” der. Mustafa Çiftçi de hikâyelerinde fikrini mekân unsuru içinde eritip okuyucuya bu şekilde verir. İşte *Bozkırda Altmışaltı* eseri bütün bu anekdotları içinde fazlasıyla barındıran önemli hikâye kitaplarından biridir. Bu çalışma temellerini *Bozkırda Altmışaltı* eseri üzerine kurmuş olmakla birlikte eserde yer alan mekânlar, sadece bir yerin tahliliyle kalmamış, mekânın, insan, insan psikolojisi, insanın sosyal çevresi ve sosyoekonomik anlamda etkisi gibi pek çok perspektiften ele alınmaya çalışılmıştır. Toplam yedi hikâyeden oluşan eser, daha çok mekân bağlamında incelemeye tabi tutulmuştur.² Yapılan incelemeler ve okumalar neticesinde yazarın genellikle, çerçevenin en dışında ana mekân olarak Anadolu ve Bozkır'ı aldığını ve bu coğrafyanın hikâyesini anlattığı tespit edilmiştir. Çiftçi'nin incelemeye tabi tutulan hikâyelerinde adeta insanın yerine mekânın ve onun insan üzerindeki etkisini okuyucuya vermeye çalıştığı dikkat çeker. Tüm bu yönleriyle Mustafa Çiftçi kendi tabiriyle, doğduğu toprakların yani Bozkır'ın bakış açısıyla eserlerini kaleme alıyor.

Günümüz şartlarında gündemi belirleyen yaşam şekli, genel itibariyle şehir hayatı olmuştur. Gelişen teknoloji ve ilerleme kaydeden sanayi sebebiyle taşradan şehre göç eden Anadolu insanı, hikâyesini artık şehirde yaşamaktadır. Fakat yoğunluğun bu bölgelerde olması, taşra hayatının tamamen yok olduğu anlamına gelmez. Köy ve kasabalarda da hayatını idame ettiren insanlarımız mevcuttur. Fakat hikâyeleri geri planda kalmaktadır. Mustafa Çiftçi geri planda kalmasına rağmen öz ve duru halde varlığını korumaya çalışan bu yaşam biçimini eserlerine konu olarak alır. Küçük bir Anadolu şehrinin hikâyesini tıpkı İstanbul ya da Ankara gibi büyük şehirlerin hikâyesi kadar değerli görür ve bu mirasın kıymetini eserlerinde işler. Biz incelemeye almış bulunduğumuz *Bozkırda Altmışaltı* kitabında toplam yedi hikâyede yazarın bu hassasiyet üzere durduğunu tespit etmiş bulunuyoruz. Tek tek kendi içlerinde sınıflandırmış olduğumuz hikâyelerde geçen bütün mekânların kurguya olan katkıları hangi düzeyde olursa olsun ana temada bu amaca hizmet etmiş olduğu görülmektedir.

² Bu çalışmanın birinci yazısında Çiftçi'nin “Handan Yeşili” ile “Kara Kedi” hikâyeleri üzerinde durulmuş ve bu makale *Trakya Üniversitesi III. Uluslararası Osmanlı İzleri Sempozyumu*'nda sunulmuştur (<https://osmanliizleri.trakya.edu.tr/>). 2 numara ile vermiş olduğumuz bu çalışmada ise “Ensesi Sararmış Adamlar”, “Ankara'daki Evlatlar” ile “Bir İğne Bin Kuyu” adlı üç hikâye üzerinde durulmuştur. Kalan diğer üç hikâye ise bundan sonraki yazıda incelemeye tabi tutulacaktır.

Bu sebeple ilk aşamada hikâyelerin kısa özetleri verilmiş ve ardından da mekânsal tahlile geçilmiştir.

Ensesi Sararmış Adamlar

Konu ve Özet

Hikâye, Taksici Sadi ile yıllar sonra tekrar karşılaştıkları çocukluk arkadaşı Haydar arasında geçen olaylar etrafında gelişir. Sadi, emekli bir memurdur. Emekli olduktan sonra can sıkıntısından dolayı taksicilik yapmaya başlar ve Taksicinin Güülü isimli otomobiliyle çalışmaya başlar. Yıllar sonra taksiye binen iki müşterisiyle, Sadi'nin hayatı farklı bir merhaleye geçer. Taksiye binen bu müşteriler, çocukluk arkadaşı ve aynı zamanda emekli Profesör Haydar ve kızıdır. Arkadaşı Haydar, eşi vefat ettikten sonra Ankara'da daha fazla kalamaz ve kızıyla birlikte daha sakin bir yaşam sürmek için memleketine döner. Geldiği gün de Sadi ile karşılaşır ve olaylar bu karşılaşmayla farklı bir boyut kazanır. Başta Haydar, Sadi'nin huyunu suyunu bildiği için ondan biraz çekinir ve mesafeli durur. Fakat bu gevezeliğe ve tez canlılığa ihtiyacı olduğu için zamanla ona uyum sağlamak zorunda kalır. Sadi ve Haydar önce birlikte balık tutmaya giderler. Daha sonra bu aktiviteler, uzun gezmelerle ve yolculuklarla devam eder. İki eski arkadaş bu gezintilerle birlikte geçip giden hayatlarına geri dönüp bakma fırsatı bulurlar. Bu yolculuklar, onları adeta bir sorgulama evresine de sokar. Fakat Sadi, arkadaşının bu hüznü haline dayanamaz ve onun için bir şeyler yapmaya karar verir. Eşinin vefatından sonra onu hala unutamayan Haydar'la kasabada yaşayan dul bir bayanı tanıştırmak ister. Ama Haydar bunu kabul etmez. Sadi ile araları açılır. Bu kırgınlık uzun sürmez. İki arkadaş tekrar barışırlar ve yine eski günlere dönerler. Bir yandan taksiyle gezerler bir yandan da dertleşirler. Gezdikleri yerler, genelde manidar ve ironik mekânlardır. Anadolu'nun karakterini yansıtan, misafirperverliği ve vefayı hatırlatan mekânlardır. Yoksulluğun ve garibanlığın pek çok halini gösterir bu mekânlar.

Bu uzun yolculukların birinde iki arkadaşı birbirinden ayıran bir kaza vuku bulur. Sadi hayatını kaybeder, Haydar ise yaralanır ve hastaneye kaldırılır. Haydar kendine geldiğinde her şeyi hatırlar ve çok üzülür. Artık tek arkadaşı olan Sadi de yoktur ve yalnızdır. Yavaş yavaş toparlanır, arada bir dışarı çıkıp nefes almak ister ama artık hiçbir şeyden lezzet alamaz. Böyle buhranlı bir günde Sadi ile daha önce uğradıklarında, Sadi'nin haklarında yorum yaptığı cami avlusundaki adamları incelemeye başlar. Arkadaşı bu adamlar için "ensesi sararmış adamlar" yorumunda bulunmuş ve bu insanların içinde buldukları durumu özetler nitelikte konuşmalar yapmıştır. Haydar, bunun üzerine geçmişe doğru uzun düşüncelere dalar. Sadi'yi daha çok aramaya başlar ve yalnızlığa dair azalan tahammülünü korumaya çalışır. Ölümün kendisi için de yaklaştığını hisseden Haydar, artık o günü beklemeye başlar. Ve bir gün o da bu avluda bir masanın başında kalp krizi geçirerek hayata gözlerini yumar ve hikâye de bu şekilde nihayete erer.

Mekân

Taksicinin Gülü (Otomobil), bir araç olmasına rağmen hikâyenin büyük bir kısmı burada geçer ve bütün mekânlar en son mutlaka buraya bağlanır ve dolayısıyla otomobilin içi ana mekân olarak tanımlanabilir. Burası aynı zamanda iki eski arkadaşın yıllar sonra bir araya gelmesiyle başlayan olay örgüsünün şekillendiği bir mekândır. Araya başka mekânlar girmesine rağmen burası daima ön planda kalmış ve yaşananlarla bir bütün olmayı başarmıştır. Yine burası Sadi ve Haydar'ın bütün yaşamlarını gözden geçirdikleri ve bir sorgulama sürecinden sonra birlikte atıldıkları yeni serüvenlerin başladığı önemli bir mekândır. Tıpkı arabanın hızı gibi akıp giden zaman ve hayatın seyri arasında bir bağlantı görüyoruz bu mekânda. Taksi/otomobil bu iki eski arkadaşın geçmiş zamanı anımsadıkları ve yeni bir başlangıç için karara vardıkları bir yerdir. İki arkadaş geçip giden zamanı ve kaçırdıkları onca şeyi adeta bu taksi ile yakalamaya çalışırlar ve hızla akıp giden serüvene bu seyyar mekânla yetişmeye çalışırlar. Sadi için oldukça önemli ve kıymetli olan bu mekân, ayrıca güvenli bir alandır da.

Zaman geçtikçe aynı düşünceler Haydar için de geçerli olur ve atılan yeni adımlar, yaşanan yeni deneyimler bu mekânla özdeşleşir: *“Bak Haydar kardaşım, bu da Taksicinin Gülü’.* Yaşı yirmilerde binek tipi yerli bir otomobil olan Taksicinin Gülü öyle pek süslü bir şey değildi. Ama taksiciye sorsanız o gülüne iyi bakardı. ‘Yürüyen kısmı temiz kardaşım bu Gül’ün. Gerisine de ben iyi bakarım. Biz ona bakalım o da bizi getirsin, götürsün, değil mi kardaşım?’ (Çiftçi, 2021: 52). Sadi ile başta aynı düşünceleri paylaşmasa da bir süre sonra Haydar da bu araca alışır ve benimser: *“Haydar, Taksicinin Gülü’ne ilk kez bindiğinde tedirgin olmuştu. Bu kadar kir pas içindeki arabayla yolculuk etmek canını sıkmuş olsa da zamanla alıştı. ‘Belgin gidince nelere alışmadım ki; buna da alışalım bakalım,’ dedi”* (Çiftçi, 2021: 53).

Mekân olarak Taksi, hikâyenin büyük bölümünde hâkim olarak yer alır. Burası olayların başladığı ve hikâyenin sonunu hazırlayan mekân olarak arka planda daima kendini hissettirir. İki arkadaşın insan olarak yaşadıkları hayatları bu taksi içinde bir resim halinde verilir. Özellikle Haydar, ömrünün son günlerinde bulduğu yaşama sevincini, dostunu, tekrar döndüğü hayatı, eşinin kaybını bir nebze unuttuğu mutlu günleri bu mekânın gidişyle birlikte kaybeder. *“Sonra uyanıyor Haydar. Kimsenin olmadığı, kimsenin kalmadığı, Belgin’in uçup gittiği, taksicinin ıssız, kimsesiz bıraktığı hayatına”* (Çiftçi, 2021: 67).

Taksi durağı, hikâyenin kahramanlarından olan taksici Sadi'nin çalıştığı, hikâyenin başladığı ve sahnede fazla görünmeyen ara mekânlardan biridir. Konum olarak Yozgat Devlet Hastanesi'nin önünde bulunan ve iki dostun tanıştığı bir mekândır. Hemen hemen bütün hikâye bu mekânda geçer: *“O gün Yozgat Devlet Hastanesi'nin kapısında, taksi durağında hem söylenip hem sağı solu gözetleyen taksici nereden bilsin? Taksiye bir müşteri gelecek, taksici müşteriye baka baka hatırlayacak, o müşteri de Haydar çkacak”* (Çiftçi, 2021: 50).

Hikâye küçük mekânlar içinde vuku bulsa da büyük resme bakıldığında olaylar Yozgat şehrinde geçer. Yazarın bütün hikâyelerinde bu şehri kullandığını daha önce de belirtilmişti. Yazar, bu küçük şehrin ve insanının sesini, hikâyelerinde duyurmak ister. Anadolu'nun içinde barındırdığı cevherin farkında olan Çiftçi, bu insanların hayatlarına, çektikleri zorluklara, tabiatlarına dair yazar ve bütün bu değerleri hikâyelerinde yüceltir. Yozgat'ı bu amaca adapte eden yazar, bu şehri ve bazı mekânlarını hikâyelerine yerleştirmeye özellikle çabalar.

Haydar'ın öğretim üyesi olduğu Ankara Üniversitesi, hikâyede sadece birkaç defa adı geçen yer ve kahramanın işini ve hayat şartlarını betimlemek için kullanılan bir ara mekândır. Haydar bu üniversitede yıllarca görev yapar. Eşi vefat ettikten sonra buradaki görevinden emekli olarak ayrılır.

Sadi'nin evi, kahramanın taksiden ve arkadaşından ayrıldıktan sonraki bölümde yaşamına değinmek ve karakteri okuyucuya daha yakından tanıtmak için kullanılmıştır. Ayrıca birkaç olayın gidişatında geçiş mekânı olarak verilmiş ve onun dışında hikâyede fazla etkinliği olmayan bir yerdir. Aynı şekilde Haydar'ın evi de hikâyede fazla görünmese de ara sıra kahramanın hayatına ışık tutar.

Ankara, ismi arada bir geçen, uzakta ama başarı ve makamın simgesi bir mekân olarak görülür. Burası bir yandan gurbet, yokluk, imkânsızlıklar ve yaşanamayan güzelliklerin sembolüken, bir yandan da işe, yoğun tempoya, geç kalınmış hayatlara ve pişmanlıklara işaret eder. Hikâyede fazla görülmez; sadece ara mekân olarak kullanılmıştır. Fakat diğer hikâyelerde taşıdığı ruhu burada da hissettirir.

Gözleme alınan avlu, Anadolu insanının samimiyeti ve misafirperverliğinin temsil edildiği, “*tanrı misafiri*” geleneğinin yazar tarafından hikâyeye yerleştirildiği bir mekândır. Yazar burada memleket insanının tabiatına dair anekdotlar vermekle kalmıyor; ayrıca mekâna bir kültür ve geleneğin özünü de yüklüyor. Hikâyede kullanılan bu teknik, bize yazarın hikâyelerinin tanıdık atmosferini de verir: “*Epeyce bir zaman oynadılar. Sonra avlu kapısı açıldı, orta yaşlı üzerinde una bulmuş önlük bulunan bir kadın elinde gözlemelerle görüldü. Taksici hemen fırladı. Cebine davrandı, para vermek istedi. Kadın ‘olmaz’ dedi. ‘Benim burada dükkânım mı var ki sen bana para teklif ediyon?’ Taksici ısrar ettiyse de kadın para almadı*” (Çiftçi, 2021: 55). Bütün bu unsurları mekân üzerinden vermeyi başaran Mustafa Çiftçi'nin hikâyeleri için durum veya olay hikâyeleri olarak adlandırmaktan ziyade mekân hikâyeleri tabirini kullanmak daha yerinde olacaktır. Çünkü durum ve olaylara yüklenebilecek her unsur, Çiftçi'nin hikâyelerinde mekânlara yüklenmiştir.

Mekân olarak yer alan Almanya, bilgi birikimi ve daha çok gelişmişliğin sembolü olarak görülür. Aslında bu mekânın fazla bir etkinliği yoktur; fakat burası arka planda sembolleştirilen bazı unsurlarla özdeşleştirilir. Almanya, üstünlük, statü, rahat ve gelişmiş bir hayatın sembolü olarak yüceltilmiş ve üstün meziyetleriyle kahramanlar için önemli bir noktada olduğu vurgulanmıştır. Kahramanlar orada bulunmaz; fakat orayla ilgili önemli fikirleri vardır. Bu mekân kendinden çok, bir fikrin taşıyıcısı olarak önemlidir. Mekân bu sebeplerle yüceltilir: “*O kadar Almanya’da kalmış. Düşün bak,*

Avrupa görmüş ama hala gelinlik kız gibi süzülürmüş... Hem sana da yakıştır. Sen Profesür, o Avrupa görmüş” (Çiftçi, 2021: 59).

Kamber'in kapıcılık yaptığı site ve evi, Bozkır topraklarının insanına yüklediği sorumluluğu, kısıtlı iş imkânları içinde hayatlarını idame ettirmeye çalışmalarını anlatan bir olay örgüsünün mekânıdır. Hikâyede sadece birkaç defa adı geçer. Burası daha çok verdiği manzarayla ehemmiyet kazanır.

Yetiştirme Yurdu, bir önceki mekânla içi içe geçmiş, birbirleriyle ilintili iki mekândır. Bu mekânı tetikleyen asıl şey, diğer mekânın özellikleridir. Yokluk içinde büyümeye ve hayatta kalmaya çalışan çocukların, devletin imkânlarıyla büyüdüleri, kırgınlık, hüznün ve yoksulluğun sembolü olan bir mekândır. Sadece bir defa adını ve kısa tasvirini duyduğumuz bu mekân ara mekânlardan biridir: *“Neyse işte, Meliha ekmeği az yese de Kamber vermiş iki kızı yurda. Yanında iki oğlan kalmış. Kızlar orada öylece büyüdüler... Meliha yurtta büyüdü. Devlet ona iş verdi. Şimdi adliyede memur. Devlet dediğin ne için var he mi kardaş?” (Çiftçi, 2021: 62).*

Yozgat Devlet Hastanesi, Haydar'ın ölüm ve yalnızlıkla tekrar yüzleştiği, hayatını, yaşadıklarını sorgulama sürecine gittiği bir mekândır ve hikâyenin akışına hizmet eden ara mekânlardan biridir. Fazla belirgin bir mekân değildir.

Çapanoğlu Büyük Camii, Haydar'ın son demlerini hüznle ve anılarla geçirmeye çalıştığı, insanları gözlemlediği, hatta arkadaşı Sadi'yi yeni yeni tam olarak anlamaya başladığı bir mekândır. Burası ara mekân olarak verilse de hikâyenin bütününe ve karakterlerin tahlillerine hizmet eden bir yerdir. Hikâyenin adı bu mekândan ve içindeki insanların özelliklerinden gelir.

Merkezdeki park ve aşağıdaki meydan, iç içe geçmiş, birbirleriyle ilintili olan yerlerdir. Hikâyenin sonu bu mekânlar arasındaki gelgitler ile tamamlanır. Haydar'ın geçmiş günlerini ve anılarını hatırladığı, son günlerinin farkında olduğu ve giderek bu son ile barıştığı sahnelerin mekânlarıdır. Haydar'ın ruhu bu iki mekân yüzünden daha da zor dönemlere girer. Bu sebeple bu iki mekân melankoli, hüznün ve kaderin büyüklüğüne, gücüne itaatın bir sembolü olarak verilmiştir. Kahraman bu iki mekân arasında gelip giderken kendini sorgular ve kendi sonuna doğru ilerler.

Ankara'daki Evlatlar

Konu ve Özet

Hikâye, zorluklar içinde iki oğlunu okutmak için çabalayan Refet Efendi'nin hayatı üzerine kurgulanmıştır. Refet Efendi, Yozgat'ta küçük bir dükkânı işleten kendi halinde bir esnaf. Dükkânın geliri onu ve ailesini kıt kanaat de olsa bir şekilde geçindirir. Refet Efendi, bu zor yaşamı bildiği için iki oğlunu okutup daha iyi bir gelecek kurmaları adına çabalar. Onların eğitimine uzun yıllar emek sarf eder. Her fırsatta oğullarına gerçek hayatın zorluklarını ve küçük şehrin imkânsızlıklarını hatırlatır. Okuyarak kendi ayakları üzerinde durabilecekleri, saygın bir meslek edinmeleri gerektiğini aşılır. Bütün bu emekler boşa gitmez. İki oğlu da okuyup Ankara'da memur olurlar ve oraya aileleriyle birlikte yerleşirler. Bu iki çocuk, pek çok şeyin bilincinde, ailelerine düşkün ve saygılı

evlatlardır. Babaları da bir o kadar vicdanlı, vefalı ve halden anlar bir adamdır. Ankara’da olmaları hasebiyle pek çok tanıdıkların ve akrabaların işini görürler. Refet Efendi’nin dükkânı, bu sebeple her müşkül için uğranılan bir dost ocağı olarak görülür. Hem Refet Efendi hem de oğulları kapılarına gelen hiç kimseyi geri çevirmezler. Yine böyle günlerden birinde Refet Efendi’nin dükkânına bir genç gelir. Bu genç, Refet Efendi’ye annesinin tavsiyesiyle gelir ve onun selamını iletir. Refet Efendi ise, beyninden vurulmuşa döner. Çünkü bu çocuk gençken sevdalandığı Güldane Hanım’ın oğludur. Refet, Güldane Hanımı, zamanında sevmiş fakat ailesi onun maddi durumunu bahane edip kızlarını ona vermemişlerdir. Refet Efendi de sevdasını kalbine gömüp başka biriyle evlenmiştir. Onun için aradan onca yıl geçtikten sonra Güldane’nin onu unutmadığını ve oğlunu ona gönderdiğini görünce beyninden vurulmuşa döner.

Güldane Hanım’ın oğlunun Ankara’da halledilmesi gereken bir işi vardır ve son çare olarak annesinin nasihatiyle buraya gelir. Refet Efendi biraz heyecan biraz kırgınlıkla tamam der ve çocuğu evine, annesine selam ederek gönderir. Bu olaydan sonra düşüncelere dalan Refet Efendi, eski günlerin hüznüyle ertesi günü otobüse biner ve Ankara’ya gider. Aklında binlerce düşünce ve sürekli hatırına gelen eşiyile birlikte vicdan sorgulamasına girer. Eşine çok kıymet verir ona hürmet eder ama Güldane’yi unutamamak, bir türlü aklından çıkaramamak onu çok mahcup eder. Bu düşünceler içinde Ankara’ya iner ve oğullarının yanına gider. Refet Efendi, akşam yemekten sonra durumu oğullarına biraz açar ve çocuğun müşkülünün bir an önce halledilmesini ister. İki oğul kim olduğunu sorgulamadan babalarının isteğini yerine getirmek için söz verirler. Fakat işler umulduğu gibi gitmez. Ertesi gün eve gelen çocuklar, işin müşkülünü babalarına anlatırlar. Refet Efendi çok üzülür ve Güldane’nin derdine yine çare bulamadığı için, adeta içi içini yer ve çaresiz Yozgat’a geri döner.

Birkaç gün sonra Refet Efendi’nin dükkânına bu sefer Güldane Hanım oğluyula birlikte kendisi de gelir. Refet Efendi kısa bir şaşkınlık ve bocalamadan sonra durumu bir bir anlatır. Güldane Hanım hem çok üzülür hem de geçmişin kırgınlıklarıyla birlikte derin bir hüzne kapılır. Çünkü eşi vefat etmiştir ve oğlunun bu işe girmesi halinde gelecek olan maddi imkânlarla evin rızkı temin edilecektir. Ama yine yıllar önceki gibi Refet Efendi’yle yolları birtakım talihsizlikler sebebiyle ayrılmıştır. Refet Efendi de çok üzülür ve gençlik yıllarının sorgulamasına girer ve Güldane’ye olan ilgisiyle bu sevda karşısındaki çaresizliği içinde bocalar. Fakat yine hayata bir şekilde devam etmek zorunda kalır. Derdini kalbine gömerek akşam yine evinin yolunu tutar ve hayatına kaldığı yerden bir şekilde devam etmeye çalışır.

Mekân

Yozgat, yazarın içinde doğduğu ve yaşamını devam ettirdiği bir yerdir. Yazar, toplumun bir aynası olarak gördüğü tüm hikâyelerini bu şehirde kurgular. Bu hikâyede de çerçeve mekân yine Yozgat’tır. Arka planda hep bu taşra şehri vardır: “*Yozgat’tan kalkan sabah altı otobüsünün en önünde oturan Refet Efendi Ankara’daki oğullarını görmeye gider teker meker*” (Çiftçi, 2021: 71).

Tüm olaylar, Refet Efendi’nin babadan kalma bu dükkânında vuku bulur. Dolayısıyla burası hikâyenin ana mekânı olarak yer alır. Refet, bu dükkânda büyür, yetişir ve

hayatının tamamını bu mekân üzerinden idame ettirir. Küçük bir kasabada, her müşkülün hallolduğu, insanların her ihtiyacında kapısını çaldıkları bir mekândır burası. Esnaflığın bütün inceliklerini bilen ve bu mekânı vatandaşın problemleri ile şekillendiren Refet, dükkânı daha sonraki yıllarda da vatandaşın manevi müşküllerinin halledildiği bir çatıya dönüştürür. Bu mekân, adeta Refet'in bütün hayatını temsil eder. Burası onun için hüznüleri, sevinçleri, kırgınlıkları, ekmeğini kazandığı, çocuk olduğu, çocuk büyüttüğü bir yerdir. Tüm bu yönleriyle bu mekân, ana kahramanla özdeşleşmiş bir alandır. Kahraman her anını bu mekân üzerinden ya da bu mekânın bir parçasıyla şekillendirir: *"Refet Efendi esnaftır. Dükkân babadan kalmadır. Zamanında babası burada bir yer yapmıştır kendine, aynı böcüklerin yuva yaptığı gibi. Yarı kulübe, yarı dükkân, uyduruk bir yer işte... Refet Efendi küçük tabi o zamanlar. Küçük Refet babasını, kasap kedisi gibi gözetleyerek anlamıştır ki onun da işi bu dükkânı beklemek olacak"* (Çiftçi, 2021: 71).

Refet'in evi ile çocuklarının evi, bu iki ayrı mekân, aynı karakterleri taşıdıkları için birbirleriyle özdeşleşmişlerdir. Çünkü oğulları kendi evlerini de çocukluklarının geçtiği ve büyüdükleri ev gibi şekillendirirler. Aynı düzen ve hiyerarşi bu evlerde de devam eder. Bu sebeple üç mekân da iç içe geçmiştir hikâyede. Üçü de ara mekânlar olarak yer alırlar. Aile içi mahremiyet ve bazı önemli konuların konuşulduğu ve tartışıldığı bir birlik ve dayanışmanın sembolleri olarak sıcak birer yuva halinde tasvir edilmişlerdir: *"Akşam olmuş, iki oğul, iki gelin, dört torun bir araya gelmiş, dede huzuruna durmuş el öpülmüş, torun sevilmiş. Yemekler yenilmiş, gelinler mutfağa geçmiş, torunlar oyuna durmuş, iki oğul bir baba halvet olmuşlardır"* (Çiftçi, 2021: 81). Tasvir edilen bu tablo, çocukların evine aitken, okuyucu aynı olayları Refet Efendi'nin evinde de görür: *"Akşam olur, yemekler yenir. Çocuklar dilleri dışarıda becerikli becerikli derslerini yaparlar. Yatma vaktine yakın etrafına toplar oğullarını ve anlatır Refet Efendi..."* (Çiftçi, 2021: 73). Burası aynı zamanda mekân otoritesinin baba olduğu ve evdeki ruhun bu otoriteyle şekillendiği bir alandır. Bu mekâna bu güdüleri veren güç ise gelenek ve költürdür. Yazar bu mekânda ruhu veren olguları da okuyucuya hissettirir: *"Öğle yemeğine küçük oğlu Yusuf da geliyor. Refet Efendi padişah oluyor çocuklar birer yaver..."* (Çiftçi, 2021: 80).

Hikâyede Ankara, taşra insanı için her kapının açıldığı ve her türlü müşkülün kapısını çalmakla hallolacağı kanısının merkez mekânıdır. Hikâyeye bu özelliğiyle alınmıştır. Ankara ara mekânlardan birisidir ve ana mekândan sonra en etkin yerdir. Yazarın hikâyelerinde tıpkı Yozgat gibi Ankara ve içerdiği metaforlar da daima kendine yer bulur. Hikâyenin adını da bu şehir ve şehrin imkânları verir. Mekânın, taşra insanı için ifade ettiği anlamlar bu hikâyede de kendini hissettirir. Umudun, geleceğin, mevki ve rahat bir yaşamın sembolü olan Ankara, bu hikâyede de Refet Efendi'nin oğulları üzerinden temsil edilir. Kasaba yoksulluğunun ve sınırlarının bittiği yerdir Ankara. Bu sebeple kahramanların hayatı için oldukça önemli bir işlevi üstlenir.

Ankara'daki Hacı Bayram Veli Camii, hürmet ve saygının, inanç ile birleştiği bir geçiş mekânıdır. Olay örgüsü içinde çok az görür okur bu mekânı. Fakat karakterin ruh halini tahlil ve tetkik için önemli bir konumdadır. Akli ve kalbi dalgalı olan Refet Efendi, mübarek bir zatın mekânı olarak görür ve bir nebze huzur, kalp rahatlığı için sürekli bu

kapıya uğrar. Bu mekân, hikâyeye manevi bir boyutu betimlemek adına alınmıştır. Zira burada insan ruhunun gereksinimi olan inanç kavramı üzerinde durulmuştur.

Ankara'daki Sağlık Bakanlığı ve Çalışma Bakanlığı da mekân olarak hikâyede yer alırlar. Ancak her iki mekân da, hikâyede çok az yer bulabilmiş ve dolayısıyla iç içe geçmiş ara mekânlardır. Refet'in oğullarının çalışıp kazandıkları okulların mükâfatı ve ailenin yıllarca çabalayıp elde ettikleri başarının taçlandığı mekânlardır. Rafet Efendi ve ailesi için önemli olmalarına rağmen bu mekânlar kısaca tasvir edilmiş ve daha çok onların bazı özellikleri ve insana kazandırdıkları refah üzerinde durulmuştur.

Bir İğne Bin Kuyu

Konu ve Özet

Niyazi Usta, çıraklıktan terzi olarak yetişmiş Yozgat esnaflarından birisidir. Yıllarca çırak olarak yaptığı işi daha sonra büyütür ve çarşıda bir dükkân açar. Zamanla zanaatı duyulur ve dükkâna hatırı sayılır müşteriler gelmeye başlar. Niyazi Usta, bu düzeni oturtuktan sonra evlenir ve kendine yeni bir yuva kurar. Biri erkek biri kız iki çocuğu olur. O, iğnesiyle ve küçük dükkânıyla yıllarca ailesine bakar, çocuklarını büyütür. Fakat çocuklar büyüdükçe dertleri de artar.

Niyazi Usta'nın oğlu Şahin, askerden gelir ve evlenilecek çağda olduğu düşünülür. Babası onu Alaaddin Usta'nın kızı Memnune ile evlendirmek ister. Çünkü Niyazi Usta her şeyi ustasından öğrenir ve ona vefa borcu olduğunu düşünür. Alaaddin Usta vefat edince onun kızına sahip çıkmak ister. Fakat Şahin evlenmek istemez. Çünkü onun başka hayalleri vardır ve babası tarafından sürekli engellendiği fikrine sahiptir. Küçük yaşta okuldan alınır, futbolcu olmak ister; ancak izin verilmez ve oto tamirciye çırak olarak verilir. Kuaför dükkânı açmak ve Ankara'ya yerleşmek ister yine izin verilmez. Bu sebeple Şahin babasına karşı hep bir kırgınlık besler. Şahin istemese de Memnune ile evlendirilir ve bir bebekleri olacağı haberini alır. O da olanlara daha fazla dayanamaz ve evden kaçır. Memnune gözü yaşlı, Niyazi Usta kızgın, annesi Canan Hanım telaşlı halde her yerde Şahin'i ararlar ama uzun süre ondan haber alamazlar. Biraz zaman geçtikten sonra evde unuttuğu ceketinin cebinden çıkan bir notla İzmir'e arkadaşının yanına gittiği anlaşılır. Şahin burada izin verilmeyen hayallerini gerçekleştirebileceğini düşünür ama işin iç yüzünü ve zorluklarını gördükten sonra gerçeklerle yüzleşir. Niyazi Usta oğlunun cebindeki notu görünce önce kuaför dükkânını arar ve Şahin'in arkadaşıyla konuşur. Sonra otobüse atlar ve İzmir'e gider. Niyazi Usta, zaten yaptıklarına çoktan pişman olan Şahin'i, ikna eder ve eve dönerler. Şahin, artık babasının açtığı oto tamir dükkânında işinin başında her şeyi kabullenerek hayatına devam eder.

Mekân

Niyazi Usta'nın terzi dükkânı, hikâyenin ana mekânıdır. Burası evin geçimini sağlayan, müşterisi bol, saygın kişilerden oluşan, küçük ve mütevazı bir mekândır. Burası aynı zamanda okuyucu için Niyazi Usta'nın hikâyesinin başladığı ve hayatının her anını şekillendirdiği bir yerdir. Usta çırak ilişkisiyle devraldığı, her karesinde emeğinin bulunduğu, bir düzen ve nizamın güven ile birleştiği alandır. Niyazi Usta ailesinin geçimini bu dükkândan sağlar. Bu mekân onun ruhu ve karakteriyle adeta özdeşleşir.

Çarşı esnafının ve müşkülü olan insanların uğrağı haline gelir: “*Ümmet Çavuş’un çocuk gibi yalvarmasına bazı esnafın boğazına bir yumruk gelir oturur. Kafa sallayarak dağılırlar. Niyazi Usta hemen çay söyler. Peynirli dürüm aldırır. ‘Sen hiç kafana takma Ümmet Çavuş. Bu dükkândan ben giderim ama sana dokunanı yakarım tamam mı?’* (Çiftçi.2021: 96) gibi umut verici cümlelerin sarf edildiği önemli bir mekân işlevi görmektedir. Bu mekân aynı zamanda Niyazi Usta’nın hem hayat içindeki rolüne hem de ruhsal dünyasına dair bilgilerin yerleştirildiği bir mekândır.

Niyazi Usta’nın evi, terzi dükkânından sonra olayların vuku bulduğu ikinci önemli işleve sahiptir. Ara mekân olarak hikâyede oldukça etkindir. Burası sıcak, samimi, aile içi mahremiyetin haiz olduğu, bir müzakere ve müşahede mekânı olarak tasvir edilmiştir. Türk aile yapısının hiyerarşik düzeninin hâkim olduğu bir yerdir. Burada asıl otorite karakter babadır ve ailenin diğer fertleri bu otoriteye genellikle uyarlar. Bu düzen, aynı zamanda mekânın aile üyelerine yüklediği görevlerin bir göstergesidir: “*Ana vallaha umrumda mumrumda olmaz. Kendi yanına gelin diye alıyormuş gibi al. Beni hiiiç enterese etmez. Sizden evlilik isteyen mi var? Ama yookk tabii Niyazi Ustamız işin adını koymuş, biz karşısında itim bile diyemeyiz*” (Çiftçi, 2021: 92).

Bütün bu aile içi hiyerarşinin yanında aile üyelerine daima kapısı açık bir işleve haizdir. Birlik ve sevginin sarsılmaz bağlarla kurulduğu bu ev, daha nice önemli işlevler üstlenir. Çiftçi, bu mekân üzerinden Türk aile yapısının ve duruşunun bir profilini çizmeye çabalar. Her ne olursa olsun günün sonunda daima varılan yer bu ev olur ve buraya bütün aile fertleri uğrarlar ve burada ferahlık duyarlar: “*O gece dükkânı erkence kapatıp eve koştu. Eve girer girmez ‘ben acıktım Canan’ demedi. Hemen sofraya oturmadı. Dokuz yaşında bir Hüsniyesi var onu kucığına aldı. Sorular sordu...*” (Çiftçi, 2021: 89). Gün sonunda yorgunluğunu bir nebze hafifleten Niyazi Usta da huzuru bu mekânda bulur. Bu ev aynı zamanda yaşanan her zorluğun ardından sığınılan ve gün sonunda varılan bir durak görevi de görür: “*Şahin yaklaşık bir aydır her gece düşünmüş, İzmir’de hayatın ne zor olduğunu tartmış. Burada kimsenin kimseye eyvallahı olmadığını görmüştür. Burada Niyazi Usta’nın oğlu Şahin’i ne bilen vardır, ne selam veren*” (Çiftçi, 2021: 106).

Şahin’in çalıştığı oto tamir dükkânı, başkahramanın hiçbir zaman sevmediği ve mesleğini gönüllü olarak icra etmediği bir mekândır. Babasının isteği üzerine çalışmak zorunda olduğu, bütün hayallerinin son bulduğu, yağ, pas ve demir kokusunun ruhuna sıkıntı verdiği mekândır. Hikâyede olumsuz ve sevilmeyen bir yer olarak tasarlanmış dükkân, hayallerine ulaşamayan Şahin’in sıkışıp kaldığı bir alan olarak verilmiştir. Kahraman burada olmaktan hiç memnun değildir ve bir an önce buradan kurtulmak ister. Fakat bazı gerçeklerle yüzleşir ve ilerleyen zamanlarda mekâna farklı bir gözle yaklaşmak zorunda kalır. Mekânın ruhu aynı kalsa da Şahin çirak olarak girdiği dükkânda artık ustadır: “*Şahin anladı ki artık iş ciddiye binmeye başlamıştır. Şahin’e dükkân açılacak. Askere gitmeden evvel çok emek verdiği sanayide şimdi ‘Şahin Oto’ isminde bir dükkânı olacak. Hepsi bir bir oldu. Dükkân açıldı... Dükkân Yavaş yavaş müşteri tuttu. ‘Zibidi Şahin’ artık ‘Şahin Usta’ oldu*” (Çiftçi, 2021: 99).

İşyerlerinin olduğu çarşı ise, esnaf dükkânlarının sıralandığı, küçük yerleşim yerlerinin sıcaklığını barındıran bir çarşıdır. Sıcak, samimi ve tevazu mizacı ile tanımlanabilecek olay örgüsünün devamına hizmet eden bir ara mekân olarak hikâyede yer alır.

Kız Fehmi'nin leblebi dükkânı, sahneye sadece birkaç defa çıkan mekân içindeki karakterle özdeşleştirilmiştir. Burası hikâyenin bütününe hizmet eden bir geçiş mekânıdır. Olay örgüsüne çeşitlilik katmanın dışında tek başına varlığı ehemmiyet taşıyan bir mekân değildir.

Hikâyede bağların kuytuluk yeri, gençlerin eğlenmek için gittikleri bir başka mekândır. Kasaba sakinlerinin gözünde iyi bir intiba taşımaz. Kötü alışkanlıkların ve aylaklığın sembolü, kabul görmeyen aykırı davranışların mekânıdır burası. Şahin ve arkadaşları daha çok burada buluşurlar. Şahin'in yaptığı yanlışlar, almış olduğu yanlış kararlar ve evi terk etmesi gibi olumsuz davranışlar burayla özdeşleştirilmiştir. *"Şahin bağların kuytuluk yerinde hem içiyor hem alkolün verdiği kanatları takmış uçuyor. 'Alsın bakalım ustasının sümsük kızını, ben de Şahinsem bilirim yapacağımı.' Arkadaşları da aynı yerden atış yapıyorlardı: 'Yaparsın Şahin Baba, haydi çak çak!' Şahin hayata, sağlığa, geleceğe, kuaför dükkânına çaka çaka epeyce içti. O gece eve gelmedi. Arkadaşlarının yarı depo, yarı dükkân olan mekânlarında sabahladı"* (Çiftçi, 2021: 97).

Bu hikâyede de Ankara, yine taşra insanının hayallerini süsleyen ve arka planda daima kendini hissettiren, başarı ve yeni bir hayatın sembolü olarak karşımıza çıkıyor. Bütün hikâyelerde olduğu gibi bu mekâna yine aynı metaforlar yükleniyor: *"Ama ille de Ankara'da olacaktı. Memur kısmı temiz olur diye düşünüyordu"* (Çiftçi, 2021: 97).

Gıda toptancısı Necip Efendi'nin dükkânı, Niyazi Usta'nın başı dara düşünce nefes almak ve akıl danışmak için gittiği bir dost mekânıdır. Hikâyenin bağlamına hizmet eden ara mekânlardan biridir. Fazla önemli bir işlevi yoktur. Ancak hikâyenin akışında ayrı bir renk katmıştır.

İzmir, Şahin'in askerliğini yaptığı ve aklının hep bir köşesinde var olan, büyük şehirde hayallerini gerçekleştirme umudunu taşıyan kahramanın gelecek misyonunu yüklediği bir mekândır. Burası Şahin'in bir kaçış ya da sığınak olarak gördüğü, en sonunda da askerlik arkadaşının yanına ailesinden kaçarak gittiği şehirdir. Aslında bir gurbet ve uzaklığın soğukluğunu hissettiğimiz, ilerleyen süreçte kahramanın pişmanlıklarına sahne olan bir profil de çizer. Şahin'in askerlik arkadaşının kuaför dükkânının olduğu şehir, hem kahramanın hem de ailesinin dönüm noktası oluyor. Bu mekân ilerleyen aşamalarda ipin ucunda duran kahramanın bazı gerçeklerle yüzleşip hayatını bir düzen içinde ve ailesine sadık olarak devam ettirme kararının alındığı yer oluyor.

SONUÇ

Netice olarak toplam yedi hikâyeden oluşan eserin ilk iki hikâyesinden sonraki üç öyküsü bu ikinci çalışmada, mekân unsuru bakımından pek çok farklı bakış açılarıyla irdelenip incelenmiştir. Sıradan bir mekân tahlilinden ziyade hikâyede kullanılan mekânların kahramanlar üzerindeki etkisi ve yazarın mekânları kullanma teknikleri, mekânlara yüklenen anlamsal ve psikolojik değerler tahlil edilmiştir.

Her mekân belli bir tasnife tabi tutularak kendi içinde ve üstlendiği görevler çerçevesinde bir değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bütün hikâyeler insan-mekân kavramları çerçevesinde ele alınmıştır. Yazarın kendi beyanları, bu değerlendirmeler yapılırken dikkate alınmış ve konu bakımından daha önce yapılan çalışmalardan da yararlanılmıştır. Konunun iyi anlaşılması için hikâyelerin kısaca konu ve özetleri çalışmaya alınmıştır.

Mekân ve insan ilişkisi, hikâyelerdeki olaylar üzerinden tahlil edilmiş, karakterlerin tepkileri ve reaksiyonları dikkatle incelemeye tabi tutulmuştur. Bütün bu yöntem ve tekniklerle yapılan incelemelerle belli bir sonuca varılmıştır.

Mustafa Çiftçi, Türk hikâyeciliğine pek çok eserle katkıda bulunmuştur. Bütün bu eserlerde mekân unsuru oldukça fazla işlenmiştir. Fakat bu çalışmada *Bozkırda Altmışaltı* adlı eserdeki ilk iki hikâyeden sonraki üç öyküsü üzerinde durulmuştur.

Eser 2014 yılında Türkiye Yazarlar Birliği tarafından Yılın En İyi Hikâye Kitabı ödülüne layık görülmüştür ve mekânsal unsurların en fazla işlendiği hikâyeler de bu eserde yer almıştır.

Eser daha başından itibaren ismiyle bir mekâna atıfta bulunmaktadır. Yozgat şehrinin plaka kodu olan *Altmışaltı* sayısı ve Anadolu coğrafyasının bitki örtülerinden biri olan *Bozkır* steplerinin daha sonraki süreçte bir bölge ve kültür adı olarak benimsenmesi üzerine alışlagelmiş İç Anadolu Bölgesi şehirlerini ifade etmek için kullanılan isimlendirmeye mekânsal bir çember çizilmiştir ve dikkatler bu noktaya çekilmiştir. Okuyucu eserin ismiyle birlikte bir mekânsallık içine dâhil olmaktadır ve daha başından itibaren neyle karşılaşacağı ile ilgili bir fikir sahibi olmaktadır.

Çiftçi, öncelikle hikâyelerini bir bölgenin ve coğrafyanın hikâyesi olarak tasarlar. Bu çerçevede Anadolu insanının ve taşra topraklarının sesini duyurma gayesi ile yazılmış hikâyelere imza atar. Onun için hikâyelerinde kullandığı mekânlar, kurguya hizmet eden temel unsurların başında gelir. Fakat sadece taşra insanına değil kasaba ve şehir insanına da değinir. Söz konusu eserde daha çok kasaba ve taşra insanı üzerinde tahlillerde bulunulsa da şehir insanının hayatına da değinilmiştir.

Hikâyelerde daha çok yaşanan çevrenin insanına olan etkileri karşılaştırılmıştır. Biz bu karşılaştırmayı yoğun olarak “Ensesi Sararmış Adamlar” hikâyesinde görüyoruz. Bir taşra insanı ve şehir insanının dostluğu üzerinden iki zıt mekânın özellikleri bu iki insan üzerinden tahlile tabi tutulmuştur. İki dost, yaşamlarını sürdürdükleri mekânların onlara kazandırmış olduğu karakterle öne çıkarlar. Okuyucu iki karakterde de şehir ve kasaba insanının tabiatlarını bariz şekilde görür. Her iki karakterde buna uygun tavır ve davranışlarda bulunurlar.

Bu çalışmada onun hikâyelerinde kahramanların özellikleri, ruh halleri ve içinde buldukları yaşamın esasları, mekân kurgusu ve mekân tasarısı üzerinden görülür.

Yazar, hikâyelerinde insan ve çevreyi birbirinden ayırmaz, onları bir bütün olarak ele alır. Bu sebeple okuyucu onun hikâyelerinde mekânın insana verdiği şekli ve insanın mekâna yüklediği anlamı görür.

Bu anlamlar üstü kapalı, dolaylı anlatımlarla değil; yazarın metin aralarındaki müdahaleleriyle kahramanların ağzından okuyucuya doğrudan aktarılır.

Mustafa Çiftçi, bir olay ya da durumdan ziyade daha çok bir mekân içindeki insanın hikâyesini aktarır.

Neredeyse bütün hikâyelerinde mekân içinde kendini gerçekleştiren ya da mekânın ruhu ile bütünleşen karakterlere rastlanır. Bütün karakterlerin tavır ve davranışları buldukları mekânlar üzerinden açıklanır. Bir dükkân sahibi esnafı ve bir taksicinin davranışları ve olaylara olan tepkileri buldukları mekânlar bazında açıklanmıştır. Bir devlet dairesinin insana yüklediği sorumluluk ve ciddiyet ile çerçi dükkânı sahibinin davranışlarındaki farklılıklar buldukları mekânlar üzerinden tanımlanır. *Bozkırda Altmışaltı* kitabı da bu doğrultuda kaleme alınmış hikâyelerden oluşmaktadır.

Okuyucu daha kitabı eline alır almaz ismini okuduğu anda bir mekân düşüncesiyle karşı karşıya kalır. Çünkü yazar, doğduğu şehrin hikâyesini anlatırken okuyucuya peşin peşin karşılaşılabilecek mekânların isimlerine dikkat çeker. Eser içinde bazı hikâyelerin isimlendirilmesi de mekân üzerinden kurgulanmıştır.

Hikâyelerin tamamında mekân unsurunun insan kaderi üzerindeki hâkimiyeti bir kurgu üzerinde verilmeye çalışılmıştır. Bir mekân insanının hikâyesi olarak karakterler tasarlanmıştır. Yazar karakterleri bu mekânların ruhuyla özdeşleştirip ortaya farklı bir insan profili çıkarmıştır. Coğrafyayı karakterlerin kaderinden bir parça haline getirmiştir.

Kahramanlar, doğup büyüdüğü mekânların ruhuyla karakterlerini şekillendirirken daha sonra yaşamlarının ister istemez bir parçası olan diğer mekânların etkilerini de taşımaktadırlar. Bu sebeple buldukları her mekân, onlara bir noktada sirayet etmiş ve onlardan bir parçayı okuyucuya vermiştir.

Burada iki unsurun da birbirlerini karşılıklı olarak etkilediğini görmek mümkündür. Çünkü arka planda kendini daima hissettiren Yozgat'ın insanını işleyen yazar, ayrıca insanların Yozgat'a yüklediği mizacı da hatırlatır.

Öykülerini, “bir Anadolu Bozkır'ı hikâyesi” anlayışıyla kaleme alan Mustafa Çiftçi, mekân ve insan arasındaki ilişkiyi daha başından itibaren okuyucuya verir. Büyük şehrin hikâyesini büyük şehir insanıyla anlatmaya çalışan bir yazar perspektifiyle küçük taşra şehrini ve hikâyesini o şehrin insanıyla bağdaştırmaya çalışır.

Kendisi de bir taşra insanı olan yazar, bu kentin hikâyesini bir Yozgatlı olarak bu minvalde kaleme alır. Unutulmaya yüz tutmuş Anadolu şehirlerinin ve insanın bir parçası olarak eserini oluşturur. Son tespit olarak Mustafa Çiftçi'nin, popüler kültürün ve bu kültür içerisinde akıp giden hayatın dışında sakin ve dingin bir akış içinde var olmaya çalışan Anadolu/taşra şehirlerinin varlığını, bu mücadelenin günlük hayattaki sıradan insanlara olan akislerini ve yaşamın bizzat parçası olan hikâyelerini yazın dünyasına taşıdığını ifade etmiş olabiliriz.

KAYNAKÇA

- ÇİFTÇİ, Mustafa (2021). *Bozkırda Altmışaltı*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- ENGÜNÜN, İnci, (1988). “Abdülhak Hamit Tarhan”, TDV İslâm Ansiklopedisi, Cilt 1, İstanbul.
- İŞCEN, İsmail (2018). “Mekân, İnsan, Edebiyat”. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, Sayı: 1. https://tr.wikipedia.org/wiki/Selatin_camileri
- KAPLAN, Mehmet, (2008). *Şiir Tahlilleri 1*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- KÖPRÜLÜ, M. Fuat, (1986). “Edebiyat Araştırmaları”, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
- SAKALLI, Cemal, (2021). “Tema Araştırmasına Bir Katkı Olarak Edebiyatta Mekân ve Edebi Mekân”. *Kare Dergisi*, Mayıs Özel Sayısı.
- TİMUR, Kemal, (2016). “Sıradışı Yönleriyle Diyarbakır'ın Birkaç Zirve Şahsiyeti”, *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Özel Sayı, Yıl 8, Sayı 15/1, Nisan.
- TİMUR, Kemal, (2022). Kitap Bölümü: "Zaman ve Mekân Bağlamında Kahramanmaraş ve Şair Abdurrahim Karakoç" Kitap Adı: *Maraş Araştırmaları 3*, Kitabın Editörleri: Prof. Dr. İbrahim SOLAK ve Dr. Öğr. Üyesi Samet ALIÇ, Kahramanmaraş Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları Serisi 133, Kahramanmaraş.
- TUĞLUK, Abdulkhakim, (2017). “Mekân Hikâyeleri”. *Mecmua Dergisi*, Sayı: 4.
- YANARDAĞ, M. Fetih (2018). “Mustafa Kutlu'nun Uzun Hikâyelerinde Mekân Üzerinden Bir Bakış Denemesi”. *Hikmet Dergisi*, Sayı: 9, Güz.

FOREIGN LANGUAGE LEARNING MOTIVATION IN THE DIGITAL ERA

Yıldırım Tuğlu

Assist. Prof. Dr., Trakya University, yildirimtuglu@trakya.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0003-0413-0569>

Sinem Doğruer

Assist. Prof. Dr., Trakya University, sinemdogrue@trakya.edu.tr,
<https://orcid.org/0000-0001-5076-2087>.

Abstract

The innovations brought about by the digital era profoundly impact the process of foreign language learning. While technological advancements facilitate students' access to education, those drifting away from traditional classroom-based learning are approaching language learning in a more accessible and motivating manner, thanks to the flexibility and diversity offered by digital tools. This study aims to examine the effects of motivation on foreign language learning in the digital era, both in Turkey and abroad. Within the scope of this study, a descriptive research method was employed to review the literature, revealing that digital platforms generally provide positive contributions to the language learning process. The research highlights the positive impacts of interactive content, gamified educational modules, and audio-visual materials on motivation. Digital content designed with a student-centric approach better serves individual learning preferences, and it was figured out that digital platforms are generally more motivating compared to traditional methods. However, challenges such as distractions, information overload, technical difficulties, variability in content quality, and the constant need for internet connectivity were found to negatively impact the language learning process. In the context of digital foreign language learning, fully embracing digital transformation and overcoming these challenges are of critical importance for language education. Materials localized considering cultural and regional needs may assist students in aligning their language learning process more harmoniously with their own lives. In conclusion, it is suggested that while digital tools hold a positive potential for motivating foreign language learning, certain obstacles must be addressed to fully realize this potential.

Keywords: digital era, foreign language learning, motivation

Dijital Çağda Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu

Dijital çağın getirdiği yenilikler, yabancı dil öğrenme süreçlerini derinden etkilemektedir. Teknolojik ilerlemeler, öğrencilerin eğitimine erişimini kolaylaştırırken, geleneksel sınıf içi eğitimden uzaklaşan dil öğrenenleri, dijital araçların sunduğu esneklik ve çeşitlilik sayesinde dil öğrenmeye daha erişilebilir ve motive edici bir şekilde yaklaşmaktadır. Bu çalışma, dijital çağda yabancı dil eğitime yönelik motivasyonun etkilerini yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar kapsamında incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan alan yazın taraması, dijital platformların dil öğrenme sürecine genellikle olumlu katkılarda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda, interaktif içerikler, oyunlaştırılmış eğitim modülleri ve görsel-işitsel materyallerin motivasyon üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmıştır. Öğrenci odaklı tasarlanan dijital içerikler, bireysel öğrenme tercihlerine daha iyi hizmet ederken, dijital platformların geleneksel yöntemlere göre genellikle daha motive edici olduğu belirlenmiştir. Ancak dikkat dağınıklığı, bilgi kirliliği, teknik zorluklar, içerik kalitesindeki değişkenlik ve sürekli internet bağlantısı gereksinimi gibi bazı zorlukların dil öğrenme sürecini olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir. Dijital yabancı dil öğrenme bağlamında dijital dönüşümün tam olarak benimsemesi ve bu zorlukların aşılması, yabancı dil eğitiminde kritik bir öneme sahiptir. Kültürel ve bölgesel ihtiyaçları gözetenek hazırlanan yerelleştirilmiş materyaller, öğrencilerin dil öğrenme sürecini kendi yaşamlarıyla daha uyumlu bir şekilde ilişkilendirmelerine yardımcı olabilir. Sonuç olarak çalışmada, dijital araçların yabancı dil öğrenme motivasyonunda olumlu bir potansiyeli olduğu, ancak bu potansiyelin tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için belirli engellerin üstesinden gelinmesi gerektiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: dijital çağ, yabancı dil öğrenimi, motivasyon

Introduction

The digital era, with the rapid dissemination and development of technological innovations, has led to significant changes in the field of education (Catalano, 2019; Parlak, 2017). These changes have particularly had a pronounced impact on the processes of foreign language learning (Chun, Kern & Smith, 2016). The increased incorporation of digital technologies in education has provided students with greater access and flexibility. (Arkorful & Abaidoo, 2015; Merç, 2015). At the same time, it has moved away from traditional classroom instruction, making learning more personalized and interactive (Panagiotidi, Krystalli & Arvanitis, 2018; Wei, 2022).

Studies conducted in this context reveal that digital platforms generally make positive contributions to the processes of foreign language learning (Lai, Shum & Tian, 2016; Li & Lan, 2022). Among the advantages offered by digital tools, it is emphasized that interactive content, gamified learning modules, and audio-visual materials enhance student motivation (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014). Specifically, these digital contents possess features that are student-centered and better cater to individual learning preferences. This offers a more motivating experience compared to traditional learning methods (Clark & Mayer, 2016; Hwang, Wu & Ke, 2011; Prensky, 2009).

However, it has been observed that digital language learning processes also bring along certain challenges. Factors such as attention distraction, information overload, technical difficulties, variability in content quality, and the constant need for an internet connection can negatively impact the learning experience (Çelik & Aytin, 2014). Therefore, the full adoption of digital transformation in Turkey and overcoming such challenges hold critical importance in foreign language education (Chikileva, 2018; Gümüşoğlu, 2017; Taşkıran, 2017).

In broad terms, the study indicates that digital tools possess a positive potential for motivating foreign language learning. However, to fully realize this potential, certain barriers must be overcome. In this sense, the study seeks to address the following research questions delve deeper into how the digital era impacts the process of foreign language learning:

Research Questions:

How can the potential of digital learning materials to enhance motivation in foreign language learning be examined?

In what ways can digital learning materials boost motivation in foreign language learning?

The Role of Digital Tools in the Foreign Language Learning Process

Motivation is considered a critical element in the foreign language learning process (Dewaele & Chapelle, 2013; Dörnyei & Ushioda, 2021; Mahadi & Jafari, 2012; Ushioda, 2020). The desire of students to learn a foreign language and their ability to consistently strive towards this goal form the foundation of a successful language learning experience. The innovations brought about by the digital era deeply influence motivation in foreign language learning.

Digital tools, especially, possess the potential to make the foreign language learning process more engaging and interactive (Hamari, Koivisto & Sarsa, 2014; Tuğlu, 2023). Interactive contents can encourage active student participation when learning fundamental and specific language skills, such as grammar rules (Öz, 2014). Students can be motivated by using gamified instructional modules, such as games, quizzes, and interactive exercises, to enhance their language skills. Additionally, audio-visual materials can assist students in experiencing and better understanding the language in a real-world context (Horowitz, 2019; Mayer, 2002; Reinders, 2011).

The advantages offered by these digital tools provide students with greater freedom and flexibility (Clark & Mayer, 2016). Students can choose content according to their own learning pace and preferences. This personalizes the learning experience and enhances student motivation (Prensky, 2001).

However, along with the opportunities presented by the digital era, there can also be certain challenges. Among them, distractions, especially in online learning environments, can negatively impact student motivation. (Hwang, Wu & Ke, 2011; Junco & Cotten, 2012). In this context, Ng's (2012) observation that information overload can cause students to struggle to distinguish between accurate and reliable sources stands out. Additionally, as Lai (2011) has pointed out, technical challenges and the constant need for an internet connection can also adversely affect the learning experience.

In a broader context, the full adoption of digital transformation and overcoming these challenges are of great importance for foreign language education. Localized materials prepared with consideration for cultural and regional needs can assist students in relating the language learning process more closely to their own lives (Deniz, Özkan & Bayyurt, 2020; Hu & McKay, 2012).

The presented studies indicate that digital tools have a positive potential for motivating foreign language learning. However, to fully realize this potential, certain barriers must be overcome, and a greater focus is needed on the individual needs of students. While foreign language learning in the digital era offers more opportunities for students, it also demands that educators and educational systems maximize the benefits of these opportunities.

Contributions of Digital Tools to Motivation in Foreign Language Learning

It is well-accepted that while the digital era introduces a new perspective to foreign language learning processes, it also transforms and enriches traditional learning methods. Digital tools possess a strong potential to boost motivation in foreign language learning and make the learning experience more effective (Lai, 2017; Lai, Saab & Admiraal, 2022).

Digital learning materials offer students the opportunity to actively participate rather than passively consume information (Clark & Mayer, 2016). As Topal (2020) notes, students can be more motivated by using gamified instructional modules, such as games, quizzes, and interactive exercises, to enhance their skills.

In another study, Blum (2020) demonstrates that students' motivation to learn a language increases when using digital learning materials supported by interactive content. Digital games have the potential to make the foreign language learning process fun and engaging. Gamified instructional modules offer students motivating elements such as reaching goals and earning rewards (Deterding et al., 2011). This makes the learning experience more appealing and satisfying.

The contribution of motivation based on digital language learning is particularly evident on digital platforms. Digital platforms offer students the opportunity to experience the

language in a real-world context (Kohnke, Zhang & Zou, 2019). Especially, as noted in Tuğlu's (2023) study, audio-visual materials allow students to see and hear the practical use of the language. These materials can assist language learners in enhancing their speaking skills and understanding how the target language relates to everyday life.

Digital Foreign Language Education: Challenges and Barriers

While digital foreign language education offers many advantages, it can also encounter certain challenges and barriers. Although this instructional method provides students with freedom and flexibility, online learning environments have their own unique challenges (Jie & Sunze, 2023; Pedro, Barbosa & Santos, 2018).

Among these challenges, distraction holds significant importance. Digital platforms have the potential to divert students' attention towards online games, social media, and other online activities, which can adversely impact the language learning process (Ertem, 2021).

Additionally, as Keskin & Saykılı (2017) highlighted, the abundance of information available on the internet gives rise to the problem of information overload. Students might struggle to distinguish between accurate and reliable sources, which can be filled with incorrect or untrustworthy information.

Another concern is technical difficulties. It presents another barrier, especially for those with limited access to technology or those lacking experience in using it (Meirovitz, Russak & Zur, 2022). This can lead to problems in accessing and using educational materials.

The digital landscape of language learning materials is vast and diverse, leading to inevitable variances in quality and efficacy (Tomlinson, 2023). While numerous platforms and resources are meticulously designed to be effective, student-centered, and pedagogically sound, others can fall short of these benchmarks, often being inadequate or fraught with elements that can easily distract learners. Such disparities not only influence students' immediate learning experiences but can also have long-term effects on their motivation, retention rates, and overall success in language acquisition. Consequently, discernment in the selection of these digital tools becomes paramount for educators and learners alike.

While these challenges can impact digital foreign language education, they should be viewed as obstacles that can be overcome with the right approaches and solutions. Educators can offer various strategies and resources to help students focus and access the right sources. Additionally, infrastructure improvements can be made to minimize technical issues, and students can be provided access to offline materials.

Methodology

The method of this study was conducted using the descriptive research method. The descriptive research method is a research approach used to extensively describe, define, and interpret a phenomenon (Creswell & Poth, 2016; Yin, 2018). This method allows

researchers to systematically examine a phenomenon and determine its characteristics in detail.

Literature Review: In the initial stage, it is essential to review previous studies to understand motivation for foreign language learning in the digital age. Literature review is one of the fundamental phases of a research study and involves a comprehensive examination of existing knowledge and research. This process entails scanning and analyzing previously conducted studies, academic articles, books, and other relevant sources (Paul & Criado, 2020).

A literature review helps researchers understand what previous studies related to their work have found, assess the current body of knowledge, and better formulate their research questions and hypotheses. By conducting a literature review, researchers examine the results of similar studies, current theories, and methods, thereby establishing the foundation for their own research (Synder, 2019). In this study, the main objective of the literature review was to explore and provide insights into the topic of foreign language motivation in the digital era, drawing from a range of academic articles and research findings.

Data Collection: This phase of the research process involves a detailed examination of academic studies related to motivation for foreign language learning in the digital age and a scrutiny of digital learning materials. The data collection phase enables the researcher to concentrate on the core focus of the study and gather the necessary information (Nassaji, 2015; Peersman, 2014). In this process, the literature review was conducted using three predominant academic databases: Web of Science, Google Scholar, and Scopus. These platforms were selected due to their comprehensive coverage of academic literature across multiple disciplines. Relevant academic studies and digital learning materials were first identified, followed by an in-depth analysis of these sources. Topics such as how motivation is addressed in studies within the digital era, how digital tools are integrated into the foreign language learning process, and how student experiences are shaped were examined with particular attention during this phase.

At this stage, the sources utilized formed the foundational data of the research and assisted in a more comprehensive evaluation of foreign language learning motivation in the digital age. This data contributed to achieving the research objectives and attaining significant findings.

Data Analysis: This stage involves a detailed examination of the collected data and aims to understand the effects of digital tools on foreign language learning motivation. The data analysis process is essential for interpreting the central data of the research in a more meaningful manner (Williams, 2007).

Data analysis begins primarily with the organization and classification of the collected data. Subsequently, these data are subject to detailed scrutiny using descriptive analysis methods. (Özdemir, 2010). The objective of this examination is to determine the positive and negative impacts of digital tools on foreign language learning motivation. This phase also encompasses the process of uncovering answers to the research questions and

obtaining findings. Data analysis has shaped the primary outcomes of the research and facilitated the achievement of the study's objectives. The analysis results allow us to better comprehend the effects of digital tools on foreign language learning motivation (Karataş, 2015). In the data analysis, three field experts participated, and analyses were conducted in accordance with common criteria. A broad search was executed to obtain articles from diverse perspectives on the subject. The search terms used included: "foreign language", "motivation", "digital era", "e-learning", "online learning", and "digital technology". The search was intended to gather articles that covered the topic both directly and tangentially, to ensure a comprehensive understanding. Articles were included based on their relevance to the topic of foreign language motivation in the context of the digital era. Specifically, they were selected if they addressed the themes of foreign language learning, motivation, and the influence of digital platforms or technologies, and presented empirical research, theoretical insights, or broad reviews related to the topic. Moreover, articles were excluded if they were not available in full text, and their primary focus deviated significantly from the main themes of interest.

Additionally, the selected articles were categorized based on various parameters:

Author(s) and publication year

Central objectives or thesis

Key findings or arguments

Relevance to the primary research question

From the preliminary search, a total of 191 articles were identified, with 47 sourced from domestic platforms and 144 from international ones. These articles were comprehensively analyzed, with the most relevant information and insights being synthesized for discussion in this review.

Drawing Conclusions: The stage of drawing conclusions aims to summarize the main findings and significant results of the research. This phase pertains to the interpretation of data analysis outcomes and the answering of research questions. Drawing conclusions entails researchers evaluating the data they have obtained and presenting the study's significant findings to readers. (Karataş, 2015).

Based on the results of data analysis, conclusions have been drawn about the general state of foreign language learning motivation in the digital age and the role of digital tools. According to the interpretation of the study's findings, the potential of digital tools to enhance motivation and the challenges in the language learning process have been emphasized.

Findings

This study was conducted based on a literature review, aiming to investigate the relationship between foreign language learning motivation and digital learning materials. When presenting the findings, seven primary themes that emerged in the literature

reviews to explain and understand this relationship were identified and accordingly addressed. Initially, the study examined how digital tools influence students' motivation and contribute to foreign language learning processes. Subsequently, the role of gamification in this process was addressed. Furthermore, the study assessed how personalized learning approaches might enhance students' motivation and how technical issues impact this experience. The impact of cultural and regional content on students' language learning motivation was addressed, and the importance of offline options for students with limited online access was emphasized. Lastly, the study explored how student feedback could contribute to the enhancement of language learning materials and methods. These themes were identified based on the literature review and encapsulate key insights in this domain.

The Relationship between Digital Tools and Motivation

The literature review indicates that digital learning materials and online platforms tend to enhance motivation for foreign language learning. These materials can make the language learning process more appealing by offering students more interactive learning experiences. Moreover, this finding underscores the significance of digital learning materials, especially in an era where students are familiar with technology (Deci & Ryan, 2000; Golonka et al. 2014; Hwang & Wu, 2012; Prensky, 2009; Tuğlu, 2023; Vygotsky & Cole, 1978).

The Role of Gamification

The literature review conducted emphasizes that language learning games are effective tools for promoting students' motivation for language acquisition. These games, by gamifying the learning process, can encourage greater participation from students and make the language learning journey more enjoyable. Simultaneously, this finding suggests that language learning games can enhance students' desire to achieve their objectives. (Alsawaier, 2018; Cahyani, 2016; Deterding et al., 2011; Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014; Gee, 2003; Steinkuehler & Duncan, 2008).

3. Personalized Learning Approaches

The literature review indicates that the utilization of personalized learning materials and plans has the potential to enhance students' motivation for language learning. Personalized learning can make the educational experience more meaningful by presenting content tailored to the individual learning needs of students. This approach can boost learning motivation by granting students greater autonomy and responsibility in their learning journey (Anderson, 2003; Chen & Wang, 2021; Dabbagh & Kitsantas, 2012; Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2001; Siemens, 2004; Xie et al., 2019).

4. Impact of Technical Issues

The literature review underscores that technical challenges can adversely impact the digital learning experience and may diminish student motivation. Especially in online learning environments, these technical disruptions can negatively affect student motivation and cause distractions. Therefore, addressing and preventing such technical

issues is a vital component of enhancing the digital learning experience (Beatt & Ulasewicz, 2006; Chen & Kent, 2020; Czerkawski & Lyman, 2016; Picciano, 2021; Rovai, 2002).

5. The Role of Cultural and Regional Content

Incorporating students' own cultural and regional contexts into language learning materials can enhance their motivation to learn, as indicated in the literature. Students can more easily identify with content that reflects their own cultural and regional backgrounds, making their language learning experience more meaningful. This finding underscores the importance of establishing a stronger connection between students and the language learning materials tailored to their cultural and regional contexts (Byram, 2008; Cortazzi & Jin, 2001; Hart et al., 2019; Kramsch, 1993; Kumaravadivelu, 2008; Tursunovich, 2022).

6. The Importance of Offline Options

Results from the literature review emphasize the importance of providing offline language learning options for students with limited online access capabilities. These options can enhance language learning opportunities for students without internet access or with restricted connectivity. Therefore, adopting an approach that supports various learning modalities can be a means to reach a broader student population (Blake, 2013; Levy, & Stockwell, 2013; Nassaji & Tian, 2010; Warschauer, & Meskill, 2013)

7. Student Feedback

Based on the literature, student feedback can significantly contribute to the continuous improvement of language learning materials and methodologies. Feedback based on students' experiences and needs can aid in making language learning programs more effective. Therefore, student perspectives and feedback are integral components in the perpetual enhancement of language learning processes (Black & Wiliam, 1998; Carless, et al., 2011; Hattie & Timperley, 2007; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Saran, Cagiltay & Seferoglu, 2008).

The study has examined the relationship between foreign language learning motivation and digital learning materials based on a literature review. The findings indicate that digital learning materials and online platforms tend to enhance students' motivation for language learning. Specifically, it is highlighted that these materials increase engagement in lessons, prompting students to show greater interest, and that language learning games serve as an effective tool in fostering student motivation. Personalized learning approaches also possess the potential to enhance students' motivation to learn. By offering students the opportunity to dictate their learning pace and preferences, they can make the language learning process more meaningful and effective. However, alongside these positive impacts, technical issues can negatively influence the digital learning experience; thus, it is essential to improve the technical infrastructure and address these challenges.

students more freedom and responsibility in their learning, resonates with the observations of Chen & Wang (2021) and Xie et al. (2019).

On the topic of technical issues, it became evident that such problems can hinder the digital learning experience. Technical challenges can lower motivation and cause distractions, a sentiment echoed by Czerkawski & Lyman (2016) and Picciano (2021). They highlighted the necessity of robust technical infrastructure to support a smooth learning journey.

Transitioning to the subject of cultural and regional content, there's a clear motivational benefit when language learning materials are tailored to students' backgrounds. Byram's (2008) study suggested a stronger student connection to materials when they resonate with their own cultural and regional context.

Additionally, when considering accessibility, especially in terms of offline options, there's a clear need for such provisions for students with limited online access. This sentiment, observed in Stockwell's (2013) and Blake's (2013) works, points to offline learning as a way to widen language learning opportunities.

Lastly, when delving into the realm of student feedback, it is evident that such insights can guide the refinement of language learning tools and methods. Carless et al. (2011) and Hattie & Timperley (2007) both found that feedback rooted in student experiences invariably leads to more effective learning programs.

Conclusion

The study has examined the relationship between motivation to learn foreign languages and digital learning materials, yielding various significant findings. Based on the literature review, these findings provide crucial insights for making the process of learning foreign languages more effective and student-centered.

Digital learning materials have shown that the potential to enhance students' motivation for language learning. These materials can make the language learning process more appealing by offering students more interactive learning experiences. In line with the research findings, similar to the results of Rios & Campos (2015), it has been determined that for students familiar with technology, digital learning materials increase participation in lessons, leading to greater student engagement.

Language learning games are another valuable tool in this context. It has been determined that language learning games are an effective tool for boosting students' motivation. These games, by gamifying the learning process, can help students engage more and make the language learning journey more enjoyable (Reinders, 2012).

Beyond games and digital materials, personalized learning approaches stand out in their ability to boost motivation. Personalized learning, by offering content tailored to students' own learning needs, can make learning experiences more meaningful. Similar findings are also encountered in the study by Feldstein & Hill (2016).

Subsequently, in line with Chapelle's (2005) study, it was determined that technical issues can negatively impact the digital learning experience, and these issues can reduce student motivation. Therefore, the improvement of the technical infrastructure and addressing these issues are essential for the success of the digital learning experience.

Equally important is the relevance of learning materials. It has been emphasized that tailoring language learning materials to suit students' own culture and region has a motivational-boosting effect. It was found out that students identify more with content that includes their own cultural and regional contexts. Similar conclusions can be found in the studies of Castro, Sercu, and Méndez García (2004).

Lastly, the importance of providing offline language learning options for students with limited online access has been highlighted. The findings of this study closely resemble those of Pegrum (2014). These options can enhance access to language learning opportunities for students who have no or limited internet access.

It was found that student feedback can contribute to the continuous improvement of language learning materials and methods. Student opinions and feedback can assist in making language learning programs more effective and student-centred. These findings are highly consistent with the results of Tomlinson's (2012) study.

All these results highlight the potential of digital learning materials to support foreign language learning motivation. However, the applicability of each finding may vary depending on learning environments and participant profiles. Therefore, future research needs to continue to examine in more detail the complex relationship between the effectiveness of digital learning materials and foreign language learning motivation. This will be an important step in enhancing language learning processes and providing students with more effective language learning experiences.

Suggestions

The study has thoroughly examined the relationship between digital learning materials and foreign language learning motivation, offering significant recommendations for practitioners and researchers in the field of language teaching and learning.

The effective use of digital learning materials can enrich language learning processes and captivate students. Therefore, educational institutions and teachers should be encouraged to use these materials regularly. Additionally, training programs should be developed to guide teachers on how to integrate digital materials into in-class and online lessons.

Language learning games and gamification strategies can be effective tools to boost students' motivation. Language learning materials should be designed to incorporate gamification elements. Educators should encourage students to engage more through games and make the learning experience enjoyable.

Personalized learning approaches can enhance the learning experience by providing content tailored to students' individual learning needs. Educators should understand students' individual learning styles and provide personalized materials accordingly.

The resolution and prevention of technical issues can help eliminate factors that negatively impact the digital learning experience. Educational institutions should enhance the technical infrastructure to ensure students have seamless access to digital materials.

Language learning materials should be enriched with content that reflects students' own cultural and regional contexts. This can foster a deeper connection for students with the materials and make their language learning experience more meaningful.

For students with limited online access, offline language learning options should be provided. This is a way to offer language learning opportunities to a broader range of students. Student feedback should be considered an integral part of a continuous improvement process for language learning materials and methods. Feedback based on students' experiences can help make language learning programs more effective and student-centered.

References

- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56-79. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>.
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>.
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International journal of instructional technology and distance learning*, 12(1), 29-42.
- Azmi, N. (2017). The benefits of using ICT in the EFL classroom: From perceived utility to potential challenges. *Journal of Educational and Social Research*, 7(1), 111. <https://doi.org/10.5901/jesr.2017.v7n1p111>.
- Beatty, B., & Ulasewicz, C. (2006). Faculty perspectives on moving from blackboard to the moodle learning management system. *TechTrends*, 50(4), 36-45. <https://doi.org/10.1007/s11528-006-0036-y>.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- Blake, R. J. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Georgetown University Press.
- Blume, C. (2020). Games people (don't) play: An analysis of pre-service EFL teachers' behaviors and beliefs regarding digital game-based language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 33(1-2), 109-132. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1552599>.

- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections* (Vol. 17). Multilingual Matters.
- Cahyani, A. D. (2016). Gamification approach to enhance students engagement in studying language course. *MATEC Web of Conferences*, 58(03006). <https://doi.org/10.1051/matecconf/2016803006>.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in higher education*, 36(4), 395-407. <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Castro, P., Sercu, L., & Méndez García, M. D. C. (2004). Integrating language-and-culture teaching: an investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education. *Intercultural education*, 15(1), 91-104. <https://doi.org/10.1080/1467598042000190013>.
- Catalano, H. (2019). Opportunities and challenges of education in the digital age. *Astra Salvensis-revista de istorie si cultura*, 7(14), 25-30.
- Chapelle, C. A. (2005). Computer-assisted language learning. In E. Hinkel (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 743-755). Routledge.
- Chen, J. C., & Kent, S. (2020). Task engagement, learner motivation and avatar identities of struggling english language learners in the 3D virtual world. *System*, 88, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102168>.
- Chen, S. Y., & Wang, J. H. (2021). Individual differences and personalized learning: A review and appraisal. *Universal Access in the Information Society* 20, 833-849. <https://doi.org/10.1007/s10209-020-00753-4>
- Chikileva, L. S. (2018). Implementation of electronic platforms in language learning: Benefits for teachers and students. *Cross-Cultural Studies: Education and Science*, 3(3), 381-386.
- Chun, D., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 64-80. <https://doi.org/10.1111/modl.12302>.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (2001). Large classes in China: 'Good' teachers and interaction. *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*, 21, 115-134.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.

- Czerkawski, B. C., & Lyman, E. W. (2016). An instructional design framework for fostering student engagement in online learning environments. *TechTrends*, 60, 532-539. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0110-z>.
- Çelik, S., & Aytin, K. (2014). Teachers' views on digital educational tools in English language learning: Benefits and challenges in the turkish context. *Tesl-Ej*, 18(2).
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.06.002>.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deniz, E. B., Özkan, Y., & Bayyurt, Y. (2020). ELF-awareness in pre-service English language teacher education: A case study from Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 270-284. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019055867>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>.
- Dewaele, J. M., & Chapelle, C. (2013). Affect and language teaching. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley-Blackwell, 1-5.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation*. Taylor and Francis.
- Ertem, İ. S. (2021). Reading skills and digital personalization. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 8(77), 3137-3143. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2872>
- Feldstein, M., & Hill, P. (2016). Personalized learning: What it really is and why it really matters. *Educause review*, 51(2), 25-35.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer assisted language learning*, 27(1), 70-105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>.
- Gümüşoğlu, E. K. (2017). Yükseköğretimde dijital dönüşüm. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 30-42.

- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, January) Does gamification work?--a literature review of empirical studies on gamification. *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>.
- Hart, C. M., Berger, D., Jacob, B., Loeb, S., & Hill, M. (2019). Online learning, offline outcomes: Online course taking and high school student performance. *Aera Open*, 5(1), <https://doi.org/10.1177/2332858419832852>.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.
- Horowitz, K. S. (2019). Video games and English as a second language: The effect of massive multiplayer online video games on the willingness to communicate and communicative anxiety of college students in Puerto Rico. *American Journal of Play*, 11(3), 379-410.
- Hu, G., & McKay, S. L. (2012). English language education in East Asia: Some recent developments. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(4), 345-362. <https://doi.org/10.1080/01434632.2012.661434>.
- Hwang, G. J., & Wu, P. H. (2012). Advancements and trends in digital game-based learning research: A review of publications in selected journals from 2001 to 2010. *British Journal of Educational Technology*, 43(1), E6-E10.
- Hwang, G. J., Wu, P. H., & Ke, H. R. (2011). An interactive concept map approach to supporting mobile learning activities for natural science courses. *Computers & education*, 57(4), 2272-2280. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.011>.
- Jie, Z., & Sunze, Y. (2023). Investigating pedagogical challenges of mobile technology to English teaching. *Interactive Learning Environments*, 31(5), 2767-2779. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1903933>.
- Junco, R., & Cotten, S. R. (2012). No A 4 U: The relationship between multitasking and academic performance. *Computers & Education*, 59(2), 505-514. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.023>.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi*, 1(1), 62-80.
- Keskin, U., & Saykılı, A. (2017). The use of video dictionary applications as open and distance learning materials. *AUad*, 3(4), 43-61.
- Kohnke, L., Zhang, R., & Zou, D. (2019). Using mobile vocabulary learning apps as aids to knowledge retention: Business vocabulary acquisition. *Journal of Asia TEFL*, 16(2), 683. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.2.16.683>.
- Kramersch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. Yale University Press.
- Lai, C. (2017). *Autonomous language learning with technology*. Bloomsbury Publishing.
- Lai, C., Shum, M., & Tian, Y. (2016). Enhancing learners' self-directed use of technology for language learning: the effectiveness of an online training platform. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 40-60. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.889714>.
- Lai, K. W. (2011). Digital technology and the culture of teaching and learning in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(8). <https://doi.org/10.14742/ajet.892>.
- Lai, Y., Saab, N., & Admiraal, W. (2022). Learning strategies in self-directed language learning using mobile technology in higher education: A systematic scoping review. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7749-7780. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10945-5>.
- Levy, M., & Stockwell, G. (2013). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Routledge.
- Li, P., & Lan, Y. J. (2022). Digital language learning (DLL): Insights from behavior, cognition, and the brain. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(3), 361-378. <https://doi.org/10.1017/S1366728921000353>.
- Mahadi, T. S. T., & Jafari, S. M. (2012). Motivation, its types, and its impacts in language learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(24).
- Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 41, pp. 85-139). Academic Press.
- Meirovitz, T., Russak, S., & Zur, A. (2022). English as a foreign language teachers' perceptions regarding their pedagogical-technological knowledge and its implementation in distance learning during COVID-19. *Heliyon*, 8(4). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09175>.
- Merç, A. (2015). Using technology in the classroom: A study with Turkish pre-service EFL teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(2), 229-240.
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language teaching research*, 19(2), 129-132. <https://doi.org/10.1177/1362168815572747>.
- Nassaji, H., & Tian, J. (2010). Collaborative and individual output tasks and their effects on learning English phrasal verbs. *Language Teaching Research*, 14(4), 397-419.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & Education*, 59(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>.

- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education, 31*(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.
- Öz, H. (2014). Teachers' and students' perceptions of interactive whiteboards in the English as a foreign language classroom. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 13*(3), 156-177.
- Özdemir, M. (2010). Qualitative data analysis: A study on methodology problem in social sciences. *Eskişehir Osmangazi University Journal of Social Sciences, 11*(1), 323-343.
- Panagiotidis, P., Krystalli, P., & Arvanitis, P. (2023). Technology as a motivational factor in foreign language learning. *European Journal of Education, 6*(1), 69-84. <https://doi.org/10.26417/ejed.v1i3.p43-52>.
- Parlak, B. (2017). Education in digital age: an Analysis on opportunities and applications. *Suleyman Demirel University The Journal of Faculty of Economics and Administrative Sciences, 22*, Special Issue on Kayfor15, 1741-1759.
- Paul, J., & Criado, A. R. (2020). The art of writing literature review: What do we know and what do we need to know?. *International Business Review, 29*(4). <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2020.101717>.
- Pedro, L.F.M.G., Barbosa, C.M.M.d. & Santos, C.M.d. A critical review of mobile learning integration in formal educational contexts. *International Journal of Educational Technology in Higher Education 15*(10), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0091-4>.
- Peersman, G. (2014). *Overview: Data collection and analysis methods in impact evaluation*. UNICEF Office of Research-Innocenti.
- Pegrum, M. (2014). *Mobile learning: Languages, literacies and cultures*. Springer.
- Pellegrino, J., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Academy Press.
- Picciano, A. G. (2021). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. In L. Cifuentes (Ed.), *A guide to administering distance learning* (pp. 79-103). https://doi.org/10.1163/9789004471382_005.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently?. *On the horizon, 9*(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education, 5*(3).
- Reinders, H. (2012). *Digital games in language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.
- Reinders, W. (2011). Learn English or die: The effects of digital games on interaction a willingness to communicate in a foreign language. *Digital Culture & Education, 3*(1), 3-29.

- Rios, J. A., & Campos, J. L. E. (2015). The role of facebook in foreign language learning. *Revista de Linguas Modernas*, 1(23), 253-262. <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i23.22349>.
- Rovai, A. P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *Internet and Higher Education*, 5(3), 197-211.
- Saran, M., Cagiltay, K., & Seferoglu, G. (2008, March). Use of mobile phones in language learning: Developing effective instructional materials. *Fifth IEEE International Conference on Wireless, Mobile, and Ubiquitous Technology in Education (wmute 2008)*, 39-43. DOI: <https://doi.org/10.1109/WMUTE.2008.49>.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104(C), 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>.
- Steinkuehler, C., & Duncan, S. (2008). Scientific habits of mind in virtual worlds. *Journal of Science Education and Technology*, 17, 530-543. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>.
- Stockwell, G. (2013). Technology and motivation in English-language teaching and learning. In E. Ushioda (Ed.) *International perspectives on motivation: Language learning and professional challenges*, (pp. 156-175). Palgrave Macmillan UK.
- Taşkıran, A. (2017). Higher education in Digital Age. *AUAd*, 3(1), 96-109.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2023). *Developing materials for language teaching*. Bloomsbury Publishing.
- Topal, M. (2020). *The effect of online learning enhanced with gamification on student's engagement to online learning environment, academic achievement and learning motivation* [Unpublished doctoral dissertation]. Sakarya University.
- Tuğlu, Y. (2023). Student perspectives on the effective use of new media in field education courses and the development of language skills. *International Journal of Educational Research Review*, 8(3), 494-511. <https://doi.org/10.24331/ijere.1287867>.
- Tursunovich, R. I. (2022). Guidelines for designing effective language teaching materials. *American Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 7, 65-70.
- Ushioda, E. (2020). *Language learning motivation*. Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warschauer, M., & Meskill, C. (2013). Technology and second language teaching. In Rosenthal, J. (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education* (pp. 303-318). Routledge.



Digital Revolution and the Future of Education in the
Digitally Globalised Village: Challenges and Opportunities

ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAYSERİ İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ / KAYSERİ
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS / KAYSERİ / TURKEY

2023.ulead.org.tr

-
- Wei, Y. (2022). Toward technology-based education and English as a foreign language motivation: A review of literature. *Frontiers in Psychology, 13*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.870540>.
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economics Research (JBER), 5*(3). <https://doi.org/10.19030/jber.v5i3.2532>.
- Xie, H., Chu, H. C., Hwang, G. J., & Wang, C. C. (2019). Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017. *Computers & Education, 140*, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103599>.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications design and methods*. (6th ed.). Sage.

GELENEKSEL MEDYA İÇERİKLERİNDEN YENİ MEDYA İÇERİKLERİNE FARKINDALIK: MEDYA OKURYAZARLIĞI

Yağmur Küçükbezirci

Doç. Dr., Konya Teknik Üniversitesi
TBMYO Görsel İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü

Giriş

Günümüz dünyasının neredeyse vazgeçilmez olan yeni medya ya da diğer adı ile dijital medya insanların gündelik yaşamlarında Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin ilk basamağında yer alan ve insan yaşamının temel gereksinimlerden olan yeme, içme, barınma kadar önemli bir hâle gelmiştir.

Dünyada internet kullanımını ve yeni medyanın içerisinde barındırdığı sosyal medya kullanımlarını incelediğimiz zaman bu durumun insan hayatında ne kadar etkin olduğunu ispatlar niteliktedir. Dünyanın önde gelen medya analiz kuruluşu We Are Social'ın 2023 yılı Ocak ayı verilerine göre dünya nüfusunun 8 milyar 10 milyon olduğu, 5 milyar 160 milyon internet kullanıcısı ayrıca 4 milyar 760 milyon aktif sosyal medya kullanıcısının olduğu görülmektedir. Bu verilere göre dünya nüfusunun yüzde 59,4'ü sosyal medya kullanıcısıdır yani her on kişiden altısı sosyal medya kullanmaktadır. Bir dünya vatandaşının günlük internette geçirdiği ortalama vakit 6 saat 37 dakika, sosyal medyada geçirdiği ortalama vakit 2 Saat 31 dakika, TV karşısında geçirdiği ortalama vakit ise 3 saat 23 dakikadır.

2023 yılı verilerine göre ise Türkiye'de 85,59 milyon nüfusa karşılık olarak nüfusunun %83,4'ünü oluşturan 71,38 milyon kişi internet kullanırken, nüfusun %73,1'ini oluşturan 62,55 milyon sosyal medya kullanıcısı bulunmaktadır. İnternet kullanıcıları günde ortalama olarak 7 saat 24 dakika internette vakit geçirirken, sosyal medyada geçirdiği ortalama vakit 2 saat 54 dakika, TV izleyerek geçirdiği günlük vakit ise 3 saat 47 dakikadır.

Gerek dünyada gerek ülkemizde artan nüfus oranına göre internet ve sosyal medya kullanıcılarının artış oranları daha fazla olmakla birlikte her geçen yıl aradaki oran farkı açılmaktadır. Tüm bu rakamsal veriler ışığında zaman ve mekân kısıtlaması olmadan enformasyon paylaşımının ne kadar kolay, hızlı, interaktif olabileceğini ayrıca dünyanın en ücra köşesinde yaşayan insanlar ile diğer bir tarafında yaşayan insanların aynı enformasyona eşzamanlı sahip olabileceklerini söyleyebiliriz. Dijital dünya ile gelen ve her geçen gün daha da değişen ve gelişen bu durum Marshall Mc Luhan'ın dünyanın "küresel köy" tabirini desteklemektedir. Thompson'a göre (2008:245) iletişimin küreselleşmesi konusunda etkili olan üç unsur; 1. Elektronik kodlu bilgileri taşıyabilecek daha kapasiteli, yaygın ve kullanışlı sistemlerinin döşenmesi 2. Daha uzun mesafe iletişimini sağlayabilecek uyduların artması 3. Enformasyonu işleme, biriktirme

ve canlandırma ile ilgili olarak sayısal yöntemlerin kullanımındaki artışlardır. Bu teknolojik gelişmelerin her birisi iletişimin küreselleşmesine köklü katkılar yapmıştır. Özellikle birbirine bağlı uyduların kullanımı eşzamanlılığa yakın küresel iletişim sisteminin oluşmasında başat rol oynamıştır.

Küresel köyde yaşayan insanların ise medya ve yeni medya kanalları ile nasıl düşünmesi, davranması, alışkanlıklar edinmesi kısacası hayatını nasıl yaşaması gerektiği konusunda yönlendirmelerin yapıldığı aşikardır. Hans Magnus Enzensberger'in "yönlendirici olmayan medya yoktur, asıl tartışılması gereken medyayı kimlerin yönettiğidir" sözü ise bu görüşümüzü destekler mahiyettedir.

Bu çalışmamızda örnekler ile dile getireceğimiz medyanın ve özellikle de dijital medyanın hayatımızı nasıl etkilediği konusunu Marshall McLuhan'ın *Teknolojik Belirleyicilik* tezinde geçen "araçlarımıza biz şekil vermekteyiz, ancak bunun sonunda onlar da bizi şekillendirmektedir" ifadesi özetlemektedir. Diğer taraftan televizyonun izleyicilerin dünyaya bakış açılarını, düşüncelerini etkileyip etkilemediğini ve bu değişimin nasıl gerçekleştirdiğini araştıran George Gerbner'in ekme kuramına göre televizyonun etkisi uzun dönemlidir ve yavaş yavaş birikerek oluşur. Bu bağlamda medyanın görsel, işitsel tüm unsurlarına ne kadar çok maruz kalınırsa o kadar çok tesirin arttığından bahsedebiliriz. İşte tam da burada medyanın algı yönetimi devreye giriyor. Algı yönetimi hedef kitleyi istendik yönde düşünmeye ikna etme süreci ise o zaman gerçeklik ile algı yönetimi arasındaki ilişki bu tanıma göre düşünüldüğünde birçok zaman gerçek saptırılacaktır. Medyanın bu konuda etkisi ise son derece önemli olup gerek geleneksel medya gerekse yeni medya kanalları vasıtası ile gönderilen bir olay, haber, bilgi tüm bu enformasyonu yayınlayanın kendi ideolojisine, reyting durumuna, amacına ya da izleyici kitlesine göre yorumlanabilmektedir. Gerçeklik olgusunun hakikat yani gerçeğin kendisi, sunulan gerçeklik ve algılanan gerçeklik olarak farklı kategorilerde değerlendirilmesi de bu yorum farklılıkları konusundaki görüşümüzü desteklemektedir.

Bu bildiride özellikle nihai tüketici olarak da adlandırabileceğimiz kaynak tarafından gönderilen mesajı alan, gönderilen bilgiye erişen alıcı konumunda olan tarafta farkındalık oluşturmak, gönderilen verilerin analizini yapabilme yetisi oluşturmak, bilinçli tüketici niceliğini ve niteliğini artırabilmek amaçlanmıştır.

Medyanın Bireyler ve Toplum Üzerinde Etkisi

İnsanların toplumsal yaşam içerisinde iletişim kurmak, haber almak, yeni bilgiler edinmek, eğlenmek, vakit geçirmek gibi ihtiyaçlarını karşılamakta kitle iletişim araçlarının önemi yadsınamaz. Her geçen gün gelişen teknoloji ile kitle iletişim araçları bir taraftan önemini ve çeşitliliğini artırırken diğer taraftan daha işlevsel hale gelmektedir. Kitle iletişim araçları öncelikle haber alma ihtiyacına yönelik olarak ortaya çıkmış olmasına karşın zaman içerisinde birçok yeni iletişim araçlarının eklendiği medyada bilgilendirme, farkındalık yaratma, eğitim, toplumsallaştırma, eğlendirme, kamuoyu oluşturma ve gündem belirleme işlevlerini de görmek mümkün hale gelmiştir. Yaşanılan dönemin ihtiyaçlarına ya da zorunluymuş gibi algılatılmaya çalışılan ihtiyaçlara ve teknolojinin ilerlemesine göre de medya kanallarına yeni eklemeler yapılabilmektedir.

Medyanın iletişim ve haber verme işlevleriyle birlikte gündem belirleme gücü son derece önemlidir. Gündem belirleme ve hedef kitleyi etkileme konusunda teknolojinin önemi büyük olmasına rağmen bu gücü tamamen teknolojinin kendisi ile özdeşleştirmek doğru bir yaklaşım değildir. Medyayı yönlendiren ulusal, küresel ekonomik ve politik güçler olmasına rağmen sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasıyla tekelleşen medya kuruluşlarına karşı daha demokratik ve çoğulcu katılıyla kamusal bir alan oluşturma imkânı gerçekleşmiştir. Birçok konuda olduğu üzere sosyal medyanın da olumlu ve olumsuz yönleri olması kaçınılmazdır. Ekonomik ve politik gücü elinde bulunduranların sosyal medyayı da kendi istekleri doğrultusunda etkin bir şekilde kullanmaları, takipçi sayılarının ve günlük paylaşım oranlarının oldukça yüksek olduğu aşikârdır. Bununla birlikte medyanın insanların ne giyeceğini ne yiyeceğini hatta ne düşüneceğini bile belirlediğini söylemek mümkündür.

Enzensberger'e göre yönlendirici olmayan yazarlık, filmcilik ve yayımcılık diye bir şey yoktur. Bu durumda sorun iletişim araçlarının yönlendirici olup olmadığı değil, ancak onları kimin yönlendirici amaçla kullandığıdır (Berger, 1996:50).

Marshall McLuhan'a göre "medyanın nasıl çalıştığını öğrenmeden, toplumdaki sosyal ve kültürel değişimleri anlamak mümkün değildir" bu bağlamda kitle iletişim araçlarının gücü üzerine çalışmaları bulunan Kanadalı araştırmacı Harol İnnis'in bakış açısı üzerine yoğunlaşmaktadır. McLuhan; elektronik medyanın yükselişi ile toplumun yeniden biçimlendiğini dile getirirken "iletişim aracı, iletidir" sözü ile de egemen bir iletişim aracının temel nitelikleri, bize hem nasıl düşünmemizi hem de bildirişimi nasıl düzenlememiz gerektiğini söylemektedir tespitini yapmaktadır (Bourse ve Yücel, 2012:106- 107).

Yeni medya ile birlikte küresel iktidarın teknoloji temelli toplum yaratma ütopyası gerçekleşmektedir. Yeni medyanın kitleler tarafından kullanılmasıyla birlikte tek tip birey yaratılmaya çalışılmaktadır. Böylece yeni medya ve üretilen yeni kültür birleşimi dokunmatik toplumu ortaya çıkarmakta ve teknolojinin iletişim sistemleri ile birlikte bireyler tarafından kullanılması enformasyon bolluğu üretmektedir. Bireyler bu kadar yoğun ileti içerisinde neye inanacağı konusunda kararsız kalmaktadır. Siyasal iktidar; yönettiği ve yönlendirdiği yeni medya ile topluma istediği ideolojiyi ve savunduğu doğruyu kolaylıkla aktarabilmektedir. Bununla birlikte bu dijital güç farklı sorunları da beraberinde getirmektedir. Teknoloji temelli bir toplum üretimiyle birlikte bireyler aynı iletiler ile donatılarak teknokrat yapıda bir bireye dönüşmektedir (Yengin, 2014:173).

Yaşantımıza ister söz ister basılı yayınlar ister televizyon kamerası merceğinden bakalım, medya-metaforlarımız dünyayı bizim adımıza sınıflandırır, bir sıraya sokar, bir çerçeve çizer, genişletir, küçültür, renklendirir ve dünyanın görünümüne ilişkin savlar ortaya atarlar. Ernst Cassirer'in belirttiği gibi: Fiziksel gerçeklik, insanın sembolik faaliyetlerindeki gelişmelerle orantılı olarak geri çekiliyor gibidir. İnsan, şeylerin kendileriyle ilgilenmenin yerine, bir bakıma durmadan kendi kendisiyle konuşmaktadır. İnsan dilsel biçimler, sanatsal imgeler, mitsel semboller ya da dinsel ayinlerle kendi etrafına öyle bir zar örmüştür ki, yapay (bir) aracın dolayımı olmadan hiçbir şey göremez ya da bilemez (Postman, 2014:19).

Bülbül'e göre (2001:5) tüm dünyayı etkileyebilecek boyuttaki değişimlerin temelinde iletişim teknolojilerindeki gelişimler bulunmaktadır. Uydulardan bilgisayarlara, televizyondan videotekse kadar uzanan çizgide, dünya olağanüstü nitelikte bir iletişim teknolojisi ile karşı karşıyadır. Tüm bu gelişmelerin sonucunda yeni bir çağın başladığı diğer bakış açısı ile bir çağın bittiği görülmektedir. Bu yeni çağın birçok çevreler tarafından isimlendirilmesi ise iletişim çağı olmuştur.

Herbert Marcuse ise (2010:144) teknolojinin tek boyutlu toplum oluşturduğunu şu şekilde ifade etmektedir: "Teknoloji ortamında insan ve doğa örgütlenmenin ölçülebilir nesnelere olurlar. Altına alındıkları aygıtın evrensel üretkenliği aygıtı örgütleyen tikel çıkarları perdeler. Başka bir deyişle, teknoloji en uygun ve etkili biçimdeki şeyleşmenin büyük taşıyıcısı olmuştur."

İnternetin gelişmesiyle birlikte 1990'lı yılların başında milyonlar ile ifade edilen ağ toplumu nüfusu milyarlaraya yükselmiştir. Sıradan vatandaşlar, aktivistler, sivil toplum kuruluşları, telekomünikasyon firmaları, yazılım sağlayıcılar, hükümetler gibi birçok aktör sosyal medya dünyası içinde yerini almış ve sosyal medya dünya çapındaki sivil toplum hayatının bir gerçeği olmuştur. Dünyadaki tüm politik hareketleri koordine eden bir araca dönüşen sosyal medya öyle bir güç haline gelmiştir ki dünyadaki bazı otoriter hükümetler tarafından kendileri için sakıncalı buldukları sitelere erişimi kısıtlanmaya çalışılmaktadır (Shirky, 2018: 157-159).

Avrupa Birliği, yeni bir Avrupa kültür kimliği yaratılmasında görsel işitsel ve diğer iletişim endüstrilerini en önemli araçlar olarak tanımlamıştır (Morley & Robins, 1997:19). İnsanlar her gün medyada yayınlanan haberleri okuyarak ya da izleyerek neler olup bittiğine, hangi olayların yaşandığına ve hangi sorunların var olduğuna dair bilgiler öğrenmektedirler. Kendileri medyayı takip etmeseler bile medya iletilerine maruz kalan kişiler ile iletişime geçmekte ve medya içeriklerinden dolayı da olsa haberleri olmaktadır. Medya iletilerine açık kalmakla başlayan medya etkileri zincirinin ilk halkasını haberdar olma, sonrasında bilgi ya da bilişsel etkiler aşaması, daha sonra tutum değişikliği ve en son olarak davranış değişikliği aşaması ile süreç tamamlanmaktadır (Yüksel, 2001:22).

Tüketim kültürünün yaygınlaştırılması ve ABD merkezli kültürel ürünlerin küreselleşme boyutunda daha fazla yer ve önem kazanması sürecinde özellikle bilgisayar tabanlı televizyon, iletişim uyduları, reklamcılık, sinema gibi kitle iletişim araçları katkıda bulunmaktadır (Kırık, 2015:140).

İnsanlar çoğu zaman gerçekliği medyanın kendine sunduğu gerçeklik olarak algılar. Medya kuruluşlarının ürettiği mesajlar ticari amaçlı, profesyonel, endüstrileşmiş ve özellikli hale getirilmiştir (Güz, 2005:10).

Bu bağlamda dizilerin etkisi güncel hayatımızda görebileceğimiz kadar aşikârdır. Dizileri diğer programlardan ayıran özellik periyodik olarak yayınlanması ve her bir bölümün gerçek hayat kesiti gibi bir öncekinin devamı niteliğinde olmasıdır. Dizinin geçmiş bölümleri ve devamı niteliğinde olan yayımlanacak olan diğer bölümleri hakkında izleyicinin gerçek hayatta yaptığı yorumlar ve hatta gerçek hayattan daha çok diziler ile

ilgilenmesi kurgunun ne kadar gerçek olarak kabullenildiğinin de göstergesidir. Diğer taraftan dizi izleyicilerinin kıyafet seçimleri, saç modelleri, aile ya da toplum içerisinde davranışları hatta konuşma tarzı gibi kendine has olmasını beklediğimiz karakteristik özelliklerinde bile dizilerin yansımaları görmek mümkündür.

Konumuz ile bağlantılı olarak sinemada rol alan karakterlerin isimlerinin toplum üzerinde nasıl bir etkisi olduğunun en somut örneklerinden birisi de Türk sinemalarında yer alan *Şaban* filmleridir. Gerek filmlerin isimlerinden gerekse de *Şaban* karakterinin canlandığı roldeki olumsuzluklardan dolayı *Şaban* yerinde olunmak istenmeyen bir kişiliktir. 1960 ve 1970 yıllar arasında doğan bebeklerden her yıl ortalama 3000'ine *Şaban* ismi verilirken televizyonun yaygınlaşması ve bu filmlerin sıkça gösterilmesi sonucunda çok yüksek oranda düşüşler yaşanmış 2000'li yıllara gelindiğinde *Şaban* isminin bebelere verilmesi ortalama olarak 250'li sayılara gerilemiştir. 1960 ile 2000 yıllardaki nüfusu da kıyas ettiğimizde bu oranın çok büyük derecede düştüğünü ifade edebiliriz (Küçükbezirci, 2018:73).

Medya Okuryazarlığı

Medya okuryazarlığı konusunda farklı yaklaşımlar, farklı bakış açıları olmasından dolayı ortak bir tanım olduğunu söylemek güçtür ancak genel ana hatları ile ilgili olarak bir çerçeve çizmek gerekirse kitle iletişim araçlarında yer alan yazılı, işitsel, görsel mesajlara erişim, çözümlenme, değerlendirme ve üretim becerilerine sahip olunmasıdır. *Erişim becerisi*; insanların ihtiyaç duydukları bilgiye medyadan hangi kaynaklardan ulaşabilecekleri, güvenilir olup olmadıklarına karar verebilme becerisidir. *Çözümleme becerisi*; medya iletilerinin kaynağını, içeriğini ve amacını sorgulama yani eleştirel olarak yaklaşabilme becerisidir. *Değerlendirme becerisi*; medya aracılığı ile iletilen mesajları evrensel ve toplumsal değerlere göre değerlendirerek hüküm verme becerisidir. *Çözümleme ve değerlendirme becerilerinin bir arada yürütüldüğünü de ifade edebiliriz. Üretim becerisi*; insanların kendi medya mesajlarını yazılı, işitsel, görsel olarak oluşturabilme becerileridir. Bu tanımlamalar bağlamında erişim, çözümlenme ve değerlendirme becerilerini medya okurluğu; üretim becerisini ise medya yazarlığı olarak ifade edebiliriz.

Mutlu'nun derlemiş olduğu İletişim Sözlüğünde (2004:206) ise medya okuryazarlığı bireylerin medyayı kullanma becerileridir. "Mesajların yaratılması, üretilmesi ve iletilmesindeki kültürel, ekonomik, siyasal ve teknolojik kısıtlamaları anlamak gerekmektedir. Medya okuryazarlığı iletişimin kaynaklarını ve teknolojilerini, kullanılan kodları, üretilen mesajları ve bu mesajların seçimi, yorumu ve etkisini anlamak ile ilgilidir."

Yeni medyanın temel özelliklerinden olan dijitallik, etkileşimsellik, çoklu ortam özelliklerine sahip olmak, içeriklerin kullanıcılar tarafından oluşturulması, hipermetinsellik, yayılım ve sanallık kullanıcılara çok yönlü iletişim ve etkileşim imkânları sağlamaktadır. Yeni okuryazarlık örneklerini şu şekilde sıralayabiliriz; anında mesajlaşma, elektronik posta, elektronik ticaret, çevrimiçi sohbet, internet sitelerinde arama yapmak, çevrimiçi gazeteleri okumak ve yorum yazmak, çevrimiçi bilgiyi okuma ve değerlendirme, blog oluşturma, internet sitesi yürütmek, sosyal paylaşım

platformlarına katılmak, müzik videoları oluşturmak ve paylaşmak, fotoğraf paylaşmak, dijital hikâye anlatmak, çevrimiçi tartışma gruplarına katılmak ve farklı veriler kullanarak bütünleşik uygulamalar oluşturmak (Balaban-Salı, 2012:291).

Medya okuryazarlığı terimini iki farklı sürece ayırıp değerlendirebiliriz. *Medya okurluğu* sürecinde medya ile tarafımıza iletilen mesajlara ulaşmak, çözümlenmek ve değerlendirmek, *medya yazarlığı* sürecinde ise hedef kitleye gönderilecek mesajları amacımız doğrultusunda en etkin şekilde kodlayıp gönderme yeteneği vardır. Medya okuryazarlığının amacını daha detaylı bir şekilde açıklamamız gerekirse aşağıdaki başlıkları verebiliriz;

Medyayı bir araç olarak kullanarak verilere ulaşmak, eleştirel bir bakış açısı ile bilinçli olarak analiz etmek ve gerektiğinde bu verileri kullanabilme bilgi ve becerisine sahip olmak;

Gerçeklik ile kurgusalılık arasında ayırım yapabilmek;

Medyanın kendi istekleri doğrultusunda yönlendirme ve yönetme çabalarının olduğunun farkında olmak;

Medyanın yapısının ve işleyiş yöntemlerinin farkında olmak;

Film, reklam, dizi, haber ve sosyal medya paylaşımlarında yer alması muhtemel ırk, meslek ve cinsiyet ayrımcılıklarının farkında olmak.

Medya okurluğu sürecinde dikkate alınması gereken en önemli unsur medyanın kendisini tanımak, tanımaya çalışmaktır. Medya Okuryazarının bilmesi gereken genel ilkeleri Aufderheide (<http://newsreel.org/articles/aufderhe.htm>), erişim tarihi: 20.06.2020) şöyle dile getiriyor: Yaşadığımız dünyayı öncelikle medyadan öğreniyoruz. Ancak medya bize dünyayı basitçe, olduğu gibi vermiyor. Gerçeği yorumluyorlar, kendilerine göre değiştirip, uyarlayıp, ya da hedef kitesine göre uyarlayıp uygulamaya koyuyorlar. Sorumlu vatandaş olabilmek için medya okuryazarı olmamız gerekiyor. Bu sürece katılmanıza yardımcı olmak için burada medya okuryazarlığının sekiz "anahtar kavramı" bulunmaktadır; tüm medya kurgusaldır, medya gerçekliği kurgular, izleyiciler medyada anlamı tartışırlar, medyanın ticari faaliyetleri vardır, medya ideoloji ve değer mesajları içerir, medyanın sosyal ve siyasal etkileri vardır, medyada biçim ve içerik yakından ilişkilidir, her medyanın benzersiz bir estetik formu vardır.

Özellikle medya okurluğu kısmında kaynak tarafından iletilen verilere daha temkinli ve eleştirel yaklaşabilmek adına "gerçeklik" ile ilgili olarak bilinmesi gereken sınıflandırmaları şu şekilde sıralayabiliriz (Türk, 2014: 23-24) :

Özgün Gerçeklik: Medyada haber olarak yayınlanan olayın "hakikat" olan durumu özgün gerçekliktir. Yani aktarılan bu olay içerisinde yazanın yorumu ve kurgusu yoktur, bu gerçeklik olayı aktaran tarafından bilinmektedir. Aktaran kişi olaya bizzat şahitlik etmiş ve gözlemlemiştir. Kendisinden beklenen yorumsuz olarak elde edilen gerçekliğin medya yoluyla aktarılmasıdır.

Sunumsal Gerçeklik: Olayın aktarılmasındaki objektiflik fotoğraf ya da görüntünün çekilme biçiminden, aktaran kişinin olayın olduğu yerdeki bulunuş durumuna kadar değişiklik gösterir. Böylece özgün gerçekliğin içerisine yorum girmiştir ve haberler artık haberi yapanın penceresinden görülmektedir. Aktarılan bu haber gerçekle ilişkilidir fakat kurgulanmış ve yeniden şekillendirilmiştir. Bu durum geleneksel medyanın yanı sıra günümüzde çok yaygın olarak kullanılan vatandaş gazeteciliğinin gerçeklik kavramına bakışı için de geçerlidir. Bu bağlamda mesleki etik veya tarafsızlık gibi bir kaygıya sahip olmayan amatör bir sosyal medya kullanıcısının tek düşüncesi gözlemlediği olayı bir an önce yayımlayarak ilk olmak ve popüler olmaktır. Doğal olarak sosyal medya kullanıcısı, haberi yaparken ve yayınlarken kendi deneyim alanından, kendi yaşam tecrübelerinden, yaşamış olduğu toplumun, grubun kültüründen, ön yargılarından, bilinçaltı dürtülerinden, tarafgirliğinden dolayı özgün gerçekliği bilerek ya da bilinçdışı değiştirir. Benzeri durum geleneksel medyada haberleri, muhabirin çektiği görüntüler kadar ve medyanın haber politikasının bize verdiği bakış açısıyla görmemizde söz konusudur ve “sunumsal gerçeklik” olarak adlandırılır. Böylece sonuç olarak okuduğumuz, dinlediğimiz veya izlediğimiz haberler gerçek değil gerçeğin kurgulanmış sunumudur.

Algısal Gerçeklik: Haberin sunulması gerçeklik unsurunun yerine getirildiği, tamamlandığı anlamına gelmemektedir. Geleneksel ve sosyal medya kaynakları tarafından sunulan haber, alıcının demografik özellikleri, tarafgirliği, geçmiş tecrübeleri yani bakış açısı ile yeniden yorumlanır. Haber ileticisi tarafından aktarılan öznel gerçeklik kavramının okur tarafından yeniden şekillenmesi süreci algısal gerçeklik olarak tanımlanır. İletilen haberin alıcısı konumunda olan kişiler haberi iletinin bakış açısından etkilenerek, kurgulanan gerçeklik kavramına ya katılacak ve belki de kendi öznel sunumsal gerçeğini oluşturarak, sosyal medyada başkalarıyla paylaşacak ya da iletinin kaynağına güvenmeyerek oluşturulan kurgusal gerçekliğe katılmayacak, paylaşmayacak ve olumsuz yorumlar yaparak haberin itibarsızlaşmasına katkı sağlayacaktır. Bir başka deyişle iletilen haberin olumlu ya da olumsuz olarak algılanması hedef konumunda bulunan alıcının bulunduğu konum ile yani dünyaya bakış açısı ile doğrudan bağlantılıdır.

Örneğin, farklı dünya görüşlerinden iki grubun karşılıklı olarak çatışmasında kameramanın çekmiş olduğu görüntüler kendi dünya görüşüne yakın gördüğü grubun açısına göre konumlanırken karşıt gördüğü grubun haksızlığını ortaya koyabilecek şekilde görüntüler daha fazla kayıta girecektir. Bununla birlikte haber metnini yazan kişinin ya da yayın yapacak kurumun politikasına göre haber şekil alacaktır. Nihai olarak haberin hedef kitlesinde olan alıcılar kendi dünya görüşlerine göre yakın ya da uzak gördükleri gruplara göre bu haberi zihinlerinde şekillendirecekler, bu karşıt grupları mağdur ya da galip, haklı ya da haksız konumlarına yerleştireceklerdir. Bununla bağlantılı olarak sosyal medyanın haber kaynağı olarak kullanılmasında Taşkiran'ın (2017:80) gazetecilere yönelik yapmış olduğu ankette yer alan “sosyal medyanın güvenilir bulunması” durumuna profesyonel medya kullanıcısı gazetecilerin bakış açısında çıkan oran oldukça düşüktür. Sosyal medyayı güvenilir haber kaynağı olarak düşünenlerin oranı %2,22 olarak belirtilmiştir.

Gerçeklik konusunda bu bilgilere ek olarak Özdemir (1998:57) haberin gerçeklikle bağlantısı olduğu ya da gerçekliğin tamamen kendisi olduğu sanılmasından dolayı aracısız, doğrudan ve en etkili medya içeriği olduğunu dile getirir. Medya içerikleri içerisinde yer alan diğer reklam, dizi, film vb. programlara rağmen haberin bu şekilde algılanmasının sebebi gerçekleşen bir olayın kitlelere aktarılması gibi masum bir eylem temeli üzerinde tanımlanmasından kaynaklanır.

Bu noktada Esslin'in (1991:16) *The Age of Television* isimli 1981 yılında yayımlanmış olan eserinde de yer aldığı üzere haber spikerlerinin aktardığı bilgiler en az kurguya dayanan ve en az dramalaştırılmış olarak görünmesine rağmen haberlerdeki birçok olay bir dereceye kadar sahnelenmektedir. Bu haberlerin taşımış oldukları gerçeklik ne olursa olsun, belli bir sunum sürecinden geçmeye, süzölmeye mecburdurlar. Televizyonda yer alan bu haberler nadiren canlı olarak aktarılmakta, kayıt altına alınan haber görüntülerinin dramatik yönleri ön plana taşınarak ya da oluşturulmak istenilen algı yönünde belli düzenlemelerden yapılarak izleyicilere sunulmaktadır. Canlı yayınlarda ise yakın ya da uzak çekim, misafir ve mülakatçının karşılıklı çekimleri ile istedik yönde algı oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Medya yazarlığı konusunda ise ticari kuruluşların etkin ve sosyal olabilmesi adına tavsiye edilen beş maddeyi şu şekilde sıralayabiliriz; aktif olmak, ilginç olmak, mütevazı olmak, amatör olmak, dürüst olmak (Kaplan & Haenlein, 2016:368).

Sonuç

Dijital dünyaya çok büyük bir hızla geçiş yapılması, her geçen gün gelişen ve bu gelişme ile birlikte değişen insan, toplum ve devlet ilişkileri ile Marshall Mc Luhan'ın bu yeni dünya için söylemiş olduğu "küresel köy" tabiri yerini bulmaktadır. Küreselleşmenin etkileri ülkelerin ve toplumların arasında engellerin ortadan kalkması, piyasaların entegrasyonu, dünya pazarlarında rekabetin yükselmesi gibi sonuçları ortaya çıkarırken aynı zamanda ulusal ekonomik, politik, sosyal ve kültürel değerler ve etkiler uluslararası boyutlara taşınmıştır.

Web 2.0 ile sosyal medya kanalları doğmuş ve bunun sonucunda bireyler, topluluklar, toplumlar etkileşimli olarak birbirleri ile eşzamanlı olarak da iletişime geçme imkânı bulmuşlardır. Sosyal medya sayesinde insanlar hiç tanımadıkları kişileri, toplulukları, toplumları tanıma imkânı bulup, apartman ya da site kültürü diye adlandırdığımız alandan dışarı çıkıp çok daha büyük ve geniş kitlelere ulaşabilmekte ve etkileşime geçebilmektedirler. Ünlü gelecek bilimci Alvin Toffler'ın ilk olarak 1980 yılında yayımlanan *Üçüncü Dalga* isimli kitabında yer alan, **producer** (üretici) ve **consumer** (tüketici) kelimelerinin birleştirilmesinden türettiği "prosumer" yani "tüketen üretici" terimi yeni medya kullanıcısının bugünkü durumunu anlatmaktadır.

Sosyal medya günümüzde her ne kadar alternatif medya ya da tekelleşmeye, küreselleşmeye karşı olan bireylerin kendi haberlerini yazıp ürettiği bir kitle iletişim aracı ya da ifade biçimi olarak yerini alsa da sosyal medya kullanıcılarının sayısının artması paylaşılan bilgilerin sayısının da doğru orantılı olarak artmasına sebep olmuştur. Bir anda yükselen bu inanılmaz artışın sonucunda paylaşılan bilgilerin

doğruluğunun denetimi çok zor hatta bazen imkânsız hale gelmiştir. Gerek geleneksel medya gerek yeni medya aracılığı ile gönderilen bu kadar yoğun bilgi bombardımanın içerisinde doğru ve yanlış, gerçek ve yalan, olumlu ve olumsuz birçok bilgi, belge, görüntü birbirine karışmış vaziyette hatta bazı durumlarda yalan bilginin doğru bilginin önüne geçtiği görülmektedir. Dijital teknolojinin ve yeni medyanın insanlık için beraberinde getirdiği olumlu yönler ve kolaylıklara rağmen büyük bir olumsuzluk zincirini oluşturduğunu da söylemek mümkündür. Özellikle sosyal medyada yerini koruyan siber zorbalık ve nefret söylemi, oltalama yöntemi, algı operasyonları, manipülasyonlar güncel olarak artmakta ve değişime ayak uydurmaktadır. Bunların yanı sıra haberler, filmler ve diziler, yarışma ve evlilik programları, reklamlar, bilgisayar oyunları haber alma, eğlenme, vakit geçirme gibi sağlamış oldukları olumlu yönler ile birlikte bazı olumsuzlukları da bünyelerinde taşımaktadırlar. Günümüzde tüm bu olumsuzluklardan sakınabilmek için medya okuryazarlığının önemini kavramanın ve bu konuda eğitim almanın kaçınılmaz olduğunu söyleyebiliriz.

Kaynakça

- Aufderheide Patricia (2020). General Principles In Media Literacy. <http://newsreel.org/articles/aufderhe.htm> (Çeviren: Yağmur Küçükbezi) Erişim tarihi: 20.06.2020
- Balaban – Salı Jale (2012). Yeni Medya Okuryazarlığı. Yeni medya ve.... (Editör: Deniz Yengin) İstanbul: Anahtar Kitaplar
- Berger Arthur Asa (1996) Kitle İletişiminde Çözümleme Yöntemleri. (Editörler: Nazlı Ulutak, Aslı Tunç) Eskişehir: ETAM AŞ Matbaa Tesisleri
- Bourse Michel & Yücel Halime (2012). İletişim Bilimlerinin Serüveni. İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Bülbül A. Rıdvan. (2001). İletişim ve Etik. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Esslin Martin (1991). TV Beyaz Camın Arkası. (Çeviren: Murat Çiftkaya) İstanbul: Pınar Yayınları
- Güz Nurettin (2005). Haberde Yönlendirme ve Kamuoyu Araştırmaları. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kaplan Andreas M. & Haenlein Michael (2016). Dünyanın Bütün Kullanıcıları Birleşin! – Sosyal Medyanın Zorlukları ve Sağladığı Fırsatlar. Yeni Medya Kullanıcısının Yükselişi (Editör: Himmet Hülür – Cem Yaşın) Ankara : Ütopya Yayınevi
- Kırık Ali Murat (2015). Sosyal Medyanın Kültürel Yabancılaşma Olgusundaki Rolü. “Sosyalleşen Birey” Sosyal Medya araştırmaları 1 (Editörler: Ali Büyükaşlan ve Ali Murat Kırık) Konya: Çizgi Kitabevi.
- Küçükbezi Yağmur (2018) Günümüzün Gizli Silahı : Bilinçaltı Mesajlar. 2. Baskı. İstanbul: Salon Yayınları
- Marcuse Herbert (2010). Tek-Boyutlu İnsan. (Çeviren: Aziz Yardımlı) İstanbul: İdea Yayınevi

- McLuhan Marshall (2001). Gutenberg Galaksisi. Tipografik İnsanın Oluşumu. Çeviren: Gül Çağalı Güven İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- McLuhan Marshall & Fiore Quentin (2012). Medya Mesajı, Medya Masajıdır. Hazırlayan: Jerome Agel. İstanbul: MediaCat
- McLuhan Marshall (1967) The Medium is the Massage: An Inventory of Effects. London: Penguin Press.
- McLuhan Marshall (1962) The Gutenberg Galaxy: The making of typographic man. London: Routledge.
- Morley David & Robins Kevin (1997) Kimlik Mekanları. Küresel Medya, Elektronik Ortamlar ve Kültürel Sınırlar. Çeviren: Emrehan Zeybekoğlu İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Mutlu Erol (2004). İletişim Sözlüğü (4. Basım). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Özdemir Sadi (1998). Medya Emperyalizmi ve Küreselleşme. İstanbul: Timaş Yayınları
- Postman Neil (2014). Televizyon: Öldüren Eğlence. Çeviren: Osman Akınhay. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sarı Ümit & Erdoğan Caner (2018). Geleneksel Medyadan Yeni Medyaya: İkincil Ekran Üzerine Bir inceleme Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD) *CİLT 5 SAYI 8 Yıl 2018, S 106-115* Eurasian Journal of Researches in Social and Economics (EJRSE) ISSN:2148-9963
- Shirky Clay (2018). Sosyal Medya'nın Politik Gücü. Teknoloji, Kamusal Alan ve Politik Değişim. Yeni Medya Kuramları (Editör: Filiz Aydoğan). (Çeviren: Eyüp Al) İstanbul: Der Yayınları
- Taşkıran İzzet (2017). Gazetecilik ile Sosyal Medya İlişkisi. Sosyal Medyada Haber Var. İstanbul: Der Yayınları
- Thompson John B. (2008). Medya ve Modernite. Çeviren: Serdar Öztürk İstanbul: Kırmızı Yayınları
- Toffler Alvin (1990). The Third Wave. New York : Bantam Books
- Türk Mehmet Sezai (2014). Medyanın Gerçeklik İnşası ve Gerçeklik Algısı. Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi Yıl:5 / Sayı: 28 / Temmuz- Ağustos 2014 / ISSN 1309-601X Ankara: Net Ofset
- Yengin Deniz (2014). Yeni Medya ve Dokunmatik Toplum. İstanbul: Der Yayınevi
- Yüksel Erkan (2001). Medyanın Gündem Belirleme Gücü. Konya: Çizgi Kitabevi

AKADEMİK BAŞARININ ÖĞRENCİLERİN SOSYO-BİLİMSEL MUHAKEME BECERİSİNE ETKİSİ

Merve ÖNPEKER

Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-2676-0679

Hatice BELGE CAN

Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-2329-3419

Özet

Bu çalışmanın amacı; akademik başarının beşinci sınıf öğrencilerinin sosyo-bilimsel muhakeme becerisine etkisini incelemektir. İlgili alan yazın temel alınarak kavramsallaştırılan sosyo-bilimsel muhakeme becerisi bu çalışmada; öğrencilerin sosyo-bilimsel konuların karmaşık doğasını fark etmesi, bu konulara şüpheli bir tavırla yaklaşarak çok yönlü ve çok miktarda çözüm önerisi sunması olarak ele alınmıştır. Farklı düzeylerde akademik başarı gösteren 214 öğrenciden; 99 öğrenci üst düzey akademik başarı grubunda, 115 öğrenci ise alt düzey akademik başarı grubunda yer almıştır. Öğrencilerin tamamına, Sadler, Klosterman ve Topçu tarafından 2011 yılında geliştirilen ve araştırmacılar tarafından mikro-plastikler bağlamına uyarlanan “Sosyo-bilimsel Konular Anketi” uygulanmıştır. Bu ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen yanıtların analizinde rubrik kullanılmış ve böylelikle, öğrencilerin sosyo-bilimsel muhakeme becerilerine ilişkin nicel veriler elde edilmiştir. Mann-Whitney U testi ile yapılan analizler sonucunda; akademik başarıları üst düzeyde olan öğrenciler ile alt düzeyde olan öğrenciler arasında sosyo-bilimsel muhakemenin karmaşıklık ($U=3452$, $p<.05$) ve çok yönlülük ($U=4305$, $p<.05$) alt boyutları için üst düzey akademik başarı grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sosyo-bilimsel muhakemenin sorgulama temellilik alt boyutuna ise öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanarak, akademik başarısı daha üst düzeyde olan öğrencilerin sosyo-bilimsel konuların karmaşık doğasını daha iyi fark ettiği ve bu konulara daha şüpheli bir tavırla yaklaşarak çok yönlü çözüm önerileri sundukları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyo-bilimsel muhakeme becerisi, akademik başarı

THE EFFECT OF ACADEMIC ACHIEVEMENT ON STUDENTS' SOCIO-SCIENTIFIC REASONING SKILL

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of academic achievement on fifth grade students' socio-scientific reasoning skill. Based on the relevant literature, socio-scientific reasoning skill is conceptualized in this study as students' realization of the complex nature of socio-scientific issues and their presentation of plentiful and multidimensional resolution proposals with suspicious approaches to these issues. Of 214 students who differed in academic achievement levels; 99 of them belonged to higher level academic achievement group, and 115 of them belonged to lower level academic achievement group. "Socio-scientific Issues Questionnaire" was applied to all students which had been developed by Sadler, Klosterman and Topcu in 2011 and was adapted to micro-plastics context by researchers. Quantitative data regarding students' socio-scientific reasoning skill were obtained by analysing answers to open-ended questions of this questionnaire via a rubric. Mann-Whitney U test results showed that there is a statistically significant difference in terms of complexity ($U=3452$, $p<.05$) and multidimensionality ($U=4305$, $p<.05$) sub-dimensions of socio-scientific reasoning skill between the higher level academic achievement group students and the lower level academic achievement group students, favouring the former. On the questioning dimension of socio-scientific reasoning skill, on the contrary, there is not a statistically meaningful effect of academic achievement levels of student. Based on these results, it can be said that students with higher level academic achievement better realize the complex nature of socio-scientific issues and they present more multidimensional resolution proposals with suspicious approaches to these issues.

Keywords: Socio-scientific reasoning skill, academic achievement

GİRİŞ

İnsanlığın var oluşundan beri toplum ve bilim birbirleri ile karşılıklı bir etkileşim halindedir. Karşılıklı bu etkileşim bazen insanların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ilerlerken bazen de hızla gerçekleşen teknolojik ve bilimsel gelişmeler toplumsal alanda birçok ikilem oluşmasına yol açmıştır (Yalçın, 2018; Genç, 2020). Bu ikilemler de toplumlar üzerinde sosyolojik, ekonomik, ahlaki ve politik açılardan tartışmaya açık konular oluşturmuştur (Kolstø, 2001).

Genetiği değiştirilmiş organizmalar, yapay zekâ, nükleer santraller, mikro-plastikler, kök hücre ve organ nakli gibi konular hem toplumları hem de bilim ve teknolojiyi etkilemektedir ve toplumlar üzerinde ikilemlerin oluşmasına yol açmaktadır (Ateş ve Saraçoğlu, 2013; Evren-Yapıcıoğlu, 2016; Genç, 2020). Toplumda ikilem oluşturan, farklı bakış açılarından değerlendirme yapmaya imkân sunan, karmaşık yapıya sahip ve birden fazla çözüm yolu olan iyi yapılandırılmamış problemleri içeren bu konular; sosyo-bilimsel konu olarak adlandırılmıştır (Sadler, 2004; Zeidler, 2014).

Sadler, Barab ve Scott (2007), sosyo-bilimsel konuların doğasını anlayabilmek, var olan probleme dair çözüm üretmek için gerekli becerilere sahip olmak olarak kavramsallaştırdıkları sosyo-bilimsel muhakemenin temelini sosyo-bilimsel konulara dair akıl yürütmenin oluşturduğunu belirtmişlerdir. Sadler, Klosterman ve Topçu (2011), sosyo-bilimsel muhakemenin bireylerin bir sosyo-bilimsel konu hakkında tartışma ve karar verme süreçlerinde deneyimlemeleri gereken üç ayrı alt boyuttan oluştuğunu belirtmektedir. Bu boyutlar;

Karmaşıklık: Bu kavram sosyo-bilimsel konuların doğası gereği karmaşık bir yapıda olduğunun ve konunun çok yönlü ilişkiler barındırdığı için kolayca çözüme ulaşılamayacağına bilincinde olma şeklinde açıklanmıştır (Sadler vd., 2007).

Çok Yönlülük: Bireyler paylaşılan bilgilerin ön yargıdan bağımsız ve kaynağının güvenilir olduğuna karşı şüpheli bir yaklaşım benimsemelidir. Ayrıca konunun farklı paydaşları ilgilendirebileceği düşünülerek ekonomik, dini, siyasi, ekolojik gibi farklı yönlerden ele alınması şeklinde açıklanmıştır. (Tuncay-Yüksel ve Cansız, 2021).

Sorgulama Temelli : Sosyo-bilimsel konular doğası gereği iyi yapılandırılmamış, belirsizlik içeren, çözülmeyi bekleyen bir yapıya sahip oldukları için karar verme sürecinde bireylerden bunların farkına varıp sosyo-bilimsel konularla ilgili sürekli olarak daha fazla sayıda araştırma yapmaları beklenmektedir (Sadler vd., 2007).

Bu çalışmanın amacı; akademik başarının beşinci sınıf öğrencilerinin sosyo-bilimsel muhakeme becerisine etkisini incelemektir. İlgili alan yazın temel alınarak kavramsallaştırılan sosyo-bilimsel muhakeme becerisi bu çalışmada; öğrencilerin sosyo-bilimsel konuların karmaşık doğasını fark etmesi, bu konulara şüpheli bir tavırla yaklaşarak çok yönlü ve çok miktarda çözüm önerisi sunması olarak ele alınmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama deseni benimsenmiştir. Bu desen geçmişte veya halihazırda var olan durumların olduğu şekliyle betimlenmesi amacıyla belirlenen konu veya durumun ayrıntılı ve üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan tanımlanmasıyla verilere ulaşılmasını sağlamaktadır (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 214 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu okulda, ağırlıklı genel not ortalama puanı daha yüksek olan öğrenciler belirli şubelere ve daha düşük olan öğrenciler okul idaresi tarafından diğer şubelere yerleştirilmiştir. Bu çalışmada, ağırlıklı genel not ortalama puanı daha yüksek olan şubelerde bulunan öğrenciler üst düzey akademik başarı grubu, daha düşük olan şubelerde bulunan öğrenciler ise alt düzey akademik başarı grubu olarak nitelendirilmiştir. Tablo 1, çalışmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre dağılımlarını göstermektedir. Buna göre, farklı düzeylerde akademik başarı gösteren 214 öğrenciden; 99 öğrenci üst düzey akademik başarı grubunda (%46,2), 115 öğrenci ise alt düzey akademik başarı grubunda (%53,7) yer almıştır.

Tablo 1. Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları

	f	%
Üst Düzey	99	46,2
Alt Düzey	115	53,7

Veri Toplama Aracı

Ortaokul öğrencilerinin sosyo-bilimsel muhakeme becerilerini belirlemek için Sadler, Klosterman ve Topçu (2011) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından mikro-plastikler bağlamına uyarlanan “Sosyo-bilimsel Konular Anketi” kullanılmıştır. Sosyo-bilimsel konular anketi; güncel bir sosyo-bilimsel konu olan mikro-plastiklerin oluşturduğu çevre sorununa dair bilgiler ve farklı görüşler içeren bir senaryo ve altı adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu soruların ilk ikisi öğrencilerin sosyo-bilimsel konuların karmaşıklığını, üçüncü ve dördüncü sorular sosyo-bilimsel konuların sürekli sorgulamaya dayalı olmasını ve son ikisi de sosyo-bilimsel konuların çok yönlü yapısını ölçmeye yöneliktir.

Veri Analizi

Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtların değerlendirilmesinde rubrikler kullanılmıştır. Bunların ilki Sadler, Barab ve Scott'ın (2007) geliştirdiği daha sonrasında Sadler vd. (2011) tarafından revize edilen rubriktir. Bununla birlikte Cansız'ın (2014) geliştirdiği sosyo-bilimsel muhakeme değerlendirme rubriği ve ikili puanlama sistemi de

öğrencilerin sosyo-bilimsel muhakeme becerilerini belirlemek için kullanılmıştır. Böylece öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar nicel veriler haline getirilerek SPSS 22.0 paket programına aktarılmıştır. Akademik başarı düzeylerinin sosyo-bilimsel muhakeme becerileri üzerindeki etkisi ise Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin SKA'dan aldıkları puanlara dair betimsel istatistik bulgularına yer veren Tablo 1 incelendiğinde, karmaşıklık ve sorgulama temelli alt boyutları için puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ancak çok yönlülük puan ortalamasının diğer iki alt boyuttan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Betimsel İstatistik Bulguları

	N	\bar{x}	Ss	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Karmaşıklık	214	2,2	1,3	2	2	2,06	6,21
Sorgulama Temelli	214	2	1,1	2	2	2,29	8,41
Çok Yönlülük	214	3,3	2,7	1	2	0,892	-0,875

Tablo 1'de yer alan aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Ancak sosyo-bilimsel muhakemenin çok yönlülük alt boyutu haricinde karmaşıklık ve sorgulama temelli alt boyutlarında çarpıklık ve basıklık değerleri -1.50 ile +1.50 aralığı dışında yer almaktadır. Bu bulgular normallik dağılımının sınanmasında kullanılan Tablo 2'deki Kolmogorov-Smirnov testinden elde edilen bulgular ($p < 0.05$) ile birlikte değerlendirildiğinde dağılımın normal olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 2. Normal Dağılım Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p	Statistic	df	p
Karmaşıklık	,219	214	,000	,751	214	,000
Sorgulama Temelli	,253	214	,000	,721	214	,000
Çok Yönlülük	,305	214	,000	,741	214	,000

Akademik başarı düzeyi bakımından alt ve üst düzey gruplarda yer alan öğrencilerin sosyo-bilimsel konular anketinden aldıkları puanlara göre Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Akademik başarıları üst düzeyde olan öğrenciler ile alt düzeyde olan öğrenciler arasında sosyo-bilimsel muhakemenin karmaşıklık ($U=3452$, $p < .05$) ve çok yönlülük ($U=4305$, $p < .05$) alt boyutları için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında anlamlı farklılığın üst düzey akademik başarı grubu lehine olduğu görülmektedir. Sorgulama temellilik alt boyutu ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır.

Tablo 3. Sosyo-bilimsel Muhakemenin Akademik Başarı Düzeyine Göre U-Testi Sonucu

	Akademik Başarı	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Karmaşıklık	Alt Düzey	115	88,0	10122	3452	.000
	Üst Düzey	99	130,1	12883		
Sorgulama Temelli	Alt Düzey	115	100,7	11584	4914	.067
	Üst Düzey	99	115,3	11421		
Çok Yönlülük	Alt Düzey	115	95,4	10975	4305	.001
	Üst Düzey	99	121,4	12030		

SONUÇ, TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmanın amacı akademik başarının beşinci sınıf öğrencilerinin sosyo-bilimsel muhakeme becerisine etkisini incelemektir. Veri analizleri sonucu elde edilen bulgular, akademik başarının öğrencilerin sosyo-bilimsel muhakeme becerilerine anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Akademik başarısı üst düzeyde olan öğrencilerin sosyo-bilimsel konuların karmaşık doğasını daha iyi fark ettiği ve bu konulara daha şüpheci bir tavırla yaklaşarak çok yönlü çözüm önerileri sundukları söylenebilir.

İlgili alan yazında akademik başarı ve muhakeme becerisinin birlikte ele alındığı çalışmaların içerik bakımından çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların doğrudan formal, informal ve ahlaki muhakemeleri ile akademik başarıları (Sungur, Tekkaya, Geban, 2001; Tekkaya ve Yenilmez, 2006; Demirtaş, 2011; Bhat, 2016; Corcoran & O'Flaherty, 2016; Nemutlu-İnanır, 2019; Bostancı, Kuzu ve Sivacı, 2020) ve bir ya da birkaç derse yönelik akademik başarıları (örn; Ünsal, 2009; Oloyede, 2012; Nnorom, 2013; Ertekin, 2017; Kocaman, 2017; Vilia vd., 2017; Gómez-Veiga, Chaves, Duque & Garcia-Madruga, 2018; Bursalı, 2019; Üstün, 2019; Sarıbaş, 2019) arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya odaklanan çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Bununla birlikte bazı araştırmacılar ise farklı öğretim yöntem ve teknikleri, çeşitli etkinlikler, eğitim süreçleri, deneysel uygulamalar ve sosyo-bilimsel konu temelli eğitim ortamlarının diğer değişkenler ile birlikte katılımcıların akademik başarı ve muhakemeleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir (örn; Irak-Kürkan, 2019; Özcan, 2021; Karcılı, 2022; Karaer, 2023). Bu durumda doğrudan öğrencilerin akademik başarıları ile sosyo-bilimsel muhakeme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın bulgularının önemli olduğu ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ateş, H. ve Saraçoğlu, M. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının gözünden nükleer enerji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 175-193.
- Bhat, M. A. (2016). The predictive power of reasoning ability on academic achievement. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(1), 79-88.
- Bostancı, Ü. Y., Kuzu, O., ve Sıvacı, S. Y. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik öz-yeterlik algıları ve geometrik akıl yürütme becerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54(1), 282-310.
- Bursalı, G. G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin olasılıksal akıl yürütme seviyelerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cansız, N. (2014). *Developing preservice science teachers' socioscientific reasoning through socioscientific issues-focused course* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2016). Examining the impact of prior academic achievement on moral reasoning development among college students: A growth curve analysis. *Journal of Moral Education*, 45(4), 433-448. doi:10.1080/03057240.2016.1230051.
- Demirtaş, Z. (2011). Lise öğrencilerinin bilimsel düşünme yeteneklerinin cinsiyet ve başarıları ile ilişkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1459-1471.
- Ertekin, P. (2017). *Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin uzamsal akıl yürütme becerilerinin astronomi konularına yönelik kavramsal anlayışları ve akademik başarıları ile ilişkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Evren-Yapıcıoğlu, A. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımı uygulamalarına yönelik görüşleri ve çalışmalarına yansıtmaları. *Hacettepe Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 132-151.
- Genç, M. (2020). *Sosyobilimsel konular ile bilim-tutum ilişkisi*. M. Genç (Ed.), Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular (s.1-10). Ankara: Nobel.
- Gómez-Veiga, I., Vila Chaves, J. O., Duque, G., & García Madruga, J. A. (2018). A new look to a classic issue: Reasoning and academic achievement at secondary school. *Frontiers in Psychology*, 9(1). doi:10.3389/fpsyg.2018.00400.
- Irak-Kürkan, E. (2019). *Sosyobilimsel konulara dayalı fen öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin öğrenme ürünleri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Karaer, F. (2023). *Sosyobilimsel konular ile işlenen biyoloji dersinin öğrenci başarı, tutum, bilimin doğası anlayışı, bilimsel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (26. Basım). Ankara: Nobel Akademik.
- Karcılı, I. (2022). *Argümantasyon temelli sosyobilimsel konu öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, argümantasyon düzeylerine, karar verme becerilerine ve karar verme stillerine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kocaman, M. (2017). *Lise 11. Sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme ve akıl yürütme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85(3), 291-310.
- Nemutlu-İnanır, Ş. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilerin orantısız akıl yürütme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nnorom, N. R. (2013). The effect of reasoning skills on students achievement in biology in anambra state. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 4(12), 2102-2104.
- Oloyede, O. I. (2012). The relationship between acquisitions of science process skills, formal reasoning ability and chemistry achievement. *International Journal of African and African American Studies*, 8(1), 1-4.
- Özcan, E. (2021). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konular bağlamında gerçekleştirilen sosyobilimsel konu temelli öğretimin etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D., Barab, S. A. & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? *Research in Science Education*, 37(4), 371-391. DOI:10.1007/s11165-006-9030-9.
- Sadler, T. D., Klosterman, M. L., & Topcu, M. S. (2011). Learning science content and socio-scientific reasoning through classroom explorations of global climate change. In Sadler, T. D. (Ed.), *Socio-scientific Issues in the Classroom: Teaching, Learning and Research*. (pp. 45-77). Springer.
- Sarıbaş, H. M. (2019). *6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin olasılıksal akıl yürütme düzeylerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve matematik başarıları açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Sungur, S., Tekkaya, C., & Geban, Ö. (2001). The effect of gender difference and reasoning ability on the learning of human circulatory system concepts. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 126-130.
- Tekkaya, C. & Yenilmez, A. (2006). Relationships among measures of learning orientation, reasoning ability, and conceptual understanding of photosynthesis and respiration in plants for grade 8 males and females. *Journal of Elementary Science Education*, 18(1), 1-14.
- Tuncay-Yüksel, B. ve Cansız, N. (2020). Sosyobilimsel konularda muhakeme. M. Genç (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular* (s.181-209). Ankara: Nobel.
- Ünsal, A. (2009). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin orantısal akıl yürütme becerilerinin başarı, tutum ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi: Bolu ili örneği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Üstün, A. (2019). *5. sınıf öğrencilerinin kesirler konusu üzerindeki muhakeme yapabilme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Vilia, P. N., Candeias, A. A., Neto, A. S., Franco, M. D. G. S., & Melo, M. (2017). Academic achievement in physics-chemistry: The predictive effect of attitudes and reasoning abilities. *Frontiers in Psychology*, 8(1). doi:10.3389/fpsyg.2017.01064.
- Yalçın, G. (2018). *Sosyobilimsel biyoloji konularının fen bilgisi öğretmen adaylarının yazılı argümantasyon becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zeidler, D. L. (2014). Socioscientific issues as a curriculum emphasis: Theory, research and practice. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of Research On Science Education, Volume II* (pp. 697-726). New York, NY: Routledge.

CİNSİYETİN ÖĞRENCİLERİN KARAR VERME STİLLERİNE ETKİSİ

Merve ÖNPEKER

Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-2676-0679

Hatice BELGE CAN

Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
ORCID: 0000-0003-2329-3419

Özet

Cinsiyetin öğrencilerin karar verme stillerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmaya 256 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerden 136 tanesi kız, 120 tanesi de erkektir. Mann ve diğerleri (1997) tarafından geliştirilen ve Deniz (2004) tarafından Türkçe'ye çevrilen "Melbourne Karar Verme Anketi-II" kullanılarak veriler toplanmıştır. Dört alt boyuttan oluşan bu ankette; dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stillerine yönelik toplam 22 madde bulunmaktadır. Maddelere verilen yanıtlar "doğru" iki puan, "bazen doğru" bir puan ve "doğru değil" sıfır puan şeklinde değerlendirilerek öğrencilerin karar verme stilleri belirlenmiştir. Mann-Whitney U testi ile yapılan analizler sonucunda, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında dikkatli karar verme stili ($U=6758.5$, $p=.017 <.05$) ve panik karar verme stili ($U=6886.5$, $p=.030 <.05$) için kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kaçınan ve erteleyici karar verme stillerine ise cinsiyetin istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin bir konuyla ilgili karar vermeden önce erkek öğrencilere göre daha fazla alternatif durum ürettikleri ve daha fazla zaman baskısı hissettikleri söylenebilir. Bu durum, kız öğrencilerin bir kısmının dikkatli karar vermeye çalışırken psikolojik bakımdan kendilerini rahat hissetmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun sebebi, kız öğrencilerin bir konu ile ilgili karar vermeden önceki düşünme süresinin erkek öğrencilere göre daha fazla olması ve harcadıkları bu zamana bağlı olarak da kendilerini daha panikte hissetmeleri olabilir.

Anahtar Kelimeler: Karar verme stilleri, cinsiyet

THE EFFECT OF GENDER ON STUDENTS' DECISION MAKING STYLES

Abstract

256 fifth grade students attended in this study that aims to investigate the effect of gender on students' decision making styles. 136 of those students are female, 120 of them are males. Data were collected through the "Melbourne Decision Making Questionnaire-II" which was developed by Mann et al. (1997) and translated into Turkish by Deniz (2004). The questionnaire involves totally 22 items and four sub-dimensions namely vigilance, buck passing, procrastination and hypervigilance decision making styles. Students' decision making styles were identified by assigning two points to "correct", one point to "sometimes correct" and zero points to "incorrect" answers. Mann-Whitney U test results indicated that there is a statistically significant difference in terms of vigilance ($U=6758.5$, $p=.017 <.05$) and hypervigilance decision making styles ($U=6886.5$, $p=.030 <.05$) between the female and male students, favouring the females. On the buck passing and procrastination decision making styles, on the contrary, there is not a statistically meaningful effect of gender. Collectively it can be said that female students produce more alternatives before making decisions on an issue and feel more time pressure, compared to males. This situation can be inferred as certain female students feel themselves psychologically uncomfortable as they are trying to carefully decide on something. The reason of feeling more panic may stem from the time females consume before deciding on an issue, compared to males.

Keywords: Decision making styles, gender

GİRİŞ

Tüm bireyler hayatlarının her zamanında ve her alanında bazı durumlar ve problemlerle karşı karşıya gelmektedir. Gündelik hayattaki çoğu davranış ve düşünce, bireylerin bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde gerçekleştirdiği karar verme işleminin bir ürünüdür. Verilen kararların içeriği, önemi ve sonuçları bireylerin yaşamlarını olumlu veya olumsuz yönlere etkileyebileceği için karar verme becerisi sahip olunması gereken önemli bir beceri halini almıştır.

İnsanın en önemli yaşam becerilerinden biri olan karar verme düşünsel bir süreci içerir (Kurt, 2016). Bu süreç problemin algılanması, probleme ilişkin bilgilerin elde edilmesi, bilgilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, seçenek ve alternatiflerin irdelenmesi basamaklarından oluşur (Semerci, 2000). Kuzgun'a göre (1993) bu kavram bir ihtiyacı karşılamak ya da bir problemi çözüme kavuşturmak için bireyin karşısına birden fazla seçenek çıktığı zaman sorunu ortadan kaldıracak bir yöneliştir.

Karar verme stili ise bireyin tepki, yaklaşım ve eylemlerde bulunduğu bir davranış şeklidir, öğrenebilen ve öğretilen bir alışkanlıktır (Phillips, Pazienna & Ferrin, 1984; Scott & Bruce, 1995; akt. Başaran, 2019). Bireylerin var olan probleme veya duruma nasıl yaklaştığını belirleyen tarzı olarak da ifade edilebilir. Bu tarzı etkileyen en büyük faktörlerden biri de kişisel özelliklerin oluşturduğu bireysel farklılıklardır (Taşdelen, 2001; Avşaroğlu ve Üre, 2007). Bu noktadan hareketle, bu çalışmada da kişisel özelliklerden birisi olan cinsiyetin ortaokul öğrencilerin karar verme stillerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama deseni ile yürütülmüştür. Bu desen araştırmacının bireylerin bir duruma ilişkin düşüncelerini, inançlarını, tutumlarını ve belirtilen faaliyetlerini ölçmeyi hedeflediği durumlarda kullanılır (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Büyük örneklemelerden elde edilen bilgileri sunan bu model, elde edilen nicel verilerin istatistiksel analizleri sonucunda yapılan çalışmayla ilgili genellemelerin oluşturulmasına olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir’de 2022-2023 eğitim öğretim yılında iki ayrı devlet okulunda öğrenim gören ortaokul beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Tablo 1’de çalışma grubuna dair bilgiler yer almaktadır. 256 öğrenciden oluşan çalışma grubunun yaklaşık %53’ünü kız öğrenciler, %47’sini de erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

	f	%
Kız	136	53,1
Erkek	120	46,8
Toplam	256	100

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin cinsiyetlerine dair veriler demografik bilgi formu ile toplanmıştır. Karar verme stillerini belirlemek için ise Mann vd. (1997) tarafından geliştirilip Deniz tarafından (2004) Türkçe’ye uyarlanan “Melbourne Karar Verme Ölçeği-II (MKVÖ-II)” kullanılmıştır. Likert tipindeki ölçek toplamda 22 madde içermektedir. MKVÖ-II, dikkatli, kaçınan, erteleyici ve panik karar verme stili olmak üzere dört alt boyut içermektedir. Bu alt boyutların özellikleri Mann vd. tarafından (1998) şu şekilde açıklanmıştır (akt. Deniz, 2004,s.26);

Dikkatli Karar Verme: Birey kararını vermeden önce ilgili bilgiyi özenle arar ve alternatifleri dikkatli şekilde değerlendirdikten sonra seçim yapar.

Kaçınan Karar Verme: Birey karar vermekten kaçınır, karar vermeyi başkalarına bırakmaya çalışmasıdır. Böylece sorumluluğu başkasına devrederek karar vermekten kurtulmaya çalışır.

Erteleyici Karar Verme: Bireyin kararı sürekli erteleme, geciktirme ve sürüncemede bırakmasıdır. Karar verme geçerli bir neden olmamasına rağmen ertelenir.

Panik Karar Verme: Bireylerin karar vermesi gerektiğinde kendilerini zaman baskısı altında hissetmeleridir. Bu durumda düşüncesiz davranışlar sergileyerek acele şekilde çözüme ulaşma eğilimi gösterilir.

Tablo 2, Deniz'in (2004) ölçek için yaptığı güvenilirlik analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 2. MKVÖ- II'nin Güvenilirlik Testi Sonuçları

	Test-Tekrar Test	İç Tutarlılık
Dikkatli	0.83	0.80
Kaçınan	0.87	0.78
Erteleyici	0.68	0.65
Panik	0.84	0.71

Veri Analizi

Öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar “doğru” iki puan, “bazen doğru” bir puan ve “doğru değil” sıfır puan şeklinde değerlendirilerek her bir karar verme stili için aldıkları puanlar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler SPSS 22.0 programına girilmiş ve öğrencilerin karar verme stilleri için aldıkları puanlar belirlenmiştir. Dikkatli ve kaçınan karar verme için alınabilecek maksimum puan 12, erteleyici ve panik karar verme için ise 10'dur. Cinsiyetin karar verme stillerine etkisini belirlemek için ise Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin karar verme stillerini ölçmek amacıyla kullanılan MKVÖ-II'den elde edilen bulgulara Tablo 1'de değinilmiştir. Karar verme stilleri açısından genellikle kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. En yüksek ortalama puan her iki cinsiyet için de dikkatli karar verme stili için, en düşük ortalama puan ise erteleyici karar verme stili içindir.

Tablo 1. Cinsiyete Göre MKVÖ-II'ye İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları

	Cinsiyet	\bar{x}	Ss	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
Dikkatli	Kız	8,79	2,5	11	9	-1,059	,616
	Erkek	8,27	2,2	9	8,5	-,551	-,515
Kaçınan	Kız	4,48	2,6	4	4	302	-,078
	Erkek	4,34	2,6	4	4	,332	-,876
Erteleyici	Kız	3,23	2,5	3	3	,793	,098
	Erkek	3,45	2,4	0	3	,290	-,329
Panik	Kız	4,77	2,5	7	5	-,090	-,792
	Erkek	4,13	2,3	4	4	,281	-,258

Öğrencilerin MKVÖ-II'den aldığı puanların normal dağılımının sınanmasında Tablo 1'deki çarpıklık ve basıklık değerleriyle birlikte Tablo 2'de yer alan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları birlikte değerlendirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri +1.50 ile -1.50 aralığında yer almaktadır ancak normallik testi sonuçlarına göre ($p=0,000 < 0.05$) dağılım normal değildir.

Tablo 2. MKVÖ-II Puanlarının Cinsiyete Göre Normal Dağılım Test Sonuçları

	Cinsiyet	df	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
			Statistic	p	Statistic	p
Dikkatli	Kız	136	,174	,000	,895	,000
	Erkek	120	,124	,000	,954	,000
Kaçınan	Kız	136	,103	,001	,969	,003
	Erkek	120	,111	,001	,966	,004
Erteleyici	Kız	136	,176	,000	,915	,000
	Erkek	120	,112	,001	,945	,000
Panik	Kız	136	,114	,000	,965	,001
	Erkek	120	,117	,000	,965	,003

Kız ve erkek öğrencilerin MKVÖ-II'den aldıkları puanlara göre Mann-Whitney U testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir. Cinsiyete göre dikkatli karar verme ile panik karar verme stilleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında hem dikkatli karar verme stili için ($U=6758.5, p=.017 < .05$) hem de panik karar verme stili için ($U=6886.5, p=.030 < .05$) anlamlı farklılığın kızlar lehine olduğu sonucuna ulaşılabilir. Kaçınan ve erteleyici karar verme stilleri ile cinsiyet arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Tablo 3. Karar Verme Stillerinin Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
	Erkek	120	116,8	14018,5		
Kaçınan	Kız	136	130,2	17708,5	7927,5	,692
	Erkek	120	126,5	15187,5		
Erteleyici	Kız	136	124,5	16937,5	7621,5	,358
	Erkek	120	132,9	15958,5		
Panik	Kız	136	137,8	18749,5	6886,5	,030
	Erkek	120	117,8	14146,5		

SONUÇ, TARTIŞMA VE YORUM

Bu çalışmanın amacı; cinsiyetin ortaokul öğrencilerinin karar verme stillerine etkisini incelemektir. Mann-Whitney U testi ile yapılan analizler sonucunda, kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında dikkatli karar verme stili ($U=6758.5$, $p=.017 <.05$) ve panik karar verme stili ($U=6886.5$, $p=.030 <.05$) için kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kaçınan ve erteleyici karar verme stillerine ise cinsiyetin istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç, ilgili alanyazında daha önceden yapılmış olan bazı çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (örn; Bacanlı ve Sürücü, 2006; Gülbahçe ve Kartol, 2014; Ulaş, Epçaçan, Epçaçan, Koçak, 2015; Özdemir, 2019; Köse, 2020). Ancak cinsiyetin karar verme stilleri üzerine etkisi olmadığı sonucuna ulaşan araştırmacılar da bulunmaktadır (örn; Avşaroğlu ve Üre, 2007; Tunç, 2011; Arslan, 2013; Baş ve Cengiz, 2016; Kurt, 2016; Ülker, 2017; Akar, 2019; Balkan, 2019). Araştırmacıların birbirlerinden farklı sonuçlar elde etmelerine katılımcıların farklı bireysel özelliklere, yaşantılara ve düşünce yapılarına sahip olmalarının sebep olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda dikkatli karar verme stili için kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç Deniz (2002), Özel (2009), Yılmaz (2015) ve Erdin (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların bulguları ile benzerlik gösterirken Tatlılıoğlu'nun (2014) bulgusu ile benzer olmadığı görülmektedir. Kız öğrencilerin herhangi bir karar vermeden önce erkek öğrencilere göre daha özenli bir şekilde bilgiyi aradıkları ve var olan alternatif çözümleri daha dikkatli bir şekilde değerlendirerek sonuca ulaştıkları söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre cinsiyetin etkili olduğu bir diğer karar verme stili ise panik karar vermedir. Güçray (2001), Can (2009), Kaşık (2009), Özel (2009), Tatlılıoğlu (2014), Aktaş (2016) ve Ertural'ın (2019) araştırmalarında olduğu gibi bu çalışmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre karar verme sürecinde daha fazla panik olduğu belirlenmiştir. Doğan (2016) ve Erdin (2016) ise cinsiyetin panik karar verme stili üzerine herhangi bir etkisi olmadığını paylaşmışlardır.

Dikkatli ve panik karar verme stillerine dair elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin bir konuyla ilgili karar vermeden önce erkek öğrencilere göre daha fazla alternatif durum ürettikleri ve daha fazla zaman baskısı hissettikleri söylenebilir. Bu durum, kız öğrencilerin bir kısmının dikkatli karar vermeye çalışırken psikolojik bakımdan kendilerini rahat hissetmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun sebebi, kız öğrencilerin bir konu ile ilgili karar vermeden önceki düşünme süresinin erkek öğrencilere göre daha fazla olması ve harcadıkları bu zamana bağlı olarak da kendilerini daha panikte hissetmeleri olabilir.

KAYNAKÇA

- Akar, D. (2019). *Tecrübeli ve göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve karar verme stilleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, N. (2016). *Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejileri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, A. (2013). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının karar verme stilleri ile ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Avşaroğlu, S., ve Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 85-100.
- Bacanlı, F., ve Sürücü, A. G. M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 7-35.
- Balkan, A. (2019). *Destekleme ve yetiştirme kursuna devam eden ilköğretim 2. Kademe öğrencilerinin özsaygı karar verme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baş, M., & Cengiz, R. (2016). Evaluation of orienteering athletes' decision making strategies for some variables. *International Journal of Sport Culture and Science*, 4(2), 477-489.
- Başaran, H. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital hikâyelerle desteklenmiş öğretimin akademik başarı, tutum, motivasyon, bilişüstü düşünme ve karar verme stratejilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, Ö. (2009). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve karar verme stillerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz (Research methods, design, and analysis)* (A. Aypay, Çev.). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Deniz, M. E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin ta-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Deniz, M. E. (2004). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(0), 23-35.
- Doğan, M. (2016). *Ergenlerde tanrı algısı ve karar verme stilleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdin, F. (2016). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinin mantık dışı inançlarının karar verme davranışları ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ertural, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısının ve karar verme stillerinin üst bilişe ve öğrenilmiş güçlülüğe göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8).
- Gülbağçe, A., ve Kartol, A. (2014). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 132-143.
- Kaşık, D. Z. (2009). *Ergenlerde karar verme stilleri ve algılanan sosyal destek düzeylerinin sosyal yetkinlik beklentisi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Köse, E. (2020). *Ergenlerde anne baba tutumlarının duygusal zekâ ve karar verme stilleri üzerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kurt, E. (2016). *Orta öğretim öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kuzgun, Y. (1993). *Karar stratejileri ölçeği: Geliştirilmesi ve standardizasyonu*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları (R. Bayraktar, Ed.). Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Mann, L., Burnett, P., Radford, M., & Ford, S. (1997). The melbourne decision making questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10(1), 1-19.
- Özdemir, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinde otomatik düşüncelerinin ve karar verme stillerinin rolü* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özel, M. (2009). *Ergenlerin denetim odaklarına ve algıladıkları ebeveyn çocuk yetiştirme tutumuna göre karar verme biçimlerinin incelenmesi: Darıca ilçesi örneği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Semerci, N. (2000). Yönetimde karar vermenin kritik düşünmeyle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(2), 191-201.
- Taşdelen, A. (2001). Öğretmen adaylarının bazı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 40-51.
- Tatlılıoğlu, K. (2010). *Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tunç, A. (2011). *İlköğretim 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stilleri ile algılanan ana baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ulaş, H., Epçaçan, C., Epçaçan, C., Koçak, B. (2015). Öğretmen adaylarının karar vermede özsaygı düzeyi ve karar verme stillerinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1031-1052.
- Ülker, M. (2017). *Spor yapan ve yapmayan ortaöğretim öğrencilerinin kişilik özellikleri, karar verme stilleri, stresle başa çıkma stratejilerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, E. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

PERCEPTIONS OF STUDENTS AND LECTURERS TOWARDS DISTANCE EDUCATION: A STUDY CONDUCTED AT THE TURKISH UNIVERSITY CONTEXT

Senanur Çınar

Öğr. Gör., Bahçeşehir University, School of Foreign Languages
cinarsenanur@hotmail.com

Abstract

In the 21st century, there have been several improvements in the technology especially within the field of education. One way of integrating technology into education is distance education in which students can use a convenient and manageable way of instruction while meeting their expectations regarding individual distance learning. Through the integration of technology, it is possible to receive education through tremendous means of instructions. The aim of the present study, therefore, was to discover the perceptions of students and lecturers towards distance education and find out whether there was statistically significant difference in their perceptions. The study included 35 participants consisting of both students and lecturers who experienced a distance education process for their General English course during the spring semester of 2022-2023 academic year at a private university in Istanbul, Turkey. For the purpose of the study, quantitative research method was used, and the data was collected by means of a questionnaire. The data analysis was conducted through descriptive statistics and Mann-Whitney U test via SPSS 20.0. The results of the study showed that majority of the students perceived distance education as a way of easing the access to the course and a way of feeling motivated after they complete the course through it. The students, however, did not believe that distance education helps them engage with their classmates while the lecturers perceived the process of distance education as a useful way to provide task responsibility, yet weak in terms of providing prompt feedback to students. Nevertheless, no statistically significant difference was found in terms distance education perceptions of students and lecturers.

Keywords: distance education, online learning, language learning, student perception, lecturer perception

Distance Education in Language Learning

During the last decade, the rate of change in technology has outstandingly increased which thereby has affected each area of modern living. Especially for the process of language education, accordingly, technology provides a great deal of opportunities through its intergration into the process. One of the ways of integrating technology into the teaching and learning of a language is online education which has led many levels and especially universities to integrate online platforms into their system. With the increasing number of foreign language courses through distance education in tertiary level, accordingly, several lecturers working at faculties plan their courses partially and even totally online and deliver as in form of distance education which is considered as a useful method to contribute to their teaching experience and learning process of their students. Through distance education occurring on online forms, teachers and students experience a real time learning and teaching process which allows them to teach and learn synchronously or asynchronously without a need to meet at a particular place. In distance education, therefore, the teacher can be physically distant from the learner (Gallagher & McCormick, 1999). It also includes instructional procedures that teacher and students are far from each other which creates communication with the help of technological devices such as personal computer, microphone, camera and so on.

Distance education programs handle two essential criteria as teachers and students are separated from each other by distant and technology is used with an aim to diminish or remove the distance barrier. The courses in distance education also allows students to take courses not in their campus, develop high levels of learning, take an advantage of having low or no cost efficient learning environments, and to make use of a convenient and controllable means of instruction when meeting their personal distance learning expectations (Dusewicz & Patrick, 1988).

Contributions of Distance Education to the Language Learning Process

Through the recent developments in technology, increasing use of the internet, and lecturers' inclination to technology, distance education has started to become a pivotal matter in the educational contexts. In line with these developments, furthermore, the technological supplies have had a crucial role in these contexts and distance education has been integrated into the courses in a more and more increasing way (Calli, Balçıklanlı, Calli, Cebeci, and Seymen, 2013; Sun, Tsai, Finger, Chen, and Yeh, 2008). These recent developments have brought along collaboration with the whole world, social networking, having the resources and users virtually, having videoconference sessions, e-learning, communicating online and so on (Brady, Halcomb & Smith, 2010; Garrison, 2011; Lawson, Comber, Gage, & Cullum-Hanshaw, 2010; Longworth, 2013). Distance education, therefore has made it possible for students to have the opportunities of transferring information and knowledge besides with the help from the teacher as the source of information, and gives students a special area and time to maintain their education.

Unlike traditional way of teaching and learning, there is no need to physically meet at a specific time and place in distance education. Thanks to the flexible nature of it, distance education allows students and teachers to have their courses distant from each other and use the course materials wherever and whenever they wish. Antoine (2011), moreover, remarks that distance education allows students to keep in contact with their teacher interactively through the use of internet. Similarly, Wheatley & Greet, 1995 and Bisciglia & Monk-Turner (2002) state that distance education is time-saving way of delivering education as there is no need to go to school for both teachers and students. Keegan (1995) supports this claim by stating that distance education has no obligation for the student to travel to a fixed place at a fixed time to attend their classes which creates an individual learning environment for the students. Klesius, Homan & Thompson (1997), moreover, claim that distance education can be perceived positively by students if they need to learn the course content by giving little or no travel to the place where the course is delivered which creates a motivation for the students.

Distance education, furthermore, provides numerous opportunities for its users. It, for instance, enables lifelong learning (Clements, 2010; Selman, 2013) which allows learners and teachers to follow the continually shifting features of information and to enhance their present knowledge and skills. In terms of how it is practiced, moreover, distance education is a student-centred way of process which allows students to take responsibilities when learning (Antoine, 2011; Selman, 2013). Lifelong learning, moreover, refers to a shift from education to learning and integrates learning from our lives' different aspects such social relationships, environment people and culture (Field, 2006; Tight, 2002) Students, additionally, seem to be more self-motivated regarding their own learning so as to constantly keep learning (Can, 2012) and learn as they wish (Grosu & David, 2013). Especially adult learners have more life experience compared to other types of students since adult learners have experienced standard education process. These students usually feel motivated by the recent innovations endorsed by the society and they wish to develop their profession or acquire new skills and knowledge for individual reasons which they may have built based on their past learning experiences and practices (Knowles, Holton, and Swanson, 1998). Since they build on their previous learning experience, knowledge, and skills (Stone, 1986), there is a close relationship between their success in learning practices and attitudes, satisfaction, and perceptions regarding the delivery ways of the distance education that they are taking (Donavant, 2009).

Students' Perceptions Towards Distance Education

A large number of studies on distance education has been conducted on students' ideas regarding the education that they receive. According to Moore & Thompson (1997), the studies focused on different points such as a) the extent of student satisfaction with the distance education courses, b) the effects of communication technologies on learners and teaching, c) efficient teaching behaviours, and d) the ways how distance education facilitates change. Characteristics of students such as their study habits, perceptions, motivation levels, attitudes, proficiency levels, aims, time management, choices, personal variables, ages, genders, learning styles, education background have been

examined. Most of these studies have found no statistically significant difference between students' achievement or success level and their distance education courses. Students' individual differences such as learning styles, ethnicities, background, and gender, however, have been found as relatively affected by the distance education. Bernt & Bugbee (1993) found that adult students need more feedback compared to young learners since they might have lower proficiency levels or might not recently have been in school.

Courses that are delivered through distance education enable students to contact with their instructor and classmates. Towles, Ellis & Spencer (1993) observed an increase in the level of communication among the students and a positive change in the completion of the courses and opinions of students when the university delivered the courses via distance education. Several strategies in distance education, for example, have found to be very effective when supporting interaction and feedback. Through the integration of numerous delivery systems such as videoconferences, telephone callings, voice-recordings, e-mailing can build confidence for student and increase a sense of belonging to a community (Willis, 1993). Among them, the internet has emerged as the latest tool through which especially educational institutions can deliver the courses as synchronously or asynchronously. Asynchronous delivery is a two-way communication that include time delay between the broadcasting and receiving of the course. Synchronous course delivery, on the other hand, includes interactive communication activities in which transmission and receipt of the course occur simultaneously among the teacher and students.

Students request suitability and flexibility along with an opportunity to access to an education which is independent in terms of time and distance in online courses. They, moreover, demand a facility to benefit from numerous ways of learning such as fully online, blended learning, or synchronous and asynchronous modes. Students also wish to have very interactive courses which make use of located or problem -based learning in order to relate what they learn to their real-life practices. Finally, they ask for a support in their technical problems for 24 hour and prompt feedback from the teacher during the semester (Moore, 2002). A student's achievement and satisfaction are in a close relationship with the teacher's perception of efficacy. Since the faculties in universities are assessed and the quality of their programs is evaluated in line with student satisfaction, it is very profound to examine the elements of online courses which will mostly likely increase student satisfaction. Students' satisfaction, similarly, has a strong relationship with the performance of the instructors (Bollinger & Martindale, 2004). Instructors, therefore, need to communicate with their students on a daily basis. Swan (2003) found out that students who evaluated their level of activity as high stated considerably higher levels for the courses regarding satisfaction and higher levels of observed learning. For Shea et al. (2002) satisfaction and learning had considerably strong relationship with interaction, feedback, and apparent expectations from the perspective of learners. The leading components of online education are collaboration and independence which provide opportunities to reflect, think critically, and solve problems. It is also very important to contact with the instructor and classmates for

feedback on what they have done in their tasks, papers, and homework (Moore & Kearsley, 1996). Previous research studies on student perceptions of technology use have indicated that computer skills is an effective indicator of how they perceive computers along with their use of computer (Dyck & Smither, 1994; Thompson, Higgins, & Howell; 1994; & Whitley, 1997). Since technology is a vital element within the society, computer skills, accordingly, has become a significant factor within the advancement of education since teaching students sufficiently with computing skills is pivotal.

Distance Education as in form of Videoconferences

Delivery of courses through videoconferences is a mode of synchronously delivery and allows the teachers and students to reduce the distance as well as increases learner autonomy. Some research studies have found that videoconferencing is a new aspect of interaction and communication which was not available in online learning before (Gill, Parker, & Richardson, 2005; Lawson et al., 2010; Taylor, 2009; Y. Wang & Chen, 2007). Possibilities in distance education for adult learners differ in terms of motivating factors, learning strategies, preferences, existing information as well as life experience which adult learners are prone to integrate into their learning situations (Eyitayo, 2013; Knowles et al., 1998; Merriam & Caffarella, 1991; Richardson, 2013). In line with this, it is significant to understand adult learners and their individual experience within their learning environment. According to Moore and Kearsley (1996), most of the students in distance education are adult learners who are aged 25 to 50. They followingly assert that it is better to understand the nature of adult learning in order to understand the nature of distance education. In case of adult learners, some factors may be more effective than others since these learners can be more tend to pursue a practical and instinctive approach to knowledge (Knowles, 1980) whereas the age span might lead to distinct attitudes towards innovative technologies and their motivation to use in practice.

With the beginning of information technologies, distance education has turned into a more essential accompaniment to traditional courses. It enables learners receive courses which do not exist at their own institution notwithstanding the location. Distance education, moreover, is a great advantage to enhance the quality of education since it refers to creating educational union, connecting people whose physically, socially, or culturally far from each other, however who are united in an actively learning environment. Videoconferencing is included within this environment which is a technological system that is used in distance education in a synchronous mode through the use of interactive voice, video and document transfer among two or more parties (Wiesemas & Wang, 2010). Even if it is a technology that has been actively used since 1968 within different areas, videoconferencing has started to be used extensively in educational settings especially within the last decade as in form of course delivery.

The related literature reveals that videoconferencing has been gradually used in higher education and other students from different levels (Armstrong-Stassen, Landstrom & Lumpkin, 2006; Coyle, 2004; Wiesemes & Wang, 2010; Doggett, 2008; Gillies, 2008; Martion, 2005). There are several studies that have investigates students' attitudes regarding the videoconference courses that they receive via distance education. Majority

of students perceived videoconference courses as very beneficial as they increase motivation, interaction among student and teacher, enhance novelty and improve communication their skills. There were also disadvantages stated by students as difficulty in maintaining the interest of learners, insufficiency in training and guidance for learners and teachers (Martin, 2005).

In their study, similarly, Armstsong-Stassen et al. (2006) focused on the perceptions of students regarding the videoconference courses and they revealed that learners had less positive attitudes towards the videoconference courses at the end of the semester compared to the beginning of the semester. This may have stemmed from the students and teachers' inexperience with the technology. They also claimed that female students seemed less positive towards these courses than the males at the end of the semester, which ultimately brought along "technological gender gap" within the area of distance education. However, it may be possible to dissolve this gender difference as long as students have the same experience in terms of computer use in their daily life.

There is another study (Dogget, 2008) conducted students' perceptions towards videoconference courses and it found out that almost all participants with a rate of 80% perceived videoconferencing as positive. The participants, thereby, stated that it would have been more convenient for them to have their course in a conventional classroom. They did not find any significant impact between these videoconference classes and students' achievement level in the course. Similarly, the study of Gillies (2008) focused on students' opinions regarding the videoconference courses in the context of teacher training. The students were interviewed about these videoconference courses and they pointed some issues about technical problems, insufficiency in the engagement and training of both students and teachers. Nevertheless, they also asserted that these videoconference courses can pursue a great deal of potential for their major which was teacher education as well as interaction with the teacher.

Umphrey et al. (2008) conducted a study investigating the effect of interaction, experience of communication and the social features through a direct engagement with students as well as their perceptions regarding videoconference education. The results of the study revealed that students considered face-to-face education as more positive than videoconferencing in terms of the teacher's closeness, understanding the teacher, shared communication with the classmates and the teacher, achievement, and quality. It seems that, accordingly, the most efficient videoconference courses would involve interaction and class engagement. Koppelman & Vranken (2008), similarly, conducted a study which aimed to determine views of teachers and students in regard to the education of synchronous computer technologies. The students asserted that they fancied having the courses that were delivered in short intervals and stated no problems with concentration. Additionally, they remarked that the applied technologies precluded the waste of time. Some students reported that they did not appreciate the delays whereas some students assessed the sound quality pretty good in their online courses.

Distance Education in Turkey

In Turkey, distance education has become a significant part of higher education (Selman, 2013; Şimşek, 2010). Turkish universities, accordingly, have been providing their students with more facilities regarding online education in foreign language education (Trajanovic, Domazet & Misic-Ilic, 2007; Zamorshchikova, Egorova & Popova, 2011). This tendency to provide opportunities have stemmed from the increase in the number of students, lack of capability of the schools (Çakır & Yurtsever, 2012) and the conditions due to some unexpected occurrences that lead the institution to maintain the education as distance.

To the best of the knowledge of the author, there is only one experimental and longitudinal study that examined learners' perceptions of videoconferencing in the context of Turkish education. The study involved students in Trabzon and a lecturer delivering videoconferences from Ankara. The study showed that perspectives of students evolved from negative to positive towards the end of the videoconference sessions. The interview results indicated that the factors that created a change in students' perceptions were technical problems, the lecturer, environment, class, and distance (Karal, Çebi & Turgut, 2011). There is also another study (Candarlı, Yüksel, 2012) conducted at Turkish context which gave insight into learners' perceptions of videoconference sessions through the perspective of students studying in the English language and teaching program. Their study included pre-session and post-session surveys which consisted of both short-answer and *Likert-scale* questions. The results of the study showed that students were prone to have a negative attitude towards using video-conferencing in their class by themselves and attending videoconferences courses of their university. Their study is of importance since it reveals how the teachers of future will be dealing with technology within their own teaching environment.

In 2015, Altınar conducted a study to find out the perceptions of undergraduate students regarding the videoconference courses that they were taking which is in accordance with the current study with an only difference since the courses in that study were English courses unlike the present study of which courses are the translation courses. However, in terms of its focus, the study of Altınar (2015) is in line with the present study since both studies focus on student perceptions regarding videoconference courses. In her study, the data were collected via a questionnaire about the perceptions of videoconference courses. The results revealed that students were in favour of the idea that courses at university should not be taught via videoconferencing. Even if they agreed with the idea that there are many advantages of videoconference courses, a great majority of that did not think that videoconferencing is not a useful mode of course delivery to teach English stating that it should be practiced in a traditional classroom setting.

Even if videoconferencing is not a new way of interaction with people, in education field, there is a research lacuna in the English Language and Education field in terms of examination of its efficacy as an educational tool and students' perceptions of it in the

context of Turkish education. The efficacy of videoconferencing is affected by several factors such as context, and teachers, students and institutions' attitudes. Due to the different nature of adult learners and the distance education, therefore, an additional research needs to be conveyed focusing on their perceptions regarding the quality of the distance education environment. Moreover, as cited in the study of Fillion et al. (1999), Schrum (2006) claims that it is very significant to accept the fact that distance education is an influential and convenient means of delivering courses. It is highly important to understand students' perceptions for the educational process and the experience of learning has a vital role in learning outcomes. This study, therefore, aims to find out university students' perceptions of videoconferences to learn if is an efficient educational tool for the students who will be translators of English language in future.

Methodology

The aim of the present research study was to discover the perceptions of students and lecturers towards distance learning and find out whether there was statistically significant difference in their perceptions. Therefore, this study was designed in accordance with quantitative research methods in order to gather information about the phenomenon. Quantitative research consists of two different yet methodologically interrelated research approaches; experimental and survey research (Davis 2007). As a method for gathering data, followingly, the studies that adopt questionnaires or standardized interviews can be used in non-experimental and experimental designs (Fink, 1995). The present study, therefore, is a survey research quantitative type of study since it adopted a questionnaire and it has a non-experimental research design since there is a group of subjects, in other words independent variable, that are not manipulated by the experimenter.

Sample

The participants of the study consist of students ($N=18$) and lecturers ($N=17$) at the vocational school of a private university in Istanbul, Turkey. All of the students completed the preparatory program in the same institution and then started their undergraduate program which is an associate degree and takes four semesters in total. The students were from different programs such as Civil Aviation Cabin Services, Civil Aviation Transportation Management Air Logistics, Sports Management and Tourist Guiding. They were taking General English course through English-medium instruction as must course and were in both first and second year of the program. The study also included 17 lecturers who delivered courses in the same institution of which courses were delivered as in form of online sessions. Through the descriptive statistics, the mean score of the participants' age was found to be 25.49. There were 6 male and 12 females in the students' group and the lecturers consisted of 5 male and 12 females. Table 1 shows that the participants of the study consist of 11 males and 24 females in total. The table also indicates that 27 participants had no previous experience in distance education whereas 8 of them had an experience in it.

As for the purpose of the study, convenience sampling was used. Moreover, in the study, students and lectures were voluntary and they were informed that confidentiality would

be maintained during the research. The participants were informed that they had the right to withdraw from the research at any time they wished. During the period of research, students were taking online courses through the platform which is called LMS (Learning Management System). On this platform, lecturers assign their sessions on a weekly basis so that students can attend at that time. In the online courses that are delivered in form of videoconferencing, the lecturer opens the camera and microphone and she/he can display any document that the students can see on their screen simulations with the lecturer. Similar to the lecturer, students can open their camera and microphone provided that the lecturer allows them to do so during the videoconference sessions. In these videoconference sessions, students can chat and discuss with their classmates as well as with the lecturer. This online platform, therefore, allows students to attend the courses from distance at the hour of the session that is set by the lecturer and participate in the class activities that are presented by the lecturer in an interactive and simultaneous way.

The study was conducted at the vocational school of a private university in Istanbul, Turkey. In this university, there are 39 programs in which students are provided with vocational courses for four semesters. Students are required to complete 60 academic credits along with their internship in order to graduate from the university. The study was conducted during the spring semester of 2022-2023 academic year. The demographic information of the 35 participants as well as their experience in distance education are presented in Table 1.

Table 1. Information of the students and lecturers

Item	Demographic	Frequency	Percentage (%)
Gender	Male	11	31
	Female	24	69
Age	18-29	25	71
	30-39	8	23
	40-49	2	6
Distance Education Experience	Yes	8	23
	No	27	77

Design

In the present research study, the data were gathered from 35 participants of which 18 were students and the others were lecturers. It used quantitative data collection instruments to answer the research questions so as to find out information regarding participants' perceptions towards the distance education that they received by exploring whether there were statistically significant differences in their perceptions. In terms of the procedure, the questionnaire was administered to the participating students and lectures.

Prior to the findings, the study employed a descriptive data analysis method through the 20th version of SPSS in order to illustrate the demographic information of the participants in terms of their age, gender and distance education experience. The study,

followingly, used quantitative data analysis method to answer the research questions. The first and second research questions regarding students and lecturers' overall perceptions of distance education were answered through descriptive statistics showing the mostly preferred perception by the participants. The third research question, on the other hand, was answered to reveal if there was a statistically significant difference between the students and lecturers' distance education perception. The obtained data were not found normally distributed (Table 2) since the value was not between +1.5 and -1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013). As for the analysis of the third question, accordingly, one of the non-parametric tests, Mann-Whitney U test was applied to compare two independent samples group differences (students and lecturers). The significance level for the statistical analysis was set at .05. Therefore, $p < 0.05$ value in a two-tailed distribution was considered as statistically significant.

Table 2. Normality Test Results of the Data In terms of Gender and Age

		<i>M</i>	<i>Sd</i>
Gender	Mean	1.3	.08
	Std. Deviation	.47	
	Skewness	.84	.31
	Kurtosis	-1.38	.78
Age	Mean	25.49	1.19
	Std. Deviation	7.03	
	Skewness	1.05	.31
	Kurtosis	.75	.78

Instruments

The study involved quantitative data collection instrument which aimed to answer the research questions. The researcher, who was also one of the participants giving online courses in the context of the study, administered a questionnaire (Ward, Peters, & Shelley, 2007) to both students and lecturers. The original tool is a survey that includes three parts as respectively demographic characteristics, computer proficiency and personal ratings of dimensions of effective learning settings based on students' experiences using synchronous online instruction with voice, asynchronous online courses, face-to-face courses, and other distance delivery media. (Appendix A) In line with its purpose, the present study used only the last section of the survey which includes the dimensions of students' perceptions regarding the courses. These dimensions were adapted from seven principles of effective college instruction developed by Chickering and Gamson (1987). In line with the purpose, thus, the present study obtained the perceptions of both students and lecturers only for the synchronous courses rather than asynchronous, face-to-face, and other distance delivery formats. The adapted version of the survey consists of two parts respectively as 1) demographic information of the participants, and 2) their perceptions regarding the online courses.

The questionnaire that was adopted in line with the purpose of the present study included 16 items which were about the perceptions of the participants regarding the distance education that they received during the spring semester of 2022-2023 academic year. It consisted of five-point Likert type scored as 1- strongly do not agree, 2- do not agree, 3- neutral, 4- agree, and 5-strongly agree. According to Ferketich (1990), it would be an acceptable value for the internal consistency if an alpha coefficient is above .70. During the piloting of the study of Landor-Ngemi (2009) who used this questionnaire in his study, a Cronbach alpha coefficient was found to indicate the internal consistency of the instrument. It was reported that Cronbach alpha was .980 which seem to be highly reliable. Table 3 presents an overview of the research questions and the procedure that was followed to answer the questions:

Table 3. *Overview of the Research Questions and Procedure*

Research Questions	Instruments	Data Analysis
1. What are the overall perceptions of students regarding distance education?	Distance Education Perception Questionnaire	Descriptive Statistics
2. What are the overall perceptions of lecturers regarding distance education?	Distance Education Perception Questionnaire	Descriptive Statistics
3. Is there a statistically significant difference between the distance education perceptions of students and lecturers?	Distance Education Perception Questionnaire	Descriptive Statistics Mann-Whitney U Test

Results

In an attempt to obtain information about the overall perceptions of students and lectures towards the distance education that they received, a questionnaire was administered to the participating students and lecturers by the lecturer of the General English course that the students were taking in the academic year of 2022-2023. Perceptions of students and lecturers towards distance education were compared in order to reveal if there were statistically significant differences. Firstly, findings of their overall perceptions are presented, and then followingly, findings regarding whether there is a statistically significant difference among their perceptions were found out by means of Mann-Whitney U test on SPSS version 20.

Overall Perceptions of Students and Lecturers Towards Distance Education

The first and second research questions aimed to find out students' overall perceptions towards the distance education that they received. In line with the purpose of the

research questions, the students were administered a questionnaire consisting of 16 items including different dimensions of distance education. In order to answer these research questions, accordingly, mean and standard deviation of the 16 items in the questionnaire consisting of *Likert-scale* options that had 5 points ranging from 1 (strongly disagree), 2 (disagree), 3 (neutral), 4 (agree), and 5 (strongly disagree) were used to compare their distance education perceptions. The mean and standard deviation for the items in the questionnaire is presented in Table 4.

Table 4. Students and Lecturers' Perceptions Towards Distance Education

DISTANCE EDUCATION PERCEPTION ITEMS	Students			Lecturers		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>
1. encouraging student- faculty contact	18	4.11	.96	17	4.59	.51
2 encouraging cooperation among students	18	4.39	1.04	17	4.65	.49
3. encouraging active learning	18	3.83	.99	17	4.35	1.06
4. providing prompt feedback to students	18	4.33	.84	17	3.12	1.54
5. emphasizing time on task	18	4.06	1.06	17	4.29	.81
6. communicating high expectations	18	4.22	1.06	17	4.41	.71
7. respecting diverse talents and ways of learning	18	4.67	.59	17	4.35	.79
8. ease of access to the course	18	4.78	.55	17	4.00	1.06
9. minimizing costs other than tuition	18	4.56	.78	17	4.59	.71
10. engagement with the instructor	18	3.94	1.35	17	4.35	.93
11. engagement with other classmates	18	3.67	1.68	17	4.59	.51
12. motivation during completion of course	18	4.67	.59	17	4.41	.76
13. ease of the learning the content	18	4.11	1.45	17	4.29	.69
14. providing task responsibility	18	4.72	.46	17	4.71	.47
15. motivation after completion of course	18	4.78	.94	17	4.59	1.06
16. mastery of course content	18	4.28	1.02	17	3.18	1.47

As Table 4 reveals the mean values for the distance education perception items of students ($N = 18$) range from 3.83 ($Sd = .99$) to 4.67 ($Sd = .59$) out of 5 point of *Likert-scale*. Among them, the lowest mean score for the students was the item 11 ($M = 3.67$) which was “engagement with other classmates” ($Sd = 1.68$) whereas the highest mean score was item 8 ($M = 4.78$) and item 15 ($M = 4.78$) which were respectively “ease of access to the course” ($Sd = .55$) and “motivation after completion of course” ($Sd = .94$). Even though majority of the students did not perceive distance education as a way to engage with their classmates, they thought that distance education makes it easy to access to the course and they feel motivated after they complete the course.

However, for the lecturers ($N = 17$), the mean score of the distance education perception items range from 3.12 ($Sd = 1.54$) to 4.71 ($Sd = .47$). The lowest mean score for the lecturers was the item 4 which was “providing prompt feedback to students” ($Sd = 1.54$). The highest mean value of the lecturers, on the other hand, was item 14 which was

“providing task responsibility” ($Sd = .47$). It is concluded from the questionnaire results that although the participating lecturers perceived distance education weak in terms of providing feedback to their students, they considered it as a way to provide task responsibility.

Furthermore, Table 5 illustrates that the total mean value of distance education perception items for students is 4.32 whereas total mean value for lecturers is 4.28. Therefore, it can be seen from Table 5 that distance education perceptions of students were higher than lecturers in total.

Table 5. Total Mean Value of the Items

Groups	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>
Students	18	4.32	.55
Lecturers	17	4.28	.41
Total	35		

Difference in Perceptions of Distance Education

In order to answer the third question, which aimed to find out whether there is a statistically significant difference between the distance education perceptions of students and lecturers, their descriptive statistics scores were compared, and they are presented in Table 6. As the data were not normally distributed, the researcher used Mann-Whitney U test which is used to compare the differences between two independent groups providing that the dependent variable is either single or ordinal, but not normally distributed (Mann & Whitney, 1947).

Table 6. Comparison of Students and Lecturers’ Perceptions towards Distance Education Through Mann-Whitney U Test

Groups	<i>N</i>	<i>M</i>	Sum of Ranks	U Statistic	<i>p</i>
Students	18	18.53	333.50	143.500	.753
Lecturers	17	17.44	296.50		
Total	35				

As Table 6 proves through Mann-Whitney U test, it is concluded that there was no statistically significant difference between students and lectures in terms of their perceptions of distance education since the *p* value was found as .753 which is higher than 0.05 in both cases ($p > 0.05$).

In essence, as it can also be seen from Table 6, there were no differences in terms of distance education perceptions of students and lecturers due to the fact that the *p* value was found higher than 0.0.5 in both cases ($p > 0.05$).

Discussion and Conclusions

The primary aim of the present research study was to investigate overall perceptions of both students and lecturers towards the distance education through which they took

General English course during the spring semester of 2022-2023 academic year. In addition to this, the study aimed to discover whether there was a statistically significant difference between students and lecturers' distance education perceptions. The participants of the study, accordingly, consisted of 18 students and 17 lecturers (11 male and 24 female) in a private university in Istanbul, Turkey. Their age ranged from 18 to 49 ($M = 25.49$). The study, accordingly, used quantitative data collection and analysis methods and it is a non-experimental one since it included independent variables, which are students and lecturers, by not manipulating them with an experiment.

Discussion on the Overall Perceptions

The first and second research questions attempted to investigate the overall perceptions of students and lecturers towards the distance education taking online General English course into consideration. In order to obtain data for their overall perceptions, perception questionnaire was given to both students and lecturers. As for the analysis of the data, descriptive statistics analysis was used. According to the quantitative results, students perceived distance education as a way to ease of access to the course which is commensurate with the previous studies of which focus was similar to the present study (Wheatley & Greet, 1995; Bisciglia & Monk-Turner, 2002; and Keegan, 1995). In their study Wheatley & Greet (1995) found out that students found it easy to receive education if it was online since they did not have to go to school which was perceived as time-saving by them. Similarly, the findings in the study of Keegan (1995) is in line with the present study since students found it easier to access to an online course. These findings are in accordance with the statement of Klesius, Homan & Thompson (1997) who stated that distance education can be considered as positive by students supposing that they learn the course content by not going to school physically which creates a motivation for the students. The findings in Dogget's (2008) study are also in line with the present study as it was found out that almost all students with a great majority perceived online videoconference courses as positive.

Having observed that participating students in the present study perceived distance education as motivating once they complete the course, this finding is in accordance with the study of Can (2012) in which distance education was found self-motivated regarding students' own learning in order to main learning . This finding is also in line with Donovan (2009) who found out that there was a close relationship between student's success in learning practices and attitudes, satisfaction, and finally perceptions regarding the way it was delivered as in form of distance education. However, the findings in the study of Armstrong-Stassen et al. (2006) are not similar to the present study since their study revealed that students pursued a less positive attitude towards online courses. The finding of the present study in terms of the least preferred item, which was "engagement with other classmates", is in accordance with the study of (Gillies, 2008) in which students pointed out some problems along with deficiency in the engagement. However, this finding is not in line with the study of Towles, Ellis & Spencer (1993) since they found out that there was an increase in the extent of communication among students. Yet, the part in the findings of that study that are similar to the present

study is that there was a positive change in the completion of the courses and views of students when their university provided them with distance education.

As for the perceptions of lecturers regarding distance education, they perceived it as useful to provide task responsibility which is commensurate with two studies (Antoine, 2011; Selman, 2013) which found out that distance education allows students to take responsibilities when learning. As for another finding about the perception of lecturers, they believed that distance education is unable to help providing prompt feedback which is line with the research findings of Bernt & Bugbee (1993) which revealed that adult students need more feedback compared to young learners. Moreover, as it was also found in Moore's (2002) study that students asked for a prompt feedback from their teacher.

Conclusion

The present research study contributes to the research lacuna by showing not only 18 students but also 17 lecturers' perceptions by comparing and contrasting the differences and similarities about their distance education perceptions in the Turkish tertiary level context. In conclusion, the data were collected by means of distance education perception questionnaire and analysed accordingly.

The findings of this study regarding the distance education perception of students and lecturers illustrated that the total mean value of distance education perception of students was higher than lecturers. Besides, students perceived distance education as a way to ease of access to the course and they stated that they feel motivated after they complete the course, however they also stated that distance education does not help them engage with their classmates. Nonetheless, it was seen that, lecturers viewed distance education as a way of providing task responsibility, yet not practical to provide prompt feedback. In addition, both students and lecturers perceived distance education as a way to feel motivated after the completion of the course.

Finally, to discover if there was a statistically significant difference between students and lecturers' distance education, Mann-Whitney U test proved that there was no difference in terms of distance education questionnaire due to the fact that p value was found higher than 0.05 in both cases ($p < 0.05$).

To conclude, the findings of the study revealed that in the spring semester of 2022-2023 academic year, there was no statistically significant difference in terms of distance education perceptions of students and lecturers. The total mean value of students was found higher than lecturers. All in all, the present study is crucial as it shed light regarding students and lecturers' distance education perceptions in the tertiary level Turkish context.

Limitations of the Existing Research

There are some limitations of the study that need to be taken into consideration in this quantitative research study. Firstly, even if including both students and lecturers from different fields contributed to the reliability of the study to a great extent, the number of

the participants were only 35. Consequently, the sample size was only limited to 18 students and 17 lecturers which brings along the idea that a higher number of sample for the participants could have led more in-depth and comparative findings since conducting a study with a larger sample may lead to more reliable findings. The findings, hence, could have been generalized to different groups in terms of external validity. In addition to this, the present study only adopted quantitative research methods through a perception questionnaire in which the participants were only asked to choose a point from 1-5 for each statement. However, the study could have triangulated the data through a qualitative data collection instrument such as interview, field note, or observation in order to have a more in-depth information about the perceptions of students and lecturers. The participants, therefore, could have been asked to elaborate their preferences of perceptions that they reflected in the questionnaire with the help of a qualitative data collection instrument. Having conducted a mixed-method research could have increased the external validity of the present study. As for these limitations, the findings of the present study need to be considered as suggestive so that they may lead to further studies.

Implications for Further Practice

The present study has also numerous recommendations for further studies. More research studies need to be conducted to investigate distance education perception as well as attitudes accordingly. In addition to perceptions, therefore, further studies can investigate how students and/or lecturers use distance education when they are receiving an online course on a tertiary level or other levels. Further studies can also include qualitative research methods and have a mixed-method research design to gather more in-depth information. It is also highly recommended to include more students and lecturers to make the sample size bigger. Furthermore, the participants of this study consisted of only Turkish students and lecturers, therefore participants from more nationalities can be involved in further research studies in order to compare and contrast distance education perceptions regarding the nationalities. Further research studies could find out the rationale behind participants' statements by investigating how the course(s) are delivered within the context of the study. Researcher could achieve this through classroom observations by joining the online sessions and take field notes accordingly. The statements that are given in the questionnaire and/or interviews could be compared and contrasted according to how and what the participants performed during the online courses.

References

- Altiner, C. (2015). Perceptions of undergraduate students about synchronous video conference-based English courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 627-633.
- Antoine, J. E. (2011). E-Learning: A student's perspective a phenomenological investigation. Unpublished Doctoral Dissertation, Northeastern University.
- Armstrong-Stassen, M., Landstrom, M., & Lumpkin, R. (2006). Students'

- reactions to the introduction of videoconferencing for classroom instruction. *The Information Society*, 14(2), 153-164.
- Bernt, F. M., & Bugbee Jr, A. C. (1993). Study practices and attitudes related to academic success in a distance learning programme. *Distance Education*, 14(1), 97-112.
- Bisciglia, M. G., & Monk-Turner, E. (2002). Differences in attitudes between on-site and distance-site students in group teleconference courses. *The American Journal of Distance Education*, 16(1), 37-52.
- Bollinger, D., & Martindale, T. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning (online)* 3(1).
- Brady, K. P., Holcomb, L. B., & Smith, B. V. (2010). The use of alternative social networking sites in higher educational settings: A case study of the e-learning benefits of Ning in education. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(2), 151-170.
- Calli, L., Balcikanli, C., Calli, F., Cebeci, H. I., & Seymen, O. F. (2013). Identifying factors that contribute to the satisfaction of students in e-learning. *Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE*, 14 (1), 85-101.
- Candarli, D., & Yuksel, H. G. (2012). Students' perceptions of video-conferencing in th classrooms in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 357-361.
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenmem ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 72-85.
- Chickering, A.W., & Gamson, Z.F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7).
- Clements, F. T. (2010). *Improving e-learning at a community college through program evaluation*. Unpublished Doctoral Dissertation, Nova Southeastern University.
- Coyle, D. (2004). Redefining classroom boundaries: learning to teach using new technologies. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 32(July), 1-24.
- Çakır, G., & Yurtsever, B. (2012). An implementation of distance education program for teaching common necessary courses in formal education: Karabuk university sample. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 17-195.
- Doggett, A. M. (2008). The Videoconferencing Classroom: What Do Students Think? *Journal of Industrial Teacher Education*, 44 (4), 29-41.
- Davis M. B. (2007). *Doing a Successful Research Project*. Palgrave, Houndmills.

- Donavant, B. W. (2009). The new, modern practice of adult education online instruction in a continuing professional education setting. *Adult Education Quarterly*, 59(3), 227-245.
- Dusewicz, R. A., & Patrick, E. M. (1988). An Evaluation Study of Teleteaching in Pennsylvania, 1987-1988.
- Dyck, J.L., & Smither, J.A., (1994). Age differences in computer anxiety: The role of computer experience, gender and education. *Journal of Educational Computing Research* 10, pp. 231-240.
- Fillion, G., Limayem, M. & Bouchard, L. (1999). Videoconferencing indistance education: a study of student perceptions in the lecture context. *Innovations in Education & Training International*, 36(4), 302-319.
- Fink, A. (1995). How to Design Surveys. The Survey Kit, Volume 5. SAGE Publications, Inc., 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320.
- Eyitayo, O. (2013). Using adult learning principles as a framework for learning ICT skills needed for research projects. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 12(1), 73-89.
- Retrieved from <http://www.jite.org/documents/Vol12/JITEv12IIPp073-089Eyitayo1163.pdf>
- Field, J. (2006). *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.
- Gallagher, P. A., & McCormick, K. (1999). Student satisfaction with two-way interactive distance learning for delivery of early childhood special education coursework. *Journal of Special Education Technology*, 14(1), 32-47.
- Gillies, D. (2008). Student perspectives on videoconferencing in teacher education at a distance. *Distance Education*, 29(1), 107-118.
- Gill, D., Parker, C., & Richardson, J. (2005). Twelve tips for teaching using videoconferencing. *Medical Teacher*, 27(7), 573-577.
- Grosu, L.M., & David, I. (2013). E-learning in foreign language teaching: What is gained and what is lost. *JADLET Journal of Advanced Distributed Learning Technology*, 1 (2), 44- 51.
- Karal, H., Çebi, A. & Turgut, Y. E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through videoconferencing about distance education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 276-293.
- Keegan, D. (1995). Distance education technology for the new millennium: compressed video teaching. ZIFF Papiere. Hagen, Germany: *Institute for Research into Distance Education*. (Eric Document Reproduction Service No. ED 389 931).

- Klesius, J. P., Homan, S., & Thompson, T. (1997). Distance education compared to traditional instruction: The students' view. *International Journal of Instructional Media*, 24(3), 207.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Koppelman, H. & Vranken, H. (2008). Experiences with A Synchronous Virtual Classroom in Distance Education, Madrid, Spain, 194-198
- Lawson, T., Comber, C., Gage, J., & Cullum-Hanshaw, A. (2010). Images of the future for education? Videoconferencing: A literature review. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(3), 295-314.
- Longworth, N. (2013). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. London: Routledge.
- Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The annals of mathematical statistics*, 50-60.
- Martin, M. (2005). Seeing is believing: The role of videoconferencing in distance learning. *British Journal of Educational Technology*, 36 (3), 397-405.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, J.C. (2002). Elements of quality: The Sloan-CTM framework pillar reference manual. Needham, MA: Sloan-C.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Moore, M. G., & Thompson, M. M. (1997). *The effects of distance learning* (No. 15). Amer Center for the Study of.
- Richardson, J. T. (2013). Approaches to studying across the adult life span: Evidence from distance education. *Learning and Individual Differences*, 26, 74-80.
- Selman, A. (2013). *The students' perceptions about e-learning in a higher education institution in Turkey*. Unpublished Master's Thesis. Middle East Technical University.
- Shea, P., Swan, K., Fredericksen, E., & Pickett, A. (2002). Student satisfaction and reported learning in the SUNY learning network. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds.), *Elements of Quality Online Education* (Vol. 3). Needham, MA: Sloan-C Consortium.
- Sun, P.C., Tsai, R.J., Finger, G., Chen, Y.Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction *Computers & Education*, 50, 1183-1202.

- Simsek, N. (2010). Türkiye'deki e-öğrenme uygulamalarının sektörel aktörleri, kullanılan teknolojiler ve yararlanıcılarına ilişkin analitik bir betimleme (An analytical description of sector players, used technologies, and beneficiaries in Turkish e-learning practices). *Educational Sciences and Practice*, 9 (18), 101-123.
- Stone, E. W. (1986). The growth of continuing education. *Library Trends*, 34(3), 489-513.
- Tabachnick, B. G. (2013). BG Tabachnick, LS Fidell Using Multivariate Statistics.
- Taylor, T. (2009). Video conferencing: An effective solution to long distance student placement support? *Widening Participation and Lifelong Learning*, 11(3), 44-48.
- Thompson, R., Higgins, C., & Howell, J. (1994). Influence of experience on personal computer utilization: testing a conceptual model. *Journal of Management Information Systems*, 11(1), 167-187.
- Tight, M. (2002). *Key concepts in adult education and training*. London: Routledge.
- Trajanovic, M., Domazet, D., & Mistic-Ilic, B. (2007). Distance learning and foreign language teaching. Paper presented at Balkan Conference in Informatics (BCI 2007), Bulgaria (27-29 September).
- Umphrey, L. R., Wickersham, J. A. & Sherblom, J. C. (2008). Student perceptions of the instructor's relational characteristics, the classroom communication experience, and the interaction involvement in face-to-face versus video conference instruction. *Communication Research Reports*, 25(2), 102-114.
- Wang, Y., & Chen, N. S. (2007). Online synchronous language learning: SLMS over the Internet. *Innovate*, 3(3), 1-7.
- Ward, M., Peters, G., & Shelley, K. (2007) *Synchronous interactive online instruction: An emerging enticement for the reluctant instructor*. Proceedings of the International Society for Exploring Teaching and Learning Conference, Atlanta, Georgia, October 11-13, 2007.
- Wheatley, B., & Greer, E. (1995). Interactive television: a new delivery system for a traditional reading course. *Journal of Technology and Teacher Education*, 3(4), 343-350.
- Whitley, E. A. (1997). In cyberspace all they see is your words: a review of the relationship between body, behaviour and identity drawn from the sociology of knowledge. *Information Technology and People*, 10(2), pp. 147-163.
- Wiesemes, R. & Wang, R. (2010). Video conferencing for opening classroom doors in initial teacher education: Sociocultural processes of mimicking and improvisation. *International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 6(1), 1-15.
- Willis, B. D. (1993). *Distance education: A practical guide*. Educational Technology.
- Zamorshchikova, L., Egorova, O., & Popova, M. (2011). Internet technology-based projects in learning and teaching English as a foreign language at Yakutsk State

University. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12 (4), 72-76.

Appendices

Appendix A

Part 1 – Demographic Information

What is your age? _____

What is your gender? _____

Have you had a video-conference course experience before? Yes_ No_

Part 2 – Perceptions Regarding the Online Courses

Dimensions*	Rates ranging from 1 being the lowest and 5 being highest				
1. encouraging student- faculty contact	1	2	3	4	5
2. encouraging cooperation among students	1	2	3	4	5
3. encouraging active learning	1	2	3	4	5
4. providing prompt feedback to students	1	2	3	4	5
5. emphasizing time on task	1	2	3	4	5
6. communicating high expectations	1	2	3	4	5
7. respecting diverse talents and ways of learning	1	2	3	4	5
8. ease of access to the course	1	2	3	4	5
9. minimizing costs other than tuition	1	2	3	4	5
10. engagement with the instructor	1	2	3	4	5
11. engagement with other classmates	1	2	3	4	5
12. motivation during completion of course	1	2	3	4	5
13. ease of the learning the content	1	2	3	4	5
14. providing task responsibility	1	2	3	4	5
15. motivation after completion of course	1	2	3	4	5
16. mastery of course content	1	2	3	4	5

Note. Adapted from Chickering and Garrison's "Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education" (1987).

ÇAĞDAŞ RESİM SANATINDA DOĞA VE İNSAN İLİŞKİSİNİN CENNET ÜTOPYASI ÜZERİNDEN YORUMLANIŞI

Güliz BAYDEMİR KATKAR

Dr. Öğr. Üyesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Bölümü
gulizbaydemir@comu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-0960-4030

Özet

Bu bildiri de Çağdaş Resim Sanatında doğa ve insan ilişkisinin Cennet ütopyası üzerinden yorumlanması ele alınmıştır. Rönesans ile sanatın merkezi haline gelen “insan”, Aydınlanma’dan bu yana sanatın mekezi olan “doğa” ve sonrasında hakim olan “kent” olgularının sentezinden doğan; gerçekleştirilmesi imkansız düşünce ve tasarı olarak “Cennet ütopyası”nı resimlerinde ele alan sanatçıların eserlerinin yorumlanmasını amaçlayan bu çalışmada konu bağlamında seçilmiş görsel materyaller üzerinden yapılan araştırmalar ve betimsel verilerle bildirinin ana fikri pekiştirilmiştir. Eser örneklerinin analizleri kitap, makale ve sanatçıların eser manifestoları araştırılıp derlenerek yapılmıştır. Çalışmada Cennet ve Ütopya’nın mitsel, felsefi ve sanatsal açımlarına değinilmiştir. Dünyaya ve Topluma Dönük Sanat Eleştirisi kuramına dayandırılarak yapılmış olan eser analizlerinde Batı resminde Rönesans’la birlikte resmin ana konusu haline gelen insan ve çevresi yüzyıllar boyunca “insan ve doğa” teması olarak sanatta ele alınmayı sürdürmüştür. Modernizmde sanatçıların savaş gibi hayatın acı gerçeklerinden bir kaçış hayali olarak resimlerine aktardıkları Yeryüzündeki Cennet Bahçesi tasvirleri, Batı’da olduğu gibi Çağdaş Türk Resminde de sanatçıların, eserlerinde doğa ve insan ilişkisini ele alırken kimi zaman kontrolsüz kentleşme ve endüstrileşmeye bir tepki olarak, kimi zaman ise ekolojik krizler, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri sorgulayan bir ütopya hatta distopya tasvirine dönüşürerek izleyiciye aktardıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Cennet, Ütopya, Çağdaş Sanat, Resim

INTERPRETATION OF NATURE AND HUMAN RELATIONSHIP IN CONTEMPORARY PAINTING ART THROUGH THE UTOPIA OF HEAVEN

Abstract

In this paper, the interpretation of nature and human relationship in Contemporary Painting Art through the utopia of Paradise is discussed. Born from the synthesis of "human", which has become the center of art with the Renaissance, "nature", which has been the center of art since the Enlightenment, and the "city" that dominates afterwards; In this study, which aims to interpret the works of artists whose realization is an unbelievable thought and design, which deals with the "Heaven utopia" in their paintings, the main idea of the paper is reinforced with researches made on selected visual materials and descriptive data in the context of the subject. The analyzes of the work samples were made by researching and compiling the books, articles and the work manifests of the artists. In the study, the mythical, philosophical and artistic expansions of Paradise and Utopia are mentioned. Man and his environment, which became the main subject of the painting with the Renaissance in Western painting, continued to be discussed in art as the theme of "human and nature" for centuries. The depictions of the Garden of Eden on Earth, which artists conveyed to their paintings as a dream of escaping from the bitter realities of life, such as war, in modernism, while dealing with the relationship between nature and human in Contemporary Turkish Painting, as in the West, sometimes as a reaction to uncontrolled urbanization and industrialization, and sometimes as a reaction to ecological crises. It has been seen that they transform the scientific and technological developments into a utopia, even a dystopia, and transfer them to the audience in their works. It is seen that the artists, who are affected by the geography, society, situation and events in every period, internalize the external data with all their sensitivities and transfer them to their works.

Keywords: Paradise, Utopia, Contemporary Art, Painting

GİRİŞ

Sanatçının içinde bulunduğu fiziksel ve toplumsal koşulların, sanat yapıtının oluşmasında taşıdığı önem, eseri ile eserin meydana geldiği ortam ya da yansıttığı gerçeklik arasındaki bağlar Dış Dünyaya ve Topluma Dönük Sanat Eleştirisi kuramının dayanaklarıdır. Bilimsel alandaki yeniliklerden etkilenen 19.yy da popüler hale gelen “Sosyolojik Elestiri” yöntemine göre, sanat olaylarını da fizik olayları gibi ‘determinizm’e (neden sonuç ilişkisi) dayandırarak açıklamak mümkündür. Doğa ve toplum, bütün izlenimlere açık olan sanatçıya çeşitli olanaklar yaratır. Sanatçının yaşam alanını oluşturan fiziki ve sosyal çevre, tarihsel an gibi faktörler de sanat eserinin oluşumunu hazırlamaktadır. 20. Yy da Dünya Savaşları, 21. Yy’da ise iklim değişikliği, çevre kirliliği ve pandemi gibi küresel olayların sanatçılar üzerinde yarattığı psikolojik etkilerin entelektüel sorgulamalara dönüştüğü izlenmektedir.

Dünyanın en önemli gündemi olan İklim değişikliği ve buna bağlı olarak ortaya çıkan ekolojik krizlerin giderek önlenemez bir hal almakta olduğu günümüzde, tüm düzen yaratma çabasına rağmen COVID-19 salgını gibi öngörülemez gerçeklerle karşılaşan ve bir anda kurduğu sistemin akışı sekteye uğrayan modern insanın, Dünyanın felaketlerinden ve sosyal hayatın zorunluluklarından bir kaçış hayali olarak kovulduğu Cennete dönme çabası “Cennet”i dünya üzerinde inşa etme çabasına dönüşüp bir ütopya haline gelmektedir. Güvenli alanlarımız olan evlerimizin de içinde yer aldığı, artık yapay ve sahtenin sembolüne dönüşen kentler ve onların içerisinde özlemini duyduğumuz özgür ve doğal yaşamın kurgusal inşası, günümüz sanatçılarının duyarsız kalamayacağı konular olarak sanat eserlerine yansımaktadır.

CENNET VE ÜTOPYA

Sümer, Altay ve Sami mitolojilerinde; insanın yaratılışı, yasak, yasağın çiğnenmesi ve işlenen suçun cezasını içeren ‘cennetten kovuluş’ efsaneleri yer alır. Yunan, Roma, Hint, Aztek, Babil ve İskandinav mitolojilerindeki ‘Altın Çağ’ miti de idealize edilmiş bir geçmişi anlatırken, gelecekte de ulaşmayı arzuladığımız ölümsüzlük ve sonsuz mutluluğa duyulan özlemi ve herşeyin sonsuz bir düzen içinde olduğu yeryüzüne ait bir cenneti, ütopyayı anımsatmaktadır. Oysa evrende ve dünya üzerinde, düzen ve kaos iç içedir. Fizik yasalarının basitliğine rağmen doğadaki sonuçlar rastlantısal ve karmaşa dolu olabilir. Evrendeki bu düzensizliğe gidiş olgusu, “ entropi” olarak adlandırılmaktadır.

“Evren tükenişe doğru giderken bunun içinde sınırlı bir bölüm, bütün evrenin tersine geçici olarak bir düzenlilik ve ayrışma eğilimi gösterebilir. Hayat kendisini bu sınırlı odacıklarda oluşturur. İnsanın bilgi oluşturmasında, düzenlilik yaratmasında, konut, çevre, sanat yapmasında bu eğilim ve çabanın payı vardır.”(Kabaş, Wiener,1975:18),

Kendini ve tüm çevresini örgütleyebilen bir varlık olarak insanoğlu, Neolitik dönemden bu yana şehirler inşa ederek konfor alanını genişletmektedir. Hayvanları, bitkileri ıslah eden, kentler kuran insanın, günümüzde endüstrileşmenin hızla artmasıyla birlikte doğaya olan yabancılaşmasına şahit olmaktadır. Bu yabancılaşmayı sorgulayış kimi

zaman halen mitolojik anlatılara kimi zaman ise doğa yasaları, bilimsel ve teknolojik gelişmelere yapılan göndermeleri içeren Cennet ütopyası tasvirleri ile günümüz sanat eserlerinde yer bulmaktadır.

Rönesans'tan Günümüz Resim Sanatına

1453'te Osmanlı İmparatorluğu'nun Bizans'ın başkenti Kostantinopolis'i fethetmesinin ardından Avrupa'da coğrafi keşifler dönemi "Rönesans" Yeni Çağ' olarak karşımıza çıkar. Hümanizm felsefesi ile antikite bu dönem sanatının en önemli unsurlarıdır. Kutsal kişiliklerin sembolik ve uhrevi gösterimi özellikle Yüksek Rönesans'ta hümanist ve dünyevi bir betimlemeye dönüşmüştür. İnsan, hem evrenin hem de sanatın merkezi olmuştur.

Hieronymus Bosch'un "Dünyevi Zevkler Bahçesi" (1503), Raffaello Sanzio'nun "Hayvanların Yaratılışı" (1518), Jan Lucas Cranach (1530) ve Brueghel the Elder'in (1613) "Cennet Bahçesi" adlı resimleri Rönesans sanatçılarının, bir dini motif olarak Tanrı'nın insanları ve hayvanları yarattığı Cennet Bahçesi'ni tasvir ettikleri eserlerdir. (Bkz: Resim:1)

Anatomi araştırmaları ve bilimsel perspektifin keşfi ile resim sanatında ortaya konan gerçekçi uygulamalar bu dönemdeki önemli gelişmelerdir ve Masaccio'dan sonra İtalya'da insan ve çevresi, sanatın ana konusu olup bundan sonra da yüzyıllar boyunca sanatta ele alınacak olan "insan ve doğa" ilişkisinin başlangıcını oluşturur. (İpşiroğlu, 2012: 67)



Resim.1: Raffaello Sanzio, *Hayvanların Yaratılışı*, 1518-1519, Fresk, Logge di Raffaello, Apostolic Palace, Vatikan

17. yüzyılda Aydınlanma ile bilimin ışığında sanatta doğa kavramı egemen hale gelirken, 18. yüzyılda Endüstri devrimi ile birlikte Yakın Çağ'da insan kendi doğasını yaratır hale gelir ve artık dini anlatılardaki “Cennet” yerine, bu dünya üzerinde inşa edilmiş bir Cennet ütopyası sanatçıların eserlerinde izlenir. 19. yüzyılda Romantizm, Realizm, Natüralizm ve Sembolizm'in ardından Modernizm ile birlikte 20. Yy'da kent olgusunun etkisi sanat eseri üzerindeki yerini alacaktır.

1844-1910 yılları arasında yaşamış olan, Naif sanatın temsilcisi Henri Rousseau'nun geleneksel bir kompozisyon yerine coğrafi bir görünüme yer verdiği “Cennet Bahçesindeki Havva” adlı resmi, sanatçının dine ilişkin önyargılı kavramları hayata geçirdiği ve onun otoriter sistemin normlarının dışında aydınlanmacı bir dini inancı olduğunu gösterirken Romantizmi de çağrıştırmaktadır. Bu eserde Rousseau'nun doğaya olan tutkusu da okunurken yeni nesil sanatçıların, doğaya ömür boyu verdikleri değer, aydınlanma çağı anlayışıyla örtüştüğü görülür. “Özellikle modernizmin tüm özelliklerinin net olarak görüldüğü Aydınlanma düşüncesi hümanizm, bilimcilik ve ilerleme bağlantısı açısından şu varsayımlara dayanmıştır: İnsan, doğası gereği iyidir ve insan yaşamının amacı bir sonraki yaşamda kutsanmak değil, bu dünyada iyi olmaktır.” (Kutyılmaz, 2019:92) Bu doğa sahnesinde de Havva'nın elmayı kabul etmesinin, Âdem ile Cennet bahçesinden kovulmalarına sebep olduğunu anlatan dini bir benzetmeyi tasvir ederken sanatçı, günahın kökenine göndermede bulunur. Eserinde, politik ya da sivil bir toplumun yaratılmasından önce farklı bir doğa durumundaki iki türü açıkça resmederek Havva'nın erken dönemde daha mutlu olduğunu bize ima etmektedir. Havva, çevreye karşı tepkilerini belirleyen nitelikler olan iyilik ve kötülük kavramlarından habersizdir. Ressam, temelde iyi olan insan doğasının daha sonra yozlaşmış olduğunu anlatmaktadır. Henri Rousseau'nun bakış açısı, halen insanın başka bir yaşam biçimine duyduğu özlemi göstermektedir. (Bkz. Resim:2)



Resim 2: Henri Rousseau, *Cennet Bahçesindeki Havva*, 1906-1910, tuval üzerine yağlıboya, 46.5 x 61.4 cm



Resim 3: Pierre Bonnard, *Dünyevi Cennet*, 1916-1920, oil on canvas, 130 x 160 cm

Pierre Bonnard (1867-1947) ise 1916 ile 1920 yılları arasında yaptığı dört büyük tuvalden oluşan bir serinin parçası olan “Dünyevi Cennet” adlı eserinde, doğanın içerisinde uzaklara bakarak düşünen Adem ve uzanmış Havva'nın yer aldığı bir drama sahnesini resmetmiştir. Bir dizi hayvanın yer aldığı belirsiz bir görüntü içerisinde Dünyevi bir cenneti andıran bu cennet tasviri, sanatçının, resme başladığında hala şiddetli olan Avrupa'nın Birinci Dünya Savaşı sırasındaki yıkıma verdiği tepkiyi yansıtır. Bir nevi gerçeklerden kaçış ve yeryüzü cennetine sığınma arzusu sanatçının yapıtında okunur. (Bkz. Resim:3)

Modernizm sonrası pek çok günümüz sanatçısının resimlerinde de doğa; cennetin, ütopyanın, kaçışın ve gelecek hayalinin sembolü olarak yer almaya devam eder. Günümüz kent insanının doğaya olan yabancılaşmasını ele alarak 21. Yy'da çağdaş sanat yapıtları üreten, Amerika doğumlu sanatçı Susannah Martin de doğa ve insan ilişkisini Cennet ütopyası üzerinden ele alan bir ressamdır. Popüler kültürün sembolü olan balonlar ya da plastik hayvanlar üzerinden yarattığı eleştirel algı ve yüzleşme ile klasik bir resim konusu olan “manzaradaki çıplak”tan yola çıkarak doğa görünüşleri içerisinde insan bedenine odaklanır. “Cennette Sorun Var” adlı resim serisinde insanın kimliğinin iki kutbu olan doğal ve yapay olanla ilişkisi üzerine düşündüren bir sahne yaratan ressamın yapıtlarında insanlar, doğa ve hayvanlar sürekli iletişim halindedir. (Bkz. Resim:4)



Resim 4: Susannah Martin, *Cennette Sorun Var-Ejderha Avı*, 2023, 200x170cm, tuval üzerine yağlıboya

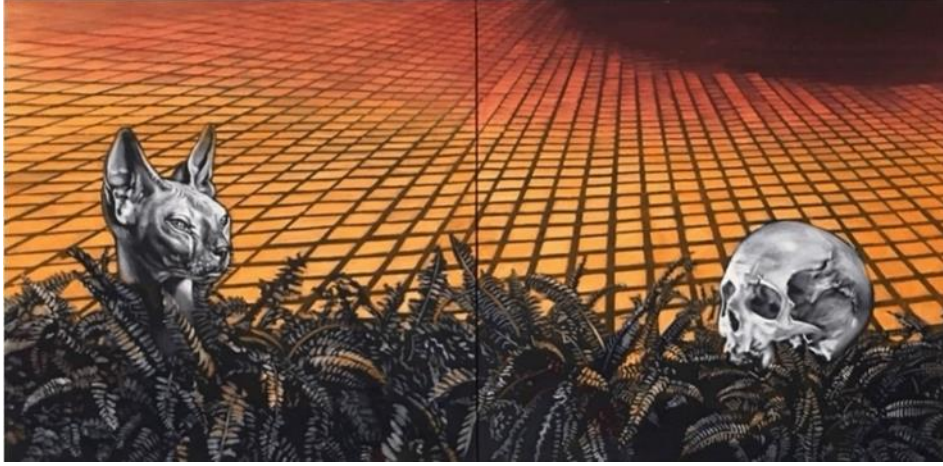
Türkiye’de günümüz resminin temsilcilerinden olan Huri Kiriş’in “Cennette Bir Gün” adlı eserinde içi içe geçmiş insan, doğa ve şehir imgeleri ile aralarındaki ilişki tuvale yansır. (Bkz: Resim:5) Sanatçı, doğa’nın kendisi için; "cennetin, yeryüzü cennetinin, ütopyanın, gelecek tahayyülü ve kurtuluşun metaforu” olduğunu söyler.

“Çamurdan yaratılan insanın çamurla yeniden yüzleştiği, varlığını yeni argümanlarla tarif ettiği, bilgi sahibi olmadan fikir sahibi olduğu ortamda beklenmeyenle karşılaştığı, imkânsızın peşinden koştuğu, yok yere çok iyimser olduğu ‘o yer’in metaforu” olarak tanımlar.(Kiriş, 2013)

Mezolitik dönemde hayvanları evcilleştiren, ardından bitkileri ıslah ederek yerleşik hayata geçen insoğlunun teknoloji ve bilimdeki hızlı gelişmeler sonucu doğaya hükmetmek konusunda günümüzde vardığı noktanın eleştirisi de çağdaş sanatçıların yapıtlarındaki sorgulamaları oluşturan bir diğer konu olarak karşımıza çıkar. Geçmiş 1953’te DNA’nın çift sarmal bir yapıda olduğunun keşfedilmesine dayanan gen düzenleme yöntemlerinden en kullanışlısı olarak görülen CRSPR teknolojisi, 2012 yılında İki kadın bilim insanı tarafından geliştirilmiştir. Genetik hastalıkların tedavisinde, farklı canlılarda insan ile uyumlu organlar elde etmede kullanılması düşünülen bu sistemden ayrıca küresel iklim değişiklikleri ve artan insan nüfusu nedeniyle yiyecek talebinin yükselmesi sorununa karşı da yararlanılması düşünülmektedir. Genetik alanında dünyanın en büyük keşiflerinden biri olarak 2020’de Nobel Kimya Ödülünü alan CRSPR-Cas9 teknolojisi bilimsel etik tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Mükemmel düzen, mükemmel insan yaratma çabasında iken, insanın gerçek doğasının yok edilebileceğine göndermede bulunarak cennet ütopyasını sorgulatan ve resimlerinde tekinsiz distopik atmosferler yaratan günümüz sanatçılarının eserleri de Türk resim sanatında izlenebilir. (Bkz. Resim:6)



Resim 5: Huri Kiriş, *Cennette Bir Gün*, 2014, 120x150cm, , tuval üzerine yağlıboya



Resim 6: Güliz Baydemir, “Kayıp Cennet/Entropi I”, 2021, tuval üzerine yağlıboya, 75x150cm.

Yaşam alanlarını, ait olma durumlarını sorgulayan, yapıtlarında kente ait görüntülerin içinde vahşi doğanın ve yaşam alanları tahrip edilmiş yaban hayatının birer göstergesi olarak hayvan ve bitki imgelerine yer veren genç sanatçı Nursun Hafızoglu, modern kentlerin doğaya yabancılaşan insanının uygarlık temsilleri ile hesaplaşmasına gönderme yapar ve sürdürülebilirlik prensiplerinin günümüz kentleriyle ne kadar bağlantılı olduğunu eşeltiren distopik eser örnekleri ortaya koyar. (Bkz. Resim:7)



Resim 7: Nursun Hafızoglu, *Cennetin 4 Geyigi*, 2022, Tuval Üzerine Karisik Teknik, 120x100-cm

SONUÇ

Batı resminde Rönesans'la birlikte resmin ana konusu haline gelen insan ve çevresi yüzyıllar boyunca "insan ve doğa" teması olarak sanatta ele alınmayı sürdürmüştür. Modernizmde sanatçıların savaş gibi acı gerçeklerden bir kaçış hayali olarak resimlerine aktardıkları yeryüzündeki Cennet Bahçesi tasvirleri, Batı'da olduğu gibi Çağdaş Türk Resminde de sanatçıların, doğa ve insan ilişkisini ele alırlarken kimi zaman kontrolsüz kentleşme ve endüstrileşmeye bir tepki olarak, kimi zaman ise ekolojik krizler, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri sorgulayarak bir ütopyaya hatta distopyaya dönüştürerek izleyiciye eserlerinde aktardıkları görülmüştür.

Akılcılık çağından sonra Bilimciliğin temel karakteristik olarak öne çıktığı modern dönemde insan kapasitesinin özellikle teknik gelişmelerle paralel olarak artacağı ve sonunda bireylerin evrensel mutluluğa ulaşacağı düşüncesine beslenen inançla doğan optimistleşmeyi sorgulayan sanatçıların eserlerinde Cennet tasvirleri felsevi ve sosyo eleştirel bir boyutta izleyiciye sunulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Elhuseyni, N. (Çevirmen)., Erdur, K. (Editör) (2015), "Bonnard", Yapı Kredi Yayınları, İstanbul
- Daştan, N. (2014), "Cennetten Kovulma Motifinin Semavî Dinler ile Bazı Mitolojilerdeki (Sümer, Türk Ve Yunan) Görünümü", Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, Cilt: 0, Sayı: 36 Sayfa Aralığı: 61 – 81
- İpşiroğlu, N.-.M. (2012), "Oluşum Süreci İçinde Sanatın Tarihi", Hayalperest Yayınevi, İstanbul
- Kabaş , Ö. (1976), "Tüm Çevresel Gerçeklik", İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi Yayın No. 69, İstanbul
- Kurtyılmaz, D. (2014), "Ütopya ve Karşı-Ütopya Bağlamında Modern Felsefi Düşünce Ve Eleştirisi", Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Felsefe Tarihi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bursa
- Moran,B. (2004), "Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi", İletişim Yayınları, Ankara
- Stabenow, C. (2018), "Rousseau", Taschen, Köln
- Tükel, U. (2005), "Resmin Dili", Homer Kibabevi, İstanbul
- Wiener, N. (1975), "Emek, Sibernetik ve Toplum" . Özgün Yayınları, İstanbul

İnternet Kaynakları

- Brosius, F. (2021), "Susannah Martin, The Alienation of Man from Nature"
<https://www.art.salon/artworld/the-alienation-of-man-from-nature>

Greulich, A. (2023), “Susannah Martin, Painting the Virtual Mind”,
<https://www.gvdkunst.de/p/painting-the-virtual-mind>

Kiriş, H. (2013), “Cennet/Ütopya”, İstanbul, <http://www.hurikiris.com/cennette-bir-gun-text/>

Savaşan Söğüt, M. (2022), “CRISPR: Nobel Ödüllü Gen Düzenleme Yöntemi”
<https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/nobel-odullu-gen-duzenleme-yontemi-crispr#>:
<https://www.kolekta.com.tr/sanatcilar/nursun-hafizoglu/>

Görsel Kaynaklar

Resim 1: Raffaello Sanzio, *Hayvanların Yarattığı*, 1518-1519, Fresk, Logge di Raffaello, Apostolic Palace, Vatikan (26.08.2023)

Resim 2: <https://www.thehistoryofart.org/henri-rousseau/eve-in-the-garden-of-eden/>
(26.08.2023)

Resim 3: Pierre Bonnard, *Dünyevi Cennet* (1916-20), tuval üzerine yağlıboya, 130 x 160 cm <https://www.artic.edu/artworks/144361/earthly-paradise> (26.08.2023)

Resim 4: Susannah Martin, *Cenette Sorun Var-Ejderha Avı*, 2023, 200x170 cm, tuval üzerine yağlıboya <https://www.galerie-greulich.de/en/susannah-martin-2/>
(27.08.2023)

Resim 5: Huri Kiriş, *Cenette Bir Gün*, 120x150cm, 2014
<http://www.hurikiris.com/portfolio-category/a-day-in-paradise/> (27.08.2023)

Resim 6: Güliz Baydemir, *Kayıp Cennet/Entropi I*, tuval üzerine yağlıboya, 75x150cm, 2021 <http://pastel.tevitol.org/> (27.08.2023)

Resim 7: : Nursun Hafizoglu, 2022, *Cennetin 4 Geyigi*, Tuval Üzerine Karisik Teknik, 120x100cm, <https://www.kolekta.com.tr/yapit/cennetin-4-geyigi-2022-tuval-uzerine-karisik-teknik-100x120-cm/> (27.08.2023)

ŞANLIURFA'DA KULLANILAN AĞIZ ÖZELLİKLERİNİN DİL VE TOPLUM İLİŞKİSİ BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mesut GÜN

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi
mesutgun07@gmail.com

İmran Yiğit

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
imran-karanfil@hotmail.com

Özet

Dil dinamik bir yapıdadır ve sürekli değişim ve gelişim içindedir. Dildeki bu değişimleri ise zaman ve mekânlar etkilemektedir. Bunlara bağlı olarak toplumun kültürü de dili etkiler. Kültür hem etkilenen hem etkileyendir. Kentlerin yaşayışları, gelenek görenekleri, tarihi yapısı yüzyıllar boyu süregelen ağız özelliklerini belirlemektedir. Bunlardan coğrafyaya bağlı olarak ortaya çıkan değişimleri, ağız araştırmaları incelenmektedir. Bu araştırmalar ses, biçim, söz varlığı gibi dilin birçok alanında coğrafyaya bağlı olarak ortaya çıkan değişimleri konu edinir. Bireylerin kullandığı ekler, fiiller yöre insanının toplumsal yapısı hakkında bilgiler verir. "Şanlıurfa'da Kullanılan Ağız Özelliklerinin Dil ve Toplum İlişkisi Bakımından Değerlendirilmesi" başlıklı bu makale ağız konusuyla ilgilidir. Amaç Şanlıurfa'da görülen ağız özelliklerinin TDK Sözlüğündeki karşılıklarının sıralanması ve bu kullanımların toplumsal yapıyla ilişkisini değerlendirmektir. Araştırmanın evrenini Şanlıurfa/Viranşehir Hürriyet Ortaokulu öğrencilerinden 6. ve 7. sınıf kademelerindeki 440 tane öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrenci gruplarının içinden şube bazında seçilen öğrencilerin, branş öğretmenlerinin ve araştırmacının gözlemleri sonucu kelimeler derlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizleri ise gözlem ile sağlanmış, doküman analizleri ve geniş bir literatür taraması ile birleştirilmiştir. Ayrıca doküman analizleri ve literatür taraması ile ulaşılan önemli bulgular betimsel analiz ile düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Yöreyle ait bir derleme sözlüğündeki kelimeler, örneklemeler üzerinden karşılıkları tablolar halinde gösterilmiştir. Buna göre bir TÜBİTAK projesi olarak hazırlanan Şanlıurfa'nın ilk dil sözlüğünde toplam 536 kelime vardır. Bu kelimelerin bir kısmı seslerle ilgili ağız özellikleriyken, bazıları da anlamda farklılaşan ağız özellikleridir. Araştırmada bu kelimelerden 111 tanesi kullanılmış ve TDK sözlüğündeki karşılıkları incelenmiş olup 66 tanesi

de dil-kültür ilişkisi bakımından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede sonuç olarak ağız özelliği gösteren kelimelerin oranı 63% iken kültür etkisiyle oluşmuş ağızlar 37% bulunmuştur. Yöreyle ait ilk ağız derlemeleri çalışması olduğu için uzun yıllardan bu yana teknolojik etkilere rağmen gelebilmiş bu kullanımların unutulmaması ancak yazı dilini de bozmamasını sağlamak amacıyla TDK Sözlüğü karşılaştırılmasının yapılması ağız araştırmalarına yeni bir zenginlik katacaktır.

Anahtar Kelimeler: Şanlıurfa Ağızı, Derleme sözlüğü, dil ve toplum.

EVALUATION OF THE DIALECTAL FEATURES USED IN ŞANLIURFA IN TERMS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE AND SOCIETY

Abstract

Language has a dynamic structure and is in constant change and development. These changes in language are affected by time and space. Depending on these, the culture of the society also affects the language. Culture is both affected and influential. The life, traditions, customs, and historical structure of the cities determine the dialectal features that have been going on for centuries. Dialectal studies examine the changes that occur depending on geography. These studies deal with the changes that occur in many areas of language such as sound, form and vocabulary depending on geography. The affixes and verbs used by individuals give information about the social structure of the local people. This article titled "Evaluation of the Dialectal Features Used in Şanlıurfa in terms of the Relationship Between Language and Society " is about dialect. The aim is to list the equivalents of the dialect features seen in Şanlıurfa in the Turkish Language Association Dictionary and to evaluate the relationship of these uses with the social structure. The population of the study consisted of 440 students from 6th and 7th grade, from Şanlıurfa/Viranşehir Hürriyet Secondary School. The words were compiled because of the observations of the students selected from these student groups on a branch basis, their teachers, and the researcher. Qualitative research method was used in the study. The data were analyzed through observation, combined with document analysis and an extensive literature review. Not only that, but also, important findings obtained through document analysis and literature review were organized and interpreted through descriptive analysis. The words in a compilation dictionary of the region are shown in tables with their equivalents based on the examples. Thus, there are a total of 536 words in Şanlıurfa's first language dictionary prepared as a TÜBİTAK project. Some of these words are dialectal features related to sounds, while others are dialectal features that differ in meaning. In the research, 111

of these words were used and their equivalents in the Turkish Language Association dictionary were examined and 66 of them were evaluated in terms of language-culture relationship. As a result of this evaluation, the rate of words showing dialectal features was found to be 63%, while the dialects formed under the influence of culture were found to be 37%. Since it is the first dialect compilation study of the region, a comparison with the Turkish Language Association Dictionary will add a new layer of richness to dialect research in order to ensure that these expressions, which have survived for many years despite technological factors, are not forgotten but do not distort the written language.

Keywords: Şanlıurfa dialect, compilation dictionary, language and society.

1.GİRİŞ

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir(Ergin, 2009).

Dilin kendine mahsus kaideleri dile hâkim olan, dilin prensipleri sayılan kendi içinde özel ve sistematik kurallarıdır. Dil dinamik bir yapıda olması yönüyle canlı bir özelliğe sahiptir. Bireylere bağlı olmayan kendi kuralları vardır ancak bu kuralların ana yapısına zarar verilmeden fonetik ve semantik bakımdan kıtalara, bölgelere ve hatta şehirlere göre farklılıklar vardır. Konuşma dilinde meydana gelen bu farklılıklar lehçe, şive, ağız olmak üzere üçe ayrılır. Bu farklılıklar bazı ses ve şekil ayrılıkları etrafında oluşmaktadır.

Konuşma Dili, Lehçe, Şive, Ağız

Bir dil sahası içinde bir kavmin muhtelif kabileleri, bir ülke içinde muhtelif bölge ve şehirler ayrı konuşma dillerine sahip olabilirler. Dil zaman içinde topluluklar arasında farklılaşabilir ve bu farklılaşma sonucu lehçeler, şiveler ve ağızlar ortaya çıkar. Lehçe, genellikle farklı etnik gruplar arasında meydana gelen büyük dil ayrılıklarını ifade eder. Lehçeler, ana dili konuşan birimler arasında büyük bölünmelerdir. Bu farklılıklar kelime dağarcığı, dilbilgisi yapıları, sesletim ve telaffuz gibi unsurlarla görülebilir. Şiveler bir dilin belirli bir bölgede veya belirli bir topluluk içinde ortaya çıkan daha küçük değişiklikleri temsil eder. Aynı dilin farklı aralıkları arasındaki şive farklılıkları genellikle belirli sözcüklerin veya dilbilgisi yapılarının farklılaşmasıyla kendini gösterir. Ağız ise belirli bir bölge veya şehirdeki performanslar arasında daha ince ayrıntılardaki dil farklılıklarını ifade eder. Ağızlar belirli bir kasaba veya köyde konuşulan dilin belirli özelliklerini yansıtabilir. (Ergin,2009). Bu özellikler belirli kelimelerin telaffuzları, vurgular, tonlama ve dilin diğer ses özellikleri gibi ince nüanslar olabilir. Bu dil farklılıklarında genellikle topluluklar arasındaki iletişimin etkileri ve dilin evrimine etkisi vardır.

Dil ve Kültür

Dil insanlar arasındaki anlaşmayı sağlar. Canlı ve cansız varlıkları, hareketleri karşılayan kelimeler üzerinde ilişkileri, fikirleri anlatmak amacıyla toplumların yaptıkları gizli anlaşmalara bağlı olarak şekillenir. Bu gizli anlaşmalar toplumların karakteristik özelliklerinden, yaşayışlarından etkilenir. Dil toplumu etkiler toplum dili... Bu karşılıklı etkileşim neticesinde bir milletin yaşama tarzı olan kültür oluşur.

Kültür; "Bir toplumu millet haline getiren, milletten millete değişen değerler bütünü... Bir milleti diğerinden ayıran yaşayış tarzı, o millete özgü, duygu ve düşünce birliğinin oluşturduğu ortak ruh" diye tanımlanır (Korkmaz, 2005, s. 12).

Kültür dil, sanat eserleri, örf ve adetler, ahlak anlayışları, örfi hukuk sistemleri gibi unsurlardan oluşur. Bu unsurların tümünden o toplum içerisinde yaşayan halklar da etkilenir. Toplumunu birleştiren onları ortak bir noktada birleştiren ve bütünleştiren en önemli unsur ise dildir.

Kendine özgü kurallar çerçevesinde gelişebilen dilde ortaya çıkan değişmelerde, zaman ve zemin (coğrafya), iki önemli etken olarak ön plana çıkmaktadır. Zamana bağlı değişimler tarihsel dil biliminin konusuyken, coğrafyaya bağlı değişimleri, ağız araştırmaları inceler. Ağız araştırmaları, ses, biçim, söz varlığı gibi dilin birçok alanında coğrafyaya bağlı olarak ortaya çıkan değişimleri konu edinir (Sarı&Sözer, 2013, s. 2207).

Yaşanılan coğrafyanın kültürü giyim kuşamı, düğünleri, cenaze törenleri, edebiyatı, günlük hayatta kullanılan eşya isimleri bir bütündür. Bu bütün ise dilde kullanılan kelimeleri belirler ve onları şekillendirir. Bir şehrin ağız özelliklerini incelerken kültürden bağımsız inceleyemeyiz. Kültür böyle bir araştırmanın en önemli dayanak noktasıdır.

Anadolu Ağız Çalışmalarının Tarihi

Türkiye'de Türkoloji çalışmaları Şemseddin Sami'nin, Ahmet Refik Paşa'nın yazılarıyla başlamıştır. II. Meşrutiyet sonrasında esas olarak batı kaynaklarını aktarmak temelinde sürdürülmüştür. Türkoloji, Osmanlı'nın yüzyıllarca ihmal ettiği, önemini fark ettiğinde ise çok geç kaldığı için batı merkezli çalışmaları, kaynak aldığı bir bilim dalıdır.

Türkoloji geç kurulmuş bir bilim dalıdır bu yüzden Anadolu ve Rumeli ağızları üzerindeki araştırmaların tarihi de çok eskiye dayanmamaktadır. Söz konusu çalışmaların başlangıcı 1860'lı yıllara uzanır (Çolakoğlu, 2013, s. 209).

Anadolu ağızları ile ilgili çalışmaların ilki 1867 yılında yapılmıştır. A. Maksimov; Hüdevendigar ve Karamanlı ağızlarıyla ilgili çalışmasıyla Anadolu ağızları üzerine çalışmaları başlatmıştır. Başlangıçta, yabancı araştırmacıların Anadolu ağızlarıyla ilgili çalışmalar yaptığını görüyoruz. Bunlar arasında J. Thury, İ. Kunos, M. Hartmann, M. Rasanen, J. Deny, T. Kowalski, K. Foy sayılabilir (Köktekin, 2007, s. 2).

Yerli araştırmacı olarak da en önemli isim Ahmet Caferoğludur. "Türkçenin temel yapıtları, etimolojisi, Türk lehçeleri ve Anadolu ağızları üzerine çalışmalar yapmıştır.

Türkiye'deki ilk ağız araştırmacısı ve dil tarihçisi unvanına sahip bilim adamıdır" (https://tr.wikipedia.org/wiki/Ahmet_Caferoğlu).

Anadolu ağızları üzerine yapılmış çeşitli niteliklerdeki sayıları yüzleri aşan birçok çalışma olmasına rağmen çeşitli nedenlerle araştırma konularının gelişigüzel seçilmesi, en azından bütün Anadolu'yu kapsayacak araştırma, program ve planlarının yapılmamış olması, ağızlar üzerine tek tek yapılan araştırmaların yöntem ve işaret birliğinden uzak olmaları, bu alanda da günümüze kadar doldurulmamış boşlukların oluşturmuştur; günümüzün modern lehçe biliminin amaç edindiği, dil araştırmacıların başlıca kaynaklarından olan bölgelere göre tasnif edilmiş ağız sözlükleri ve dil haritaları henüz yapılmamıştır. (Adıgüzel, 2013; Gemalmaz, 1999, s. 4- 13). Birçok nedenden dolayı ağızlarda oluşan değişimlerin genellikle belirli bölgelerdeki sınırlarda kalması veya yüzeysel olması mümkündür. Aynı zamanda, dil bilimciler arasında standart bir yöntem veya terminoloji eksikliği ile bu mevcut varlıkların sürekliliğine yol açabilir. Ancak dil bilimdeki gelişmeler ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte, gelecekte daha kapsamlı araştırmaların yapılması muhtemel. Bu tür çalışmalar hem dilbilimsel açıdan hem de kültür çeşitliliğinin korunması açısından önemli bir rol oynayabilir.

Türkiye bir Oğuz boyları ülkesidir. Ancak Türkiye coğrafyasına Oğuzların dışında birçok Türk boyu gelip yerleşmiştir. Oğuz boyları arasındaki ağız farklılıkları, Oğuz boyları ile Oğuz olmayan Türk unsurları arasındaki ağız ve lehçe arasındaki farklılıkları ile yerleşme tarihindeki farklılıklar, Türkiye'deki ağız ayrılıklarının temel sebebi olarak gösterilebilir(Adıgüzel, 2013, s. 390).

Anadolu ağızlarının sınıflandırılmasına yönelik çalışmalar ilk ağız çalışmalarının başladığı XIX.yüzyıl sonlarına rastlarsa da sınıflandırmada kullanılacak ölçütlerin teorik olarak belirlenmesi ilk olarak 1971'de Hazai tarafından yapılmıştır. Hazai Anadolu ağızlarını sınıflandırılırken; sesbilim,biçimsel sesbilim (morfonoloji) ve biçimbilim ölçütlerinin kullanılabileceğini belirtmiştir ¹(Umaç,2010,s.189).

Amaç

Bu çalışmanın amacı Güneydoğu Anadolu Bölgesinin kültürel yansımalarının olduğu Şanlıurfa'nın ağız özelliklerini,dile yerleşmiş TDK'den farklı olan kullanımlarını belirleyerek dil ve toplum ilişkisiyle açıklamak ve yöreye ait dil kullanımlarının oraya özgü anlamlarını değerlendirmek. Böyle bir³ çalışma daha önceden yapılmamış ve yörenin dil ve toplum etkileri üzerinde durulmamış olması yönüyle önemlidir. Alanyazına özgün yapısıyla katkılarda bulunacaktır.

Ağız özellikleri, o yörede konuşulan halk dilinden tespit edilir. Ağız çalışmalarının temelini halk dilinden yapılan derlemeler oluşturur. Bu anlamda dilimizin zenginliğinin anlaşılabilmesi ve tarihî gelişiminin takip edilebilmesi, milletimize ait kültür

³Kâmile İmer, "Türkçenin Ağızlarının Sınıflandırılmasında Temel Alınan Ölçütler", **Türkçenin Ağızları Çalıştay Bildirileri**, Haz.: A. Sumru Özsoy-Eser E. Taylan, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul 2000, s. 7.

hazinelерinin ortaya çıkarılabilmesi için ağız çalışmalarını önemli bir yer tutmaktadır (Çolakoğlu, 2013, s. 208).

İnsanların sosyal alanlardaki faaliyetleri ve her çeşit edimi dil olduğu için dil ve sosyal yapının etkileşimini yansıtmak açısından toplum dilbilimi verileri ile Şanlıurfa ağızını somutlaştırarak aynı zamanda derlenen kelimelerin anlamlarının da yer aldığı bir sözlük oluşturmasından dolayı çalışma dil derlemeleri açısından da önemlidir. Bu kelimeler doğrudan halkın gündelik yaşantısından süzülerek derlendiği için gerçek ve önemli sonuçlar ortaya koyacaktır.

Araştırmamızın diğer bir önemi de gündelik yaşantıya dâhil olarak yapılan görüşmelerin dil ve toplum ilişkisi ve bu sayede kültürün dile etkilerini göstermesi açısından bir çalışma olması alan yazına olan katkıyı daha önemli hale getirmektedir.

Araştırmanın sınırlılığı ise çok fazla kelime derlenmiş olması ve sözlük formatında olduğu için çalışmada tamamı tablo halinde sunulamamıştır.

Araştırmanın problemi: “Şanlıurfa yöresindeki ağız özellikleri nelerdir ve gündelik kullanım üzerindeki dil ve toplum etkisi ne boyuttadır? “Olarak belirlenmiştir.

Bu problemle ilgili şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Şanlıurfa'da günlük hayatta kullanılan kelimelerin dil bilgisel özellikleri ve TDK'deki karşılıkları nelerdir?
2. Şanlıurfa'nın toplum ve kültür yapısının dil kullanımlarına etkileri nelerdir?

2) YÖNTEM

Bu araştırma da Şanlıurfa ilinde gündelik hayatta kullanılan ağız özelliklerine bağlı kelimeler belirlenip bunların TDK sözlüğündeki karşılıkları ortaya konmak amaçlanmıştır. Bu amaca uygun araştırma yöntemi olarak durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırma, insanın kendi potansiyelini anlaması, sırlarını çözmesi ve çabasıyla inşa ettiği sosyal yapı ve sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme biçimlerindedir. Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur(Morgan, 1996, s. 16).

Veilerin analizleri ise gözlem ile sağlanmış doküman analizleri ve geniş bir literatür taraması ile birleştirilmiş . Ayrıca doküman analizleri ve literatür taraması ile ulaşılan önemli bulgular betimsel analiz ile düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma evrenini Şanlıurfa / Viranşehir Hürriyet Ortaokulu 6.sınıf kademesinde 240 öğrenci ve 7.sınıf kademesinde 200 öğrenci oluşturmaktadır.Bu çalışma grubunda verilerin toplanması ise şu şekilde olmuştur: Öncelikle her sınıf kademesinde şubeler bazında ikişer öğrenci derlemeler yapmak için görevlendirilmiştir.

Diğer branş öğretmenlerinin de sınıf ortamlarında gözlemleri ile derlemeler yapması sağlanmıştır. Böylelikle derlenen tüm kelimeler birleştirilerek ve karşılaştırılarak yöreye ait ağız sözlüğü oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Gözlem, katılımcıların tutum ve davranışlarını gözlemek veya araştırılan konunun biçimsel boyutunu tanımak amacıyla kullanılan bir yöntem olduğu için araştırma problemimizin çözümü için uygun bir yöntem olarak seçilmiştir. Araştırma yapmak için görevlendirilen öğrenciler ve araştırma konuya tarafsız olarak yaklaşarak gözlenen olguları, not alınan kelimeleri hiç değiştirmeden kaydetmiştir. Bu anlamda bir tarafsız gözlem araştırmanın güvenilirliğini artırmıştır. Doküman analizleri ile veriler bütünleştirilmiştir.

Araştırmacılar 3 ay boyunca oluşturulmak istenen ağız sözlüğü için gerek sınıf ortamlarında gerek mahalle oturumları ile gözlem ve görüşmeler sağlamıştır. Fark edilen kelimeler ise not edilmiştir. Bunun sonucunda Şanlıurfa'da günlük hayatta kullanılan ağız özellikleri ve bunların TDK'deki karşılıkları ile problem çözümlenmiştir. Derlenen kelimeler bir sözlük formatında alfabetik olarak sıralanmıştır. 536 adet kelime sözlüğe geçirilmiştir. Bu kelimeler ses ve anlam farklılıklarından oluşan kelimelerdir. Tamamının verilmesi mümkün görünmediği için örneklem olarak seçilenler paylaşılmıştır.

Tablo 1. İncelenen Dergiler ve Alınan Makale Sayıları

İncelenen Dergiler	İncelenen Makale Sayıları
1.Harran Ü.İlahiyat Fakültesi Dergisi	1
2.Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1
3.Türkiyat Araştırmaları Dergisi	2
4.Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi	2
5.Electronic Turkish Studies	4
6.Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi	1
7.Türk Dilleri ve Araştırmaları Dergisi	3
8Türk Dili Dergisi	1
9.Bilig	1
10.Avrasya Eğitim ve Araştırmaları Dergisi	2
11. Sage publications.	1
TOPLAM	19

Ayrıca Muharrem ERGİN'İN "Türk Dil Bilgisi " ve Zeynep Korkmaz'ın " Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri " kitapları incelenmiştir.

3) BULGULAR

Veri toplama araçlarından elde edilen bilgilerden hareketle aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

3.1) Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

A ile başlayanlar

Acı yapıyor: Kendine acındırıyor
Ağbatıbaşıya: Darısı başına
Adın baş: Adın ne
Adısını: Adı
Ağlıma: Aklıma
Ahçı : Aşçı
Aksi : Eksi
Aklım geçti:Aklım gitti
Apar :Alıp götürmek
Allahıma:Vallahi
Ardıma verdi : Kovaladı
Ayağını giy: Ayakkabını giy

A harfi ile başlayan 12 tane dil kullanımı örnek olarak verilmiştir.Bu kullanımlar yöre halkının günlük dildeki söyleyiş farklılıklarının örnekleridir. “Adı” kelimesine ilgi eki ve iyelik eki eklenerek, gırtlaktan konuşma kaynaklı “aklıma” kelimesi” “ağlıma” olarak söylenmektedir.

B ile başlayanlar

Bahtenis: Maydanoz
Balcan: Patlıcan
Bayak: Az önce
Bonyooldum: Banyo yaptım
Başım sıcak: Ateşim var
Batasan: Batasın
Benden küsüyor: Bana küsüyor
Bibi: Hala
Büsürü: Birçok
Bonyo: Banyo
Bıldır : Geçen yıl
Birez: Biraz

B harfi ile başlayan 11 adet dil kullanımı örnek olarak verilmiştir.

Yöre halkı aynı zamanda Kürtçe de konuşmaktadır. Anlamlandırma noktasında Türkçeye geçerken bazı kelimelerin söyleyişi de değişerek konuşma dili ağız özelliği kazanmaktadır. “Bahtenis, balcan, başım sıcak, bayak...” gibi tablodan bazı örnekler.

C ile başlayanlar

Can istiyor	Şans istiyor
Can ediyor	Can atıyor
Canı üzölmüş	Canı sıkılmış
Çiğeri yapıyor	Kendine acındırıyor
Cümma	Cuma

C harfi ile başlayan 5 adet örnek verilmiştir. Tablodaki kullanımlarda deyimlerin yanlış kullanıldığını görüyoruz. Ağız özelliği deyimlerin kelimelerinde değişime neden olmuştur. “Bir şeyi çok istemek anlamında kullanılan can atmak deyimini” can ediyor şeklinde etmek eylemi ile kullanılmıştır.” “Cuma” kelimesi telaffuz edilirken “m” dudak ünsüzünün çift söylendiği görölmektedir.

D ile başlayanlar

Dayze	Teyze
Dans oynamak	Dans etmek
Dedey	Dede
Deget	Yürü git
Dırnağıy sızlamasın	Tırnağın sızlamasın
Diğer	Diğer
Diyem	Diyorum
Düneğın	Dün
Dördüsü	Dördü
Dögerim	Döverim
Dakka	Dakika
Duva	Dua
Toplam	11

D harfi ile başlayan 11 adet ağız özelliği gösteren kelime vardır. Yöre halkının kültürel özellikleri ve yine gırtlak özelliklerinin söyleyişteki etkisi görölmektedir. “Dedey(seslenme), deget, diyem; Dakka,düneğın...” “Deget” kelimesi argoya benzese de argo değildir. Yürü git anlamına gelen kovma ifadesidir. Kürtçe ve Türkçe ses benzerlikleri ile oluşmuştur.

E ile başlayanlar

Ebe oynuyoruz	Saklambaç oynuyoruz
Ekonomi	Ekonomi
Elbiseleri indirdi	Elbiseleri çıkardı
Elim gitti	Elim ağrıdı
Endir olmak	Ender bulunmak

Erebe	Araba
Erze	Arıza
Ezye	Bayan elbisesi
Ezen	Ezan
Toplam	9

E Harfi ile başlayan 9 adet ağız özelliği gözlenmektedir. Birleşik kelimelerdeki yardımcı fiil değişiklikleri “elim gitti, endir olmak” ve harflerin yerinin değişmesi, kalın-ince harf değişiklikleri “erebe, erze, ekomoni” bunlara örnektir.

F ile başlayanlar

Faydasına ekliyor	Faydalanıyor
Felan	Falan
Fidyö	Video
Freni çatlıyor	Freni tutmuyor
Fikrimi hırsızlıyor	Fikrimi sahipleniyor
Foya yapıyor	Oyun çeviriyor
Fors ediyor	Hava atıyor
Toplam	7

F ile başlayan 7 adet ağız özelliği gözlenen kelime bulunmaktadır. Tablodaki kelimelerde deyimlerde değişiklik görülmektedir. “Oyun çeviriyor, fikrimi hırsızlıyor, foya yapıyor, fors ediyor gibi” Kelimenin mecazi yönü somut bir kelime ile anlatılmaya çalışılmıştır. “Fikrimi sahiplenmek “yerine “hırsızlamak” kelimesi kullanılmıştır.

G ile başlayanlar

Gandırıyor	Kandırıyor
Gali	Halı
Gayve	Kahve
Gelisen?	Geliyor musun?
Gene	Yine
Germi	Bulgur pilavı
Gıllik	Kısa boylu
Gidah	Gidelim
Günahımız geliyor	Acıyoruz
Toplam	9

G Harfi ile başlayan 9 adet kelime vardır. Bu kelimelerde konuşulan diğer dilin de etkisiyle Türkçe kullanımdaki anlam arayışıyla ağız haline dönüşmüş kelimeler gözlemlenmektedir. Bu kelimeler yöre halkının üzerinde anlaştığı ortak kelime haline gelmiştir. “Gali, gene, germi, gıllik, gidah gibi” Gıllik kelimesi kullanıldığında yörede yaşayanlarca zihindeki görsel anlamı küçük olarak karşılık bulmaktadır.

H ile başlayanlar

Hah	Yabancı
Halay oynamak	Halay çekmek
Hapı yemek	Hapı yutmak
Haket	Gerçek
Hap çiğnemek	Hap içmek
Hakkımı yalanlıyor	Hakkımı inkâr ediyor
Hayretim gidiyor	Hayret ettim
Heç	Hiç
Hersiz	Hayırsız
Haho	Yeter artık
Hirif	Büyükler
Henek	Şaka
Hulhum yok	Sabrım yok
Toplam	13

H Harfi ile başlayan 13 adet ağız özelliği gösteren kelime vardır. Harf göçmeleri “hersiz” yardımcı fiilde yöreye özgü değişiklikler “hap çiğnemek, hayretim gidiyor” deyimlerde kavram değişiklikleri “hapı yemek-hapı yutmak”, kültürel özellikler “hah, hulhum: hulk, Kürtçede huy, karakter demek” hulhum derken aslında “h” sesi harekeli gırtlaktan söyleniyor “h: k” olarak duyuluyor. TDK’de ise hulk bir insanın mizacı demektir. Huy kelimesi ile yakın anlamlıdır. Hulhum yok, kelime olarak bakılınca huyum yok gibi düşünülebilir ancak yöre halkının kullanım amacı sabrım yok anlamını karşılamak içindir.

İ ile başlayanlar

İftira ati	İftira atıyor
İndire	İndiriyor
İsot	Şanlıurfa biberi
İzleyi	İzliyor
İnamaz	Namaz
İçerde	İçeride
İlazım	Lazım
Toplam	7

İ Harfi ile başlayan 7 adet ağız özelliği gösteren kelime vardır. İftira atıyor deyiminde fiildeki -yor eki söylenmemektedir. “izleyi, indire gibi” . “Lazım” kelimesinin başına i harfi getirilerek söylenmektedir. Benzer yine “inamaz” kelimesinde vardır.

K ile başlayanlar

Kapuz	Karpuz
Kahınç	Yüze vurulan
Kar yağı	Kar yağıyor
Kayun	Kavun
Keşki	Keşke
Kendime yatmışım	Uyuyorum
Kırtık	Azıcık/biraz
Koyneg	Gömlek
Kuşhane	Tencere
Toplam	8

K Harfi ile başlayan 8 adet ağız özelliği gösteren kelime gözlenmektedir. Bu kelimeler ünsüz harf eksiltme, ünlü harf değişikliği ve üzerinde anlaşılan kelimeler şeklinde görülmektedir. Kelime Misalli Büyük Türkçe Sözlük'te "hiddet, öfke, sitem" anlamıyla açıklanırken günümüz için şu bilgi verilmiştir: "Kelime günümüz Türkçesinde durmadan başına kakmak, anlamına gelen 'başına kakınç etmek' söyleyişiyle kullanıldığı görünüyor." (Ayverdi, 2005). Bu durum, dilin zamandaki değişimini ve ifadenin farklı anlamlar kazanabileceğini gösteriyor. Dil, toplumsal ve kültürel değişimlere paralel olarak gelişen bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, eski zamanlarda farklı bir anlam taşıyan bir kelime, yeni anlamlar kazanabilir veya kullanımını değiştirebilir. Yörede yüze vurmak anlamında eskilerden beri dilde olan bir kelimedir. Benzer kelimeler ile Türkiye'de başka bölgelerde de karşılaşmak mümkündür. Fakat söylenişinde farklılıklar olabilir. Sivas'ta "kakiç" olarak kullanılması gibi. Yine "Keşki" kelimesinde olduğu gibi çok heceli kelimelerde sondaki a.e geniş ünlüsünün ı,i,u,ü ünlüleri ile karşılandığı görülmektedir ve bu da belli bir sebebe bağlanmamaktadır.

L ile başlayanlar

Laylon	Naylon
Lüften	Lütfen
Leymun	Limon
Lela	Lila
Le	Bayan çağrılırken
Lo	Erkek çağrılırken
Toplam	6

L Harfi ile başlayan 6 adet ağız özelliği gözlenen kelime bulunmaktadır. Bu kelimeler harf değişiklikleri ve ünlemlerdeki yöreye özgü seslenme özellikleri olarak gözlemlenmektedir.

M ile başlayanlar

Maza	Mağaza
Mahsadı	Maksadı
Mersela	Mesela
Mekes	Makas
Mehendis	Mühendis
Mısır patlaması	Patlamış mısır
Mık	Mih
Toplam	7

M Harfi ile başlayan 7 adet ağız özelliği gözlenen kelime bulunmaktadır. Bu kelimeler ses ve harf değişikliği şeklinde söylenmiştir.

N ile başlayanlar

Nalım	Ne alayım
Neçek	Yazma
Ney	Efendim
Ne haldasan?	Ne haldesin?
Neşesi kaldı	Neşesi kaçtı
Noliy?	Ne oluyor?
Toplam	6

N Harfi ile başlayan 6 adet ağız özelliği gözlenen kelime bulunmaktadır. Yardımcı fiil ile 1. Kelimeyi birleştirme: nalım- ne alayım, noliy- ne oluyor gibi. Deyim değişikliği: Neşesi kaldı- neşesi kaçtı gibi...

Buna göre araştırmada derlenen 536 kelimenin 111 tanesi makalede tablo halinde gösterilmemiştir. Yukarıda sözlük içerisinde geçen kelimelerden seslerle ve anlamlarla ilgili ağız özelliklerine göre kullanımlar vardır ve karışık halde verilmiştir. Bunun sebebi kelimeleri bir bütün olarak görmek ve araştırma probleminde sadece TDK sözlüğündeki karşılıklarının istenmesidir.

3.2) İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Şanlıurfa konum itibarıyla Arap Platformu'nun kuzey bölümleri ile Güneydoğu Torosların orta kısmının güney etekleri üzerinde yer almaktadır. Tarihi Paleolitik çağa kadar uzanır. Bölge, Arami, Part, Roma, Doğu Roma, Arap, Haçlı, Selçuklu, Eyyubi, Moğol ve Osmanlı hâkimiyetinde kalmıştır (investsanliurfa.com).

Doğuda Mardin, kuzeydoğuda Diyarbakır, kuzeybatıda Adıyaman, batıda Gaziantep ve güneyde Suriye toprakları ile çevrelenmiş bir sınır kentimizdir. (Abuzer, 2004, s. 68)

Asırlardır işlek olan İpek Yolu'nun üzerinde kurulmuş olması, çeşitli medeniyetlere beşiklik etmesi ve günümüzde de etnik açıdan kozmopolit bir yapıda oluşu gibi nedenler dildeki söz varlıklarını zenginleştirdi. Bu kültürel ve tarihi zenginliğin bir yansıması olarak alınıyor (Sarı & Sözer, 2013).

İçinde bulunduğu bölge en eski yerleşim merkezlerindedir. Tarihte ilk üniversitelerden olan Harran Üniversitesi de buradadır. Aynı zamanda bölge Türk kültürünün ve İslamiyet'in ilk giriş kapısı olmuş, doğu ile batı kültürleri arasında bir köprü görevi yapmıştır (Abuzer, 2004, s. 68).

Birçok toplulukla iç içe yaşadığı için yörede karma bir kültür yapısı gözlenir. Suriye ile sınırının olması sebebiyle Arap kültürü de hayli fazla görülmektedir. Bu kültür çokluğu elbette dildeki kelimeleri de etkilemiştir.

"Peygamberler Şehri" tanımlaması ile geleneksel dini anlayışın egemen olduğu ve diğer taraftan da içinde bulunduğu bölgenin yapısal ve kültürel özelliklerini de yansıtan bir kenttir. Bu bölge için homojen bir yapıdan söz etmek mümkün olmadığı gibi, geleneksel, toplumsal ve kültürel yapı etkinliğini korumaktadır (Abuzer, 2004, s. 69).

Kültürel yapısı ve gelenekleri yeni yüzyıldan çok etkilenmemiş olan kentte ağalık, şeyhlik, aşiret reisliği gibi kurumlar hala varlığını sürdürmektedir ve etkinliklerini de devam ettirmektedir. Kan davası, kan parası, başlık parası isteme gibi adetler ise varlığını korumaktadır. Bu geleneksel yapının toplumsal yapıda ayrılıklara ve düşmanlıklara yol açtığı durumlar vardır.

Giyim kuşam olarak baktığımızda tamamında olmasa da yüzyıllardır süregelen bindallı şeklindeki kıyafetleri günlük hayatta ve özel zamanlarda giymektedirler. Kadınları özel renklerde şalları erkekler siyah beyaz puşileri omuzlarında eksik olmaz. Tabii ki bu yaş ile de orantılıdır diyebiliriz. Son yıllarda medyanın teknolojinin ilerlemesiyle genç yaşlarda yöresel giyinme tarzı ileri yaşlara göre daha azdır.

Yemek kültürü de geçim kaynakları hayvancılık olduğu için daha çok et yemekleri tüketilmiştir. Bu açılarda bakınca tüm bu unsurlar elbette dildeki kelimeleri de farklılaştırmaktadır. İnsan ne ile meşgulse onu söyler, öyle anlatır mantığıyla düşünülünce bu pek tabiidir.

Ağız sözlüğümüzdeki kelimelerde de bunu görmekteyiz. Bir yörenin diline bakarak da oranın yaşantısı hakkında fikir edinilebilir. Dil ve kültür ilişkisi bu anlamda bir kez daha haklılığını vurgulamaktadır.

Şanlıurfa halkının çoğunluğu Kürt'tür bir kısmı da Arap ve Türk'tür. Buna göre yörenin halkı Türkçeden önce ailelerinden Kürtçe öğrenmiştir. Kendi aralarında çoğu zaman Kürtçe konuşulur. Türkçeyi ise okullarda öğrenen öğrencilerin iki dil arasında uyum kuramamaları sonucu ifade etmede güçlük yaşadıkları düşüncelerini çok farklı şekilde cümle içinde kullanmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Yöredeki Türkçenin ağız özellikleri göstermesinin en büyük sebebi öncelikle budur.

İlimizde Araplar, Kürtler ve Türkçe konuşanlar bir arada yaşamaktadır. Sen ticarethanenin ismini Arapça, Türkçe ya da Kürtçe koyabilirsin çünkü beraber

yaşadığımız bu insanlar arasında anlaşılması kolay olur. Çünkü bu söylemlerin muhatabı bir kitle vardır (Hicri,2018)⁴.

Yöre halkındaki bu kültürel yapının dildeki kelimelere etkisi aşağıda gösterilmiştir:

Tüm bunlar araştırmamızın problemini destekleyen çalışmalardır. Doküman incelemeleri verileri ile gözlem tekniği ile elde edilen verilerin uyumlu olduğu görülmüştür.

Acı yapıyor: Kendine acındırıyor

Ağbatibaşıya: Darısı başına

Adın baş: Adın ne

Adısını: Adı

Ağlıma: Aklıma

Aklım geçti: Aklım gitti

Apar: Alıp götürmek

Allahıma: Vallahi

Ardıma verdi: Kovaladı

Ayağını giy: Ayakkabını giy

Acı yapıyor: Bölge isot biberinin yoğun tüketildiği bir yerdir. Dolayısıyla “acı” kelimesi dilde çok kullanılır. Kendine acındırıyor demek yerine daha alışıık oldukları acı kelimesini yapıyor kelimesi ile birleştirmişlerdir.

Ağbatibaşıya: “Ağbat” kelimesi Kürtçede darısı anlamındadır. Türkçedeki “ı” hal eki kelimenin sonuna eklenip Türkçe baş kelimesi ile birlikte kullanılmıştır. Bu anlamda Kürtçe ve Türkçe kelimelerin birleştirilerek söylendiği bir kelime haline gelip ağız haline gelmiştir.

Adın baş: Adın ne anlamında kullanılır ve yine Kürtçe ve Türkçe etkileşimi görülür.

Adısını: Türkçedeki iki kelimesinin –si son eki ile okunmasında bir sakınca yokken yörede bu –si eki yüzüsü, üçüsü gibi başka kelimelerin sonuna da getirilerek genelleştirilmiştir.

Ağlıma: Kürtçe ve Arapça da boğaz yani gırtlaktan ses çıkarma fazlaca vardır. Bu durumdan dolayı “aklıma” kelimesi de k-ğ karışımı bir halde çıkarılır.

⁴MisbahHicri, 2018,Yeni Kelimelerle Türkçe ve Urfa Ağzı, GAP Gündemi Gazetesi.

Aklım geçti: İki dillilikten dolayı deyimler çevrilirken yardımcı fiillerde değiştirme olmuştur.

Apar: Alıpgötürmek, Bölgede önceden Ermenilerin de olması onlardan da yöreye bazı kelimeler kalmıştır. “Apar” Ermenicede ayrı demektir. Kürtçede de ayrı anlamına gelir. Alıp götürmek ayırmak anlamındadır. Bu yüzden zihinlerindeki anlam ile bildikleri kelimeyi birleştirdikleri görölür.

Allah’ıma: Yörede töre hala baskın olduğu için yazısız hukukun “yeminetme, söz verme” gibi kültürel yansımaları devam etmektedir. Bu anlamda yemin anlamına gelen “Allah’ıma” kelimesi kullanılmaktadır.

Ardıma verdi: “Ardına düşmek” kelimesindeki ardıma ile verdi fiili birleştirilip kovalama anlamında bir kelime kullanılmıştır.

Bahtenis: Maydanoz

Bayak: Az önce

Bonyooldum: Banyo yaptım

Başım sıcak: Ateşim var

Batasan: Batasın

Benden küsüyor: Bana küsüyor

Bıldır: Geçen yıl

Bahtenis: Suriye ve çevresinde Türkmenlerin maydanoza verdikleri isimdir. şanlıurfa’nın da Suriye ile yakınlığı ve ticaretin etkileri de düşünölürse etkileşim ile ağızlara yerleştiği düşünölülebilir.

Bıldır kelimesi Divan-ı Lugat-it Türk(1070) te geçen yıl anlamında kullanılmıştır.

Asırlardır işlek olan İpek Yolu’nun üzerinde kurulmuş olması, çeşitli medeniyetlere beşiklik etmesi ve günümüzde de etnik açıdan kozmopolit bir yapıda oluşu gibi nedenler dolayısıyla söz varlığındaki bu çeşitlilik zenginleşmiştir. Buna bağlı olarak şanlıurfa ağzı, bir yandan Eski Türkçeye ait bazı arkaik kelimeleri, diğer yandan farklı dillerden ödünçlenmiş çok sayıda kelimeyi bünyesinde barındırmaktadır. (Sarı&Sözer,2013,s.3) Buna göre “Bıldır” kelimesi bölgenin özel konumu nedeniyle çeşitli uygarlıklarla karşılaşabileceği ihtimalini doğuruyor.

Bayak: şanlıurfa’da “az önce” anlamında kullanılan bir kelimedir. Gabain baya kelimesinin Eski Türkçede “Evvelce, önceden, demin” anlamlarında geçtiğini belirtir (Gabain 1988:267). Tarihe bakılınca Malazgirt Savaşından beri şanlıurfa’ya Türk göçleri olmuştur. Sultan Alparslan muhasarayı kaldırdıktan sonra burada Türk ve Kürt halkını bırakmıştır. Dolayısıyla halkların etkileşimi dilde de kendini göstermiştir.

Başım Sıcak kelimesi ateşim var soyut anlamı kullanılmadığı için daha somut olan başım sıcak olarak kullanılmıştır.

Batasan ve benden küsüyor kelimeleri Dildeki Kürtçe söyleyişlerin Türkçe genellemeleri ortaya çıkmıştır. Benden kelimesi bana anlamında kullanılmıştır.

Ciğer yapıyor kelimesi yöre geçim kaynağı hayvancılık ve tarım olması ve et tüketimi, kebab pişirme kültürü fazla olan bir yer olması düşünüldüğüne uğraş alanları dildeki tamlamaları ve fiilleri de etkilemiştir. Acındırıyor anlamında “ciğer yapıyor” denilmiştir.

Dans oynamak	Dans etmek
Dedey	Dede
Deget	Yürü git
Dırnağiy sızlamasın	Tırnağın sızlamasın

Dans oynamak: Yörede düğünler çok önemlidir. Bolca şenlik ve eğlence ile yapılır. Oyun kelimesi de bu yüzden çok kullanılan kelimelerdendir. Dans etmek yardımcı fiili yerine dans oynamak fiili kullanılmıştır.

Dedey: Yöreye özgü bir ünlem sayılabilir.

Deget kelimesi argoya benzese de argo değildir. Yürü git anlamına gelen kovma ifadesidir. Kürtçe ve Türkçe ses benzerlikleri ile oluşmuştur.

Dırnağiy Sızlamasın kelimesi de yine Kürtçe ve Arapça gırtlak yapısının etkisiyle Türkçe söyleyişe yerleşmiştir. Tırnağın kelimesi sonundaki “n” ünsüzü “y” olarak telaffuz edilmiştir. T-D değişmesi ise Kürtçe gırtlak yapısının söyleyişe etkisidir.

Ebe oynuyoruz: Saklambaç oynuyoruz
Elbiseleri indirdi: Elbiseleri çıkardı
Elim gitti: Elim ağrıdı
Ezye: Bayan elbisesi

Ebe oynuyoruz, elbiseler indirdi, elim gitti kelimeleri yardımcı fiillerin kullanımının farklılaştığı kullanımlardır.

Ezye ise bayan elbisesi anlamında kullanılır. Kürtçe azya(bayan entarisi) kelimesinin Türkçe konuşmalara bu şekilde geçmiş halidir.

Faydasına ekliyor: Faydalanıyor
Freni çatlıyor: Freni tutmuyor
Fikrimi hırsızlıyor: Fikrimi sahipleniyor
Foya yapıyor: Oyun çeviriyor
Fors ediyor:Hava atıyor

Yukarıdaki kelimeler Kürtçe fiillerin söylenişi ile Türkçe yardımcı fiiller ya da deyimlerin söylenişinde benzer kavramları kullanma kaygısı ile oluşmuş ağız özellikleridir.

Gandırıyor	Kandırıyor
Gayve	Kahve
Gelisen?	Geliyor musun?
Germi	Bulgur pilavı
Gıllık	Kısa boylu
Gidah	Gidelim
Günahımız geliyor	Acıyoruz

Yukarıdaki “kandırıyor, kahve “ kelimeleri gırtlak ünsüzü “g” harfinin “k” harfi yerine kullanılması ile oluşmuş. Bunda coğrafi ve Kürtçe etkeni birlikte görülür.

“Gelisen, gidah” Kürtçe konuşma tarzının Türkçedeki kullanımınıdır. Kök ünlülerinde sebebi belli olmayan bir kalınlaşma gözlenmiştir.

Germi: Kürtçede “Bulgur” için “genime” denir. Germi sözcük anlamı sıcaklık demektir. Bulgur olarak kullanılması ise Kürtçeye benzemesinden kaynaklanabilir.

Günahımız geliyor: “Acıyor” anlamındadır. Tek bir sözcükle anlatılacak bir kelimeyken bir fiille kullanıp günahımız kelimesi ile birleştiriliyor. “Ona öyle davranma, günah! “ Cümlesinde günah acıma anlamındadır. Günahımız geliyor acıma duygusu geldiği şeklinde birleştirilmiştir.

Hah	Yabancı
Halay oynamak	Halay çekmek
Hapı yemek	Hapı yutmak
Haket	Gerçek
Hap çiğnemek	Hap içmek
Hakkımı yalanlıyor	Hakkımı inkâr ediyor
Hayretim gidiyor	Hayret ettim
Hersiz	Hayırsız
Haho	Yeter artık
Henek	Şaka
Hulhum yok	Sabrim yok

Hah yöreye özgü yabancılara karşı duyulan bir çekimserlik ünlemidir.

Halay oynamak, hapı yemek, hapçiğnemek, hayret ettim” kelimeleri deyimlerin Kürtçeden çevrilirkenki değişime uğramış ve dile yerleşmiş halidir.

Hersiz ise “Hayırsız” kelimesinin gırtlaktan “Kheyirsiz” söylenişinden zamanla hersiz haline gelmesidir.

Haho! Yörede şaşırma, bıkkınlık anlamlarına gelen bir ünlem.

Henek Kürtçede şaka anlamındadır. Türkçe konuşmaların arasına da şaka anlamına gelecek şekilde girmiştir.

Hulhum yok: Yorgunluk bitkinlik anlamında, halim yok derken kullanılır. Türkçede karşılığı olmayan yöreye özgü bir kullanımdır.

İsot	Şanlıurfa biberi
------	------------------

Şanlıurfa ile özdeşleşmiş Şanlıurfa biberidir. Kürtçedir fakat Türkiye’de diğer bölgelerde de isot adıyla kullanılmaktadır.

Kahınç	Yüze vurulan
Kar yağı	Kar yağıyor
Kendime yatmışım	Uyuyorum
Kırtık	Azıcık/biraz
Koyneg	Gömlek
Kuşhane	Tencere

Kahınç: Kelime Misalli Büyük Türkçe Sözlük’te “hiddet, öfke, sitem” anlamıyla açıklanırken günümüz için şu bilgi verilmiştir: “Kelime bugün dilimizde durmadan başına kakmak, anlamına gelen ‘başına kakınç etmek’ söyleyişinde geçer.” (AYVERDİ, 2005) Yörede yüze vurmak anlamında eskilerden beri dilde olan bir kelimedir. Benzer kelimeler ile Türkiye’de başka bölgelerde de karşılaşmak mümkündür. Fakat söylenişinde farklılıklar olabilir. Sivas’ta “kakıç” olarak kullanılması gibi.

Kar yağı: Gırtlaktan çıkan harflerin etkisi ile söylenmiş ve öyle kalmıştır. –yor eki söylenmeyerek ek eksilmesi ile oluşmuştur.

Kendime yatmışım. Kürtçe ve Türkçe isim ve eylemlerin birleştirilmesinden ortaya çıkmış kullanımlardır. “Kendim için uyuyorum” ile aynıdır. Oysa sadece uyuyorum denilebilirdi.

Koyneg: Elbise, tuman, gömlek anlamında kullanılmış yöreye özgü bir söyleyiştir. G-K benzerliği ile çağrışım ile gömlek ile benzeşim sağlanmıştır. Şanlıurfa yöresinin renkli bindallı şeklindeki uzun elbiseleri için de söylenir.

Kuşhane: Osmanlıda padişaha özgü yemeklerin yapıldığı yerdir. Yörede aşiret reisleri için yapılan özel ziyafet anlamında kullanılırken zamanla yemek pişirme aleti olarak tencereye kuşhane denmeye başlanmıştır.

Leymun	Limon
Le	Bayan çağrılırken
Lo	Erkek çağrılırken

Leymun: Osmanlıcada **Leymon** olan kelime Kürtçede **Leymun** olarak kullanılır. Şanlıurfa yöresinde Kürtçe ve Türkçe söyleyiş benzerliği ile limona **leymun** denilmektedir.

Le! veLo! Kadın ve erkeklerin çağırılmasında ya da hitabında kullanılan ünlem ifadeleridir.

Mahsadı	Maksadı
Mısır patlaması	Patlamış mısır
Mık	Mih

Mahsadi: K-H hırıltılı söylenirken birbirinin aynısı gibi kulağa gelebilir. Arapçadaki harekeli h okunurken hırıltılı ses çıkarılır. Şanlıurfa'da Arap'ların da yaşadığı düşünülürse **maksadı** kelimesi **mahsadi** şeklinde dile yerleşmesi farklı milletlerin etkileşiminin dildeki göstergesidir. **Mık** kelimesi de bununla benzer bir kullanımın ürünüdür.

Mısır patlaması: Sıfat şeklindeki kelime iyelik eki getirilerek söylenmiştir. Bu değişiklikte Türkçe ve Kürtçe tamlama yapıları etkilidir.

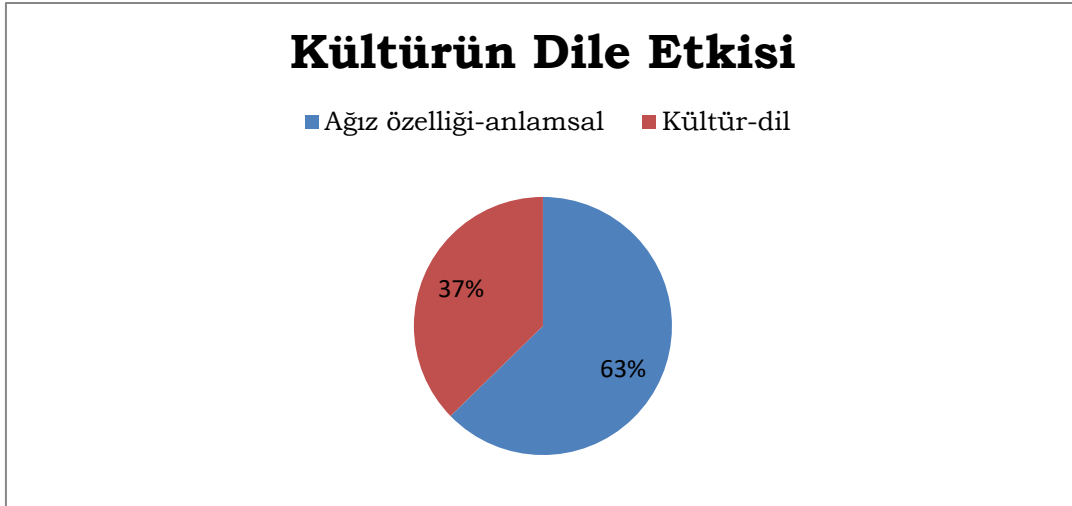
Neçek	Yazma
Ne haldasan?	Ne haldesin?
Neşesi kaldı	Neşesi kaçtı
Noliyy?	Ne oluyor?

Neçek TDK sözlüğüne göre bezden yapılmış tülbent, başörtüsü anlamındadır. Kürtçede başörtüsüne "**Laçık**" denilmektedir. Türkmenler ve Kürtlerin birlikte yaşadığı ve ayrıca ticaret yollarında olan bölgede Türkçe konuşulurken tülbent için Kürtçedeki Laçık kelimesi ile de ses uyumu olarak uygun olan **Neçek** kullanılır olmuştur.

Ne haldasan? : Bölgedeki Kürtçe konuşmaların etkisiyle Türkçede daha çok geniş ünlülere yer verilmesine neden olmuştur. Bazen geniş ünlü yerine dar ünlü, bazen de dar ünlü yerine geniş ünlü kullanılmaktadır. Gelirsen yerine gelisen; yapıyorsun yerine yapışen; haldesin yerine haldasan gibi...

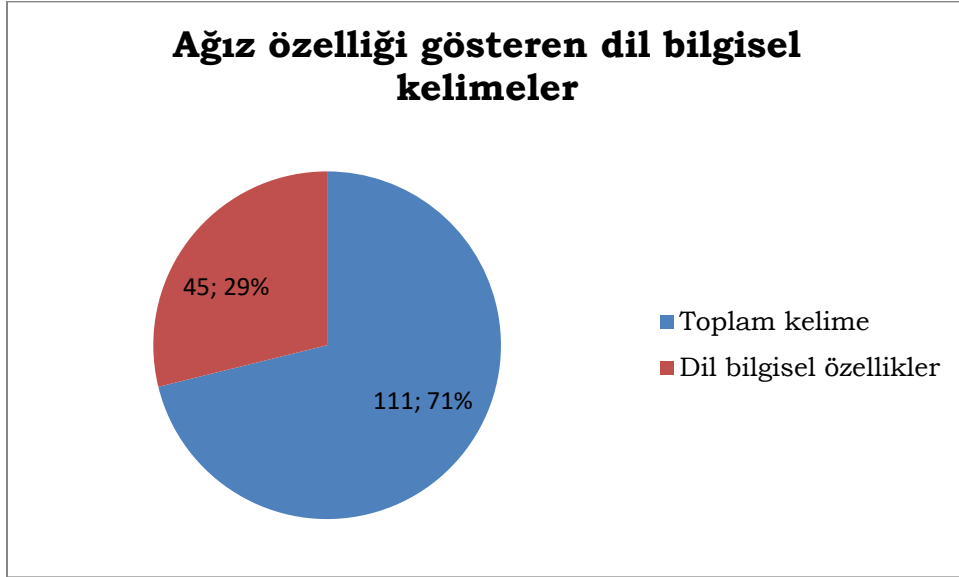
Neşesi kaldı: Kaçtı eylemi yerine kaldı eylemi kullanılmış.

Noliyy? Ne oluyor yerine Kürtçenin bazı anlamları ses ile vermesi gibi Türkçe kelimelerde de bu ses değişikliklerine neden olmuştur.



Grafik 1: Ağız özelliği ve Kültür-Dil İlişkisi

Araştırmada Şanlıurfa'ya ait 536 kelimedenden 111 tane ağız özelliği gösteren kelime kullanılmıştır. Bu kelimelerden 66 tanesi Kültürün dile etkileri ile oluşmuş ağız özelliğindeki kelimelerdir. Bunlarda 45 tanesi ise dilbilgisel değişiklikler ile oluşmuş ağız özellikleridir. Ağız özelliği gösteren kelimelerden %63' nün TDK karşılıkları verilmiş. %37'sinde kültürün dile etkileri ile oluşan değişiklikler gözlemlenmiştir.



Grafik 2: Dil bilgisel kaynaklı ağız özelliği gösteren kelimeler

Araştırmada Şanlıurfa'ya ait 536 kelimedenden örneklem olarak 111 tane ağız özelliği gösteren kelime seçilmiştir. Bu kelimelerden 44 tanesi dil bilgisi kaynaklı oluşan değişikliklerdir. Örneklem olarak seçilen kelimelere oranı ise %29 dur. Bu kelimelerin TDK karşılıkları verilmiştir.

Şanlıurfa coğrafi olarak Suriye, Irak gibi Arap ülkelerine yakındır. Aynı zamanda bölgede yerleşik Araplarda vardır. Halk Türk, Arap ve Kürtlerden oluşmaktadır. Türk, Kürt ve Arapların uzun yıllar birlikte yaşamasının bu halklar arasında dil ve kültür etkileşiminin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Tablodaki değerler ve sözlükteki kelimeler gözlemlendiğinde Arapça ve Kürtçe yatağından etkilenen bir Türkçe ağız olduğu görülmektedir. Dil-kültür etkileşimine örnek: Koyneg, Elbise, tuman, gömlek anlamında kullanılmış yöreye özgü bir söyleyiştir. G-K benzerliği ile çağrışım ile gömlek ile benzeşim sağlanmıştır. Şanlıurfa yöresinin renkli bindallı şeklindeki uzun elbiseleri için de söylenir.

Bazı Türkçe kelimelerin Kürtçe telaffuzlarına benzer şekilde kullanıldığı görülmektedir. **“Laçık”** denilmektedir. Türkmenler ve Kürtlerin birlikte yaşadığı ve ayrıca ticaret yollarında olan bölgede Türkçe konuşulurken tülbent için Kürtçedeki Laçık kelimesi ile de ses uyumu olarak uygun olan **Neçek** kullanılır olmuştur. **Ne**

haldasan?/Noliyy?/Haho!/Gelisen/ gidah/ Deget/ Dedey gibi kelimeler örnek gösterilebilir.

4) SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Veri toplama araçlarının tamamından elde edilen bulgulara göre ağız özellikleri yaşanan coğrafyanın kimliğini belirler. Dildeki bu ayrışma ve farklı kullanımlar TDK Sözlüğü ile çoğu kez uyuşmamaktadır. Bu nedenle eğitim yolu ile ağız özelliklerinin yazı dilini etkileyen olumsuzlukları en aza indirgenmelidir. Ancak zaman geçtikçe teknolojik değişimlerden nasibini alacak ağız özelliklerinin unutulup gitmemesi için yörelere özgü ağız sözlükleri ile kayıt altına alınmalıdır.

Ağız özellikleri tarih ve coğrafya ile ilintilidir. Çok fazla uygarlığın gelip geçtiği yerleşim yerlerinde kullanılan ağız özelliklerini geçmiş uzantılı incelediğimizde bunun haklı sonucu görülecektir. Ağız derlemelerinde B ile başlayan "bayak" kelimesi çok geçmişlerden günümüze kadar yörede kullanılmaya devam eden bir kelimedir.

Araştırmanın bu sonucu, Sarı ve Sözer (2013) tarafından yapılan şu sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir: "Farklı biçimlerle de olsa Eski Türkçeden beri bilinen *"baya / bayak(t) / bayahtan"* kelimeleri, bugün Anadolu'nun hemen hemen her bölgesinde kullanılmaktadır. Ayrıca kelime Kerkük bölgesinde de yaygındır. Kelimenin kullanım alanının bu kadar geniş olması, Eski Türkçeden beri kullanılıyor olması ile ilgili olabilir. Karahanlı Türkçesinde de bilinen *bıldır* sözü bugün Türkiye Türkçesi ağızlarında sınırlı bölgede kullanılmaktadır." Şanlıurfa ağızındaki, "koynek: uzun bindallı, isot: biber, germi: bulgur, neçek: yazma, leymun: limon, kuşhane: tencere, gayve: kahve, ezye: bayan elbisesi... gibi örneklerle bakılınca kelimelerin büyük bir kısmı yiyecek, giyim ve örf ve adetlerle ilgilidir. Bu Kürtçe kökenli dilin günlük yaşamda bu alanlarda daha baskın olduğunu göstermektedir. Bu kelimeler muhtemelen ticaret, mutfak kültürü ve günlük yaşamda sıklıkla kullanılan işlemlerdir. Yine telaffuz değişikliklerinin ağız özelliklerini etkilediği izlenmektedir. Araştırmanın bu sonucu Göçemen(2020)'in "Kilis Ağızına Özgü Bazı Kelimeler ve Arapça Kökenleri" isimli makalesinin sonuçlarıyla örtüşmektedir. Göçemen(2020), Arapça kökenli kelimelerin yöre halkının hayatlarının hangi alanında daha baskın olduğuna dair bir fikir edinebilmek adına Kilis ağızının Arapçadan ödünç aldığı kelimeleri kategorize ederek incelemiş sonucunda meslek ve kişisel özelliklerle ilgili kelimeler, eşya ve araç-gereçlerle ilgili kelimeler, tarım ve ticaretle ilgili kelimeler, diğer konuları ilgilendiren kelimeler başlıkları altında toplamıştır. Ödünç alınan kelimelerin incelenmesi neticesinde, bu kelimelerden bazılarının Arapçadaki asli telaffuzları ve anlamlarında kullanıldığı, bazılarının da telaffuz farklılığı nedeniyle anlamda daralma, genişleme ve başkalaşma gibi anlam değişimlerine uğradığını tespit etmiştir. Çalışmamızda "neşesi kaldı: neşesi kaçtı, hap çiğnemek: hap içmek, hapı yemek: hapı yutmak, hersiz: hayırsız, gıllik: kısa boylu, ardına verdi: kovaladı, ağılma: aklıma, adınbaş: adın ne, başım sıcak: ateşim var..." gibi örneklerde bu sonuca varılmaktadır.

Bu çalışmada kültürün dile etkileri neticesinde oluşan anlamsal ağız özelliklerinin yanı sıra dil bilimsel ağız özellikleri de gözlemlenmiştir. Örneğin: Adısı: Adı kelimesine gelen – ı iyelik eki aitlik anlamı katmaktadır. Buna yörede tekrar bir –ı hal eki getirilmiştir. Yine

“üçüsünü” kelimesi örnek gösterilir. Kalınlık incelik uyumunda ilerleyici kalın ünlüye dönüşme görülür: haldesin: haldasan, ilerleyici ince ünlüye dönüşme örnekleri gözlenir: geliyorsan: gelisen, diyorum, diyem gibi...

Bu sonuçlar Erdoğan Boz'un "Afyonkarahisar ve Yöresi Ağzları Üzerine Bir Tasnif Denemesi" adlı çalışmasındaki tasnif yöntemindeki sonuçlarla uyumaktadır. Buna göre Afyon ve yöresinden derlenmiş ağız malzemesine dayanarak Afyon ve yöresinin alt ağız gruplarını belirlemeye yönelik dikkat çekici olan çalışmasında Leyla Karahan'ın Batı Grubu ağızlarının alt ağız gruplarını belirleyen ölçütlerinin kullanılmasına dayanan bir tasnif yöntemi kullanılmıştır. Leyla Karahan'ın Anadolu ağızlarının sınıflandırılmasında kullandığı ölçütler ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz dizimi başlıkları altında aktarılmıştır. Çalışmamızın problem cümlelerine bakıldığında buna benzer bir sınıflandırma altında ağız özellikleri incelenmiştir.

2.problem cümlesi olan kültürün dile etkileri sonucunda oluşan ağız özelliği gösteren kelimeler için şunlar söylenebilir: Dil kullanımları toplumların kültürel yapısından etkilenmektedir. Aşiretçiliğin olduğu bir yerde onunla ilgili kelimeler, **dinsel** veya mistik özelliklerin baskın olduğu bir yerde o yönde kelimeler yer alır. Korkmaz(2005) tarafından yapılan kültür tanımı bu etkileşimi vurgulamaktadır." Kültür; "Bir toplumun değerleri, inançlarını, sanatını, dilini, yaşam tarzını, giyim kuşamını, yemek kültürünün, geleneklerini ve diğer birçok öğeyi içeren kompleks bir yapıdır. Kültür, bir toplumun üyeleri arasında bir bilgi, inanç, sanat, hukuk, ahlak, örf ve adetler sistemi olarak geliştirilebilir. Bu değerler bireyler arasında bir bağ oluşturur ve toplumu şekillendirir."

Sonuç olarak bir TÜBİTAK projesi olarak hazırlanan Şanlıurfa'nın ilk dil sözlüğünde toplam 536 kelime vardır. Bu kelimelerin bir kısmı seslerle ilgili ağız özellikleriyken, bazıları da anlamda farklılaşan ağız özellikleridir. Araştırmada bu kelimelerden 111 tanesi kullanılmış ve TDK sözlüğündeki karşılıkları incelenmiş olup 66 tanesinde dil-kültür ilişkisi 45 tanesinde ise dil bilimsel değişiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmamızın bu sonucuna baktığımızda Şanlıurfa ile ilgili bu zamana kadar toplum dilbilim ve ağız özellikleri üzerine bir çalışma yapılmamış olması Köktekin(2007) tarafından yapılan çalışmanın da şu sonucu ile tutarlılık göstermektedir: "Anadolu ağızları ile ilgili çalışmalar ve yapılan derlemeler ne yazık ki istenilen seviyede değildir."(Köktekin,2007, s.8)

Dilin korunması ve gelişmesi adına bu tür çalışmaların zaman zaman yapılması gerekli görülmektedir (Turhan, 2018, s. 57). Turhan'ın bu önerisi araştırmamızın sonuçlarında karşılık bulmaktadır.

ÖNERİLER

Bu çalışmada Şanlıurfa Ağız Sözlüğünde sadece TDK Sözlüğündeki karşılıkları verilmiştir.

Çalışma verilerinden hareketle bu kelimelerin kökenine ve ses bilgisi özelliklerine göre ayrıca araştırılması önerilmektedir.

Bu çalışma dil bilgisel etkilerle oluşturulmuş ağız özelliği gösteren kelimeler sınıflandırılmasına tabi tutularak kelimeler kök ve eklerin değişimine göre ayrı başlıklar altında derinlemesine incelenebilir.

Yine ikinci problem cümlesi olan kültürün ağız özelliği gösteren kelimelerdeki etkileri örf ve adetler üzerinde derin coğrafya analizleri yapılarak konuşulan kelimeler bakımından gruplandırılabilir.

Bu çalışmada Türk, Kürt ve Arap halkının iç içe yaşamasına ve bu durumun kullanılan kelimelere etkilerinden bahsedilmiştir. Ayrı bir başlık altında fonetik bakımdan dillerin özellikleri göz önünde bulundurularak ağız özellikleri bakımından incelenebilir.

Alan yazına bakıldığında Anadolu ağızları ile ilgili yeterli çalışma olmadığı görülmektedir. Anadolu ağızlarının sınıflandırılmasında Leyla Karahan'ın "Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması" adlı çalışması temel bir kaynaktır. Ağızların sınıflandırılmasında ses bilgisi, şekil bilgisi ve söz dizimi gibi üç temel ölçütü esas alınmıştır. Ağız araştırmaları ve hücreleri için şekil bilgisinin önemi vurgulanır ve dil yapıları ve dilsel farklılıklar hakkında kritik bilgiler sunar. Anadolu ağızlarını Doğu Grubu, Kuzeydoğu Grubu ve Batı Grubu olmak üzere üç grupta sınıflayan Leyla Karahan'ın sınıflandırmasına göre Şanlıurfa'da gözlenen ağız özellikleri detaylı bir çalışmaya konu edilebilir.

Hem kültürel hem etnik hem de coğrafi özellikleri bakımından önemli bir bölge olan Şanlıurfa'nın ağız sözlüğü oluşturulup fonetik incelemesi önerilir. Ses bilgisi ve söz varlığına ait birtakım ölçütlerin yanında şekil bilgisine ait ölçütler göz önüne alınarak kelimeler üzerinde çalışılabilir.

Son olarak Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan Şanlıurfa, Gaziantep, Kilis, Mardin gibi illeri ve etkileşimleri göz önünde bulundurarak Güneydoğu Anadolu Bölgesine ait ağız özelliği gösteren bir el sözlüğü derlemesi yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A.& Gemalmaz, E. (2013;1999). Dünyada Ve Türkiye Türkçesinde Ağız Çalışmaları Ve Yöntemler. *Turkish Studies* , 390.
- Abuzer, C. (2004). Şanlıurfa'da Toplumsal Değişme ve Harran Üniversitesinin Bu Değişime Etkisi. *Harran Ü.İlahiyat Fak. Dergisi* , 68.
- Adıgüzel, A. (2013). Dünyada Ve Türkiye Türkçesinde Ağız Çalışmaları Ve Yöntemleri. *Turkish Studies* - , 390.
- Ayverdi, İ. (2005). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük I, II, III*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci:Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 5 (2), 368-388.
- Boz E. (2009) "Afyonkarahisar ve Yöresi Ağızları Üzerine Bir Tasnif Denemesi", Türkiye Türkçesi Ağız Araştırmaları Çalıştayı Bildirileri 25-30 Mart 2008, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

- Çolakoğlu, B. K. (2013). Ağız Çalışmalarının Önemi Ve Trabzon Ağız Özelliklerinin Değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken* , 208.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Fahri Temizyürek, H. V., & Skopinskaya. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Masal Farkındalığı ve Bu Farkındalığın Kültürel Değerlerin Aktarılmasındaki Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* , 63.
- Gabain, A. Von (1988). Eski Türkçenin Grameri (çev. Mehmet Akalın), Ankara: TDK Yayınları No:532.
- Göçemen, Y. (2020). Kilis Ağzına Özgü Bazı Kelimeler ve Arapça Kökenleri. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(2), 999-1032.
- Karahan Leyla, Anadolu Ağızlarının Sınıflandırılması, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1996.
- Korkmaz, Z. (2005). *Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Ekin Kitapevi.
- Köktekin, K. (2007). Doğubayazıt Ağzının Ses Özellikleri. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 2.
- Misbah H. (2018). Yeni Kelimelerle Türkçe ve Urfa Ağızı, GAP Gündemi Gazetesi.
- Morgan, D. L. (1996). Nitel Araştırma Olarak Odak Grupları. New York: Sage publications.
- Sözer, M. S. (2013). Şanlıurfa Ağzında Yaşayan Bazı Kelimelerin Tarihi ve Coğrafi Uzantıları. *Turkish Studies* , 2207.
- Turhan, N. (2018). Trabzon Ağzından Derleme Sözlüğü'ne Katkılar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 53-58.
- Umaç, Z. Ş. (2010). Gaziantep Çepni Ağzının Türkiye Türkçesi Ana Ağız Gruplarını Belirleyen Özellikler Bakımından Değerlendirilmesi. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, 189.
- Vargelen, F. T. (2016). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Masal Farkındalığı ve Bu Farkındalığın Kültürel Değerlerin Aktarılmasındaki Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 60-70.
- Web sayfası: [https://www.investsanliurfa.com/sanliurfa/cografi-durum-409\(2021\)](https://www.investsanliurfa.com/sanliurfa/cografi-durum-409(2021)).

ONLINE FOREIGN LANGUAGE ASSESSMENT: GOOD PRACTICES IN A PUBLIC UNIVERSITY^{5*}

Mustafa Kemal ŞEN

¹Kütahya Dumlupınar University

Esmâ ŞENEL BİNGÜL

²İzmir Demokrasi University

Fatma Tuğçehan BİNGÖL

³Istanbul University-Cerrahpaşa

Abstract

Since the beginning of the pandemic, a number of studies have been launched to evaluate the efficiency of the distance education and the online assessment. Scholars have discussed the recurrent problems and tried hard to seek ways to create a better system. In this context, the aim of this study is to discuss the advantages of online language assessment over the case of good practices from a public university in Türkiye. To this end, this qualitative study introduced a current system at an English prep school. Then, it was evaluated through the views of both parties, students and instructors. The study highlighted the advantages of online foreign language assessment and drew attention to common problems and tried to offer possible solutions to them.

1. Introduction

The whole globe has suffered a lot since the COVID-19 pandemic broke out in Wuhan, China in late 2019. The government declared a curfew at the initial stage to stop its pace until the vaccination was developed and tested, which lasted about a year. The second year of the pandemic was spent on people to be vaccinated. In the meantime, the governments took some additional actions such as switching education to online platforms at all levels from nursery school to university, particularly during the period when the pandemic reached its peak level.

The Council of Higher Education in Türkiye announced on March 12th, 2020, that all universities were supposed to provide distance education to their students during the spring term. Then, the period was extended for the 2020-2021 academic year. As of the

⁵ This study was presented as a paper presentation in ULEAD 2023 annual congress.

2021-2022 fall semester, it was declared that applied sciences could start on-site education again and the other departments could offer up to 40% of their total courses using distant education tools like *Zoom*, *Meet*, or *Teams*. However, the Council urged all universities not to do their final exams online. The main worry in that context was the possibility of cheating during those exams with various strategies. While the majority of English Preparatory Schools at both public and foundation universities in Türkiye started on-site education again after these calls, some schools like İstanbul University – Cerrahpaşa School of Foreign Languages decided to continue distance education including the exams.

There is no doubt that the implementation of online education and assessment will be wider in time. Since the beginning of the pandemic, a number of studies have been launched to evaluate the efficiency of distance education and online assessment. Scholars have discussed the recurrent problems and tried hard to seek ways to create a better system. Despite certain problems, online language assessment undoubtedly has many advantages, too. In this context, the aim of this study is to discuss the advantages of online language assessment over the case of good practices from a public university in Türkiye.

In this study, the system of the prep school will be introduced and then how they assess learners' knowledge and skills will be described. Also, the common problems, especially cheating, and what kind of strategies they have employed to handle them will be presented. Then, the implementers' (EFL instructors') and the test takers' (students') views regarding the strengths and the weaknesses of the system will be collected. The study addresses the following research questions:

Are teachers and students satisfied with the online assessment system?

What are the advantages/strengths of online assessment system for teachers and students?

What are the challenges both teachers and students experienced during the assessment process?

2. Literature Review

The research revealed that teaching is a complex process that frequently evolves and necessitates competent instructors to reflect on their practice, shift their teaching methods, and embrace student-centered strategies, whether they are teaching online or in a traditional classroom. It is not easy to propose an exact definition of the best practice. Revisiting the *"Seven Principles of Good Practice in Undergraduate Education"* (Chickering & Gamson, 1987), Chickering and Ehrmann (1996) discussed some of the most effective ways to use different means of technologies to enhance higher education. *"Implementing the Seven Principles: Technology as Lever"* (Chickering and Ehrmann, 1996) proposes that good practice in education:

1. encourages contact between students and faculty,
2. develops reciprocity and cooperation among students,

3. encourages active learning,
4. gives prompt feedback,
5. emphasizes time on task,
6. communicates high expectations, and
7. respects diverse talents and ways of learning.

These principles provide a philosophy of high-quality education that has been extensively implemented and acknowledged not only for face-to-face education but also for online education. With its growing popularity and acceptance, online learning is putting more pressure on teachers to change their methods of instruction and assessment. Using efficient assessment procedures is a crucial component of the effective teaching and learning process, and although the topic has gained more attention recently, it hasn't been fully explored yet. It is highly important to consider some key elements including managing assignments, giving feedback, evaluating students' learning in online teaching and the learning process. While the online format creates some difficulties for teachers, it may also foster the construction of innovative approaches. (Tallent et al., 2006). Alexander et al.(2000) have come up with several benefits of online assessment for educators and administrators. Accordingly, the grading system can be much easier as it will be replaced in electronic format. Students will obtain their results faster and evaluating the learning will be more accurate. Most importantly, this kind of assessment will enhance learner autonomy and foster a student-centered learning environment (Yosinta & Yuniarti, 2021). Additionally, online forms of assessments need educators to change their instructional methods in order to make them more creative than traditional training because the methods of assessment must correspond to the degree of required competencies (Liang & Creasy, 2004). Paper-based tests or assignments are easily employed in electronic format. Oral presentations are evolving into podcasts or YouTube videos while portfolios are replacing with e-portfolios or electronic multimedia presentations. The instructor can analyze the weekly class discussions on discussion boards or blogs as a permanent electronic record to track how students have improved and contributed over time. In short, online technology makes it easier to share evaluation and assessment tasks, and it gives students and teachers access to a permanent record of those activities (Picciano, 2021).

3. Methodology

3.1. Research Design

The design of the study is qualitative as this type of research allows one to gain a deeper understanding of the phenomenon and its complexity in its unique context instead of trying to generalize the base of understanding for the whole population (Creswell, 2007).

3.2. Data collection tool

Semi-structured interviews will be conducted with EFL instructors and students because they are a flexible and powerful tool to capture the voices and the ways people make meaning of their experiences (Rabionet, 2009).

3.3. Study group

The study has two groups of participants. The first group is composed of 38 obligatory English prep-class students whose native language is Turkish. They range from various faculties like engineering, medicine, and pharmacy and their age is 18-20 old. The number of female students is 21 and males is 17.

The second group involves 16 language instructors at an English prep school. Their B.A. degree is in either English Language Teaching or English Language and Literature. Their age varies between 25 and 40; therefore, their experience in teaching also varies between 1 to 15. 12 of the participants are female and only four of them are male.

3.4. Data analysis

The data collected from both students and instructors were analyzed through descriptive analysis techniques. The researchers collected the data using the semi-structured interview forms attached in the appendices, transcribed the interviews, examined them, and determined codes. The data was then examined independently by each researcher to guarantee the intercoder reliability. The reliability between the researchers was calculated using the Miles & Huberman (1994) formula (Reliability = consensus/consensus + disagreement), and 82% agreement was found after comparing the numbers of consensus and disagreement. Participants' names were kept confidential and assigned a code as part of the research's ethical parameters.

3.5. Implementation of the online assessment process

Istanbul University Cerrahpaşa School of Foreign Languages has been proceeding with online education for the last three years for various reasons mainly due to the lack of teachers and place. This is why online education and therefore online assessment became inevitable parts of the studies at this school as well as teachers' and students' lives. In the next parts, the implementation process of online education will be explained by considering some steps that are substantial for online assessment.

Proficiency exam and passing-failing grading system


At the beginning of the fall term, the students enrolled in the different departments at this university are offered a proficiency exam to decide which level they should study throughout the year. These proficiency exams are prepared by the exam unit teachers working at the School of Foreign Language. The exam consists of different question types. It does not only test grammar and vocabulary knowledge but also requires students' oral and written communication skills. The proficiency exam consists of reading, listening, and writing parts in general. Speaking skills of the students one by

one (due to time limitations) cannot be considered in this process. However, in the exam, students are given different situations and are expected to write conversational sentences as replies in that way their speaking abilities for different situations were also evaluated. After the selection process, the students who get an average above 70 may continue with his/her department. Mostly, %90 of the students taking the exam are not able to pass. The rest is divided into three different levels as A1-A2 Level, A2 Level and B1Level according to proficiency exam results. If A1-A2 Level, A2 Level students become successful in the fall term, they continue as B1 level in the spring term. Fall term B1 Level students may pass to their departments if they meet the GPA (Grade Point Average, 70 in total). If the students fail at the end of the term, they have to restudy at the same level and meet all the requirements again to pass the class. The passing grade for the preparatory class is at least 70 points out of 100 points. The passing grade of the preparatory class is calculated by taking 50% of the success grade of the first semester and 50% of the success grade of the second semester. At the end of the spring semester, the average of both semesters is taken. Students who meet the attendance condition and get at least 70 points out of 100 points in two semesters are successful and start their education at their faculties in the next academic year. Unsuccessful students can take the Foreign Language Proficiency and Placement Exam, which will be held at the beginning of the next fall semester.

The Gradebook

The grade book used at the school to calculate the students' grade point averages (GPA) is prepared and used via an Excel sheet. Figure 1 illustrates the grade book in online education.

Figure 1. Grade book in online education

 İÜC YABANCI DİLLER YÜKSEKOKULU 2022-2023 GÜZ DÖNEMİ İNGİLİZCE HAZIRLIK NOT BİRLEŞTİRME TABLOSU													
SEVİYE:	0												
SINIF:	0												
ÖĞRETİM GÖREVLİSİ:	0												
ÖĞRENCİ NO	İSİM	SOYİSİM	PORTFOLYO	PROGRESS TEST 1	PROGRESS TEST 2	FINAL EXAM	KAHAAT (T.A.G)	READING TASK	SPEAKING TASK	DSN ORTALAMA	BAŞARI DURUMU	DEVAM DURUMU	
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	BAŞARISIZ		
			PORTFOLYO	S.T	R.T	PT 1	PT 2	SPEAKING EXAM	FINAL EXAM	T.A.G	TOTAL		

It includes Portfolio Writing, Progress Tests 1-2, Final Exam, Teacher Assessment, Reading Task, Speaking Task. Each column, in itself, has a different calculation system and each column has different divisions in its calculation as well. The percentages for assessment are presented in the following table.

Table 1. The Evaluation Contents and Rates

FALL & SPRING	RATES
PROGRESS TESTS	20 %
PORTFOLIO	20 %
SPEAKING TASK	10 %
READING TASK	10 %
TEACHER ASSESSMENT	10 %
FINAL EXAM (SPEAKING+WRITING)	30 %

Progress Tests

It is applied twice during each academic term. Listening, Reading, Grammar, Vocabulary and Writing skills are measured. The scope of the skills to be measured in the exam content may vary according to the level.

Portfolios

The portfolio includes two different writing tasks held at different times. It includes all the writing work done by the students during the academic year, which is called a portfolio. The studies called “tasks” are the studies that measure reading and speaking skills, which are done within a certain date range during the academic year.

Teacher Assessment

It is divided into 5 different parts: attendance, engagement, attentiveness, preparation(homework), portfolio writing evaluation. The teacher evaluates the overall process of the students’ participation, tasks, productive skills, and attentiveness to the lesson. So, it is important for teachers especially when they call the students' names and get an answer or check if the students are really there and listening to the lesson. In order to keep the students alive, the teachers are all trying their best to join them in the process and throughout the year the teachers are given a teacher assessment scale in order to evaluate students’ participation in the lesson by considering some specific properties.

Speaking Task

Speaking task is held especially at the end of the term because students feel more secure and confident in speaking English at these times. Mostly at least three topics are given to students and then they are requested to record themselves while talking via different digital tools.

Reading Task

Reading tasks were being held as reading books and having a quiz about the content of the book. However, this year some changes have been made to this task since we saw that having quizzes about the books is not helpful for students' productive skills. So, now the task is being held in a different way. Students are given different roles about the book and then present their study in the class, that is to say online with their group friends. The task is being held as a group activity now which not only gives the students confidence with working in a group, it also develops collaborative skills of the students.

Final Exam

This exam takes place at the end of both the fall and spring semesters. It has content just like the midterm exams. The difference in content from the midterm exams is that the final exam also measures speaking skills. The written part of the exam includes not only grammar but also, listening, vocabulary, reading, and writing. The written part is evaluated out of 90 points and students get 10 points from their speaking exam. Speaking exam is pointed out of 20 points after we write the result of the students out of 20, the grade book on Excel automatically calculates it and combines it with the written(final) exam, and then a final result is given for each student.

Finally, all the tests, tasks and assessments of the teacher are written in the Gradebook and are calculated totally as a whole for each student and according to the result of the gradebook, the students are evaluated as SUCCESSFUL/UNSUCCESSFUL in the school. The student must meet the attendance requirement and achieve a minimum average of 70 points at the end of the Gradebook evaluation system. The successful students of fall term A1/A2 levels continue with B1 level in spring term. The unsuccessful ones continue with A1/A2 Repeat. The successful students of this level may continue to their departments however if they are unsuccessful, they have to repeat the level in the spring term as B1 Repeat.

At the end of the term, a proficiency exam is held. B1 level unsuccessful students and A1/A2 level students can attend this proficiency exam. If they are successful this time then they have the chance again to pass to their departments, if not they will continue with their classes in the spring term.

Obligation to attend the lesson

It is compulsory to attend 80% of the courses separately in the fall and spring terms. Students who do not fulfill the attendance requirement lose their right to participate in

the final and make-up exams. The amount of absenteeism in the first term is not added to the student's second-term absenteeism amount. When the student starts the spring semester, he/she still has to attend 80% of the classes.

Classroom Rules for Online Classes and Online Etiquette

At the beginning of each term, students are informed about online etiquette rules in the orientation meeting. According to these rules, students should be on time and wait in the waiting room till the teacher accepts them to the lesson, both the teachers and students are expected to be on time. Students are expected to be conscious of class attendance as they are evaluated on attendance as well. They should listen to the teacher. Students are expected to dress appropriately, find a suitable place to study, and submit the assignments on time. Moreover, they have to mute their microphone and turn their cameras on throughout the term during the lessons, tasks and exams. From time to time, if they do not feel well, the teachers let them listen only or turn off their cameras during the lesson hours only, however, if the situation continues the teachers warn the students about the rules. All the teachers struggle with the fears of students speaking and the students are encouraged not to be afraid to voice out their ideas. Above all, everyone is supposed to be respectful in this distance education process.

4. Findings

In this section, the findings with regard to each research question are presented. First, the views of interviewed teachers on the evaluation process of Online Education are given and then the views of interviewed students on the evaluation process of Online Education are presented. The views are classified based on the themes extracted from their responses to the semi-structured interview questions.

4.1. The Views of Interviewed Teachers on The Online Assessment Process

Table 2 shows the teachers' views on the advantages/strengths of the online foreign language assessment system in their schools.

Table 2. Advantages and Strengths of the Online Foreign Language Assessment System

1. Saving time and paper
2. Appropriacy for digital natives
3. More objective evaluation
4. Multidimensional testing
5. Being process-oriented
6. Storing and listing all files
7. Practicality
8. Fairer evaluation
9. Ease of grading

As shown in Table 2, nine themes, and ideas have been presented according to the first interview question. The teachers' opinions about the advantages and strengths of the online language assessment system cover some topics about time, appropriateness, being objective, multidimensional testing, being process-oriented, storing files, practicality and ease of grading. It was understood that nearly all the teachers think that online assessment saves time and paper. Here are the most prominent answers from different teachers:

T1. *"We teach a large group of students in our school of foreign languages. Therefore, online exams primarily provide us with convenience in terms of time and paper waste. For the same reason, it is also beneficial in terms of exam applicability and usability."*

T9. *"Being time-saving for both learners and assessors"*

T10. *"It is flexible and fast."*

In terms of appropriateness and practicality for natives, the teachers state that:

T7. *"Having a free licensed Zoom program, digital version of our textbooks"*

T12. *"We have a digital platform that is easy to use. This allows students to download and share assignments easily without the need for high digital skills when submitting assignments to teachers or downloading assignments"*

In terms of testing and grading, storing and assessment process, the teachers state that

T5. *"Being process-oriented, covering all skills and not relying solely on tests based on numerical data, including portfolio studies."*

T6 1. *"It is not only an evaluation based on the classical exam system; it is a system that aims to develop and measure multidimensional skills, including writing, speaking, reading and presentation skills 2. using online platforms such as canvas, Flipgrid, drive to store and list all files in an organized way"*

T13. *"Having a process-based evaluation system is very useful for both our students and teachers. We can easily keep the record storage, exam archive, and so on through online systems, at some point, we have a system that makes our work quite easy."*

T11. *"The writing, reading and speaking tasks in the portfolio system are very useful. The percentage of these tasks in the grading system is also very important. It allows for a fairer evaluation of those who may have cheated during the final exam."*

Other ideas connected to the themes of the first question are given below:

T15. *"In online classes, students are required to attend 80% of the classes, and they participate on camera. In this way, we get better results in terms of lesson follow-up and verbal participation. We use digital books, and our books in the system are useful and fast in terms of interface. We use the Zoom application, and thanks to the breakout rooms feature, we can frequently include pair work and group work activities. We do writing tasks, speaking tasks, reading tasks, which make up a significant percentage of students'*

semester scores, and we conduct them online. In addition, we record and archive the lessons.”

Table 3. Challenges in Online Foreign Language Assessment System

1. Possibility of cheating and plagiarism
2. Problems related to the internet connection
3. Health problems

As shown in Table 3, the teachers’ views about the challenges in the online assessment process have been presented. The themes extracted from the views have been mentioned in the table above. In terms of cheating and plagiarism, most of the teachers agree that it is hard to decide if the students are cheating or not. Some of the most striking views from the teachers are stated below as follows:

T8. *“The possibility of cheating in exams and the impossibility of detecting it is the most difficult thing for me when evaluating exams. In addition, the fact that students do not have the same technological access prevents a fair assessment. I try to prevent cheating by keeping communication strong, and technological infrastructure is not something we can solve.”*

T9. *“The main issue is cheating. Most test takers have the chance to copy from different sources or even exchange the correct responses with other test takers through social media. For the former, the only way to address is strong surveillance using their computer/mobile phone cameras. The latter, however, seems to be unlikely to deal with due to the nature of online evaluations.”*

T14. *“We never know for sure whether students are cheating or not. Unfortunately, this is also impossible to overcome.”*

T12. *“The biggest challenge is evaluating written assignments. Because it is online, and now that artificial intelligence is on the market, the student can write on these platforms and submit it as an assignment submission. While Google Translate was previously the enemy, now artificial intelligence platforms have emerged. For now, my only solution is to use websites that I can understand whether it use artificial intelligence or not. However, they can detect it up to a certain level. With a small amount of paraphrase, these sites also find the text unique. In this case, there is no choice but to accept the written text as the student’s homework.”*

There comes out problems related to internet connection and health problems as well as the drawbacks of online assessment system. Some of the teachers’ ideas about it are stated below:

T5. *“I’ve been told that students occasionally have camera and internet problems, but I’ve never had such a problem in my classes. I think the level of reliability is not good because they can cheat easily. Unfortunately, it is not possible to help with such problems remotely.”*

But since they are not evaluated based on a single exam, these drawbacks are not very influential.”

T6. “Constantly doing everything on the computer screen (evaluating exams and assignments, giving feedback to students, reading exams and teaching lessons, etc.). Unfortunately, this leads to spending too much time in front of the computer in the same position for too long, which naturally triggers some health problems (such as eye, head and back pain).”

Table 4. Satisfaction with the system

1. Satisfied (a good majority of the instructors)
2. Dissatisfied

As shown in Table 4, the teachers' views about their satisfaction with the online assessment process have been demonstrated. The themes extracted from the views have been mentioned in the table above. According to the results, a good majority of the instructors are satisfied with the online assessment system that is conducted at the university. However, there are few who think there are things that need further development. Some of the most salient views are presented below:

T1. “In general, I am satisfied with this system. We are trying to minimize the problems that may arise in the progress tests and final exams we do on Canvas, and I think it is going well so far. We also give process-oriented assignments in our assessment system; Writing portfolio (spread over 15 weeks of education. We have two writing assignments in total. We do these assignments in the form of two checks and give feedback to the students. Our students revise and complete their assignments according to this feedback.), reading books, reading comprehension and presentation of what they have read according to certain criteria and also speaking assignments (we give them a topic and ask them to shoot their own videos). All these assignments make up 40% of the evaluation system. Therefore, the student realizes that he/she is part of a system that is both active and process-oriented throughout the education process. They realize that they really need to study and not just memorize and take exams.”

T3. “As the system in my school continues to evolve, I am generally satisfied, especially with task-based assignments and assignments.”

The teachers who think that the program needs further development stated their ideas as given below:

T5. “Exam reliability may be debatable in some aspects, but the fact that our school's assessment system is not only based on exams, but also portfolio tasks, in-class participation and teachers' opinions have an impact on the passing grade goes beyond a purely quantitative assessment. I find this positive, in this case, a negative situation is eliminated by a process-oriented assessment system. The student, likewise, realizing that he/she cannot pass by studying only on the basis of exams, experiences a healthier learning process in a process-oriented learning system.”

T6. *“In general, yes, I am satisfied, but some regulations can be arranged. The number of writing tasks can be reduced from 2 to 1, and the score can be increased.”*

T12. *“Even though online education is a system that is prone to copying, I still think that our school handles this situation well. However, there are still some shortcomings. For example, I find the amount of time allocated to assessing reading and speaking skills too limited. Of course, we do a lot of reading activities in the classrooms, but these are usually composed of informative texts. It is also very important for students to read a novel-style book, but we only do this once a semester. I think it should be more because reading feeds productive skills like writing/ speaking skills.”*

Table 5. Desire for the Continuation of the System

-
1. Willing, but with minor changes (a good majority of the instructors)
 2. Reluctant
-

Face-to-face education will start in the next education year of the school that is why a question is highlighted in the interview and the teachers’ views about their willingness or desire to continue to the online assessment process have been researched. The teachers’ views about the question are shown above in Table 5. According to the results, it was seen that a good majority of the instructors are willing to continue with the online assessment system. However, there are a few who think we should not continue and change the evaluation system. Some of their views positively and negatively are presented below:

T13. *“Our current assessment system is quite suitable for both face-to-face and online education. If we switch to face-to-face education, of course, some adaptations may be required, but I think we should be based on process-oriented assessment in the same way. Performance-based assessments always give more reliable results than evaluating the student on a single exam.”*

T15. *“Currently, students are evaluated with both exams, portfolio and teacher assessment grades. I think all three are useful, but of course it would be better for exam security if the exams are held face to face instead of the current online exam system.”*

T6. *“It does not have to be exactly the same. Quizzes or proficiency exams can be done face-to-face in the classroom, but portfolios and other assignments can still be obtained through online platforms.”*

T9. *“Absolutely not. In fact, the evaluation system needs a major reconsideration.”*

T10. *“I think we should definitely switch to in-class face to face assessment.”*

Table 6. Suggestions for Future

-
1. Standardization meetings for scoring productive skills
 2. Use of anti-plagiarism tools
-

As shown in Table 6, two basic suggestions are given by a good majority of the teachers for the online assessment process of the school including standardization meetings and the use of anti-plagiarism tools. Some of the views of the teachers are presented below:

T3. *“Again, I can say that online test/exam applications, which continue to develop in terms of content, have weaknesses in terms of preventing students from turning to plagiarism and catching up with the age in this context. At this point, I think that many anti-plagiarism resources and applications that technology can provide should be utilized, from making a basic addition such as adding a criterion that the student should keep the microphone on during Progress Test 1-2 or the Final Exam.”*

T6. *“1. As I mentioned above, the number of writing tasks can be reduced. It can be done towards the end of the semester as a single task, but with a higher score. We are already practicing writing skills during the semester. 2.The students themselves stated that they wanted to prepare more creative assignments; interviewing, etc. In this direction, more creative content and instructions can be prepared for some tasks that will keep the students' interest and motivation high.”*

T7. *“Support can be obtained from software that can provide control for exam reliability. An exam answered with the paper-and-pen method can be developed, and visuals can be requested from the student.”*

T10. *“If the security issues are solved by new technologies such as AI invigilation, the system can work.”*

T15. *“Although it is not possible, it would be nice if there could be an improvement in exam security.”*

4.2. The Views of Interviewed Students on The Online Assessment Process

The students' views on the advantages/strengths of the online foreign language assessment system in their school are presented in the following table.

Table 7. Advantages and Strengths Of The Online Foreign Language Assessment System

1. Easy access
2. not having transport problems
3. Education at no cost
4. Advanced assessment system
5. Time saving

As shown in Table 7, five themes, and ideas have been presented according to the first interview question. The students' opinions about the advantages and strengths of the online language assessment system cover some topics about easy access, not having transportation problems, time-saving, advanced assessment system, and education at no cost. It was understood that most of the students have the same idea about easy access and transportation. Here are the most prominent answers from different students:

S24. *“Easy access. Easy feedback and assistance. Open communication.”*

S12. “1. Using the Zoom app. I think Zoom made it easy to learn. 2. An experienced and moral teacher who can keep the whole class from being boring.”

S14. “Not wasting time (this way we are less tired), spending less money financially”

Some of the students say that online education saves them more time and money. Their views are as stated below:

S3. “The education is very good, but the most important thing is that being online is less costly and time and space is not a problem.”

S4. “I do not spend any time on transportation, I can attend classes on time”

Some others supported that the assessment system at school has high quality, their opinions are presented below:

S25. “More productive, the system is generally good”

S15. “It is a positive aspect for students that our homework and class participation have a certain percentage in the semester passing score. It is a successful aspect of the online evaluation system that the 3 exams we take during the semester affect 50%, 10%, 10% and 30% in total, and the remaining half is our homework, class participation, etc., that is, we are not measured only on our exam performance. Unwanted things may happen during the exam, we may not be able to transfer our real knowledge because we are not used to the online exam, because of such things, it is a strong aspect of the system that it is not evaluated only according to the exam result as my personal opinion.”

Table 8. Challenges in Online Foreign Language Assessment System

1. The problems related to the internet connection
2. Lack of technological means
3. Trouble with concentration

As shown in Table 8, the students’ views about the challenges in the online assessment process have been presented. The themes extracted from the views have been mentioned in the table above. In terms of the problems related to the internet connection and lack of technology and troubles with concentration have been mentioned by a great number of the students. Some of the most striking views are given below:

S12. “One of the problems I encounter is having an internet connection during the lesson and automatically dropping out of the lesson, reconnecting the internet and re-entering the lesson is a waste of time and I cannot watch the lesson again.”

S1. “Sometimes I have Internet connection problems, so I keep the phone ready, but this sometimes causes mobile data problems and can be reflected in our bill.”

S3. “Concentration, I can’t handle it.”

S8. “The internet, my inability to socialize and after a while I have difficulty focusing on the lesson. I constantly buy additional packages for the Internet, but this is financially

challenging for a while and provides a temporary solution. Unfortunately, there is no solution in terms of sociality because we cannot go to school.”

S15. “I sometimes have difficulties in creating personal space due to easy distraction and being in a home environment.”

S22. “Practice problem. I'm trying to deal with this problem with applications on the internet.”

Table 9. Satisfaction with the system

-
1. Satisfied (more than half)
 2. Dissatisfied
-

As shown in Table 9, the students' views about their satisfaction with the online assessment process have been demonstrated. The themes extracted from the views have been mentioned in the table above. According to the results, a good majority of the students (more than half) are satisfied with the online assessment system that is conducted at the university. However, some of the participants think that several important issues need further development. Some of the most positive views are presented below:

S6. “Yes, I am satisfied. Lessons are more efficient because you don't have a problem with transportation, you can access the lesson wherever you want.”

S17. “I am satisfied. Courses and exams are parallel and I have not encountered any questionable exam questions. It takes place in order, as it should be, in the teaching of the lesson and by bringing the student into the lesson.”

S15. “I am very satisfied, because it is not much different from face-to-face training, it has more advantages.”

S21. “I am satisfied. Today, when distance education is necessary, we have received the best possible education.”

S8. “Yes. Since it is online, I have more time to study in my other times.”

S4. “I am satisfied. I think that the lessons were productive with the teacher's teaching and the materials he used while teaching.”

Some of the participants who are not satisfied with this online assessment system state their ideas as given below:

S10. “No. Because no matter what, the lessons are not understood after a while, since the lessons are online. We do not have a classroom environment and not everyone's home is always available. In terms of sociability, it is very difficult to go to university without knowing anyone.”

S16. “As a personal opinion, I am not satisfied. Because I'm not a person who likes to stay at home, so it forces me, I don't think that university life is just about studying and passing

classes, I was planning to meet students and teachers from my main department when I was in the preparatory department, but online English education, not being able to go to school prevents us from doing these things. Frankly, I think that online preparation negatively affects the quality of the university.”

Table 10. Desire for the Continuation of the System

-
1. Willing (more than half)
 2. Reluctant
-

As stated before, because face-to-face education will start in the next education year of the school, a question is highlighted in the interview and the students’ views about their willingness or desire to continue with the online assessment process have been researched. The students’ views about the question are shown above in the table 10. According to the results, it was seen that more than half of the students are willing to continue with the online assessment system. However, some of the participants think that the online assessment should not continue and the evaluation system should be changed. Some of their views positively and negatively are presented below:

S13. “I think enough assessment and evaluation has been done.”

S8. “Yes, the presentation and speaking exams should especially continue because I believe they help us overcome our biggest problem of 'I understand but I can't speak'.”

S5. “Yes, the evaluation system provides a better education by holding a very good student responsible for all areas. I would definitely like it to continue.”

S7. “Evaluation could be done by making the current evaluation system a little lighter. The fact that the activities carried out in the online environment were more suitable for this evaluation system was also a factor.”

S11. “No, the assessment system would be functional to have at school.

Being online is functional. However, in the case of face-to-face communication, it is more positive for students to communicate after the exam than the internet, as it provides a fluent speaking environment. I fully believe that the evaluation scores of the students will increase in the event of a face-to-face meeting.”

Table 11. Suggestions for Future

-
1. Access to grades and absenteeism at any time
 2. Being able to see incorrect answers
 3. Scoring participation
 4. Detailed information about the exam procedure
-

As shown in Table 11, four basic suggestions are given by a good majority of the students to the online assessment process of the school including scoring participation, being able to see incorrect answers, detailed information about the exam procedures, and access to grades and absenteeism at any time. Some of the views of the students are presented below:

S22. *“It is absolutely necessary to see our answers in our progress tests and finals together with our right and wrongs in order to make up for our deficiencies. Unfortunately, we can't see our mistakes after our exams, and it would be nice to see our final grade, so that we can understand how deficient we are.”*

S15 *“We should be able to see our exam papers. in order to understand what we did wrong and not to repeat our mistakes.”*

S13. *“Absences need to be shared with us.”*

S10. *“It is absolutely necessary to see our answers in our progress tests and finals together with our right and wrongs in order to make up for our deficiencies. Unfortunately, we can't see our mistakes after our exams, and it would be nice to see our final grade, so that we can understand how deficient we are.”*

S18. *“Face-to-face training should begin.”*

S9. *“More work should be done on exams.”*

5. Discussion & Conclusion

The integration of technology in education has stimulated significant advancements in the context of foreign language assessment. As mentioned in the literature review, prior studies have noted the possible benefits and innovation provided by online assessment and evaluation systems (Alexander et al., 2000; Tallent et al., 2006; Picciano, 2021). The present study was designed to evaluate an online assessment system carried out by a public university and identify the advantages and possible solutions to the problems that might arise in the implementation process. The first question in this study sought to determine whether EFL instructors and students were satisfied with the online assessment system. With respect to the first research question, it was found that a good majority of the instructors and more than half of the students indicated that they were satisfied with the current online assessment system. This finding is consistent with that of Yilmaz et al. (2000) who found the online formative assessment beneficial. Santamaria Lancho et al. (2018) found that students were satisfied with the automated assessment system and their writing skills improved after getting online feedback. This result may be explained by the fact that both teachers and students find online assessment practical, advanced, and time-saving.

The second research question in this study was to identify the advantages and strengths of online assessment system for instructors and students. With regard to the second research question, it was mainly found that both instructors and students thought that the online assessment system was saving time and paper, an available way in terms of grading and providing benefits for data storage. Consistent with the literature, this

research found that participants who reported using the online assessment system also had lots of positive sides (Pezzino, 2018; Haider & Al-Salman, 2020; Mooney et al., 2020). A possible explanation for these results might be that such kind of assessment system will help both instructors and students provide instant feedback and get access to all data without time and place limitations.

The final research question in the study was to identify the challenges experienced by the instructors and students during the assessment process and find possible solutions to these problems. Regarding the challenges, it was found that both instructors and students have troubles with internet connection. It is difficult to explain this result, but the Higher Education Council can take the initiative and help develop the technical infrastructure in close collaboration with internet service providers. This result is in accord with Haider and Al-Salman's (2020) finding which found internet connection as one of the major problems and suggested the improvement of the technical infrastructure. The most obvious finding to emerge from the analysis is that instructors had to cope with cheating and plagiarism. In accordance with the present results, previous studies have demonstrated that academic dishonesty, misconduct, fraud, cheating, and plagiarism are the most challenging problems during the online assessment process (Rowe, 2004; Rogers, 2006; Yazıcı et al., 2022). A suggestion for this problem provided by the instructors is to use plagiarism detection tools. It might be also suggested to determine and share the code of assessment conduct with the students at the beginning of the term.

The findings of the study suggest that online assessment systems offer several advantages compared to traditional assessment methods. The flexibility provided by the online system allows for a more dynamic evaluation of all language skills. The integration of multimedia elements, such as video and audio, enables a more authentic representation of language use, contributing to a holistic evaluation of language proficiency. Furthermore, the online assessment system provides instant feedback and facilitates improvement in learning. Thanks to its adaptive nature, the online assessment system tailors the evaluation process to individual learners, assists in providing personalized feedback, and fosters a student-centered approach. However, the implementation of the foreign language online assessment system is not without challenges. Technical issues, such as network disruptions and access limitations might impede the seamless functioning of these platforms. On the other hand, concerns related to the security and authenticity of assessments in an online platform might raise questions about the reliability of the results. Addressing these challenges is highly important for the widespread adoption of online assessment systems in foreign language education.

Looking ahead, the foreign language online assessment system presents a dynamic and evolving landscape in the field of language education. Educators, administrators, developers, and policymakers need to collaborate to address the existing challenges and ensure the ethical use of technology in language education. Further research should focus on the validity and reliability of online assessments, exploring innovative ways to measure language proficiency accurately. As technology continues to reshape the

educational paradigm, understanding the distinct aspects of online language assessment is crucial for optimizing its potential to foster effective language learning. By addressing the identified challenges and capitalizing on the strengths of these systems, educators can enhance the learning experience and better prepare students for the multilingual demands of our interconnected world.

References

- Alexander, M., Bartlett, J. E., Truell, A. D., & Ouwenga, K. (2001). Testing in a computer technology course: An investigation of equivalency in performance between online and paper and pencil methods. *Journal of Career and Technical Education*, 18(1), 69-80.
- Chickering, A. W., & Ehrmann, S. C. (1996). Implementing the seven principles: Technology as lever. *AAHE bulletin*, 49, 3-6.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3, 7.
- Creswell, J., W. (2007). *Research design. Qualitative and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Haider, A. S., & Al-Salman, S. (2020). COVID-19'S impact on the higher education system in Jordan: advantages, challenges, and suggestions. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(4), 1418-1428.
- Liang, X., & Creasy, K. (2004). Classroom assessment in web-based instructional environment: Instructors' experience. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 9(1), 7.
- Mooney, C. J., Peyre, S. E., Clark, N. S., & Nofziger, A. C. (2020). Rapid transition to online assessment: practical steps and unanticipated advantages. *Med educ*, 54(9), 857-858.
- Pezzino, M. (2018). Online assessment, adaptive feedback and the importance of visual learning for students. The advantages, with a few caveats, of using MapleTA. *International Review of Economics Education*, 28, 11-28.
- Picciano, A. G. (2021). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. In *A Guide to Administering Distance Learning* (pp. 79-103). Brill.
- Rabionet, S. E. (2009). How I learned to design and conduct semi-structured interviews: An ongoing and continuous journey. *The Qualitative Report*, 16(2), 563-566.
- Robles, M., & Braathen, S. (2002). Online assessment techniques. *Delta Pi Epsilon Journal*, 44(1), 39-49.
- Rogers, C. F. (2006). Faculty perceptions about e-cheating during online testing. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 22(2), 206-212.
- Rowe, N. C. (2004). Cheating in online student assessment: Beyond plagiarism. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 7(2), 1-10.



ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONGRESS ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM UNIVERSITY • YUNUS EMRE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS • KAHRAMANMARAŞ / TURKEY

2023.ulead.org.tr

- Santamaría Lancho, M., Hernández, M., Sánchez-Elvira Paniagua, Á., Luzón Encabo, J. M., & de Jorge-Botana, G. (2018). Using Semantic Technologies for Formative Assessment and Scoring in Large Courses and MOOCs. *Journal of Interactive Media in Education*, 2018(1).
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching Courses Online: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 76(1), 93–135.
<https://doi.org/10.3102/00346543076001093>
- Yazici, S., Yildiz Durak, H., Aksu Dünya, B., & Şentürk, B. (2022). Online versus face-to-face cheating: The prevalence of cheating behaviours during the pandemic compared to the pre-pandemic among Turkish University students. *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Yosintha, R., & Yuniarti, S. S. (2021). Learner autonomy in EFL online classes in Indonesia: Students' voices. *Langkawi: Journal of The Association for Arabic and English*, 7(1), 119-133.

Appendices

1. *Semi-structured interview form for students*

INTERVIEW FORM FOR STUDENTS

Dear participant,

This research is carried out to discuss the advantages of online language assessment over the case of good practices from a public university in Türkiye. Your responses will make an important contribution to the study. It will take about 10 minutes to answer. Your participation in the interview is voluntary. Your answers will be kept confidential, used for research purposes only, and your personal information will not be shared with third parties. You have the right to stop the interview and leave the research at any time.

Thank you for accepting to interview as part of the research.

QUESTIONS

1. What are the advantage/strengths of the online foreign language assessment system in your school?
2. What kind of challenges do you face in online foreign language assessment and evaluation processes? How do you deal with these challenges?
3. When you evaluate the online language assessment system in your school, are you satisfied with it? Explain.
4. Do you think the current assessment system should continue if your institution switches to face-to-face education?
5. What are your suggestions for the online assessment process implemented in your school? What needs to be changed or improved?

2. Semi-structured interview form for instructors

INTERVIEW FORM FOR INSTRUCTORS

Dear participant,

This research is carried out to discuss the advantages of online language assessment over the case of good practices from a public university in Türkiye. Your responses will make an important contribution to the study. It will take about 10 minutes to answer. Your participation in the interview is voluntary. Your answers will be kept confidential, used for research purposes only, and your personal information will not be shared with third parties. You have the right to stop the interview and leave the research at any time.

Thank you for accepting to interview as part of the research.

QUESTIONS

1. What are the advantage/strengths of the online foreign language assessment system in your school?
2. What kind of challenges do you face in online foreign language assessment and evaluation processes? How do you deal with these challenges?
3. When you evaluate the online language assessment system in your institution, are you satisfied with it? Explain.
4. Do you think the current assessment system should continue if your institution switches to face-to-face education?
5. What are your suggestions for the online assessment process implemented in your school? What needs to be changed or improved?

3. Ethical permission

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.01.2023-24



KÜTAHYA DURLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kuruu



TOPLANTI TUTANAĞI

Toplantı No : 2022/12
Toplantı Tarihi : 28.12.2022
Toplantı Saati : 14:00
Toplantı Yeri : Rektörlük Toplantı Salonu

GÜNDEM

24. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Dış İlişkiler ve Uluslararası Öğrenci Koordinasyon Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nün 14.12.2022 tarihli ve 163024 sayılı yazısı gereğince; Öğr. Gör. Mustafa Kemal ŞEN'in "*Online Foreign Language Assessment: Good Practices in a Public University (Çevrimiçi Yabancı Dil Ölçme-Değerlendirmesi: Bir Devlet Üniversitesinden İyi Uygulamalar)*" başlıklı ortak bilimsel çalışmasında (Öğr. Gör. Mustafa Kemal ŞEN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Öğr. Gör. Esmâ ŞENEL BİNGÜL, İzmir Demokrasi Üniversitesi ve Öğr. Gör. Fatma Tuğçehan Bingöl, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa) kullanılmak üzere, uygulama, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşme.

KARAR

24. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Dış İlişkiler ve Uluslararası Öğrenci Koordinasyon Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nün 14.12.2022 tarihli ve 163024 sayılı yazısı gereğince; Öğr. Gör. Mustafa Kemal ŞEN'in "*Online Foreign Language Assessment: Good Practices in a Public University (Çevrimiçi Yabancı Dil Ölçme-Değerlendirmesi: Bir Devlet Üniversitesinden İyi Uygulamalar)*" başlıklı ortak bilimsel çalışmasında (Öğr. Gör. Mustafa Kemal ŞEN, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Öğr. Gör. Esmâ ŞENEL BİNGÜL, İzmir Demokrasi Üniversitesi ve Öğr. Gör. Fatma Tuğçehan Bingöl, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa) kullanılmak üzere, uygulama, görüşme ve anket yapma talebinin etik açıdan uygunluğu üzerine görüşüldü.

Yapılan görüşmeler ve değerlendirmeler sonucunda, çalışma kapsamında yapılacak olan uygulama, anket-görüşme sorularının ve ölçeklerin, gerekli izinlerin alınması kaydıyla, fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu başvurucaya ait olmak üzere etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

KELOĞLAN MASALLARINDA MEKÂNIN İŞLEVLERİ

Pınar Karataş

Dr. Öğr. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Türk Halkbilimi
Bölümü, Ankara/Türkiye, pmaden@hacettepe.edu.tr
ORCID: 0000-0002-4609-8993

Özet

Halkbiliminin başlangıcından bu yana en çok çalışılan türlerinden biri olan masal, aynı zamanda disiplinin de başlangıç noktasında bulunmaktadır. Grimm Kardeşlerin, “Ev ve Çocuk Masalları” başlıklı çalışmalarını 1812 yılında yayınlamalarıyla beraber halkbiliminin de bilimsel bir disipline dönüştüğü kabul edilmektedir. Erken dönem halkbilimi kuramlarından metin merkezli kuramlara ve bağlam merkezli kuramlara kadar olan süreçte masallar pek çok açıdan ele alınmıştır. Bu çalışmada ise genellikle zekâsı ve yiğitliği ile amacına ulaşan, kimi zaman ise tembel, kötü ve ahlaksız bir tip olarak karşımıza çıkan Keloğlan masallarında geçen mekânlar ve işlevleri üzerinde durulacaktır. Masal ve mekân üzerine yapılan çalışmalar masalarda mekânın keskin zıtlıklarla belirlenmiş olduğunu ortaya koymaktadır. Korku mekânı belirleyici temel unsurlarken mekânları korkunç olandan olmayana doğru ayırma gibi belirgin bir eğilim vardır. Korku sığınma ihtiyacını doğurduğundan iç mekânı beraberinde getirir. Korkulacak bir durum olmadığı için sığınma ihtiyacı da hissedilmediğinde ise dış mekânlar öne çıkar. Ayrıca masalda mekân yatay ve dikey mekân olarak da karşımıza çıkar. Yatay mekânlar tehlikelerle dolu olsa bile açık bir şekilde görünürken; gizlemlerle görünen, kolay algılanamayan ve aşağıdan ve yukarıdan gelen tehlikelere açık olan dikey mekânlar çok daha kaygı verici olarak masallardaki yerini alır. Bildiride 5 kısa müstakil Keloğlan masalı ile birbirinin devamı niteliğindeki 17 parçadan oluşan bir Keloğlan masalı ele alınmıştır. 17 bölümden oluşan Keloğlan masalı 1739 tarihli bir el yazmasından nakledilmiştir. İncelenen Keloğlan masallarındaki yatay ve dikey mekânlar ile iç ve dış mekânların işlevleri ve masalın kuruluşundaki rolünün neler olduğu üzerinde durulacaktır. Keloğlan masallarında amaç dinleyeni korkutmak değil eğlendirmek olduğundan mekânların daha çok korkutucu olma özelliği netliğinden dolayı zayıf olan dış ve yatay mekânlardan oluştuğu görülmektedir. Keloğlan masallarında da korku, belirsiz ve tedirginlik yaratacak bir durum ya da olay söz konusu olduğunda ise dikey mekânların kullanıldığı görülmektedir. Genellikle korku masallardan uzakta tutulmakta ya da nadir olarak masalda yer alan korkunç unsurlar

hafifletilmekte ve çabucak durum güvenli statüsüne geri döndürülmektedir. Bu durum ise aydınlık karanlık, yatay dikey mekân değişikliği ile gerçekleşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Masal, Keloğlan Masalları, anlatı, mekân, işlev

The Functions of the Place in Keloğlan Tales

Abstract

Tale, one of the most studied genres of folklore since its beginning, is also at the starting point of the discipline. It is accepted that folklore turned into a scientific discipline when the Brothers Grimm published their work titled "Home and Children's Fairy Tales" in 1812. From early folklore theories to textual theories and contextual theories, tales have been discussed from many perspectives. In this study, we will focus on the places and their functions in the tales of Keloğlan, who generally achieves his goal with his intelligence and bravery, and sometimes appears as a lazy, bad and immoral type. Studies on fairy tales and place reveal that the place in fairy tales is determined by sharp contrasts. While fear is the main determining factor of the place, there is a clear tendency to separate the places from what is scary to what is not. Since fear creates the need for shelter, it brings the interior with it. When there is no need for shelter because there is nothing to fear, outdoor places come to the fore. In addition, the place in the tale also appears as horizontal and vertical place. While horizontal places are clearly visible even if they are full of dangers; vertical places, which appear mysterious, cannot be easily perceived, and are open to dangers from above and below, take their place in fairy tales as much more worrying. In the paper, 5 short independent Keloğlan tales and a Keloğlan tale consisting of 17 parts that are the continuation of each other are discussed. The tale of Keloğlan, consisting of 17 chapters, was transferred from a manuscript dated 1739. The functions of horizontal and vertical places, interior and exterior places in the Keloğlan tales will be examined and their role in the establishment of the tale will be emphasized. Since the purpose of Keloğlan tales is to entertain the listener, not to frighten them, it is seen that the places consist of external and horizontal places, which are weak due to their frightening feature and clarity. In Keloğlan tales, it is seen that vertical places are used when there is a situation or event that will create fear, uncertainty and anxiety. Generally, horror is kept out of fairy tales, or in rare cases, the scary elements in the tale are toned down and the situation is quickly returned to its safe status. This situation occurs with the change of light, darkness, horizontal and vertical place.

Key words: Fairy tale, Keloğlan tales, narrative, place, function

GİRİŞ

Halkbiliminin başlangıcından bu yana en çok çalışılan türlerinden biri olan masal, aynı zamanda disiplinin de başlangıç noktasında bulunmaktadır. Grimm Kardeşlerin, “Ev ve Çocuk Masalları” başlıklı çalışmalarını 1812 yılında yayınlamalarıyla beraber halkbiliminin de bilimsel bir disipline dönüştüğü kabul edilmektedir. Erken dönem halkbilimi kuramlarından metin merkezli kuramlara kadar olan süreçte masalların oluşumu, kökeni ve urformların araştırılmasından, yapısal anlatı çözümlmelerine, tip kataloglarından motif indekslere kadar pek çok konu ele alınırken; günümüzde bağlamsal yaklaşıma sahip işlevsel ve performans teoriler doğrultusunda masalın icrasına, icracılarına ve icranın anlam ve işlevlerine odaklanan çalışmaların yanı sıra feminist folklor gibi masalarda kadınlar ve kadınların anlattığı masallardaki kadın söylemi üzerinde duran çeşitli teorilerle de konu farklı boyutuyla ele alınmıştır.

Masal, Salim Sakaoğlu’na göre “kahramanlarından bazıları hayvanlar ve tabiat üstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cereyan eden, hayal mahsulü olduğu halde dinleyenleri inandırabilen bir sözlü anlatım türüdür.” (2010:2). Boratav ise masalı “Nesirle söylenmiş, dinlik ve büyüklük inanışlardan ve törelerden bağımsız, tamamıyla hayal ürünü, gerçeğe ilgisiz ve anlattıklarına inandırma iddiası olmayan kısa bir anlatı” (1969:80) olarak tanımlamıştır. “Bir varmış bir yok, evvel zaman içinde kalbur saman içinde” gibi kalıp sözler olan formellerde masalda anlatılanların gerçek olmadığı başlangıçta bildirilmektedir. Böylelikle masalın kurgu olduğu en başından dinleyiciye bildirilmektedir.

Bu çalışmada genellikle zekâsı ve yiğitliği ile amacına ulaşan, kimi zaman ise tembel, kötü ve ahlaksız bir tip olarak da karşımıza çıkan Keloğlan masalları mekân açısından ele alınacaktır. Çalışmada çocuk folkloru üzerine geniş çalışmalar yapmış olan Elizabeth Tucker’ın “Çocuk Anlatılarında Mekân Kavramı” adlı makalesindeki mekân tespitlerinden yararlanılmış, Tucker’ın tespit ettiği mekânlarla, Keloğlan masallarındaki mekânların benzerlik ve farklılıkları ele alınmıştır.

Çocuk Masallarında Mekân

Tucker’a göre çocukların anlattığı masalarda mekânı belirleyen ana unsur “korku”dur. Korku masal mekânlarını kendini var edecek şekilde biçimlendirmiştir. Buna göre;

1.Yeni bölgelerin kâşifi olan çocuklar, güvenlik tehdide kafa tutmak için hem güvenli mekânları hem de gizemli ve korkutucu mekânları araştırırlar. Masalın biçimlenmiş iskeleti buna mükemmel bir şekilde olanak sağlar.

2. Mekân dikey ya da yatay olarak karşımıza çıkar. Mekân ağırlıklı olarak gölgeli veya parlak, tehlikeli ya da konforlu olmak üzere bir zıtlığı gösterir. Dikey mekân, açıkta olan yatay mekâna göre daha gizemli olduğundan ve kolay algılanamadığından çok daha kaygı vericidir.

3. Bu mekânlar genellikle süssüz ve samimi olan evlerdir. Ev sığınak olmayı ve güveni ifade eder. Çocuklar aileleri tarafından orada korunacaklarını bilirler. Aynı zamanda ev etrafında korkunç ve garip şeylerin var olabileceği bir ortam olarak da tanımlanır.

4. Ev en az iki katlıdır. Bodrumu ya da çatı katı vardır ki masalda kimsenin günlük hayatta pek uğramadığı bu tenha yere odaklanılır. Buraları karanlık geçitli ve beklenmedik gürültülerin geldiği mekânlardır.

5. Evde bulunan merdiven güvenli mekân ile korkunç olan mekân arasında tampon yerine geçer. Merdivenin ardışıklığı korkunun gitgide çoğalması ve korkunç varlığın gitgide yaklaşmasını sağlar.

6. Korkunç bir çizgide ilerleyen bazı masallar sürpriz bir komik sonla bitebilir. Korku dolu olarak algılanan mekânda korkunç bir olayın gerçekleşmemesi gülünç bir durum yaratır.

7. Ev ilk gelişmiş alan olarak kalır. Burası dünyanın dışında ilerisini tehlikeye atmadan önce, konunun yenilmesi gereken, çocuğu koruyan ancak aynı zamanda da korkutan çocuk kaleleridir (Tucker 1980: 19-25).

Korku hissi çocukların anlattığı masalların içeriğini belirler. Onların bakış açısına göre korkunun hem var olduğu hem de onlara güven verdiklerini düşündükleri, sığınak olarak algıladıkları evler bu hikâyelerin yegâne mekânı olarak karşımıza çıkar. Keloğlan masallarında ise korku duygusuna çok fazla rastlanmaz. Bu masallardaki korkunun yerini Keloğlan da “güven” almaktadır.

Keloğlan Masallarında Mekân

Bu çalışma için 5 kısa müstakil Keloğlan masalı ve birbirinin devamı niteliğindeki 17 parçadan oluşan bir Keloğlan masalı ele alınmıştır. 17 bölümden oluşan Keloğlan masalı Tacirral isimli bir hanım kıza hazırlanmış olan 1739 tarihli bir el yazmasından nakledilmiştir (Egeli 1976). Burada yer alan Keloğlan masallarının özel bir talep üzerine hazırlanması, Keloğlan masalların bu dönemde sevinerek okunduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Türk masallarının pek çoğunda yer alan Keloğlan, masalın sonunda zekâsı ve yiğitliği ile amacına ulaşan bir kahramandır. Bu kahraman kendine özgü karakteriyle yalnız masalarda geçmekle kalmayıp diğer halk edebiyatı ürünlerinde⁶ de yer alarak bunlar içinde zengin biçimler kazanmıştır (Bozyiğit 1988: 183). Böylelikle Keloğlan türler arası bir kahraman olma özelliğiyle karşımıza çıkmaktadır.

Başka uluslarda da Keloğlan’a benzer masal kahramanları vardır. Bu kahramanların ortak özellikleri önlerine çıkan engeller, tabiat üstü yaratıklar, kötü kişiler ve doğa afetleriyle çarpışmaları ve hepsinin üstesinden gelerek masalın sonunda amaçlarına ulaşmalarıdır. Kötülere karşı savaşan bu masal kahramanı iyi kalpli, cesur, masum,

⁶ Koroğlu hikayesinde Koroğlu’nun atını kaçırmak görevi Keloğlan’a düşmüştür. Bu işin sonucunda beyin kızını almayı başarır. Aşık Garip ve Tahir ile Zühre hikayelerinde de geçmektedir. (Alangu 1942:133)

akıllı ve saf, becerikli, sabırlı ve çalışkandır (Alangu 1967:203). Bu özellikler Türk kültüründeki Keloğlan'da da bulunur ancak Tahir Alangu, Keloğlan'ın bunun yanı sıra tembel, kötü ve ahlaksız olarak da masalarda yer aldığına dikkat çekmektedir (1967:204). Bu bağlamda Keloğlan iyi- kötü başta olmak üzere çok yönlü olarak masalarda karşımıza çıkan bir kahraman olarak değerlendirilebilir.

Keloğlan masalarında mekân olayların akışında önemli bir unsurdur. Mekân olay akışında yaşanan duyguları ve duyguların değişimini gösterme işlevine sahiptir. Bu bağlamda mekân geçişleri, iç-dış, yatay-dikey, karanlık- aydınlık olmak üzere değişiklik göstermektedir.

İç ve Dış Mekân

İç ve dış mekanların masalarda korku ve güven duygusunu yansıtmaya işlevi dikkat çekicidir. Tucker'ın "Çocuk Anlatılarında Mekânın İçeriği" makalesindeki örnek anlatılarda korku unsuru, mekânın belirlenmesinde doğrudan devreye girmektedir. Korkuya karşın sığınacak bir yer arayan çocuk, sığınak olabilecek iç mekânı tercih eder. İç mekân olarak da en güvendiği ve kendini güvende hissettiği evini tercih etmektedir. Keloğlan masalarında ise korku nadir olarak karşımıza çıkar. Makalede ele alınan masalardaki olduğu gibi amaç dinleyiciyi korkutmak değil, dinleyicinin eğlenmesini sağlamaktır. Bu amaç farklılığı Keloğlan masallarından korkuyu uzak tutar ya da nadir olarak masalda yer alan korkunç unsurlar hafifletilir ve çabucak durum normale döner. Korkulacak bir durum olmadığı için sığınma ihtiyacı da hissedilmez. Bu sebeple Keloğlan masalarında iç mekânlar değil dış mekânlar görülür. Keloğlan'la Ali Cengiz masasında dış mekân tasviri şu şekilde yapılmıştır:

"Keloğlan günlerini dağlarda, bayırlarda, hayvanları güderek, dolanıp dolaşarak geçirirmiş. Orası burası, dağı, deresi derken günler yürümüş, aylar dönmüş, yıllar da birbirine ulaşmış" (Alangu 1967: 183). Burada dış mekân geniş bir düzlem olarak verilmiştir. Bu geniş dış mekân sıkıntısız ve güven içinde geçen günleri anlatmak için kullanılmıştır.

Dış mekânın geçtiği bir başka masal olan Büyülü Sofra masasında başıboş gezen Keloğlan annesinin ördüğü çorapları satmaya pazara gider. Pazarda çorapları sattıktan sonra kırlarda dolaşır ve akşam için aldığı ekmekleri bir dere kenarına oturup balıklara yem eder (Sarıyüce 2001). Dış mekân masalın çatısını oluşmasını sağlamaktadır. Dış mekânda esas olayların temeli atılır ve ev sadece bir gölge olarak belli belirsiz masalda yer alır. Ali Cengiz Oyunu (Alangu 1967: 183) adlı masalda ise yine olaylar dış mekânda cereyan eder. Burada Ali cengiz Oyununu öğrenmek isteyen Keloğlan, Ali Cengiz'in evine konuk olur. Ancak burada evde geçen bölüm çok kısa ve detaylandırılmamış olarak verilmiştir. Masalda Ali Cengiz ile Keloğlan'ın mücadele ettiği alan dış mekândadır. Hiç arayan Keloğlan'ın da Köse'nin değirmeninde un öğüten Keloğlan'ın (Alangu 1967) da mekânı dış mekânlardır.

Korkunç masalarda ev en az iki katlıdır. Ya bir bodrumu ya da bir çatı katı vardır. İnsanların depo gibi kullanarak nadir uğradıkları yerler olan bodrum ve çatı katları korku senaryosu için iyi tasarlanmış sahnelerdir (Tucker 1980: 20). Keloğlan

masallarında da ev ortamı görülmektedir ancak bu evlerin yapısı hakkında bir bilgi yoktur. Keloğlan masallarında, Keloğlan'ın kendi evi dışındaki evler de göze çarpmaktadır. Bu evlere örnek olarak yukarıda da adı geçen Ali Cengiz Oyunu masalındaki Keloğlan'ın ustasını evi ve 17 parçalık masaldaki Kaf dağı yolculuğu sırasında Keloğlan'ın karşısına çıkan yalnız dedenin evi örnek gösterilebilir (Egeli 1976). Keloğlan'ın kendi evi dışındaki evlerde de bazı olayların yaşanması dikkat çekicidir. Bu durum şöyle değerlendirilebilir; korkunç masallardaki güvensizlik ortamı çocuğu güvendiği ortama, kendi evine iterken Keloğlan masallarında korkunç unsurlar ön plana çıkmaz ve korku sebebiyle bir sığınmaya ihtiyaç yoktur. Bu sebeple ev, korkuya yüzünden sığınılacak bir yer olarak görülmediğinden, başkalarına ait de olabilmektedir.

Evin dışında karşımıza çıkan ve evden çok daha fazla bahsi geçen diğer bir iç mekân saraylardır. Birçok masalda padişahın kızına âşık olan ve onunla evlenmek isteyen Keloğlan'ın bu saraya yolu düşer. Saray eve göre daha detaylı olarak verilmiştir. Geniş bir avlusu ve sofaları bulunan sarayın padişahın bulunduğu yere çıkan bir koridoru ve merdiveni vardır (Alangu 1967: 186). Bu merdiven hayaletle kahraman arasında tampon bölge oluşturan merdivenlerden farklı olsa da işlevleri benzerdir. Burada dikey ve yatay mekân kavramları öne çıkmaktadır.

Dikey ve Yatay Mekân

Dikey mekân aşağıdan yukarıya doğru olan mekândır. Yatay mekân ise yatay bir düzlemi olan düz bir alanı ifade eder. Dikey eksenli alan, ciddiyetsiz bir şekilde davranılacak bir yer değildir. Yatay eksenli alan en azından açık bir şekilde tehlikeyle doluyken, gizli olduğu kolay algılanmadığı için aşağıdan ve yukarıdan gelen tehlike çok daha kaygı vericidir. Bu sebeple dikey mekân yatay mekâna göre daha korkunç bir ortam yaratır (Tucker 1980: 21). Dikey mekânın tüm bu özelliklerinin yanında hedefe ulaşılacak tampon olma özelliğine de sahip olduğu tarafımızca düşünülmektedir. Hayalet dikey mekânda ilerlerken hedefi çocuğa ulaşmaktır. Dikey mekânın sonunda cezalandırılması gereken çocuk vardır. Keloğlan masallarında da dikey mekânın hedefle kahraman arasında tampon olma özelliği görülmektedir. 17 parçadan oluşan Keloğlan masalında (Egeli 1976) dikey mekân olarak aşılması gereken Kaf Dağı karşımıza çıkar. Bu dikey mekânın sonundaki hedef peri kızını kurtarmaktır. Bu dikey mekân devlerin, ejderhaların, gizemli varlıkların olduğu Tucker'ın de belirttiği gibi kolay algılanamayan bir mekândır.

Tucker dikey mekânın ciddiyetsiz davranılamayacak bir mekân olduğunu ifade etmektedir (1980:21). Keloğlan'ın gitmiş olduğu saraylarda da dikey mekânı oluşturan merdivenin sonunda önünde ciddiyetsiz davranılmayacak bir kişi, padişah bulunur. Bu örnekler de dikey mekânın ciddiyetini ve anlaşılmaz olduğunu destekler niteliktedir. Hem çevirideki korkunç masallarda hem de Keloğlan masallarında ortak olan unsur, masalın sonundaki çözüm bölümünün dikey mekânın sonunda saklı olmasıdır.

Kuyudaki Kapı masalında dikey mekân olarak kuyuyu görünür. Bu kuyu karanlık ve içinde ne olduğu bilinmeyen gizemli bir yerdir. Padişahın kızıyla evli olan Keloğlan, karısının baskısı üzerine çalışmaya başlar. Çok para kazanmak için de bir kervanla Hindistan'a gider. Bu yolculuk sırasında çölden geçerken kervan için, buldukları bir

kuyudan su çıkartma işi Keloğlan'a düşer. Karanlık kuyuda gizemli bir kapı gören Keloğlan bu kapıdan içeri girer. Burası uçsuz bucaksız bir yeşilliğin olduğu büyük bir bahçedir. Burada Keloğlan padişahın periler tarafından kaçırılan gelinini bulur. Kuyudan kurtulduktan sonra ülkelerine dönerler ve ailecek mutlu yaşarlar (Şahin 1978: 53). Bu masalda kuyu bir belirsizliğe, kuyudaki kapı esrarengiz bir duruma işaret eder. Bu ortam yaratılmak istendiği için de dikey mekânın gizemli ve algılanması zor olma özelliklerinden yararlanılmaktadır. Kuyudan açılan kapıyla birlikte tekrar yatay bir mekâna geçiş yapılmıştır. Dikey mekânın gizemi yatay mekâna geçilmesiyle çözülmüştür.

Birkaç dikey mekânın dışında Keloğlan masallarına hâkim olan mekânın yatay mekân olduğu görülür. Tucker'ın tespitine bu durum tam uyum gösterir. Makaleye göre yatay mekân korkunç değildir. Korkunç olmayan Keloğlan masallarında yatay mekânın baskın olması onun dikey-yatay mekân üzerine bildirdiği tespitleri doğrular. Bu masallardaki "Az gitmiş, uz gitmiş, dere tepe düz gitmiş" kalıp ifadesi yatay mekânın sıklıkla tekrarını sağlar ve yatay mekânı vurgular. Bu kalıp ifadenin dışında dış mekânda gerçekleşen masalların baskın mekânının derelerden, geniş çayırlardan, geniş avlulardan oluşan yatay mekânlar olduğu ortadadır.

Ev içerisinde çocukların en çok güvendikleri yer kendi yatak odalarıdır ve genellikle çocuklar burayı saklanmak için kullanır (Tucker 1980:20). Keloğlan masallarında görülen saklanma motifinde ise dış mekânda olan Keloğlan Dev Anası'nın gösterdiği yere, bir dolabın içine saklanır (Egeli 1976:43). Saklanma iki durumda da kahramanı tedirgin edici bir duruma karşı gerçekleşir. Ancak birinde kendini güvende hissettiği bir yere saklanma, birinde ise saklanmaya mecbur olduğu bir yere saklanma olarak saklanmanın gerçekleştiği görülür.

Tucker ele aldığı korkunç masallarda çizilen evin süssüz, sade ve sınırları belirli bir yer olduğundan da söz eder (1980: 19). Böyle bir mekân güven duygusunu da beraberinde getirecektir. Çünkü korkunç hikayelerde güvene ihtiyaç vardır. Keloğlan'a masallarında ise sınırları belli olmayan mekânlardan bahsedilir. 17 parçadan oluşan masalda, Dev Anası Keloğlan'a sorduğu soruyla olayların geçtiği mekânın belirsizliğini çizmektedir. "Anlat bakalım bu kuş uçmaz, kervan geçmez ülkelere seni hangi rüzgar attı." (Egeli 1976:41). Bu belirsizlik, korkulacak bir şey olmadığından buna karşı güvende hissedilecek bir mekâna da ihtiyaç duyulmamasından kaynaklanabilir.

Karanlık ve Aydınlik Mekân

Korkunç masallarda çocuğun kendi evi olan mekân, genellikle karanlık ya da parlak ve gölgeli zıtlığını verecek şekilde düzenlenmiştir. Makalede derlenen masallardaki ortama dair tespit şöyledir:

Korkunç masallarda çocuğun kendi evi olan mekân, genellikle karanlık ya da parlak ve gölgeli zıtlığını verecek şekilde düzenlenmiştir. Bugünün evlerinde çatı katı ya da bodrum kat olmamasına rağmen, çocuk masallarının tipik evinde en azından ikisinden biri vardır. Burası karanlık geçitli ve beklenmedik gürültüleri olan gizli bir yerdir (Tucker

1980:20). Böyle bir ortamda korku yoğunlaşacaktır. Korkunç olmayan Keloğlan masallarında ise genellikle ortam ışıktır.

17 masaldan oluşan masalda bir ad almak için gurbete gitmeye karar veren Keloğlan, gece rüyasında ak sakallı bir dede görür. Bu dede eğer dediklerini yaparsa Keloğlan'ın namının tüm çocuklara yayılacağını söyler. Bunun için Kaf Dağı'nın ardındaki peri kızını kurtarması gerekir. Periyi kurtarmaya karar veren Keloğlan çeşitli maceralardan sonra devlerin olduğu yere gelir. Dev anasının süt oğlu olarak işini kolaylaştırır. Devleri de alt eden Keloğlan, Yalnız Dede diye ona yol gösteren bir dede tarafından karşılanır. Ejderhaları ve çeşitli zorlukları yenerek peri kızını kurtarır (Egeli 1976: 7-91). Bu uzun macerada sık sık değişen mekânda ışıktı bir ortam dikkat çeker.

Gurbet yoluna koyulan Keloğlan gündüz yola çıkar: "Tam eşeğini alıp yola çıkacağı sırada yolun dönemecinden doğru, bir davul zurna sesidir yükselmez mi?" (Egeli 1976: 21). Korkunç masalarda beklenmedik, korkunç gürültülerle dolu bir mekân burada yerini, neşeyi ifade eden davul zurna sesine bırakmıştır. Yaşananlar da gündüz gerçekleşir.

Bir başka örnekte Keloğlan bir göl kenarında uyuklarken mavi bir ışık belirmiş. Işık Keloğlan'ın uzandığı tarafa yönelmiş" Az sonra Keloğlan ışığın ortasında cıvı cıvı itişip kakışan kızları görmüş. Her birinin saçları sanki ışıktanmış." (Egeli 1976: 23). Hayaletin bulunduğu karanlık ortamın yerine, Keloğlan'ı yol boyunca çıkacak tehlikelere karşı uyarma işlevindeki peri kızları ışıklarla verilmiştir. Hayaletin korkutma işlevinin yerine perilerin yardım etme işlevi vardır. Korku karanlıkken yardım ışıktır.

Çeşitli maceraların sonunda Keloğlan'ın ak sakallı dedenin bahsettiği devin evine gelişini şöyle anlatılır: "Keloğlan önde koca dev arkada, mağaraya girmişler. Keloğlan bir bakmış ki ne görsün? O karanlık mağaranın içinde koskoca bir saray yok mu? Mermer avlulardan geçmişler. İrili ufaklı kapıların çevrelediği bir avluya girmişler. Burada dört yana dizim dizim dizilmiş meşalelerden renk renk ışıklar dağılıyormuş." (Egeli 1976: 52). Devin evine giden Keloğlan kısa bir süre korku yaşar bu korku karanlık mağara ile verilir ve bu korku çok kısa süre sonra geçerek bu devin evindeki çocukları kurtarma planlarına dönüşür. İşte bu kısa süren korku karanlık mağarayla verilirken, ortamın ışıklanmasıyla bu korkunç atmosfer dağılır.

Burada mekânı ele alırken olağan üstü varlıkları da ele almak yerinde olacaktır. Çünkü ortamın şekillenmesinde onların etkisi büyüktür. Tucker'ın (1980) ele aldığı masalarda olağanüstü kahramanlar hayaletlerdir. Hayalet korkunç ortamı yaratan ana unsurdur. Keloğlan masallarında ise hayalet yerine devler, periler, ak sakallı periler vardır. Bunlardan sadece dev korkunç olarak gösterilir. Onun korkunçluğu uhrevi bir alemden gelmesinden değil insan yemesinden kaynaklanır. Bu sebeple görünmeyen, belirsiz hayaletlere göre daha az korkunçtur. Hayalet nereden geldiği belirsiz olan bir varlıktır. Somut bir biçimi yoktur ve kimse ondan korunmanın yolunu bilmemektedir. Dev ise cüssesi olan, akıl ile alt edilebilecek, neler yapabileceği az çok kestirilebilecek bir varlıktır. Bu sebeple hayaletin yarattığı karanlık ortam, devin mağarasında kısa sürede aydınlanır.

Peri ve ak sakallı dede ise hayalet gibi belirsizdir. Bir şekilleri olmasına ve görünmelerine rağmen ne zaman ortaya çıkacakları ve nerden geldikleri bilinmemektedir. Onları hayaletten ayıran fark ise, amaçlarının korkutmak değil, kahramana yol göstermek olmasıdır. Hayaletin konuşması dinleyende ve hikâye kahramanında derin bir korku uyandırır. Hayaletin konuşmasında kötü bir şey yapan çocuğa karşı bir tehdit vardır. Keloğlan masalarındaki olağan üstü varlıkların konuşması ise korkunç olmaktan çok şaşırtıcıdır. Bu sebeplerden dolayı Keloğlan'ın olağanüstü varlıkları ışıklı bir ortamda ortaya çıkmaktadır.

Korkunç masalarda sıkça sözü edilen mekanlardan biri olan mezarlıklar, Keloğlan masalarında korkutucu olma özelliğini kaybederek eğlenceli bir mekâna dönüşmektedir. Örneğin Köse Değirmenci ile Keloğlan masasında Keloğlan'a borcunu ödemek istemeyen Köse, karısına Keloğlan'a kendisinin öldüğünü söyler. Keloğlan da köylüyü toplayıp Köse'yi def eder. Mezarlıkta hazine bölüşen haramiler "Kim yeni ölen birinin bir seferde başını uçurursa hissenin çoğunu alır" şeklinde bir iddiaya tutuşur. Köse'yi dirildi zannederek korkarlar, Keloğlan'ın da onun hortlak arkadaşları olduğunu düşünürler. Keloğlanla Köse mezarlıkta paraları paylaşır. Bunu gören haramiler de korkup o diyarı terk ederler (Alangu 1967: 21). Burada dikkat çeken Keloğlan masalarının eğlendirme amacının, mezarlık gibi insana korku veren bir mekânı dahi gülünecek olayların sahnesi yapmasıdır.

Sonuç

Çocuk masalarında mekânı inceleyen Elizabeth Tucker'ın ele aldığı masalarda korku mekânı belirleyen, mekanlar da bu korku duygusunun yaşatılması için anlatıyı bütünleyen bir unsur olarak görülmektedir. Keloğlan masalarında durum bundan farklıdır. Keloğlan masalarında korku unsuruna çok rastlanmamaktadır. Amaç dinleyeni eğlendirmektir.

Keloğlan masalarında korkun yokluğu Tucker'ın da kaydettiği gibi, korkutucu olma özelliği netliğinden dolayı zayıf olan yatay mekânların hâkim olmasını sağlamıştır. Araştırmacının dikey mekânın belirsizliğine ve korkutuculuğuna dair tespitini Keloğlan masaları da doğrulamaktadır. Keloğlan masalarında da belirsiz ve tedirginlik yaratacak bir durum ya da olay dikey mekânda verilmektedir.

Tucker çocukların masalarındaki mekânın kendilerini güvende hissettikleri evleri olduğunu belirtir. Korku sığınma ihtiyacını doğurduğundan iç mekânı beraberinde getirir. Keloğlan masalarında ise böyle bir durum olmadığından genellikle dış mekanlar vardır. Korku unsuru Tucker'ın ele aldığı masalarda mekân karanlık, loş bir yerdir. Keloğlan masalarında ise mekân genellikle aydınlık ve parlak ışıklıdır.

Mekânın belirlenmesinde ve mekânda yer alan varlıklarda da farklılıklar görülür. Tucker'ın masalarındaki korkunç hayaletlerin yerini Keloğlan masalarında kahramana yardım eden ak sakallı dedeler ve peri kızları alır. Birinde hata yapan kahramanı gizemli varlık cezalandırırken, diğerinde iyilik yolundaki kahramana, gizemli varlık yardım eder.

Sonuç olarak Tucker'ın mekâna dair tespitlerinin Keloğlan masalarında da doğrulandığını söylemek mümkündür. Keloğlan masalarında korku olmasa da onun

dikey-yatay, karanlık-aydınlık ve iç-dış mekânlara dair tespitleri Keloğlan masallarında da benzer amaç ve işlevler ile anlatının akışında etkili olmakta ve duygu geçişliğini sağlamaktadır.

Kaynakça

- Alangu, Tahir (1967). Keloğlan Masalları. İstanbul: Keloğlan Yayınları.
- Alangu, Tahir (1942). “Keloğlan Masalları”, Değirmen, C.2, S.11, S.133-136.
- Boratav, Pertev Naili (1969). 100 Soruda Türk Halk Edebiyatı. İstanbul: Gerçek Yayınları.
- Bozyiğit, Ali Esat (1988). “Keloğlan ve Masalları”. Türk Dünyası Araştırmaları, S.54, S.183-204.
- Egeli, Münir Hayri (1976). Keloğlan Masalları. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.
- Sakaoğlu, Saim (2010). Masal Araştırmaları. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sarıyüce, Hasan Lâtif (2001). Keloğlan Masalları: Büyülü Sofra. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Şahin, M. (1978). Keloğlan Masalları. Ankara: Nevzat Yayınevi.
- Tucker, Elizabeth (1980). “Concepts of Space in Children’s Narratives”. In Nikolai Burlakoff & Carl Lindahl (ed.): Folklore on Two Continents: Essays in Honor of Linda Dégh. Bloomington: Trickster Press, p. 19-25.

SÜLEYMÂN-NÂME’NİN 60. CİLDİNDE YER ALAN ‘İñrenü gümrenü ve ğığırmak’ SÖZCÜKLERİNİN ARKAİK İNCELEMESİ

Mahmut Arslan

arslanmahmutt46@gmail.com

Özet

Türkçenin tarihî dönemleri incelendiğinde en eski yazılı kaynaklar VII. yüzyılda Göktürklerin oluşturduğu Yenisey Yazıtları’dır. Türkçe, tarih boyunca geniş coğrafyalarda kullanıldığından dolayı söz varlığı açısından da birçok farklılıklar meydana gelmiştir. Bu süre zarfında pek çok sözcük unutulmuş ya da farklı şekillerde ifade edilmeye devam etmiştir. Kelime hazinesi ve içerik bakımından bir hayli zengin olan Süleymân-nâme, bünyesinde eskicil sözcükler barındırmaktadır. Süleymân-nâme, 15. yüzyılın sonu ile 16. yüzyılın başında yaşadığı bilinen Firdevsî-i Rûmî’nin 81. ciltten oluşan külliyyatın, meclis şeklinde ve hikâye niteliğinde verildiği en önemli eseridir. İçerik bakımından her ne kadar Hz. Süleymân peygamberin hayatını anlatsa da okuyuculara Astronomi, Tıp ve İlm-i Ledün gibi diğer bilim dalları ile ilgili bilgiler de sunmaktadır. Kitaplık çapındaki bu eserin üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında Eski Anadolu Türkçesinin dil hususiyetleri büyük çoğunlukla görülmektedir. Oğuzların Orta Asya’dan Anadolu’ya göç ederek burada kurup geliştirdikleri yazı dili bu günkü Türkiye Türkçesinin ata yadigârıdır. Bu dönemdeki söz varlığının Doğu-Batı Türkçesi olarak farklılık gösterdiği yazılan eserlerden anlaşılmaktadır. Bu farklılık “Karışık Dilli Eserler” meselesini ortaya çıkarmıştır. Üzerinde duracağımız metin de aynı özellikleri taşımaktadır. Türkler uzun yıllar göçebe hayat yaşayan bir millet oldukları için farklı kültürdeki toplumlarla sürekli etkileşime girmişlerdir. Başka milletlerin yaşam şekillerinden etkilendikleri ve bunun yazı dillerine yansıdığı görülmektedir. Dilin canlı bir varlık olması sebebiyle kullanılmayan sözcükler kullanımdan düşer ve tarihin derinliklerinde yerini alır. Bu sebeple sözcük kullanımlarında sürekli değişimler olmuştur. Kendi dönemlerinde kullanılan kelimelerin kendilerden sonraki dönemlerde kullanılmadığı ve unutulduğu görülmektedir. Bugün bir kelimenin arkaik incelemesi yapıldığında tarihi bilgilerin öğrenilmesi görevini de üstlenmektedir. Üzerinde çalışma yaptığımız 60. cildin içerisinde bulunan bazı arkaik sözcüklerinde bu görevinden hareketle önceki dönemlerin araştırılmasında rolü büyüktür. Bu çalışmada Türk Edebiyatının en önemli yazma eserlerinden biri olan Süleymân-

nâme'nin 60. cildinde yer alan iki kelimenin “iğrenü-gümrenü ve gıjgırmak” arkaik özellikleri ele alınmıştır. Bu kelimelerin anlamları ve kullanıldığı dönemler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Süleymân-nâme, Arkaik, Eski Anadolu Türkçesi.

ARCHAIC STUDY OF THE WORDS 'iğrenü gümrenü and gıjgırmak' IN THE 60TH VOLUME OF SÜLEYMÂN-NÂME

Abstract

When the historical periods of Turkish are examined, the oldest written sources are VII. Yenisei Inscriptions created by the Gokturks in the 19th century. Since Turkish has been used in wide geographies throughout history, many differences have occurred in terms of vocabulary. During this time, many words were forgotten or continued to be expressed in different ways. Süleyman-nâme, which is very rich in terms of vocabulary and content, contains archaic words. Süleymân-nâme is the most important work of Firdevsî-i Rûmî, who is known to have lived at the end of the 15th century and the beginning of the 16th century, in the collection consisting of 81 volumes, given in the form of an assembly and a story. Although in terms of content, Hz. Although it tells the life of Prophet Solomon, it also provides readers with information about other branches of science such as Astronomy, Medicine and Ilm-i Ledun. When we look at the studies on this library-wide work, the language characteristics of Old Anatolian Turkish are mostly seen. The written language that the Oghuz people established and developed here after migrating from Central Asia to Anatolia is the ancestral heirloom of today's Turkey Turkish. It is understood from the written works that the vocabulary in this period differed between Eastern and Western Turkish. This difference has revealed the issue of "Mixed Language Works". The text we will focus on has the same characteristics. Since Turks are a nation that has lived a nomadic life for many years, they have constantly interacted with societies from different cultures. It is seen that they were influenced by the lifestyles of other nations and this was reflected in their written languages. Since language is a living entity, unused words fall out of use and take their place in the depths of history. For this reason, there have been constant changes in word usage. It is seen that the words used in their own period were not used and forgotten in the following periods. Today, when an archaic analysis of a word is made, it also undertakes the task of learning historical information. Based on this function, some of the archaic words in the 60th volume we are working on have a great role in the research of previous periods. In this study, the archaic features of two words “iğrenü gümrenü and gıjgırmak” in the 60th volume of Süleymân-nâme, one of the most

important manuscripts of Turkish Literature, are discussed. The meanings of these words and the periods in which they were used were tried to be determined.

Keywords: Süleymân-nâme, Archaic, OldAnatolianTurkish.

GİRİŞ

Türk dilinin tarihî seyrine baktığımızda oldukça uzun bir dönemi kapsadığı görülmektedir. Bu süre içerisinde dünyanın farklı coğrafyalarında çeşitli boylar ve devletler tarafından kullanıldığından çeşitli toplumların gelenek ve göreneklerinden etkilenmiştir. Bu sayede Türkçenin, diğer toplumların etkisiyle kelime yapısındaki farklılıkların oldukça fazla olduğu yapılan araştırmalardan bilinmektedir. Oğuzların Orta Asya'dan Anadolu'ya yoğun göçler yapması neticesi Anadolu'da kurulup geliştirilen yazı dilinde de bu özellikler görülmektedir.

Firdevsî-i Rûmî'nin hayatı hakkındaki bilgiler oldukça sınırlıdır. Yaşadığı dönem ve eserleri hakkındaki malumatlar kendi eserleri ve tezkire kitaplarında geçmektedir. Firdevsî-i Rûmî, Firdevsî-i Tavîl, Uzun Firdevsî, İlyas Firdevsî Çelebi ve Türk Firdevsî olarak bilinen Firdevsî 15. yüzyılın sonu ve 16. yüzyılın başlarında yaşamıştır. Kaleme aldığı eserlerinin çoğunluğunu 15. yüzyılın sonuna doğru yazdığı bilinmektedir.

15. yüzyılın sonu ile 16. yüzyılın başlarında yaşadığı bilinen Firdevsî-i Rûmî'nin eserleri de dil özellikleri bakımından çeşitlilik göstermektedir. Osmanlı Devleti'nin en parlak dönemlerinde eserlerini meydana getirmiştir. Bu dönemde pek çok Süleymân-nâmeler yazılmış olsa da en parlak olanı Firdevsî-i Rûmî'nin Süleymân-nâme-i Kebîr adlı eseri olmuştur. Eser 81. ciltten oluşmaktadır. Bu kadar uzun ciltten oluşması nedeniyle (UZUN) Firdevsî olarak nitelendirilmiştir.

Eserin içerik bakımından konu sınırlaması olmadan yazıldığı ve olayların bir sıra içerisinde verilmediği incelenen metinlerden anlaşılmaktadır. İncelemesini yaptığımız 60. cilt de nazım ve nesir karışık olarak yazılmış olup olayların destansı bir şekilde anlatıldığı ve destan bölümlerinden sonra nazım bölümleriyle nesir bölümlerinin özet mahiyetinde desteklendiği görülmektedir. Eserde kullanılan Arapça ve Farsça kelimelerin çok olması da yazarın bu dillere oldukça hakim olduğu anlaşılmaktadır. Metindeki Türkçe kelime yapılarında da farklılıklar görülmektedir.

Harekeli yazılan metinde bazı kelimelerin aslına uygun olmadan yazıldığı karşımıza çıkmaktadır. Metinde Türkçenin önceki dönemlerinde kullanılan veya bazı dönemlerinde kullanılmış olan sözcükler yer almaktadır. 60. ciltte kullanılan iki kelimenin arkaik (eskicil) dönemlerinin incelemesini yapmak üzere bu çalışma yapılmıştır. Türkçenin tarihî dönemlerinde yazılan eserler ve çalışma yapılan sözlüklerden hareketle kullanım alanları tespit edilmeye çalışılmıştır.

İNCELEME

Arkaik:

Türkçe Sözlük'te "Konuşulan ve yazılan dilde kullanımdan düşmüş olan eski söz veya deyim, ayrıca kullanıldığı çağdan daha eski çağdan kalma bir biçimin bir yapının kullanılmasıdır (TS, 2005). Berke Vardar, "Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde **eskil biçim** (Alm. Archaismus, Fr. archaïsme, İng. archaisrn). Kullanımdan düşmüş, dilsel çevrimden çıkmış bulunan sözlüksel birim, sözdizimsel olgu, vb. **eskillik** (Alm. Archaismus, Fr. archaïsme, İng. archaïsism). Eskil bir biçimin özelliği. Bak. **eskil biçim**, şeklinde tanımlamıştır.

Süleymân-nâme-i Kebîr adlı eserin 60. cilt çalışmasında "i^Lre-, gümre-"ve "ğjğır-" sözcüklerine aşağıda gösterildiği şekilleriyle rastlanılmıştır.

"i^Lre-, gümre-" biçimlerine metinde üç defa tesadüf edilmiştir.

"ş^Tr-ipelenk gibi i^Lrenü ve gümrenü yirinden ■urub âhen-püş olub..."(454b. s.20)

"r^{ak}tm ^{av}ince ^{ıfat}-ı baş-ıla dönüb bebr-i pelenk gibi i^Lreyüb gümreyüb ta'cil birle ■urub yigirmi yidi päre ceng ... (455a. s.4)

"bebr ü pelenk gibi i^Lrenü gümrenü ■urub ser leşkerine işaret ^{ıldı}. (455a. s.8)

"ğjğır-" biçimine metinde bir defa tesadüf edilmiştir.

"atlar süheybinden erenler na'rasından ve filler gğğırmasından felek yan^{ılanub} cı^L çı^L ötdi" (450a. s.20)

Arkaik Unsurlar:

"i^Lrenü gümrenü"

Köktürk Türkçesi dönemine ait yapılan çalışmaların incelenmesi neticesinde bu sözcüklerin o dönemde kullanıldığına rastlanmamıştır.

Uygur Türkçesi döneminde "Kingranmak" mırıldanmak. P. P. 68, 3 (CAFEROĞLU, 1968) sözcüğünün kullanımına tesadüf edilmiştir.

Karahanlı Türkçesi döneminde

eñreşmek: canı sıkılmak, inlemek, mızızlanmak (çocuk hakkında) (ATALAY, I, 258, 289; III, 39.)

küngrenmek: harınlaşarak kendi kendine söylenmek (ATALAY, III, 399, 400)

Harezmi-Kıpçak Türkçesi döneminde

+rA-:

Yansıma isim köklerine gelerek yansıma fiil yapan ve Eski Türkçeden beri kullanılan +rA- eki, genellikle /k/, /g/, /ñ/ ve bazen de /r/, /ç/, /l/ ile biten köklere gelir (Erdal: 469). Bahsi geçen kelime bu dönemde yansıma kökenli "eñ" sözcüğüne "+rA-" isimden fiil yapma eki getirilerek türetilmiştir.

eñre- "kökremek" (TZ).

Memlük- Kıpçak: T-, BM-, TZ18b enğre- "kökremek" (ATALAY, KK-, DM-).

Modern Kıpçak:

Kzk. eñre- "bağırarak, ağlamak" (KazakTS, 76) ve Kırg.eñgire- "acı acı ağlamak, bağırarak, hıçkırmak" (KırgızS, 333) örnekleri çağdaş Kıpçak sahasında tanıklanabilmiştir. Krş. Anad. Ağ. enreş- "sürü hep birden melemek" (DS V, 1760).

Modern Kıpçak:

Tat. iñıraş- "stonat', stenat', oxat' , kryaxtet'" (TatarRS, 678); Başk. iñra- "stonat', stenat'" (BRS, 671); Kzk. iñiran- "hastanın acı çekerek ses çıkarması" (KazakTS, 323); Kırg.iñiran- "iyi anlaşılacak bir tarzda konuşmak, ağız içinden bir şeyler gevelemek".

Çağatay Türkçesi döneminde

Mu [ākemetü'l-Lügateyn'de Nevāy_T -azretleri bu (E. 35a) Lüğati ta^{ll}[i] itmişler ki: 'ingremekdür' şeklinde kullanılmıştır. (GÖZÜTOK, 2002.)

İngrendi: Derdle yab yab gizlice ağladı dimekdür.

Köngrenme: Söylenme ve kömürdenme demektir.

Ġarāibü'^{ll}-llıġar'da (S. 131b) 'köngrenmegil' şeklinde kullanılmıştır. (GÖZÜTOK, 2002.)

Eski Anadolu Türkçesi döneminde

Emine ATMACA doktora tezinde arkaik kelimelerle ilgili aşağıdaki bilgilere yer vermiştir.

İñremekTAS çınlamak, ses vermek. (Âş. XVI. 120)

İñra- IN kükre-, horda- (hayvanlar hk.) (5548)

Añramak, (iñramak, añramak, iñranmak) TAS (Tebareke, XIV. 6-2), **BHMİH** añra-kükremek (dede) (151:4), **SN** añra- 1. Haykırmak, kükremek (4070) 2. Hayvan yere yatıp yuvarlanmak (DS) (4095). **DK** añra- (147-13), **IN** inra- **TİKT (A)** añra- (116a/1) **FN** añra

(aşlan) (3804), **D** añra- (29a/3), **MT** añra- (33b-8) ‘homurdamak’, (hayvanlar hakkında) homurtulu ses çıkarmak, haykırmak, kükremek, homurdamak. (ATMACA,2011)

Gümürdemek, (gümürdenmek, gümremek, gümrenmek) TAS (Bektaş. XV 102), **SN** gümürden- (2297), **ŞŞÇ** gümürden- (29532), **MT** gümren/ gümürden- (33a-11), ‘homurdamak’, **Kâmûs-ı Türkî** gümürdemek Arslan ve deve gibi büyük hayvan büyük ve korkunç ve sesle bağırarak, **DS** 1) kendi kendine hafif bir sesle konuşmak, mırıldanmak, 2) Fısıldaşmak (VI- 2224); 2. İnleyerek söylenmek (XII-4513). (ATMACA, 2011)

Türkiye Türkçesi döneminde

ıñremek: çımlamak, ses vermek. (Dilçin, TDK. 1983: 503.)

añrama[±] (añrama[±], ıñrama[±], ıñranma[±]) homurtulu ses çıkarmak, haykırmak, kükremek. (Dilçin, TDK. 1983: 503.)

añranma[±]: ıñranma[±]. (Dilçin, TDK. 1983: 503.)

ıñrama[±]: añañrama[±]. (Dilçin, TDK. 1983: 503.)

İñre- ‘çınılamak, ses vermek’ TS 2085 <muhtemelen ıñra- fiilinin varyantı; b. añañra-maddesi. (Tietze.)

gümremek: “(Gümremek, gümrenmek, gümürdenmek)” Homurdamak” (Dilçin 1983: 103; Çağbayır 2007: 1800) manasına gelen Eski Anadolu Türkçesi döneminden kalma bir fiildir.

gomren-: Kendi kendine sızlanıp yakınmak (DS: 2099b).

gümren-: 1. Homurdamak, kendi kendine konuşmak. 2. Çocuk konuşma taklidi yapmak. 3. Ağıt söylemek. 4. Hayvan homurdamak, bağırarak. 5. Yavaş sesle şarkı mırıldanmak. 6. İnleyerek söylenmek (DS: 2223a, 4513a).

kümren-: Beyit söylemek (DS: 3034b). Türkiye Türkçesi ağızlarında kelimenin tabanı da varlığını sürdürmektedir. Bu tabandan farklı yapım ekleri ile bazı kelimeler de türetilmiştir: gümürgümür söyleş-: Biriyle samimi ve güzel konuşmak (DS: 2224a). gümrek: İsterik (DS: 2223a). gümürde-: 1. Bağırarak. 2. Sinirli sinirli çok konuşmak (DS: 2223b). gümürden 40: 1. Kendi kendine hafif sesle konuşmak, mırıldanmak. 2. Fısıldaşmak (DS: 2223b). kümürden-: Yabanıl hayvan bağırarak, homurdamak: Aslan kümürdendi (DS: 3035b).

“ğıjğırarak”

Bu fiilin Eski Anadolu Türkçesi döneminden önceki devirlerde kullanıldığı yönünde taranan kaynaklarda herhangi bir veriye rastlanılmamıştır.

Eski Anadolu Türkçesi döneminde yuvarlak ünlülü şekliyle kullanılmıştır.

gıjgır- / kıjgır- ‘haykırmak, gürllemek; fısıltı ses çıkarmak’ TS 1691-92, R. Dankoff 1991 s. 40 <gij ses taklidi kelimedden (b. **gıjla-**) **-gır-** genişlemesiyle (**bağır-**) teşkil edilen ses taklidi fiil.(Tietze)

Ejderha **gujgurub** da ɾı ɭarşu gelüb ağzın açub turdı. (Saltuɭ-name 1974 I, 243b).

kıjgur-FN Haykırmak, saldırmak. (3987)

kıjgurma-HN at kişnemesi.

gıjgırmak, (kıjgırmak, kıjgurmak, kışgurmak) TAS (Bektaş, XV. 241), **FN**gıjgır- (4998) ‘haykırmak, gürllemek, fısıltılı ses çıkarmak, haykırarak saldırmak’. (ATMACA. 2011)

Türkiye Türkçesi

gıjgırmaɭ, (ɭıjgırmaɭ, ɭıjgurmaɭ, ɭışgurmaɭ) Haykırmak, gürllemek, fısıltılı ses çıkarmak, haykırarak saldırmak. (Dilçin, TDK. 1983: 503.)

Türkiye Türkçesi Ağızları Sözlüğü

gıjgırmak Bor yöresi ve ağızlarında “ateş alevlenmek, harlanmak” anlamlarında kullanılmaktadır.

gıjgırmak Amasya yöresi ve ağızlarında “deve bağırarak” anlamlarında kullanılmaktadır.

SONUÇ

Arkaik unsurlar, günlük konuşma dilinden farklı olarak tarihî dönemlerde kullanılan sözcüklerdir. Bu çalışmada Süleymân-nâme'nin 60. cildinde yer alan iki kelimenin arkaik dönemleri incelenmiştir. Bu cildin yazıldığı dönem itibariyle açık ve anlaşılır bir dille yazıldığı ve içerisinde birçok eskicil sözcük barındırdığı tespit edilmiştir. Ancak bunlardan ikisi üzerinde inceleme yapılmıştır. Çalışma kapsamında gerekli kaynaklar taranarak elde edilen veriler okuyuculara sunulmuştur. “gıjgır-” kelimesinin kullanımına yalnız Eski Anadolu Türkçesi ve Türkiye Türkçesi dönemlerinde raslanılmıştır. “iñrenü” sözcüğünde anlam değişmesinin olduğu tespit edilmiştir. “iñrenü” sözcüğünün Türkçenin tarihî dönemlerine göre kullanım şekli ve uğradığı değişim aşağıdaki gibidir:

- Köktürk Türkçesi döneminde bu kelimeye rastlanmamıştır.
- Uygur Türkçesi döneminde “Kingranmak” şeklinde kullanıldığı tespit edilmiştir.
- Harezmi-Kıpçak Türkçesi döneminde bu kelime yansıma kökenli “eñ” sözcüğüne “+rA- isimden fiil yapma eki getirilerek türetilmiştir.
- Memlük- Kıpçak sahasına ait kaynaklar incelendiğinde kelimenin “engre- (kökremek) biçimini aldığı görülmektedir.
- Modern Kıpçak döneminde eñre- "bağırarak, ağlamak" ve eñgire- "acı acı ağlamak, bağırarak, hıçkırmak" enreş- "sürü hep birden melemek" örneklerine rastlanmıştır.

- Çağatay Türkçesi döneminde “İñremek” (inlemek, ağlamak, gizli gizli ağlamak.) “Küñrenmek” (kendi kendine söylemek, mırıldanmak, homurdanmak.) şeklinde kullanıldığı tespit edilmiştir.
- Eski Anadolu Türkçesi döneminde İñre- (çınlamak, ses vermek.) İñra- (kükre-, horda- [hayvanlar hk.]) Añramak, (iñramak, añramak, iñranmak) añra- (kükremek, haykırmak, kükremek) biçimlerinde kullanılmıştır.
- Türkiye Türkçesi dönemi kaynaklarında “iñremek” çınlamak, ses vermek. “añrama[±]” (añrama[±], iñrama[±], iñranma[±]) homurtulu ses çıkarmak, haykırmak, kükremek. añranma[±]: iñranma[±]. iñrama[±]: añrama[±]. “İñre-çınlamak, ses vermek’ biçimlerine rastlanmıştır.

KAYNAKÇA

ÜŞENMEZ, Emek, (2014), Eski Anadolu Türkçesinde Arkaik (Eski) Ögeler, Akademik Kitaplar, İstanbul.

DİLÇİN, Cem, (2009), Yeni Tarama Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

ARGUNŞAH, M. (2017), Tarihî Türk Lehçeleri, Kesit Yayınları.

GÖZÜTOK, Avni, (2002), Abuşka Lügati, Erzurum.

ABDULLA, M. (2021), Türkçe-Uygurca Sözlük, Almatı, “Madi”

CAFEROĞLU, Ahmet, (1968), Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü.

PÜSKÜLLÜOĞLU, Ali, (1971), Öz Türkçe Sözlük, Bilgi Yayınları, 130. Ankara.

PÜSKÜLLÜOĞLU, Ali, (1977), Osmanlıca-Türkçe Sözlük, 530.

GÜZELDİR, Muharrem, (2002), Abuşka Lügati, Doktora Tezi.

KARAHAN, A. Memlük-Kıpçak Türkçesi Sözcük Varlığı Yansıma Fiiller Üzerine Bir İnceleme, Ankara Üniversitesi.

KÜÇÜK, Serhat, (2013), “ZâtîDîvânı’nda Arkaik Unsurlar” Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, S. 49, s. 117-130.

AYVERDİ, İlhan, (2010), Misalli Büyük Türkçe Sözlük.

ATMACA, Emine, Eski Oğuz Türkçesinden Türkiye Türkçesine Söz Varlığındaki Değişmeler ve Anlam Olayları, Doktora Tezi.

BİÇER, Bekir, (2005). Firdevsî-i Rûmî ve Tarihçiliği, Doktora Tezi, Konya.

GÜLEÇ, Hamdi, (2006). Süleymân-nâme’de Eski Türk Destanlarına Ait Unsurlar, Dil Üslup ve Motifler, Bilig, S. 36, Kış s. 243-260.

Derleme Sözlüğü, I-VIII. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

DİLÇİN, Cem. (1983). Yeni Tarama Sözlüğü, Ankara: TDK.

Tarihi ve etimolojik türkiyetürkçesilugatıAndreasTietze 1914-2003 Türk Dilleri Kütüphanesi

- VARDAR, Berke. (2002), Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul.
- KORKMAZ, Zeynep. (2010), Gramer Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- KÜÇÜK, Serhat. (2014), Şeyyad Hamza'nın Yûsuf u Zeliha'sındaki Arkaik Unsurlar, A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED] 52, 1-25.
- YILMAZKAYA, Elçin. (2017), Eskiçil/Eskicilik Kavramları ve Çuvaşça, TheJournal of AcademicSocialScienceStudies, 55, 145-153.
- Türkçe Sözlük. (2012), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- GÜLSEVİN, Gürer. (2015), Arkaik-Periferik Kavramı ve Bu Kavramın Tarihi Batı Rumeli Türkçesi Ağızlarının Tespitindeki Önemi, International Journal of SocialScience, 15 (32), 1-12.
- CLAUSON, G. (1972). An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish. Oxford: Oxford University Press.
- ERCİLASUN, A. B. ve AKKOYUNLU, Z. (2014). Dîvânu Lugâti't-Türk (Giriş-Metin- Çeviri-Notlar-Dizin). Ankara: TDK Yayınları.
- Derleme Sözlüğü I-XII. (1963-1982). Ankara: TDK Yayınları.
- ATALAY, Besim. (1945). Ettuhfet-üz-Zekiyye Fil-Lûgat-it-Türkiyye. İstanbul: TDK Yayınları.
- ATALAY, Besim. (1985). Divanü Lûgat-it-Türk Tercümesi I-III. Ankara: TDK Yayınları.
- ATA, Ata. (2000). Derleme Sözlüğü'nde Geçen En Eski Türkçe Kelimeler. Türkoloji Dergisi, 13/1: 67-99.
- (1963-1972). Tarama Sözlüğü I-VI. Ankara: TDK Yayınları.
- ARAT, R. R. (1947). Kutagu Bilig I Metin. İstanbul: TDK Yayınları.
- ARAT, R. R. (1959). Kutagu Bilig II Çeviri. Ankara: TTK Yayınları.
- ARAT, R. R. (1979). Kutagu Bilig III İndeks. Hazırlayanlar: K. Eraslan, O. F. Sertkaya ve N. Yüce. İstanbul: TKAE Yayınları.
- ÇAĞBAYIR, Yaşar. Ötüken Türkçe Sözlük, C. 1-5. İstanbul: Ötüken Yay., 2007.
- ARIKOĞLU, E. (2005). Örnekli Hakasça-Türkçe Sözlük. Ankara: Akçağ Yayınları.
- DANKOFF, R. ve KELLY, J. (1982-1985). Mahmud al-Kaşyari, Compendium of the Turkic Dialects (Diwan Luyat at-Turk) I-III. Cambridge: Harvard University Press.
- ERDAL, M. (1991). Old Turkic Word Formation I-II. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- FİRDEVSÎ-İ RÛMÎ, Süleymân-nâme, 60. Cilt.

THE EFFECT OF GAME-BASED LANGUAGE LEARNING UTILIZATION IN CREATING LANGUAGE-RICH ENVIRONMENTS: A SYSTEMATIC REVIEW

Caner Dönmez

Pamukkale Üniversitesi

Eda Duruk

Pamukkale Üniversitesi, durukeda@gmail.com

Abstract

Game-Based Language Learning (GBLL) has become progressively popular in recent years. The utilization of GBLL offers a wealth of benefits for learners of all ages and abilities, bridging the gap between the instructional practice and students' learning. This systematic review focuses on the articles querying the effectiveness of game-based approaches to language learning and the potential benefits of using GBLL for educational purposes. Accompanying various aspects of the targeted articles which were examined comprehensively, this article also explores the learning experiences of participants and their perceptions of interventional practices adopting GBLL. The study analyzed 18 Research Articles (RAs) published between 2017-2023 to concentrate on the focal points of this area of research. Results showed that GBLL can highly be effective in improving language knowledge of participants from a variety of educational levels, and usage of various digital tools ensures this improvement. Additionally, games can facilitate language learning mostly through their elements of feedback, challenge, point, competition, collaboration, quest, story, progress and role-play. It was also highlighted in this review that incorporating GBLL tools into language learning practices can provide students with language-rich environments and immersive learning experiences such as motivation, engagement, satisfaction, participation and autonomy. Overall, the study suggests implications about proper GBLL instillment into learning environments for related discourse community.

INTRODUCTION

A game is “a voluntary interactive activity in which one or more players follow rules that constrain their behavior, enacting an artificial conflict that ends in a quantifiable outcome” according to Zimmerman (2004, p. 160). In order for an activity to be considered as a game, there are some criteria which are (1) players should voluntarily play knowing there are rules for game play, (2) players have to put forth effort to reach a goal, (3) there should be the possibility of a variety of different outcomes during game play, and (4) the game should contain an internal reward system (Sykes & Reinhardt, 2013, p. 3). Correlatively; player control, suitable challenges, quick and appropriate feedback, mystery, cooperation, goal orientation, clear instructions and, competition (Acquah & Katz, 2020) are considered as the features of the games.

Research has demonstrated the efficacy of games in fostering learning (Acquah & Katz 2020; De Freitas, 2006; Ke, 2009; Moreno, 2012; Liu et al., 2014; Yeh et al., 2017; Loewen et al., 2019) and their superior ability to motivate students when compared to non-gaming instructional approaches (Batson & Feinberg, 2006; Papastergiou, 2009; Solmaz & Çetin, 2017). Games are an effective way to teach languages because they increase motivation and engagement (Kumar & Khurana, 2012). As well as their impact on learners' affective factors, games are also regarded as an effective way to develop students' creativity (Behnamnia et al., 2020), critical reasoning and problem-solving abilities (Yang, 2015), and learning achievement (Hwang et al., 2017).

The integration of educational aims with game elements in curricular content and instruction is referred as Game-Based Learning (GBL) (Zhang & Zou, 2020). The opinion of both educators and students is largely in favor of GBL because the characteristics of the game can add a challenge and a certain interest to the educational content and be a positive learning environment, which is often viewed as dull and uninspired by the learner (Papastergiou, 2009; Prensky, 2003). Relatedly, the instillment of GBL in learning environments, which is Game Based Language Learning (GBLL), is an approach to language learning in which learning happens in the process of playing a game (Ward et al., 2022).

Research has shown that GBLL approach is effective at all levels of education (Dehghanzadeh et al., 2021). GBLL is also beneficial not only for the learners who study language programs such as English as a Second Language (ESL) (Lui, 2014; Munday, 2016; Nahmod, 2017; Perry, 2015; Sundqvist & Wikström, 2015) or English as a Foreign Language (EFL) (Wehner et al., 2011; Young & Wang, 2014) but also for the language learners of distinctive disciplines such as healthcare (Soyoof et al., 2022; Khazaie & Ebadi, 2023), information and communications technology (Saud et al., 2022), engineering (Pedreira et al., 2015) and education (Mee Mee et al., 2020).

One significant advantage of GBLL is that it improves retention and recall (Jabali & Walker, 2021). Retention and recall practices are an effective learning strategy, and games provide an enjoyable way to implement this strategy (Medina & Hurtado, 2017;

Hanus & Fox, 2015; Solmaz & Çetin, 2017; Rasti-Behbahani & Shahbazi, 2020). Concordantly, various kinds of tools such as Kahoot, Socrative, Quizlet, Jeopardy, Edmodo etc. are utilized within the GBL approach (Solmaz & Çetin, 2017; Lam et al., 2017, Reinders & Wattana, 2014) to grasp chances to foster positive effects on learners and learning.

Another important benefit of GBL is that it promotes communication and interaction (Deterding et al., 2011). The majority of language games involve the practice of speaking or writing in the target language (Liao & Lu, 2018; Lam et al., 2017; Roohani & Heidari Vinchek, 2021; Reinders & Wattana, 2014). As a result, learners have ample opportunities to engage in authentic conversations (Lan, 2015; Lan et al., 2015), thus improving their communication skills.

Games are also excellent tools for developing higher-order thinking skills like critical thinking and problem-solving skills (Acquah and Katz 2020; Hung et al. 2018; Zhang and Zou 2020). Many language games require learners to use language creatively and logically to solve problems (Reinders & Wattana, 2014, 2015). This is approved especially when technology is instilled in instructional activities of GBL (Roohani & Heidari Vinchek, 2021).

To sum up, GBL offers numerous benefits to learners of all ages and levels (Peterson, 2013; Philips, 1987; Reinhardt, 2019; Reinhardt & Thorne, 2016). It is an effective method for improving retention, promoting communication, developing critical thinking skills, and creating an engaging learning experience (Jackson & McNamara, 2013; Millis et al., 2017; Noroozi et al., 2016; Shaffer, 2007). As technology continues to develop and evolve, GBL will become increasingly more and more popular (Dehghanzadeh et al., 2021; Chen & Hsu, 2020; deHaan et al., 2010).

The overall fame and popularity of GBL and the scarce amount of detailed literature reviews about GBL become the grounds for this paper. The purpose of this systematic review is to provide an overview of the research on GBL. More specifically, it is intended to present a summary of the recent state of research, components of games utilized, learning experiences of learners and various learning outcomes in the field of GBL.

METHODOLOGY

Sampling & Search Strategy

In order to create the sample corpus of this systematic review, scholarly articles related to GBL were targeted. For this, relevant scientific journals based on the subject of Linguistics & Language were firstly listed according to SCImago Journal Rank (SJR) Indicator which is a measure of the proportion of articles that a certain institution publishes in the top academic journals worldwide (Bornmann et al., 2012). According to SJR, the highest ranking for an academic journal is Q1, which means that the journal is one of the highest-quality scientific publications. The lowest score for a journal according to SJR is Q4.

Within the high-quality academic journals, research articles (RAs) related to GBLL were searched. ‘Game-Based Language Learning’, ‘Game-Based Language Learning ELT’, ‘Game-Based Language Learning and Teaching’, ‘Gamification’ and ‘Gamified Language Learning’ were included in the search keywords used for this investigation. There were only publications in English language.

18 RAs were selected to create the corpus of the study. **Table 1** shows the frequency analysis of the RAs per academic journal. Journal names are abbreviated and included in the table in this way.

Table 1. The frequency distribution of the articles.

Journal Names*	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
CALL	8	44.4	44.4	44.4
EIT	1	5.6	5.6	50.0
IJTE	1	5.6	5.6	55.6
LLT	2	11.1	11.1	66.7
TEWT	4	22.2	22.2	88.9
TKL	1	5.6	5.6	94.4
TPE	1	5.6	5.6	100.0
Total	18	100.0	100.0	

*Abbreviations for journal names are used.

Additionally, based on SJR, each one of the journals rated with the highest quality rank. Detailed information about the journals from which the RAs were selected is presented in Table 3.

Criteria for Inclusion

To facilitate scrutiny of article research, each article was examined in detail to be included in the study. Articles were read with care before the inclusion into the sample, in order to satisfy the prerequisites of sampling method. To narrow the study's focus and guarantee the quality of the papers that were included, the following inclusion and exclusion criteria in **Table 2** were specifically applied. Research articles that did not meet one or more of the aforementioned requirements below were not included in the study's sample.

Table 2. Criteria to Select the Publications.

Codes	Criteria
C1	Research articles based on GBLL (or its equals such as gamification, educational games, serious games, etc.) should be selected.
C2	Publications should be included only when GBLL was utilized to teach English language.
C3	Methodology of the publications could be one of qualitative, quantitative or mixed methods.
C4	Articles published since 2017 should be included.
C5	Journals rated Q1 according to SCImago Journal Ranking measure should be included

Studies that did not meet one or more of the above criteria were excluded from the study. As presented in Table 1, after the application of the criteria, a total of 18 research articles formed the sample corpus of this systematic review.

RESULTS

Table 3 provides an information summary about the RAs which were included in sample. The information includes name of the authors, publication years and sources, number and educational level of the samples, duration of the interventional sessions, interventional tools, game elements included in the studies, learning experiences (affective gains), content and language learning outcomes and significance of study results.

Table 3. Quantitative analysis of scholarly publications on game-based language learning

Article	Sample		Research		Intervention			Results			Significance	
	Authors	Journal	Educational Level	N	Method	Instrument	Duration	Intervention / Tool	Game Elements	Learning Experiences		Content / Language Learning Outcomes
1	(Lam et al., 2017)	(LLT) Language Learning & Technology	Secondary	72	Mixed-methods (Pre-Experimental)	Essay writing Test (as pre- and post-tests), Interview	60 minutes in each week (five-week period)	Blended-Learning + Gamification on the Website: <i>Edmodo</i> , Blended Learning, Teacher-Led Direct-instruction	Challenge, Labels, Quests, Roleplay, Reward, Feedback, Competition, Clear Instruction, Points	Autonomy, Satisfaction, Engagement, Motivation, Writing	+	
2	(Soyooft et al., 2022)	(CALL) Computer Assisted Language Learning	University	160	Mixed-Methods (Quasi-Experimental)	Productive Knowledge Vocabulary Test (as pre- and post-tests), Healthcare Knowledge Test, Perception Survey	120 minutes in each week (four-week period)	A Serious Game: <i>Saving Life</i> , Traditional Methods	Character system, Reward, Challenge, Feedback, Roleplay, Challenge, Points	Obtaining benefit, Satisfaction, Engagement, Goal-driven, Positive Experiences, Motivation	Vocabulary, Content Knowledge	+
3	(Reynolds & Kao, 2019)	(CALL) Computer Assisted Language Learning	University	45	Quantitative (Experimental)	Writing Tasks (Writing Letters of Application) (as Pre- Post and Delayed tests)	30 minutes (one session)	An Online Game-Based Environment: <i>English Extras in Business with A, An, The</i> , Story, Challenge, Feedback, Roleplay, Character System	Story, Challenge, Feedback, Awareness, Engagement	Motivation, Grammatical Structures (a, an, the)	+	

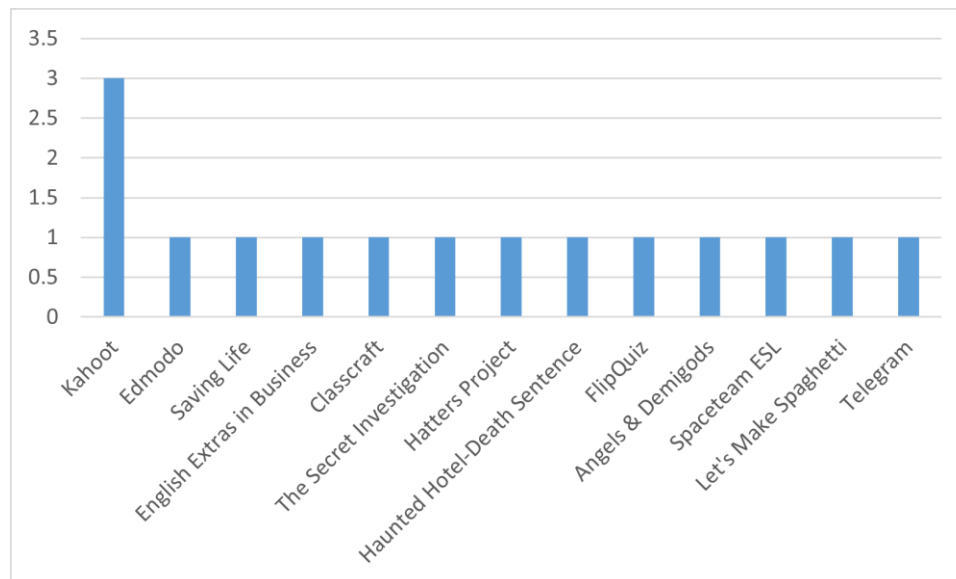
9	(Rasti- Behbaha ni & Shahbazi, 2020)	(CALL) Comput er Assisted Languag e Languag e Learning	Seconda ry	12 4	Quantitat ive (Experime ntal)	Oxford placement test (2004) + Vocabulary Checklists (as placement tests), Achievemen t tests (as pre- and post-tests)	60 minut es (one sessio n)	A digital game: <i>Haunted Hotel- Death Sentence</i> + A game Guide + Walkthro ugh, Regular Vocabula ry Learning Task	Quest, Story, Roleplay, Adventur e,	-	Vocabul ary	+	
1 0	(Jabali & Walker, 2021)	(IJTE) Internati onal Journal of Technolo gy in Educatio n	Seconda ry	51	Quantitat ive (Experime ntal)	Paper- Based English Vocabulary Test (As pre- and post- test), Printed Survey (Likert- based items)	(two- week period)	Digital Quiz Game: <i>FlipQuiz</i> , Conventi onal Methods: <i>Flashcar ds & Handout s</i>	Competiti on, Feedback , Points	Motivation, Engagem ent, Participatio n	Vocabul ary	-	
1 1	(Tao & Zou, 2021)	(CALL) Comput er Assisted Languag e Learning	Universi ty	80	Qualitativ e	Online Questionna ire (investigati ng students' perceptions) , Semi- Structured Interview	90 minut es in each week (two- week period)	Digital Quiz Game: <i>Kahoot</i> ,	Competiti on, Feedback , Challeng e	Intrinsic & Extrinsic Motivation	-		
1 2	(Pham et al., 2021)	(TEWT) Teaching English with Technolo gy	Universi ty	11 4	Quantitat ive (Experime ntal)	Academic Performanc e Tests (as pre- & post- test), Egameflow and Autonomy Survey (as post-test)	Unlimi ted Time (eight- week period)	(A specific game (like Kahoot, FlipQuiz, etc.) was created to be applied as intervent ion)	Homewor ks as Games, Tradition al Homewor ks	Challeng e, Competiti on, Ranking, Progress, Avatar, Dashboar d, Point	Autonomy, No addiction, Enjoyment	Listenin g	+
1 3	(Fiş Erümit & Karakuş Yılmaz, 2022)	(TKL) Technolo gy, Knowled ge and Learning	Graduat e & Post- Graduat e	22	Qualitativ e	Semi- Structured Interviews (following each implem entation)	20 weeks in total (14 weeks + 6 weeks)	Game Activities specially designed for the research	Points, Leaderbo ard, Badges, Competiti on,	Motivation, Fun, Desire, Peer Learning, Enthusias m, Improved	-		

									Ranking, Progress, Collaboration, Trophy, Feedback,	Interaction,		
14	(Lai & Chen, 2021)	(CALL) Computer Assisted Language Learning	High School	30	Mixed-Methods (Experimental)	A vocabulary translation and recognition Test (as pre-, post- and delayed post-tests), A Questionnaire (investigating perceptions)	50 minutes (one session)	Vr Head Set + Vr Novel Game: <i>Angels and Demigods</i> , Vr PC Setting + Novel Game: <i>Angels and Demigods</i>	Interaction, Story, Quests, Progress	Engagement, Interaction, Satisfaction, Motivation	Vocabulary	+
15	(Grimshaw & Cardoso, 2018)	(LLT) Language Learning & Technology	College	20	Mixed-Methods (Experimental)	Speaking Test (as pre-, post- and delayed post-test), Semi Structured Interview (Investigating Anxiety & Willingness to Communicate)	15 Minutes Warm-up Sessions (six-week period)	A Mobile Game: <i>Spaceteam ESL</i> , Comparable Non-Game Activities	Interaction, Collaboration, Goal, Quest, Team, Feedback	Improved: Willingness to Communicate. Decreased: Anxiety. Positive Perceptions	Speaking	+
16	(Chen & Yeh, 2019)	(TPE) Technology, Pedagogy and Education	University	77	Mixed-Methods (Experimental)	English Performance Tests (as pre- and post-tests), Cognitive Load Questionnaire, Analyses of Student Interactions (for Qualitative Analysis)	40 minutes in each week (five-week period)	Digital Quiz Game: <i>Kahoot</i> ,	Competition, Immediate Feedback	Not Significant Difference of Mental Load and Mental Effort	Vocabulary	-
17	(Yang et al., 2021)	(CALL) Computer Assisted Language Learning	Primary	96	Quantitative (Experimental)	Foreign Language Classroom Anxiety Scale (As placement),	45 minutes in each week (five-week period)	Digital Game: <i>Let's Make Spaghetti</i>	Point, Instant Feedback, Leaderboard, Challenges, Collaboration, Competition	Lowered Anxiety		+

Other results derived from the examination are presented: The average of the number of participants included in the publications is 93. 15 out of the 18 publications that were assessed are experimental in nature. GBL research has included quantitative (6), qualitative (3), and mixed (9) methodologies. The majority of the studies under consideration (11 out of 18) use a pre-test-post-test design, whereas 7 studies use post-tests after the interventions. The intervention times of the papers under consideration ranged significantly from 30 minutes to 5 months, as shown in Table 3.

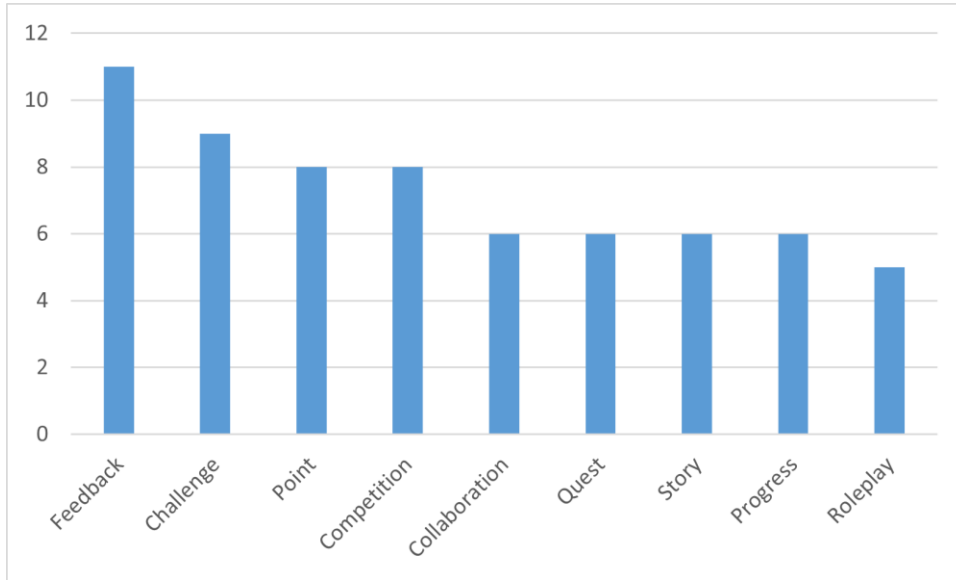
In 15 reviewed publications, Language learning environments have been gamified using a variety of digital learning tools, including Edmodo, Saving Life, English Extras in Business, Classcraft, Kahoot, The Secret Investigation, Hatters Project, Haunted Hotel-Death Sentence, FlipQuiz, Angels and Demigods, Spaceteam ESL, Let's Make Spaghetti, Phrasal Nerds, and Telegram. 4 of the publications include games specifically designed by researchers to integrate GBL into educational practices. As can be seen in Figure 2, Kahoot is the most utilized (N=3) digital tool in studies.

Figure 2. Frequencies of Digital Tools Utilized



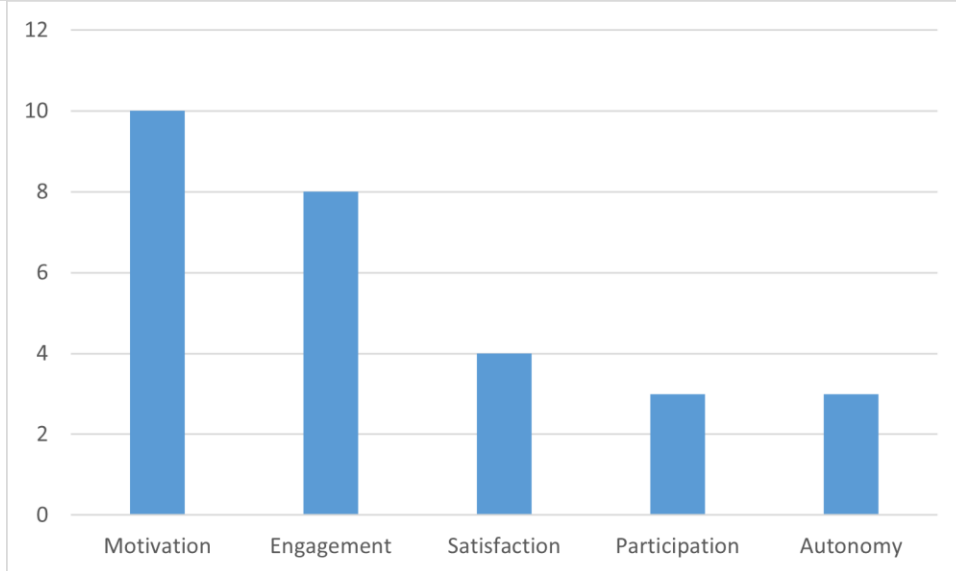
The examined articles employ a variety of game features. The most often used game elements, as seen in Figure 3, are feedback, challenge, point, competition, quest, story, progress, and teamwork. Label, instruction, penalty, badge, goal, dashboard, trophy, and penalty are the least often used game elements for gamifying language learning environments.

Figure 3. Frequencies of Game Components



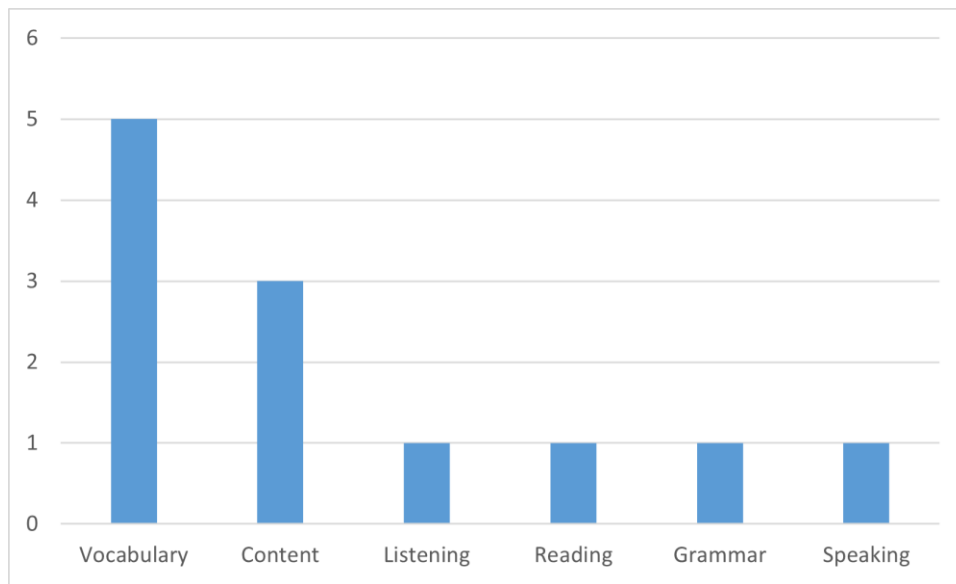
Almost all of the studies that were reviewed states that using GBL improved learners' experiences. The participants' most frequent sensations are motivation, engagement, satisfaction, participation, and autonomy, as seen in Figure 4.

Figure 4. Frequencies of Participants' Learning Experiences



The most commonly reports beneficial learning outcomes for gamified environments were acquiring vocabulary (in 5 publications) and learning content (in 3 publications). Figure 5 illustrates the learning outcomes for the gamified interventions in the articles.

Figure 5. Frequencies of Learning Outcomes



Corresponding with the above illustration (Figure 5), when the research instruments used in the articles under review were examined, it is seen that vocabulary, achievement and proficiency tests were mostly used for quantitative analysis, and interview and questionnaire were mostly used for qualitative analysis. These procedures also resulted in that 12 out of 18 of the reviewed publications presented statistically significant results.

DISCUSSION

The goal of this thorough research was to give readers the most recent information on GBL application in language learning settings. In order to do this, a specific search strategy using pertinent key terms from several databases was carried out, and the outcome was 18 papers that were included in this systematic review. Then, using a variety of analytical techniques, quantitative descriptions of these scientific research conducted in the area of GBL study were provided. As shown in the Table 3, the articles under evaluation demonstrated how games in general and GBL in particular have been employed in educational settings for a variety of purposes with successful learning outcomes (see Soyoo et al., 2022; Khazaie & Ebadi, 2023; Saud et al., 2022; Pedreira et al., 2015; Mee Mee et al., 2020).

When all of the studies included in Table 3 are taken into consideration, it becomes clear that individuals with almost every degree of education were used as research

participants in the studies. This once more demonstrates the expanding popularity of this area of GBL study across all educational levels. This finding is in agreement with most previous studies (Peterson, 2013; Reinhardt & Thorne, 2016; Reinhardt, 2019) in which numerous benefits to learners of GBL for all ages and levels has been revealed. In addition to this, university students were chosen as the participants in 8 out of 18 studies, which corresponds to an overwhelming majority of the studies. In other words, game-based educational practices mostly targeted university-level students in the research. This finding backs up a recent study on GBL in education by Dichev and Dicheva (2017), which is a meta-analysis of 63 theoretical and empirical studies released between 2014 and 2015, in which the findings indicate that while fewer studies (N=7) were conducted in K-12 education, the majority (N=44) were done at the university level.

Additionally, this present study revealed that the methodology used in the GBL publications under examination is extremely varied. Researchers using a range of methodologies, including quantitative, qualitative, and mixed approaches, as well as varied means for gathering data (such as surveys, interviews, and observations), have been drawn to the study of GBL. This variety of methodologies may be the result of the need to fully investigate the potential of GBL for language learning.

It was seen in another dimension of the research results that there were also various time intervals allocated for the game-based sessions ranging from as short as 30 minutes to 1760 minutes. Additionally, there were many different kinds of digital learning environments that have been employed to gamify language learning environments, but as indicated in Table 3, Kahoot (N=3) was the most popular one. This popularity could be attributed not only to Kahoot's successful use in educational settings in prior studies (Solmaz & Çetin, 2017; Medina & Hurtado, 2017; Chiang, 2020) and but also to the cost-effectiveness and quality of commercially available games (Van Eck, 2006) because it can be difficult to create games with pertinent backstories that match the language setting (Tüzün, 2007).

Next, particular focus was placed on the kind of game elements that were utilized. In accordance with previous studies that pointed out the existence of a wide variety of game elements (Acquah & Katz, 2020; Dehghanzadeh et al., 2021), the use of different game elements in this study has also been noted. Figure 3 illustrates the most commonly used game elements which are typical in GBL environments (Barata et al., 2013; Mekler et al., 2013). In addition, the component that was most commonly used in the research investigations of the publications reviewed was feedback which can also be considered as a game element (Deterding et al., 2011). This is understandable given that feedback is a potent tool commonly employed not only in the context of GBL environments but also for other educational goals, such as the improvement of students' argumentation, critical thinking, and reasoning behavior (Noroozi et al., 2018).

Additionally investigated were learners' experiences and various learning outcomes. According to the conclusions drawn from the Figure 4, the learners' experiences with game-based practices were generally positive. The research study participants' most common experiences were motivation and engagement. Similar to the results of previous

studies (Kumar & Khurana, 2012; Ebrahimzadeh, 2017; Jackson & McNamara, 2013), it has been proven once again that motivation and engagement are the most significant results of game-based learning which gives participants a chance to emotionally engage with the educational processes (Guaqueta & Castro-Garces, 2018).

Vocabulary learning was the GBL outcome that was most frequently reported as being successful. Vocabulary teaching was the goal of the interventions in 5 of the 18 reviewed publications, and teaching success was found in each of these five studies. Considering one can improve their ability to listen, speak, read, and write by learning L2 vocabulary (Vasu & Dhanavel, 2015; Webb & Nation, 2017), this result is also consistent with earlier studies showing GBL's positive impact on learning EFL vocabulary (Lan, 2015; Chen, 2016; Rankin et al., 2006). However, another inference that can be drawn in this case is that there is a dearth of research on language proficiency variables other than vocabulary.

In the articles reviewed, there appears to be a trend in the use of certain research instruments for specific purposes. For instance, for quantitative analyses, the research instruments were language achievement and proficiency tests mostly investigating vocabulary and content knowledge. This also implicates that few studies have been done on factors affecting linguistic proficiency outside vocabulary (e.g. listening, reading, speaking writing, grammar).

CONCLUSION

Since gamified settings have begun to gain popularity and draw researchers, academics, and teachers who are eager to gamify their learning environments, a timely systematic evaluation is in fact necessary. Encompassing a chosen time period, language, range of relevant databases, and using a search strategy that gives the topic of this study a modest representation, an overview of the current state of GBL use for learning English language is provided in this systematic review. By examining publications focusing on gamifying language learning environments, this review aims to add to the body of information on developing GBL practices. It gives information to researchers who are interested in relevant field on how to make use of potential advantages of GBL and how to create environments that will enhance students' learning processes, experiences, and outcomes.

According to the results, the GBL approach maintains its competence in language teaching and learning, and it increases its popularity over time. Despite the overall positive results, there are huge differences in practice, choice of methodology, evaluation processes, and choice of digital tools in between the research studies of the publications examined and this means that there are some ambiguities regarding the instillment of GBL into instructional practices. These uncertainties may be the cause of challenges with regard to the methodology, design, procedure, and measurements. The difficulties and shortcomings in the examined articles suggest that more reliable empirical studies are required in this area of study. Thus, these problems should be addressed in future study, which should also carry out empirical research in the area of GBL under stricter guidelines.

This systematic review study also revealed that majority of the publications under investigation included university level participants in the research. Related to this, it is quite noticeable in the results that there are very few research studies for each level in K-12 education except for secondary school level. This creates a scarcity of the relevant research area in K-12 education. Meeting this scarcity and obtaining empirical results through research will increase the value of GBLL.

The positive results of integrating GBLL into educational practices are evident based on empirical data in many of the publications examined in this systematic review, which is shown in Table 3 and presented in detail in preceding section. However, the majority of the outcomes were quantitative and based on the parameters of this study. In general, quantitative analysis was more suited to achieving the goals of this systematic review than qualitative analysis. It would be helpful to conduct more research that goes beyond the boundaries of this study and qualitatively examines how gamified tasks and activities have been developed, integrated, and related to each study's many dependent learning outcomes. Future studies could target the contexts and gaps in the existing research, look closely at the design, execution, and evaluation of interventional practices, and pay close attention to the feelings and ideas of practitioners of GBLL.

Because there is a tendency of focusing on vocabulary acquisition in the publications under investigation in this systematic review, there is need for more research on focusing other aspects of language knowledge and skills such as grammar, speaking, listening, reading and writing. This consideration can further be supported with the statement that other forms of objective measurements, such performance, rubrics, observations, and exams, could be the instruments of future research.

Nevertheless, it's important to recognize that this study has several limitations. First of all, more detailed content analysis of the publications under investigation could not be included in this systematic review. Regarding research presented in publications, more information about the participants, more detailed presentation of interventions, more detailed analysis of learning outcomes could be included and presented. Secondly, common affordances and hindrances encountered in the design, implementation and evaluation processes of the research studies were not included in this systematic review because there was insufficient relevant information in publications. Finally, the number of the publications integrated into this systematic review was not satisfactory enough. More study is required to address the shortcomings in light of all the aforementioned concerns.

REFERENCES

- Acquah, E. O., & Katz, H. T. (2020). Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: A systematic literature review. *Computers & Education*, 143, 103667. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103667>
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Gonçalves, D. (2013). Improving participation and learning with gamification. *Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications*. <https://doi.org/10.1145/2583008.2583010>

- Batson, L., & Feinberg, S. (2006). Game designs that enhance motivation and learning for teenagers. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 5, 34 – 43.
- Behnamnia, N., Kamsin, A., Ismail, M. A., & Hayati, A. (2020). The effective components of creativity in digital game-based learning among young children: A case study. *Children and Youth Services Review*, 116, 105227. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105227>
- Bornmann, L., De Moya Anegón, F., & Leydesdorff, L. (2012). The new Excellence Indicator in the World Report of the SCImago Institutions Rankings 2011. *Journal of Informetrics*, 6(2), 333–335. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2011.11.006>
- Chen, C.-H., & Yeh, H.-C. (2019). Effects of integrating a questioning strategy with game-based learning on students' language learning performances in flipped classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(3), 347–361. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2019.1618901>
- Chen, H. J. H., & Hsu, H. L. (2020). The impact of a serious game on vocabulary and content learning. *Computer Assisted Language Learning*, 33(7), 811–832. doi:10.1080/09588221.2019.1593197
- Chen, Y.-L. (2016). The effects of virtual reality learning environment on student cognitive and Linguistic Development. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), 637–646. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0293-2>
- Chiang, H.-H. (2020). Kahoot! in an EFL reading class. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(1), 33–44. <https://doi.org/10.17507/jltr.1101.05>
- De Freitas, S. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 343–358. <https://doi.org/10.1080/17439880601021967>
- deHaan, J., & Kono, F. (2010). The effect of interactivity with WarioWare minigames on Second language vocabulary learning. *Journal of Digital Games Research*, 4(2), 47–59. https://doi.org/10.9762/digraj.4.2_47
- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaei, E., & Noroozi, O. (2021). Using gamification to support learning English as a second language: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 934–957. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1648298>
- Deterding, S., Dixon, D. A., Khaled, R., & Nacke, L. E. (2011). *From game design elements to gamefulness*. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Ebrahimzadeh, M. (2017). Readers, players, and watchers: EFL students' vocabulary acquisition through Digital Video Games. *English Language Teaching*, 10(2), 1. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n2p1>
- Fiş Erümit, S., & Karakuş Yılmaz, T. (2022). Gamification design in education: What might give a sense of play and learning? *Technology, Knowledge and Learning*, 27(4), 1039–1061. <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09604-y>

- Grimshaw, J., & Cardoso, W. (2018). Activate space rats! Fluency development in a mobile game-assisted environment. *Language Learning & Technology*, 22(3), 159–175. <https://doi.org/10.125/44662>
- Guaqueta, C. A., & Castro-Garces, A. Y. (2018). The use of language learning apps as a didactic tool for EFL vocabulary building. *English Language Teaching*, 11(2), 61. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n2p61>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Hung, H. T., Yang, J. C., Hwang, G. J., Chu, H. C., & Wang, C. C. (2018). A scoping review of research on digital game-based language learning. *Computers & Education*, 126, 89–104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.001>
- Hwang, G., Hsu, T. C., Lai, C., & Hsueh, C. (2017). Interaction of problem-based gaming and learning anxiety in language students' English listening performance and progressive behavioral patterns. *Computers & Education*, 106, 26–42. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.11.010>
- Jabali, M., & Walker, C. (2021). An exploratory cross-sectional study: FlipQuiz as a digital tool for learning English vocabulary in language classroom. *International Journal of Technology in Education*, 4(3), 516–526. <https://doi.org/10.46328/ijte.149>
- Jackson, G. T., & McNamara, D. S. (2013). Motivation and performance in a game-based intelligent tutoring system. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1036–1049. <https://doi.org/10.1037/a0032580>
- Ke, F. (2009). A qualitative meta-analysis of computer games as learning tools. In R. E. Ferdig (Ed.), *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education* (pp. 1-32), New York: IGI Global.
- Khazaie, S., & Ebadi, S. (2023). Exploring the feasibility of augmented reality game-supported flipped classrooms in reading comprehension of English for medical purposes. *Computer Assisted Language Learning*, 1–34. <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2173612>
- Kumar, B., & Khurana, P. (2012). Gamification in education-learn computer programming with fun. *International Journal of Computers and Distributed Systems*, 2(1), 46–53.
- Lai, K. K., & Chen, H. H. (2021). A comparative study on the effects of a VR and PC visual novel game on vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 312–345. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1928226>
- Lam, Y. W., Hew, K. F., & Chiu, K. F. (2017). Improving argumentative writing: Effects of a blended learning approach and gamification. *Language Learning & Technology*, 22(1), 97–118. <https://dx.doi.org/10.125/44583>
- Lan, Y. J. (2015). Contextual EFL learning in a 3D virtual environment. *Language Learning & Technology*, 19(2), 16–31.

- Lan, Y. J., Chen, N. S., Li, P., & Grant, S. (2015). Embodied cognition and language learning in virtual environments. *Educational Technology Research and Development*, 63(5), 639–644. doi:10.1007/s11423-015-9401-x
- Lee, J. (2020). Problem-based gaming via an augmented reality mobile game and a printed game in foreign language education. *Education and Information Technologies*, 27(1), 743-771. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10391-1>
- Liao, J., & Lu, X. (2018). Exploring the affordances of telepresence robots in foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 22(3), 20–32. <https://doi.org/10.125/44652>
- Liu, M., Rosenblum, J., Horton, L., & Kang, J. (2014). Designing Science Learning with Game-Based Approaches. *Computers in the Schools*, 31(1–2), 84–102. <https://doi.org/10.1080/07380569.2014.879776>
- Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D. R., Kim, K. M., Maloney, J., Miller, Z. A., & Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL*, 31(3), 293–311. <https://doi.org/10.1017/s0958344019000065>
- Lui, S. (2014). Use of gamification in vocabulary learning: A case study in Macau. *CELC Symposium*, 15(1), 90–97.
- Medina, E. G. L., & Hurtado, C. F. (2017). Kahoot! A Digital Tool for Learning Vocabulary in a language classroom. *Revista Publicando*, 4(12), 441–449. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/download/673/pdf/478>
- Mee, R. W. M., Shahdan, T. S. T., Ismail, R., Ghani, K. A., Pek, L. S., Von, W. Y., Woo, A., & Rao, Y. S. (2020). Role of gamification in classroom teaching: Pre-service teachers' view. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 684. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20622>
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Opwis, K., & Tuch, A. N. (2013). Do points, levels and leaderboards harm intrinsic motivation? *Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications*. <https://doi.org/10.1145/2583008.2583017>
- Millis, K. K., Forsyth, C., Wallace, P., Graesser, A. C., & Timmins, G. (2017). The Impact of Game-Like Features on Learning from an Intelligent Tutoring System. *Technology, Knowledge, and Learning*, 22(1), 1–22. <https://doi.org/10.1007/s10758-016-9289-5>
- Moreno, J. (2012). Digital Competition Game to Improve Programming Skills. *Educational Technology & Society*, 15(3), 288–297. https://www.researchgate.net/profile/Julian_Cadavid/publication/268294104_Digital_Competition_Game_to_Improve_Programming_Skills/links/54d0d3bb0cf298d65669250c.pdf
- Munday, P. (2016). The case for using Duolingo as part of the language classroom experience. *RIED: Revista Iberoamericana de Educacion a Distancia*, 19(1), 83–101. doi:10.5944/ried.19.1.14581
- Nahmod, D. (2017). Vocabulary gamification vs traditional learning instruction in an inclusive high school classroom. *Theses and Dissertations*, 2467. <https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3469&context=etd>

- Noroozi, O., Kirschner, P. A., Biemans, H. J. A., & Mulder, M. (2018). Promoting Argumentation Competence: Extending from First- to Second-Order Scaffolding Through Adaptive Fading. *Educational Psychology Review*, 30(1), 153–176. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9400-z>
- Noroozi, O., McAlister, S., & Mulder, M. (2016). Impacts of a digital dialogue game and epistemic beliefs on argumentative discourse and willingness to argue. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2297>
- Papastergiou, M. (2009). Digital Game-Based Learning in high school Computer Science education: Impact on educational effectiveness and student motivation. *Computers & Education*, 52(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.004>
- Pedreira, O., García, F., Brisaboa, N. R., & Piattini, M. (2015). Gamification in software engineering – A systematic mapping. *Information & Software Technology*, 57, 157–168. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2014.08.007>
- Perry, B. (2015). Gamifying French Language Learning: A Case Study Examining a Quest-based, Augmented Reality Mobile Learning-tool. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2308–2315. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.892>
- Peterson, M. (2013). *Computer games and language learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pham, L. L. N., Nguyen, H. T., & Le, V. T. K. (2021). Triggering Students' Learning Autonomy Using the Combination Of M-Learning and Gamification: A Case Study At Nguyen Tat Thanh University. *Teaching English with Technology*, 21(2), 66–91.
- Phillips, M. (1987). Potential paradigms and possible problems for call. *System*, 15(3), 275–287. [https://doi.org/10.1016/0346-251x\(87\)90002-9](https://doi.org/10.1016/0346-251x(87)90002-9)
- Pitura, J., & Chmielarz, D. (2017). “Creating A Comic Strip Is Very Creative And Thanks To It We Learn And Remember” – Student Perceptions Of A Biology Challenge In A Gamified Extracurricular Clil Project. *Teaching English with Technology*, 17(3), 77–95.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 1–4.
- Rankin, Y. A., Gold, R., & Gooch, B. (2006). 3D Role-Playing Games as Language Learning Tools. In *Eurographics* (pp. 33–38). <https://doi.org/10.2312/eged.20061005>
- Rasti-Behbahani, A., & Shahbazi, M. (2020). Investigating the effectiveness of a digital game-based task on the acquisition of word knowledge. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1920–1945. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1846567>
- Reinders, H., & Wattana, S. (2014). Can I say something? The effects of digital game play on willingness to communicate. *Language Learning & Technology*, 18(2), 101–123. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/june2014/reinderswattana.pdf>

- Reinders, H., & Wattana, S. (2015). Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. *ReCALL*, 27(1), 38–57. <https://doi.org/10.1017/s0958344014000226>
- Reinhardt, J. (2019). *Gameful second and foreign language teaching and learning: Theory, research, and Practice*. Palgrave Macmillan.
- Reinhardt, J., & Thorne, S. L. (2016). Metaphors for digital games and language learning. In F. Farr and L. Murray (Eds.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (pp. 415–430). Oxford: Routledge.
- Reynolds, B. L., & Kao, C. (2019). The effects of digital game-based instruction, teacher instruction, and direct focused written corrective feedback on the grammatical accuracy of English articles. *Computer Assisted Language Learning*, 34(4), 462–482. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1617747>
- Rivera-Trigueros, I. & Sánchez-Pérez, M. del M. (2020). Conquering The Iron Throne: Using Classcraft To Foster Students' Motivation In The Efl Classroom. *The Journal of Teaching English with Technology*, 20(2), pp. 3–22.
- Roohani, A., & Heidari Vinchek, M. (2021). Effect of game-based, social media, and classroom-based instruction on the learning of phrasal verbs. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 375–399. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1929325>
- Saud, S., Aeni, N., & Azizah, L. (2022). Leveraging quizzes and Bamboozles to engage EFL students in online classes. *International Journal of Language Education*, 6(2), 169. <https://doi.org/10.26858/ijole.v6i2.24301>
- Shaffer, D. W. (2007). *How computer games help children learn*. New York: Palgrave.
- Solmaz, E., & Çetin, E. (2017). Ask-response-play-learn: Students' view on gamification based interactive response systems. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 7(3), 28-40.
- Soyoof, A., Reynolds, B. L., Shadiev, R., & Vazquez-Calvo, B. (2022). A mixed-methods study of the incidental acquisition of foreign language vocabulary and healthcare knowledge through serious game play. *Computer Assisted Language Learning*, 1–34. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2021242>
- Soyoof, A., Reynolds, B. L., Shadiev, R., & Vazquez-Calvo, B. (2022). A mixed-methods study of the incidental acquisition of foreign language vocabulary and healthcare knowledge through serious game play. *Computer Assisted Language Learning*, 1–34. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2021242>
- Sundqvist, P., & Wikström, P. (2015). Out-of-school digital gameplay and in-school L2 English vocabulary outcomes. *System*, 51, 65–76. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.001>
- Sykes, J. M., & Reinhardt, J. (2013). *Language at play: Digital games in second and foreign language teaching and learning*. New York: Pearson.
- Tao, Y., & Zou, B. (2021). Students' perceptions of the use of Kahoot! in English as a foreign language classroom learning context. *Computer Assisted Language Learning*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2011323>
- Tüzün, H. (2007). Blending video games with learning: Issues and challenges with classroom implementations in the Turkish context. *British Journal of Educational*

- Technology*, 38(3), 465–477. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00710.x>
- Van Eck, R. (2006). Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless. *Educational Review*, 41(2), 16. <https://spedinstructionalstrategies.files.wordpress.com/2014/03/digital-game-based-learning-its-not-just-the-digital-natives-who-are-restless1.pdf>
- Vasu, S., & Dhanavel, S. P. (2015). Understanding the attitude of ESL learners to vocabulary learning. *Calidoscopio*, 13(2), 218–226.
- Ward, M., Xu, L., & Uí Dhonnchadha, E. (2022). Game based language learning for Irish: Noticing errors while playing. *Intelligent CALL, Granular Systems and Learner Data: Short Papers from EUROCALL 2022*, 380–385. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.61.1488>
- Webb, S., & Paul Nation. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford.
- Wehner, A. K., Gump, A. W., & Downey, S. (2011). The effects of Second Life on the motivation of undergraduate students learning a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.551757>
- Wichadee, S., & Pattanapichet, F. (2018). Enhancement of Performance and Motivation through Application of Digital Games in an English Language Class. *Teaching english with technology*, 18, 77-92.
- Yang, Y. C. (2015). Virtual CEOs: A blended approach to digital gaming for enhancing higher order thinking and academic achievement among vocational high school students. *Computers & Education*, 81, 281–295. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.004>
- Yang, Y., Goh, A. P., Hong, Y., & Chen, N. (2021). Primary school students' foreign language anxiety in collaborative and individual digital game-based learning. *Computer Assisted Language Learning*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2008979>
- Yeh, Y. T., Hung, T. H., & Hsu, Y. J. (2017). *Digital game-based learning for improving students' academic achievement, learning motivation, and willingness to communicate in an English course*. Sixth IIAI International Congress on Advanced Applied Informatics. Hamamatsu, Japan.
- Young, S. S. C., & Wang, Y. H. (2014). The game embedded CALL system to facilitate English vocabulary acquisition and pronunciation. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(3), 239–251.
- Zhang, R., & Zou, D. (2020). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 1–7. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744666>.
- Zimmerman, E. (2004). Narrative, interactivity, play, and games: Four naughty concepts in need of discipline. In N. Wardrip-Fruin & P. Harrigan (Eds.), *First person: New media as story, performance, game* (pp. 154–164). Cambridge, MA: MIT.552 R. Y. BAYECK

THE INFLUENCE OF ETWINNING PROJECTS ON STUDENT DEVELOPMENT

Eleonara Burnete

Prof. Dr., Secondary School” Saint Andrew” Mangalia
0371elynora@gmail.com

What is eTwinning?

eTwinning is the community for schools in Europe. eTwinning offers a platform for staff (teachers, head teachers, librarians, etc.), working in a school in one of the European countries involved, to communicate, collaborate, develop projects, share and, in short, feel and be part of the most exciting learning community in Europe.

eTwinning promotes school collaboration in Europe through the use of Information and Communication Technologies (ICT) by providing support, tools and services for schools. eTwinning also offers opportunities for free and continuing online professional development for educators.

Since 2005, eTwinning has engaged thousands of school staff, counting today (in November 2016) over 400,000 active members and over 50,000 ongoing projects!

About eTwinning in Romania

Starting from April 1, 2022, the coordination of the eTwinning Action in Romania is carried out by the National Agency for Community Programs in the Field of Education and Professional Training (ANPCDEFP). At the same time, the institution manages at national level Erasmus+, the European Program for mobility and educational, vocational training and youth projects. In addition, ANPCDEFP is the operator of the Education, Scholarships, Apprenticeship and Youth Entrepreneurship Program 2014-2021 financed through the EEA mechanism and also manages the European Solidarity Corps.

Between October 2007 and March 2022, the implementation of eTwinning at the national level was carried out by the Institute of Education Sciences.

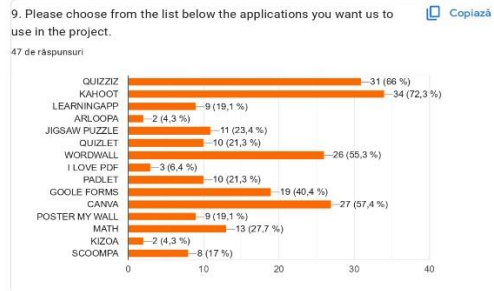
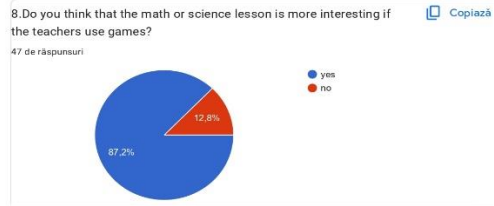
Starting with 2018, a multitude of etwinning projects with international partners took place in our school. In the project carried out last year from February to June, students and teachers from 5 countries carried out activities together, meeting online both at school and after the end of the school program for different occasions. The project was called Math and science with web tools.

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdEckCD4qpOG7XSo6MxGzkAZr7NMI1RPnFSzPBWsH7GRhXWbQ/viewform>

The first questionnaire addressed to the students consisting of 10 questions.

02.09.2023, 22:57

Student's presurvey Math&Science with web tools

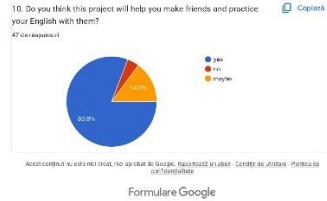


https://docs.google.com/forms/d/19s7nZAUjRCMY_QTNeOQkTf6T4k3cc_rTWzOVYseU/viewanalytics

57

02.09.2023, 22:57

Student's presurvey Math&Science with web tools

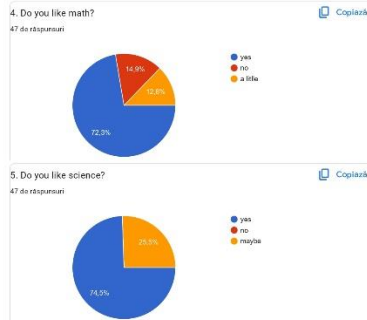


https://docs.google.com/forms/d/19s7nZAUjRCMY_QTNeOQkTf6T4k3cc_rTWzOVYseU/viewanalytics

67

02.09.2023, 22:57

Student's presurvey Math&Science with web tools



https://docs.google.com/forms/d/19s7nZAUjRCMY_QTNeOQkTf6T4k3cc_rTWzOVYseU/viewanalytics

57

Gamification is "using game-based mechanics, aesthetics, and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems"; is the integration of game elements and game thinking into non-game activities.

The teaching-learning process can be gamified, especially in the long term, and may or may not include play and game-based learning. Gaming and use eTwinning projects in the classroom has multiple benefits, but this is not gamification. ICT-based learning creates optimal conditions for the implementation of gamification. A gamified activity requires getting to know the students and establishing clear objectives. The educational content must be interactive and engaging. The successful integration of ICT in the didactic activity is part of the natural evolution of learning and is an opportunity to integrate the latest technological discoveries with the interaction and involvement offered by the traditional way of knowing. Emphasized use of modern technologies and implicitly e-learning in the didactic activity could become one of the important achievements of our century. The use of modern information technologies assigns new dimensions to the teaching-learning-evaluation process.

72.4% of the students gave a favorable answer to question 4, a fairly high percentage.

For the question number 5, students had a percentage of 74.5% - yes and 25.5% maybe which means that students still like math and science.

To question 9, if they think that math and science classes are interesting if the teacher uses the game as a method of teaching, evaluating, fixing?

The students had a percentage 87,2% yes and 12,8% no.

One of the means used more and more frequently in the training and education process and whose efficiency has been proven through a series of specialized studies or researches is the didactic game.

In the practice of school education, didactic games are an integral part of compulsory and optional activities. Thus, the didactic game can be used to teach the child a correct pronunciation or expression or for the formation of arithmetical representations.

The practical value of the didactic game consists in the fact that in the process of its development, the child has the opportunity to apply his knowledge, to practice his skills and the skills that were formed in the various activities. Using didactic games as compulsory activities brings variety to the process of teaching children, making it more attractive.

Gamification and intrinsic motivation:

Correctly gamified processes contribute to increasing intrinsic motivation by fulfilling four essential needs for each of us, but especially for students:

□ The need for connection - in gamification this need is fulfilled by the fact that the student becomes part of a community and acquires a social status within it. At some point, extrinsic motivations (dots, dots) may no longer be of interest; that is why it is important for the student to know that he is part of a community with which he can

easily interact; beyond extrinsic motivation, there remains active involvement and loyalty to the group.

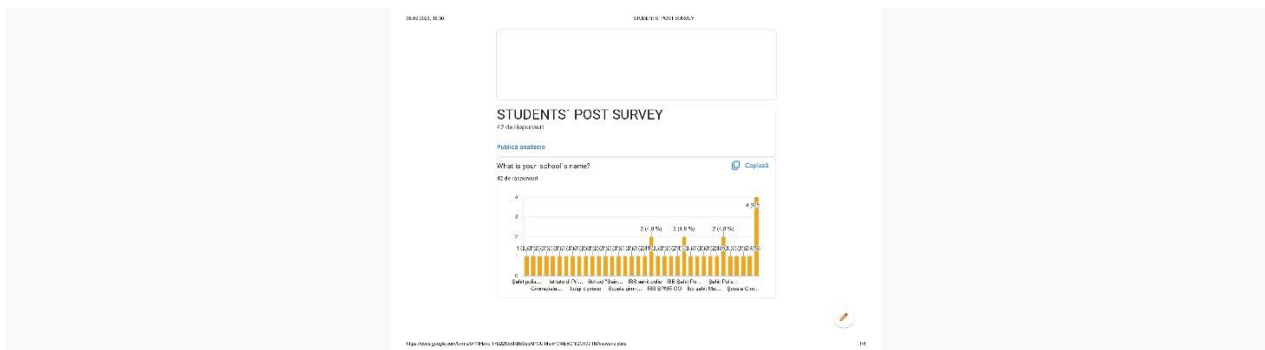
□ The need for autonomy- In gamification, autonomy means freedom and decision-making power; students decide whether to continue a level, choose the type of game, choose a reward, choose to repeat the activity if they made a mistake, things that lead to accountability. Without this autonomy, there can be no talk of creativity and innovation in the classroom.

□ The need for high-level competence (progress, personal development, learning) - this need is closely related to the generation of the right flow (FLOW). As the challenges get harder, the student feels their progress. The process of fulfilling this need is like a video game - the student is not given an instruction manual but is gradually trained and plays different levels of challenge as he gets better and better.

□ The need to have a well-established and clear goal - the student must know that he has to do activity X because it helps him in activity Y. The goal also involves altruism - gamification must provide the opportunity to offer help to others around him so that students to feel that they can contribute to the well-being of the planet (example "Free rice").

2. Study results In this section I will discuss the results that were collected from the observation and from the questionnaires.

At the end of the project, I applied a questionnaire to the students to see what impact the project had on their development.



ICRE- ICRAL 2023

Digital Revolution and the Future of Education in the Digitally Globalised Village: Challenges and Opportunities

ULEAD 2023 ANNUAL CONGRESS

17TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN EDUCATION
7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON RESEARCH IN APPLIED LINGUISTICS
ABSTRACT SUBMISSION
10 SEPTEMBER 2023

28-30
SEPTEMBER 2023

KAYSERİ İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ / İNÖNÜ ÖZENE
CONGRESS CENTER AVŞAR CAMPUS / KAYSERİ / TÜRKİYE

2023.ulead.org.tr

06/09/2023, 16:30

STUDENT HOSI SURVEY

What do you think about this project? Click on the address and write your answer.
42 de răspunsuri

This project is very interesting because it helps me to communicate with other people and learn new things.

It's cool

My opinion about this project is a good one

I think it was an interesting experience

I think it is so good for learning

It's ok

I think even adults should participate in this project. This project guides people to a better future. NICSI PROJECT

In my opinion this project made me realize how important the earth and the people around me are. This project made me feel wonderful and had a lot of fun while making activities. If there would be another project I will participate again

I think that this project is a chance for many students to learn more about others and the cultures in many countries. It's something you wouldn't want to miss!

It is wonderful

I think it was very good and I also learned new things when I was researching and other stuff

I think it will be fun

https://docs.google.com/forms/d/1wv1-0223a8M8l0q9F9JH4nI-CAL-8R8GJ0V/M/viewanalytics

28

06/09/2023, 16:30

STUDENT HOSI SURVEY

I believe that this project is one that I will not forget and I believe that we will see it through to the end

I think this project is great!

E bello

It's fantastic

Excellent

This project is so good

It's enjoyable. Activities makes me curious about the topic

It's entertaining

I think this project is nice.

It is good project

I think it is a very creative and smart project

I really love this project

This project is exciting

I think this project will help us a lot

They are so funny.

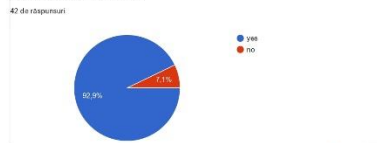
https://docs.google.com/forms/d/1wv1-0223a8M8l0q9F9JH4nI-CAL-8R8GJ0V/M/viewanalytics

29

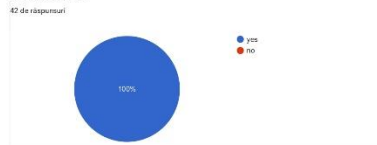
06/09/2023, 16:30

STUDENT HOSI SURVEY

Do you think that the project allows you to work collaboratively with other project partner students?
42 de răspunsuri

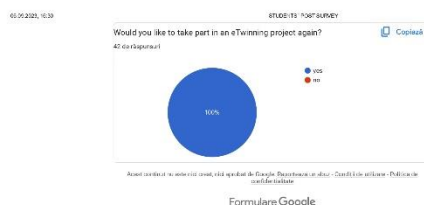
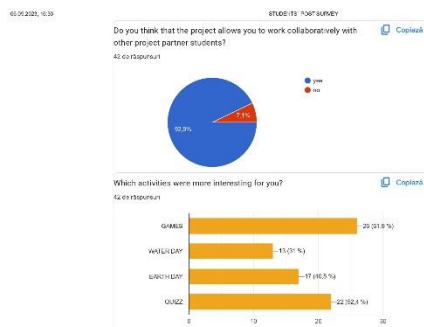


Has this project contributed to your knowledge of safe internet use and ethical rules?
42 de răspunsuri



https://docs.google.com/forms/d/1wv1-0223a8M8l0q9F9JH4nI-CAL-8R8GJ0V/M/viewanalytics

30



Results of the observation

After analysing the data and comparing it with some authors that talk about eTwinning and motivation, we could see that learning through the development of projects improve pupils' abilities, knowledge and attitude to learning. Moreover, not to consider Foreign Language teaching as an objective but a tool to acquire other competences increases the attractiveness of lessons and pupils' motivation. The study also proved that pupils are enthusiastic about working in teams and collaborating with other pupils of the same age in other European countries.

Finally, it has also been proven that students are actively engaged in their learning and are motivated to learn when they enjoy the project they were involved into. Therefore, taking into

consideration that eTwinning projects are characterized by most of the forementioned points, we can say that they do enhance pupils' motivation to learn English.

Game based learning versus Gamification

Game-based learning and gamification at first glance may seem like similar and interchangeable terms. While both terms combine games and learning, the difference

lies in how game elements are integrated into the learning experience. This distinction leads to a greater difference in learning outcomes when compared.

References

1. <https://blog.mindresearch.org/blog/game-based-learning-vs-gamification>
https://www.ted.com/talks/jane_mcgonigal_gaming_can_make_a_better_world
<https://www.youtube.com/watch?v=2lXh2n0aPyw>
- 2..Cristina - "Sinteza" magazine - culture and strategic thinking magazine -
Course support: "Play-based learning and gamification in the classroom", Europass
Teacher Academy, 11-16 april 2022, Praga
3.
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdv43DV4qaF_zXtaB8q047rOqdqpPbepGkQ1tfGGdRxhJlgsA/viewform
4. Dornyei, Z. (2001). Teaching and Researching Motivation. Applied Linguistics in Action. Pearson Education Limited, Edinburgh Gate, Harlow, Essex, CM20 2JE, England. Web site: <http://www.pearsoneduc.com> Espinar Redondo, R., & Ortega Martín, J. L. (2015). 5.Motivation: The road to successful learning. Profile Issues in TeachersProfessional Development, 17(2), 125-136. eTwinning. (2018). About us. Retrieved 25 October 2021, by
<https://www.etwinning.net/en/pub/about.htm>

TÜRK İŞ HUKUKU KAPSAMINDA OLAĞANÜSTÜ FAZLA ÇALIŞMA

Özgür BAŞYİĞİT

Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Hukuk Fakültesi,
İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku ABD

Özet

Çalışma hakkı Anayasa kapsamında açık bir şekilde düzenlenmiş ve bu kapsamda pozitif statü bir özgürlük olarak değerlendirilmiştir. Aynı şekilde angarya yasağı da düzenleme altına alınmış ve bu kapsamda daha güçlü bir anlayış çerçevesinde kişi hak ve özgürlükleri arasında yer verilmiştir. Gerek çalışma hakkı ve gerek angarya yasağı bir bütün olarak değerlendirildiğinde devletin çalışma hakkının sağlanması hususunda gerekli önlemleri almakla yükümlü olduğu ve buna mukabil olarak da angarya yasağı kapsamında zorla çalıştırma uygulamalarına son vermek durumunda olduğu kesindir. Ancak şurası açıktır ki olağan bir rejim ile olağanüstü hal rejimi arasında hak ve özgürlüklerin uygulanması ve buna mukabil ayrıksı hükümler altında düzenlenmesi son derece doğaldır. Bu kapsamda olağanüstü halin gerekli kıldığı çalıştırma yükümlülüklerinin getirilebileceğine ve buna mukabil olarak söz konusu yükümlülüklerin angarya yasağı kapsamında değerlendirilemeyeceğine kuşku yoktur. Olağanüstü hal rejiminin bu kendine özgü özelliği söz konusu rejimin hukuksuz yahut sınırsız bir anlayışa sahip olduğu anlamına gelmemektedir. Nitekim Anayasa olağanüstü hal dönemindeki çalıştırma yükümlülüklerinin getirilmesi anlamında sonsuz bir anlayış öngörmemiş, hak ve özgürlüklerin durdurulması rejiminden daha geniş bir anlayış içerisinde hareket etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Olağanüstü Hal, Çalışma Hakkı, Angarya Yasağı, Hak ve Özgürlükler, Hak ve Özgürlüklerin Durdurulması

UNDER TURKISH LAW RIGHTS AND OBLIGATIONS TO WORK

Abstract

The right to work is clearly regulated under the Constitution and positive status is considered as a freedom in this context. Likewise, the prohibition of drudgery has been regulated and in this context, it has been included among the rights and freedoms of the person within the framework of a stronger understanding. When both the right to work

and the prohibition of drudgery are evaluated as a whole, it is certain that the state is obliged to take the necessary measures to ensure the right to work, and in return, it has to put an end to the practices of forced labor within the scope of the prohibition of drudgery. However, it is clear that between an ordinary regime and a state of emergency, the implementation of rights and freedoms and regulating them under exceptional provisions is quite natural. In this context, there is no doubt that labor obligations necessitated by the state of emergency can be imposed, and on the other hand, these obligations cannot be considered within the scope of the prohibition of drudgery. This unique feature of the state of emergency regime does not mean that the regime in question is unlawful or has an unlimited understanding. As a matter of fact, the Constitution did not envisage an eternal understanding in terms of the introduction of employment obligations during the state of emergency, and acted in a broader understanding than the regime of cessation of rights and freedoms.

Keywords: State of Emergency, Right to Work, Prohibition of Collaboration, Rights and Freedoms, Stopping Rights and Freedoms

I-Giriş

Yapı itibariyle insanların sahip oldukları ve insan olmanın gereği olarak kabul edilen ve maddi ve manevi bütünlüğün ayrılmaz parçaları olarak değerlendirilen hak ve özgürlükler, onur ve haysiyetin korunması amacına münhasırdır. Hak kavramı insanlar arasında hiçbir ayırım yapılmaksızın kişi varlığını geliştirme amacı güden bir bütünsel yapı olarak değerlendirilebilir. Hak kavramı ilk olarak teorik düzeyde ve daha da sıklıkla anayasal belgelerde düzenlenmiş ve koruma altına alınmıştır. İlerleyen süreçte söz konusu düzenleme anlayışı uluslararası belgelere de yansımıştır. İnsanoğlu tarih boyunca hep daha iyi ve güçlü bir hayat standardı ve daha mutlu bir yaşam özlemi içinde olmuş ve hakların değerini de bu esas dahilinde öngörmüştür. Bu anlayışa uygun olarak düzenlenen en temel hak ve özgürlüklerin başında ise çalışma hakkı gelmiştir. İnsanoğlunun arayışı içinde olduğu mutlu hayatın özlemi ve bu arayışın bir sonucu olarak çalışma hakkı ortaya çıkmıştır. Ancak çalışma hakkı ile eş zamanlı olarak angarya yasağı da vücut bulmuş ve çalışma hakkının olumsuz biçimlerine karşı bir güvence olarak ortaya çıkmıştır. Çalışma hakkının niteliğine uygun olarak angarya yasağı da evrensel niteliklidir; bu nedenle bireye, insan olarak sahip olduğu ortak değerlerin sömürü, baskı, şiddet, saldırı ve her türlü olumsuz dış etkiler karşısında korunmasını isteyebilme yetkisi verir.

Bununla birlikte yabancı anayasalarda olduğu gibi nisbeten daha modern kabul edilebilecek Türk Anayasaları olan 1961 ve 1982 Anayasalarında da hak ve özgürlükler belli bir sistematığe tabi tutulmuştur. Bu esasa uygun olarak hak ve özgürlükler,

devletin müdahalesini dışlayan negatif statü haklar, idarenin olumlu manadaki müdahalesini kabul etmekle beraber mali kaynakların yeterliliği gibi keskin bir sınırlama kriterine tabi olan pozitif statü haklar ve nisbeten daha siyasal karakterde olan aktif statü haklar olmak üzere üç ayrı kategoriye ayrılmıştır. Bu ayırım dahilinde çalışma hakkı ekonomik ve sosyal bir hak olarak kabul edilmişse de bu hakka yönelik aşırı ve olumsuz müdahalelerin önüne geçen angarya yasağı ise kişi hakları kapsamında kendisine yer bulmuştur. Dolayısıyla angarya yasağı düzenlemesinin anayasal niteliğinin çalışma hakkına göre çok daha kuvvetli bir niteliğe haiz olduğu söylenebilir. Bu açıklamaya uygun olarak çalışma hakkının önündeki en temel sorunlardan biri 82 Anayasasının 65. Maddesinde yer alan mali kaynakların sınırlılığı kriteri ile çerçevesinde kendisini göstermektedir. Ancak gerek angarya yasağının ve gerek çalışma hakkının düzenleniş biçimleri ve içerikleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde ve bu haklara yönelik özellikle 4857 sayılı İş Kanunu'nun yaklaşımı dikkate alındığında oldukça ilerici ve özgürlükçü bir anlayışın vücut bulduğunu söylemek doğru olacaktır.

Olağan dönem hukuk rejimlerinin hak ve özgürlüklere yaklaşımın olağanüstü hal rejimine göre daha esnek ve kuşkusuz daha hak temelli olduğu açıktır. Ancak her halukarda devletin milletiyle bölünmez bütünlüğünün yaşatılabilmesi açısından Anayasasının olağanüstü hal rejimine yer vermesi bir gereklilikten öte bir zorunluluk olarak kabul edilmelidir. Olağanüstü hal rejiminin kendine özgü niteliği incelendiğinde doğası gereği hak ve özgürlüklerin durdurulması yönlü etki doğuracağı gözden uzak tutulamaz. Buna uygun olarak da makalemizde temel aldığımız çalışma hak ve özgürlüğü de olağanüstü hal rejiminin spesifik niteliğinden doğrudan etkilenecektir. Çalışma hakkının bu etkilenmesi kısmen söz konusu hakkın durdurma rejimi ile karşıya bırakılması ve kısmen de angarya yasağının belli ölçüde daraltılarak zorunlu fazla çalışma esaslarının yürürlüğe girmesi ile kendisini göstermektedir. Çalışmamızda tüm bu açıklamalarımıza uygun olarak çalışma hakkının kendine özgü niteliği ve etkilenmeleri incelenecektir.

II-Türk Hukukunda Çalışma Hakkı Kavramı

Çalışma hakkı, çalışma ile hak kavramının bütünleşmiş hali olarak düşünülebilir. Hak, hukuken tanınan ve korunan menfaattir. Çalışma kavramı ise hayatı idame ettirmek maksadıyla sürdürülen insana özgü bir faaliyet olarak tanımlanabilir. Esasen çalışma kavramı oldukça eski bir kavram olarak düşünülebilirse de sanayi devriminin gerçekleşmesi ile birlikte ivme kazanmış bir yapı olarak düşünülebilir.⁷ Sanayi devriminin getirdiği üretim artışı, çalışma olanaklarında da yükselişi beraberinde getirmiş ve bunun doğal sonucu olarak da çalışma kavramına ilişkin hukuksal düzenleme ihtiyacı doğmuştur. En temel insan haklarından biri olan çalışma hakkı, diğer insan haklarının gerçekleştirilmesi için vazgeçilmez bir hak olup insanlık ailesinin

⁷Şen Murat, "İnsan Hakları Bağlamında Çalışma Kavramı", Prof. Dr. Ali Rıza Okur'a Armağan, C.20, S.1, 2014, s.146.

bütün üyelerinin doğuştan sahip oldukları insanlık onurunun ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir.⁸

Türk Hukuk Sistemi dahilinde çalışma hakkına yönelik esas düzenleme Anayasa'da yer almaktadır. Ancak ilginç olan nokta şudur ki Anayasa hak ve özgürlüklere ilişkin düzenlemeleri kişi hakları, ekonomik sosyal haklar ve siyasi haklar esaslı ayrıma tabi tutmuşsa da çalışma hakkına ilişkin düzenleme doğrudan ekonomik ve sosyal haklar yani pozitif statü hak ve özgürlükler kapsamında yer almıştır. Ekonomik ve sosyal haklar, insan onurunun doğasında bulunmaktadır ve medeni ve siyasi haklar gibi açıkça insan haklarındandır. Bu iki kategori birbiri ile bağımlıdır ve farklı biçimde ele alınamaz.⁹ Anayasanın 49. Maddesine göre “Çalışma, herkesin hakkı ve ödevidir. Devlet, çalışanların hayat seviyesini yükseltmek, çalışma hayatını geliştirmek için çalışanları ve işsizleri korumak, çalışmayı desteklemek, işsizliği önlemeye elverişli ekonomik bir ortam yaratmak ve çalışma barışını sağlamak için gerekli tedbirleri alır.” Çalışma hakkına ilişkin düzenlemenin genel niteliğine bakıldığında her ne kadar bir hak yapısı olsa da aslında aynı zamanda bir ödev yani bir yükümlülük tanımı da yapılmıştır. Çalışma hakkı bu ikili yapısı itibarıyla ilginç bir niteliğe sahip olup hem bir hak hem de bir ödev olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte çalışmanın niteliğine uygun bir biçimde hayata geçirilmesi için devletin de uygun piyasa yapısı oluşturmak zorunda olduğu ve çalışma barışının da bu kapsamda gerçekleştirilmesi gerektiği Anayasa'da açıkça vücut bulmuştur.

Çalışma hakkı, bir işe sahip olmakla sınırlı değildir. Çalışma ortamı ve koşulları bu hakkı tamamlar; iş güvenliği hakkı, işyerlerinin çalışma ve sağlık koşullarına uygun olmasını isteme hakkı, çalışma sürelerinin uygun ölçülerde tutulmasını isteme hakkı, adil ücret hakkı, ücretli tatil hakkı, dinlenme hakkı, boş zaman bulabilme hakkı, yaşına, gücüne ve cinsiyetine uygun işlerde çalıştırılmayı isteme hakkı ve sosyal güvenlik hakkını da kapsar.¹⁰ Bununla birlikte çalışma hakkı, özgürce iş edinmeyi, adil çalışma koşullarını güvenli ve sağlıklı yaşamı, örgütlenme özgürlüğünü, ayrımcılık yasağını ve feshe karşı korunma hakkını da kapsamaktadır.¹¹ Nitekim, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 23. maddesine göre, “1-Her şahsın çalışmaya, işini serbestçe seçmeye, adil ve elverişli çalışma şartlarına ve işsizlikten korunmaya hakkı vardır. 2-Herkesin, hiçbir fark gözetilmeksizin, eşit iş karşılığında eşit ücrete hakkı vardır. 3-Çalışan her kimsenin kendisine ve ailesine insanlık haysiyetine uygun bir yaşayış sağlayan ve gerekirse her türlü sosyal koruma vasıtalarıyla da tamamlanan adil ve elverişli bir ücrete hakkı vardır. 4-Herkesin menfaatlerinin korunması için sendikalar kurmaya ve bunlara katılmaya

⁸ Özbudun Ergun, Türk Anayasa Hukuku, B.4, Ankara 1995, s.102.

⁹Şirin Tolga, “Bir İhtimal Daha Var O da Ölmek mi Dersin?”(Sosyal İnsan Haklarının Anayasa Şikayeti Yoluyla Dava Edilebilirliği Lehine Tezler ve Öneriler), Sosyal İnsan Hakları Ulusal Sempozyumu VI Bildirgeler, Petrol-İş Yayını: 119, İstanbul 2014, s.345.

¹⁰ Kaboğlu İbrahim, Çağdaş Toplum Değerleri-İnsan Hakları, Çağdaş Yaşamı Destekleme Yayınları, İstanbul 1977, s.46.

¹¹Kılıçoğlu Mustafa., Çalışma Hakkı Kapsamında İş Güvencesi, http://www.anayasa.gov.tr/files/insan_haklari_mahkemesi/sunumlar/ym_4/KilicogluCalismaHakki.pdf, s. 1-2, Erişim Tarihi:13.03.2023.

hakkı vardır.” Avrupa Sosyal Şartı’nın çalışma hakkı kenar başlığı altında düzenlenen ikinci bölümünün birinci maddesine göre; “1-Tam istihdamı gerçekleştirmek amacıyla olabildiğince yüksek ve istikrarlı bir istihdam düzeyine ulaşmayı ve bu düzeyi korumayı başta gelen amaç ve sorumluluklarından biri saymayı; 2-Çalışanların özgürce edindikleri bir işle yaşamlarını sağlama haklarını etkili bir biçimde korumayı; 3-Tüm çalışanlar için ücretsiz iş bulma hizmetlerini kurmayı ya da sürdürmeyi; 4-Uygun mesleğe yöneltme, eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerini sağlamayı ya da teşvik etmeyi; taahhüt ederler.” ASS’nin 24. maddesinde iş sözleşmesinin sona erdiği durumlarda çalışana feshe karşı korunma hakkı tanınmıştır.¹² ASS md.24’e göre; “-Akit Taraflar, çalışanların iş akdinin sona erdiği durumlarda korunma hakkının etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak amacıyla; a) tüm çalışanların, yetenekleri ya da davranışlarıyla bağlantılı olarak ya da işletmenin, kuruluşun ya da hizmetin işleyişinin gereklerine dayanarak, iş akitlerinin geçerli nedenler olmadan sona erdirilmemesi hakkını; b) iş akitleri geçerli bir neden olmaksızın sona erdirilen çalışanların yeterli tazminat ya da diğer uygun yardımlar alma hakkını tanımayı taahhüt ederler.- Bu amaçla Akit Taraflar, iş akdinin geçerli bir neden olmaksızın sona erdirildiğini düşünen çalışanın bağımsız bir organa başvurma hakkını güvence altına almayı taahhüt ederler”.

Çalışmanın Anayasa’da ekonomik hak ve özgürlükler yani pozitif statü haklar kapsamında düzenlenmiş olması her ne kadar ilgili hükümde devlete yükümlülükler getirilmişse de önemli bir kısıtlamanın ortaya çıkmasına da sebebiyet vermiştir. Bu kısıtlama niteliğini çalışmanın sosyal devletin sunmak zorunda olduğu bir hak niteliğinde olmasında kendisini göstermektedir.¹³ Sosyal devlet vatandaşlarına insan onuruna yakışır yaşam düzeyi sağlayan devlet olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma uygun olarak Anayasa Mahkemesi bir kararında sosyal devleti, “güçsüzleri güçlüler karşısında koruyarak gerçek eşitliği yani sosyal adaleti ve toplumsal dengeyi sağlamakla yükümlü devlet...” olarak kabul etmiştir.¹⁴ Sosyal devlet esasına uygun olarak, Anayasa’da bu kapsamda öngörülmüş idari yükümlülüklerin 65. Maddenin öngördüğü sınırlama kapsamında olduğu hüküm altına alınmıştır. Anayasa’nın 65. Maddesine göre ekonomik ve sosyal haklar, devletin mali kaynaklarının yeterliliği ölçütü ile sınırlı olarak sunulurlar. Dolayısıyla çalışmaya ilişkin olarak Anayasamız devleti çalışanları ve işsizleri korumak, çalışanların hayat seviyelerini yükseltmek, çalışmayı desteklemek üzere uygun ekonomik koşulları ve barışı sağlamakla mükellef kılmissa da bu idari yükümlülüklerin sonsuz olduğunu düşünmek yanıltıcı olacaktır. Çalışmanın Anayasa’nın 65. Maddesinin kapsamı altında kaldığı açık ve kesindir. Buna uygun olarak da çalışmaya ilişkin devletten sonsuz ve sınırsız bir biçimde iş ve işlemler yapması beklenemez. Devlet çalışanları ve işsizleri, dolayısıyla çalışmayı ancak mali kaynağı

¹²Kılıçoğlu Mustafa., Çalışma Hakkı Kapsamında İş Güvencesi, http://www.anayasa.gov.tr/files/insan_haklari_mahkemesi/sunumlar/ym_4/KilicogluCalismaHakki.pdf, s. 1-2, Erişim Tarihi:13.03.2023.

¹³Kılıçoğlu Mustafa., Çalışma Hakkı Kapsamında İş Güvencesi, http://www.anayasa.gov.tr/files/insan_haklari_mahkemesi/sunumlar/ym_4/KilicogluCalismaHakki.pdf, s. 1-2, Erişim Tarihi:13.03.2023.

¹⁴ AYM, 26.10.1988, E. 19, K. 33.

yettiği ölçüde destekleyecek; mali kaynaklarının yetersiz kaldığı anda ise bu görev ve sorumluluktan sıyrılacaktır. İşte sırf bu sınırlama karşısında çalışma hak ve ödevinin gerçek niteliğinin Anayasa'ya yansımadağı kanaatindeyiz. Hakkın özünün korunması ve dahası ülkemizin son dönemde maruz kaldığı yoğun mülteci akınının çalışma yaşamına kazandırılması gereklilikleri bir bütün olarak ele alınmalı ve çalışma hak ve ödevi kişi hak ve ödevleri başlığı altında bir negatif statü hak ve özgürlüğü olarak düzenlenmelidir. Zira en temel insan haklarından biri olan çalışma hakkı, diğer insan haklarının gerçekleştirilmesi için vazgeçilmez bir hak olup insanlık ailesinin bütün üyelerinin doğuştan sahip oldukları insanlık onurunun ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir.

Çalışma hakkına ilişkin Anayasamızdaki düzenleme 49. Madde ile sınırlı değildir. 49. Maddenin tamamlayıcısı niteliğinde olmak üzere zorla çalıştırma yasağı da dikkatle irdelenmelidir. Anayasanın 18. Maddesinde Zorla Çalıştırma Yasağı başlığı altındaki düzenleme şu şekildedir: “Hiç kimse zorla çalıştırılmaz. Angarya yasaktır. Şekil ve şartları kanunla düzenlenmek üzere hükümlülük veya tutukluluk süreleri içindeki çalıştırmalar; olağanüstü hallerde vatandaşlardan istenecek hizmetler; ülke ihtiyaçlarının zorunlu kıldığı alanlarda öngörülen vatandaşlık ödevi niteliğindeki beden ve fikir çalışmaları, zorla çalıştırma sayılmaz.” Hükmün genel sonucu şudur ki çalışma ancak isteğe bağlı olarak gerçekleştirilebilecek bir haktır ve hiç kimse zorla çalıştırılmaz. Ancak belirtmek gerekir ki bu isteğe bağlılık da sınırsız nitelikte değildir. Hakkın özüne uygun olarak kanunla düzenlenmesi şartı ile tutukluluk ve hükümlülük içindeki çalışmalar istisna haline getirilmiştir. Bunun yanı sıra çalışmamızın da temelini oluşturan olağanüstü hal rejimi de bir istisna olarak düzenlenmiş ve bu hallerde vatandaşlık ödevi niteliğinde beden ve fikir çalışmaları yönünde zorlamalara gidilebileceği öngörülmüştür. Anayasanın genel tekniği itibarıyla bakıldığında söz konusu düzenleme çalışmanın bir hak olmasının yanı sıra aynı zamanda bir ödev niteliği taşımasına da uyarlık teşkil etmektedir. Dolayısıyla zorla çalıştırma yasağı sınırsız bir hak niteliği teşkil etmez. İdare kendisine çizilen sınırlar dahilinde zorla çalıştırma ve hatta ücretsiz çalıştırma biçimi olan angarya uygulamasına dahi gidebilecektir. Üstelik bu durum olağanüstü hal rejimi açısından normal bir hal teşkil edecek şekilde düzenlenmiştir.

Bu iki hüküm bir bütün olarak değerlendirildiğinde çalışma hakkının niteliğini tespit etmek bir ölçüde zorlaşsa da, aslında Anayasa bu hak ve ödevin niteliğini kesin bir biçimde belirlemiştir. Tüm bu esaslar dairesince çalışma hak ve ödevini herkese devlet tarafından asgari şartları oluşturularak isteğe bağlı olarak tanınan ve insanlık onuruna yaraşır bir gelir sağlamaya dayanan herhangi bir faaliyette bulunma hakkı” olarak tanımlamak mümkündür.¹⁵ Çalışma hakkının sadece felsefi bir ilke olarak kabul edilmesi doğru değildir. Çalışma hakkı aynı zamanda hukuki yükümlülükler, ödev ve görevler yükleyen bir haktır. Çalışma hakkı, diğer insan haklarının kullanımını için

¹⁵ Talas Cahit, “Çalışma Hakkı ve Türkiye’deki Durum”, AÜSBFD, C. XLVI, No. 1-2 Ocak-Haziran 1991, s.406.

kaçınılmazdır; insan onurunun bir parçasıdır.¹⁶ Bu açıdan çalışma hakkının yalnızca işçilere özgü bir hak olarak kabul edilmesi doğru olmaz. Hatta işçi ve memurlar ile birlikte genel olarak çalışan kesime yönelik bir hak olarak değerlendirilmesi de yerinde değildir. Getirdiği hak ve ödevler anlamında işsizleri de içerisine alan geniş kapsamlı ve ödev odaklı bir hak olarak değerlendirilmesi doğru olacaktır. Yabancılar, kadınlar, küçükler ve gençler için getirilen özel hükümler ise ancak istisnai niteliktedir. Çalışma hakkı bireyin sosyal, ekonomik ve doğal durumunu korumaya yönelik bir nitelik ihtiva etmektedir. Bu itibarla kişiye sıkı surette bağlı bir hak olarak değerlendirilmesi gerekir. Nitekim bunun doğal sonucu olarak bizzat hak sahibi tarafından ifa edilen ve hak sahibinin kullanmak yahut kullanmamak hususunda bir serbesti sahibi olduğu bir haktır. Yine de yukarıda da belirttiğimiz üzere çok boyutlu ve geniş odaklı bir hak olarak değerlendirilmesi ve ödev niteliğinin de göz ardı edilmemesi hukuki niteliğinin açıklanması anlamında son derece önemlidir. Dolayısıyla insan haklarından biri olan çalışma hakkı diğer insan haklarının gerçekleşmesi için vazgeçilmez bir hak olup insanlık ailesinin bütün üyelerinin doğuştan sahip oldukları insanlık onurunun ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir.¹⁷

III-FAZLA ÇALIŞMA VE FAZLA SÜRELERLE ÇALIŞMA

Fazla çalışma, çalışma süresi kavramının ortaya çıkışı ve işçinin korunması bakımından sınırlandırılması gereğinin sonucu olarak İş Hukukunda söze konu olan bir kavramdır.¹⁸ Doktrinde kabul edilen baskın görüşe göre fazla çalışma, üretimin arttırılması, üretim faaliyetlerindeki aksamaların önlenmesi, işletme ve toplumun bazı ivedi ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla normal iş süreleri üzerinde yapılan çalışmalardır.¹⁹ Buna uygun olarak 4857 sayılı İş Kanunu'nda da fazla çalışma normal yani olağan iş sürelerinin üzerinde yapılan çalışma olarak kabul edilmiştir.

4857 sayılı İş Kanunu önceki İş Kanunlarından farklı olarak yalnızca fazla çalışma kavramını tanımlamakla yetinmemiştir. Kanunda fazla saatlerle çalışmalar fazla çalışma ve fazla sürelerle çalışma olmak üzere iki ayrı kavram şeklinde düzenlenmiştir. 41. maddede yapılan tanıma göre fazla çalışma kavramı; kanuni düzenlemeler ışığında haftalık kırk beş saati aşan çalışmalardır. Aynı maddenin 3. fıkrasında ise fazla sürelerle çalışma kavramı; tarafların, kanun koyucunun belirlediği haftalık azami çalışma süresinin (kırk beş saatin) altında çalışma süreleri konusunda anlaşması halinde uygulanan haftalık çalışma süresini geçen fakat azami kırk beş saatten az olan çalışmalar olarak nitelendirilmiştir. Bununla birlikte Kanununun düzenlenme şekline

¹⁶Gülmez Mesut, "Çalışma Özgürlüğü ve Hakkı Açısından Emeğin Evrimi: Ulusal ve Ulusalüstü Hukuksal Boyutlar Üzerine Düşünceler", Sosyal İnsan Hakları Ulusal Sempozyumu VI Bildirgeler, Petrol-İş Yayını:119, İstanbul 2014, s.95.

¹⁷ Şen Murat, "İnsan Hakları Bağlamında Çalışma Kavramı", Prof. Dr. Ali Rıza Okur'a Armağan, C.20, S.1, 2014, s.18.

¹⁸ Mollamahmutoğlu, Hamdi: İş Hukuku, 2. Bası, Ankara 2005, s. 691.

¹⁹ Kurucu, Oğuz: İş Süreleri, Dinlenmeler, Fazla Çalışma, Ankara 1987, s. 101.

bakıldığında söz konusu hükümün nisbi emredici nitelikte olduğu ve işçi lehine değiştirilebileceği kesin bir biçimde görülecektir.

Esnek düzenleme anlayışı yalnızca kavramsal tanımlama ile sınırlı kalmamıştır. Bunun yanı sıra İş Kanunu'nun 41. maddesinde fazla çalışma yapılabilecek durumlar tahdidi olmayacak şekilde sayılmıştır.²⁰ Bu açıdan üretimin artırılması, ülkenin genel yararı gibi maksatlarla fazla çalışma yapılabileceği kabul edilmiştir. Ülkenin genel yararı yönlü kriterin son derece geniş olduğu ve en nihayetinde her fazla çalışmanın ulusal ekonomik anlamda katkılarının olacağı göz ardı edilemez. Ayrıca hükümdeki “gibi” sözcüğü belirtilen nedenlerin sınırlı olmadığını ve benzer nedenlerin varlığı halinde de fazla çalışmaya başvurulabileceğini göstermektedir.²¹ Bu açıdan bakıldığında yeterli denetim sağlanmadığı müddetçe her tür fazla çalışmaya imkan veren bir düzenleme ortaya çıkmış bulunmaktadır. Ancak hemen belirtmek gerekir ki söz konusu esaslar dahilinde yapılan fazla çalışma normal yani olağan fazla çalışma türüdür. Buna karşılık Kanun bir diğer fazla çalışma türü olarak da zorunlu fazla çalışmaya yer vermiştir. Zorunlu fazla çalışma için de işyerini etkileyen bir afet yahut bir arıza halinin söz konusu olması temel neden olarak kabul edilmiştir. Yasa koyucu olağan fazla çalışmanın işçi onayına bağlı olması itibarıyla genel nedenlere yönelik tanımlamaları denetime tabi kıldığı anlayışı içerisinde hareket etmişse de zorunlu fazla çalışmada işçi onayının aranmaması itibarıyla daha kesin nedensel tanımlamalara yer vermiştir. Bununla birlikte zorunlu fazla çalışmada başkaca denetim düzenlemesinin bulunmadığını söylemek de mümkün değildir. İşçilere ne zamana kadar zorunlu fazla çalışma yaptırılabilirliği yine 42. madde kapsamında “işyerinin normal çalışmasını sağlayacak dereceyi aşmamak koşulu ile” denilerek belirlenmiştir. Bu sınıra göre, zorunlu nedenle fazla çalışma ancak bu zorunlu nedenin devamı süresince yaptırılabilir, zorunlu nedene dayanan işin bitiminin ardından normal çalışma düzenine geçilmelidir. Zorunlu nedenle fazla çalışma yapan işçilere uygun bir dinlenme süresinin verilmesi de gerekmektedir. Ancak bu noktada konumuz olan olağanüstü fazla çalışmada ise karma bir model benimsendiğini söylemek mümkündür.

IV-OLAĞANÜSTÜ FAZLA ÇALIŞMA

OLAĞANÜSTÜ FAZLA ÇALIŞMANIN KAVRAMSAL YAPISI

İş Kanunu'nun 43. Maddesindeki genel nitelikli tanıma bakılırsa olağanüstü fazla çalışma olağanüstü sebeplerle yapılabilecek fazla çalışmaya denilmektedir. Ancak fazla çalışmaya yönelik mutlak nitelikteki idari müdahalelerin angarya yasağı ile olan yakın ilişkisi dikkate alındığında olağanüstü fazla çalışmaya yönelik genel, soyut tanımlamalardan kaçınılması gerektiği kesin bir şekilde ortaya çıkacaktır. 4857 sayılı İş Kanunu da buna uygun olarak seferberlik sırasında ve bu süreyi aşmamak şartıyla yurt savunmasının gereklerini karşılayan ve fazla çalışmaya lüzum görülen işyerlerinde günlük çalışma süresinin, işçinin en çok çalışma gücüne çıkarılmasını olağanüstü fazla

²⁰ Eyrenci Öner/Taşkent Savaş/Ulucan Devrim, Bireysel İş Hukuku, 8. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul, 2017, s.286.

²¹ Süzek, Sarper:İş Hukuku, 3. bası İstanbul 2006, s. 626.

çalışma olarak tanımlamış ve hükme bağlamıştır. Kanundaki tanıma bakıldığında olağanüstü fazla çalışma kavramının olağan fazla çalışma kavramına benzer bir biçimde oldukça genel nitelikli olduğu söylenebilir. Buna karşın Almanya’da yürürlükte bulunan Çalışma Süreleri Yasası’nın (Arbeitszeitgesetz) 14. Maddesi olağanüstü fazla çalışmayı daha kesin sınırlar dahilinde tanımlamıştır. Alman Çalışma Süreleri Yasası’na göre olağanüstü fazla çalışma acil durumlar ile kişinin iradesinden bağımsız olarak ortaya çıkan ve sonuçlarının olumsuz olduğu istisnai durumlarda yapılan fazla çalışma olarak kabul edilmiştir. Alman Kanun Koyucu bu tanımlama ile yetinmemiş ş sonuçlarının başarısız olma tehlikesiyle karşı karşıya olduğu ve bu durumun başkaca hiçbir şekilde ortadan kaldırılamadığı hallerde yapılan fazla çalışma modeli tanımlamasını da hükme dahil etmiştir. Rusya Federasyonu İş Kanunu 4. maddesinde ise yangın, sel, kıtlık, deprem veya salgın gibi yaşamı tehlikeye atan veya tüm nüfusun yahut bir kısmının normal yaşam koşullarını olağanüstü derecede olumsuz etkileyen hallerde yaptırılan fazla çalışma olağanüstü fazla çalışma olarak adlandırılmıştır.

Çalışma hakkı niteliği itibariyle ekonomik sosyal bir yapıdadır. Bundan kaynaklı olarak irade serbestisi dayanağına tabi olan çalışma hakkı çalışmanın yanı sıra çalışmamayı da kapsamına almaktadır. Çalışma hakkının ödev vasfı ise çalışmanın aynı zamanda bir sorumluluk olduğu esasını ortaya koymakta ve bu anlamda işsiz kesimlerin işe erişimlerinin sağlanması bakımından da önemli bir nitelik ortaya koymaktadır. Hukuksal anlamda bakıldığında ise çalışma hakkının yalnızca çalışmaya yönelik hak ve özgürlüğü değil aynı zamanda çalışmama hakkını da koruduğu göz ardı edilemez. Bununla birlikte genel anlamıyla hiçbir birey işsiz kalma olgusuyla karşılaşmak istemez. İşsizliğin gerek bireysel gerek ailevi ve gerek toplumsal anlamda yıkıcı sonuçları vardır. Bundan dolayıdır ki işsizlik olgusunun ortadan kaldırılması da çalışma hakkının bir parçası olarak görülmelidir. Devletin çalışma hakkını korumak ve gerçekleştirmek anlamında işsizlere yönelik iş arzında bulunması Türk Anayasasının da önemli bir gereğidir. Ekonomik yapısına göre farklılık gösteren bir olgu olsa da Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin bir sosyal devlet olması çok kesin bir biçimde devleti işsizlik olgusunu ortadan kaldırmakla yükümlü kılmaktadır.

Sosyal devletin bir gerekliliği olarak işsizlere iş arzı sunulması ve bu suretle çalışma hakkının korunması önemli olsa da bu esasın sınırsız olduğu düşünülemez. Zira açıktır ki Anayasamızın 65. Maddesi sosyal devlet esasını sınırlamaktadır. Anayasaya göre sosyal devletin sınırı mali kaynakların yeterliliğidir. Bundan dolayıdır ki çalışma hakkının korunmasına yönelik iş arzını sağlama anlamında devlet sonsuz yani sınırsız bir görev kapsamında düşünülemez. Devlet çalışma hakkını gerçekleştirmekle mükellef olsa da bu konudaki yükümlülüğünün sınırı devletin mali kaynaklarının yeterliliğidir. Mali kaynakların yetersiz kaldığı anda devlet iş arzı sağlamakla mükellef kılınamaz. Ancak bu sınırlamaya bağlı olmaksızın devlet çalışma hakkının korunması ve buna bağlı olarak angarya yasağının sağlanması ile mükelleftir. Ekonomik ve sosyal bir hak olan çalışma hakkının geniş niteliği çalışmama hakkını da kapsayacak ve bu suretle bireyler rızaları dışında çalışmak zorunda tutulamayacak ve angarya karşısında korunacaklardır. Ancak bu durum da sınırsız bir hal olarak düşünülmemelidir. Olağanüstü hal rejiminin kendine özgü karakteri ve yine 4857 sayılı İş Kanunu ile

düzenleme altına alınmış olan zorunlu fazla çalışma esasları bu anlamda gerekli kısıtlamalar olarak karşımıza çıkar.

Netice itibariyle belirtmek gerekir ki çalışma hakkı bireyin birey olma vasfının gerekli kıldığı çok boyutlu bir hak ve özgürlüktür. Ancak bu hak sadece olumlu anlamda yani çalışma anlamında sınırlı olmayıp aynı zamanda çalışmama yönlü hakkı da kapsamına alır. Hakkın boyutu ne olursa olsun serbest piyasa ekonomisi ve liberal anlayış dahilinde bile olursa çalışma hakkının ana muhatabının devlet olduğu kuşku götürmez. Devlet gerek kural koyucu ve gerek piyasayı düzenleyici vasfı çerçevesinde çalışma hakkının gerçekleştirilmesi için gerekli tüm ekonomik ve sosyal önlemleri almak zorundadır.

KAYNAKLAR

- Akıllıoğlu Tekin, Gözden Geçirilmiş Avrupa Sosyal Şartı ve Türkiye, Ankara 2015.
- Eser Yılmaz Burçin/Terzi Harun, Türkiye’de Asgari Ücret: Sorunlar Öneriler, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 22, Ocak , Sayı:1, 2008.
- Gözler Kemal, Türk Anayasa Hukuku, Bursa 2000.
- Gülmez Mesut, “Çalışma Özgürlüğü ve Hakkı Açısından Emegın Evrimi: Ulusal ve Ulusalüstü Hukuksal Boyutlar Üzerine Düşünceler”, Sosyal İnsan Hakları Ulusal Sempozyumu VI Bildirgeler, Petrol-İş Yayını:119, İstanbul 2014.
- Kaboğlu İbrahim, Çağdaş Toplum Değerleri-İnsan Hakları, Çağdaş Yaşamı Destekleme Yayınları, İstanbul 1977.
- Karagülmez Ali, “Anayasa Mahkemesi ve Avrupa Sosyal Şartı”, www.anayasa.gov.tr/files/insan...mahkemesi/...2/KaragulmezAYMveSosyalSart.doc.
- Kılıçkaya Zeynep, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi Kararları Işığında Anayasa Mahkemesi’nin Bireysel Başvuru İncelemelerinde Çalışma Hakkı, Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, S.2, 2016.
- Kılıçoğlu Mustafa., Çalışma Hakkı Kapsamında İş Güvencesi, http://www.anayasa.gov.tr/files/insan_haklari_mahkemesi/sunumlar/ym_4/KilicogluCalismaHakki.pdf, s. 1-2, Erişim Tarihi:13.03.2023.
- Özbudun Ergun, Türk Anayasa Hukuku, B.4, Ankara 1995.
- Şen Murat, “İnsan Hakları Bağlamında Çalışma Kavramı”, Prof. Dr. Ali Rıza Okur’a Armağan, C.20, S.1, 2014.
- Şen Murat, “İnsan Hakları Bağlamında Çalışma Hakkı”, MÜHFD, Cilt:11, Sayı: 2, 2013.
- Şirin Tolga, “Bir İhtimal Daha Var O da Ölmek mi Dersin?”(Sosyal İnsan Haklarının Anayasa Şikayeti Yoluyla Dava Edilebilirliği Lehine Tezler ve Öneriler), Sosyal İnsan Hakları Ulusal Sempozyumu VI Bildirgeler, Petrol-İş Yayını: 119, İstanbul 2014.
- Talas Cahit, “Çalışma Hakkı ve Türkiye’deki Durum”, AÜSBFD, C. XLVI, No. 1-2 Ocak-Haziran 1991.