



Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İkinci Bir Öğrenme Alanı Olarak Otonom Duyusal Meridyen Tepkisi (ODMT)

Emrah BOYLU¹, Mete Yusuf USTABULUT², Savaş KESKİN³

Özet

Çalışmada amaç, son dönemlerde YouTube'da yükselen bir fenomen olan Otonom Duyusal Meridyen Tepkisi (ODMT) kültüründeki dil öğretimine ilişkin içeriklerin, uzman öğreticilerin fenomenolojik yapısal değerlendirmeleri çerçevesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde formal bir Bilgisayar Destekli Dil Eğitimi (BDDE) uygulama ortamı olarak kullanıma uygunluğunu tartışmaktır. Çalışmanın veri tedariki yorumlayıcı fenomenolojik analiz metodunun esasları bağlamında Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğreten 13 uzman öğretici ile derinlemesine anlık mesajlaşmalı görüşme yapılması yoluyla toplanmış ve elde edilen veriler yapısal betimleme ilkeleri çerçevesinde analiz edilmiştir. ODMT 'ye ilişkin sistemik yapı yaklaşımını anlamak için belirlenen beş kategori ve alt kategorilere ilişkin bireysel ve ortak kanaatler, nitel olarak yapılandırılmış; olumsuz ve olumsal kanaatlerin gerekçeleri üzerinden sürecin anlamlandırma sistemi tespit edilmiştir. Bireysel kanaatlerin ortak görünümünü kavramayı hedefleyen çalışmada elde edilen bulgular, deneyimlenen videolardaki aktörün kimliği, yöntemsel eksiklikler, özensizlik, amatörlik, sesletim hataları, amaçsızlık ve spesifik kültürün riskleri gibi gerekçelerin kararsızlığı tetikleyen gerekçeler olmalarına karşın genel bir olumsal ortak kanaatin varlığına işaret etmiştir. Ortak kanaat, ODMT kültüründe üretilen amatör dil öğretimi videolarının profesyonel ve iyi hazırlanmış içerikler biçiminde kurgulanmasının yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreçlerine niteliksel katkı sağlayacak ikinci bir Bilgisayar Destekli Dil Eğitimi (BDDE) uygulama ortamı olacağı yönündedir.

Makale Bilgileri

Araştırma
Makalesi

Gönderim Tarihi
29/09/2023
Kabul Tarihi
16/01/2024
Yayın Tarihi
15/05/2024

Anahtar Kelimeler

Fısıltı öğrenme,
Bilgisayar
destekli dil
öğretimi,
Otonom
duyusal
meridyen
tepkisi,
Yabancı dil
olarak Türkçe
öğretimi

¹ Bartın Üniversitesi, ORCID 0000-0001-9259-7369, eboyly@bartin.edu.tr

² Bayburt Üniversitesi, ORCID 0000-0002-8864-645X, meteustabulut@bayburt.edu.tr

³ Bayburt Üniversitesi, ORCID 0000-0003-0335-9062, savaskeskin@bayburt.edu.tr

Atıf:

Boylu, E., Ustabulut, M. Y. ve Keskin, S. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ikinci bir öğrenme alanı olarak otonom duyusal meridyen tepkisi (ODMT). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAUEFD]*, 61, 121-148. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1352289>

Giriş

Bilgisayar ortamlarının katkısıyla sürdürülen yabancı dil öğretim ve öğrenim pratiklerinin genel çerçevesi olan Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi (BDDE) uygulama ve ortamlarını çeşitlendirmek için Otonom Duyusal Meridyen Tepkisi (ODMT) isimli yeni ve popüler bir fenomeni öneren bu araştırmada, çevrimiçi üre-tüketicilerin yönelimleri ile pedagojinin kesiştiği uyarlamalarla eğitimin etkinliğini artırmak amaçlanmaktadır. Dil öğrenimi için iki önemli vurgu olan 'fısıltı' ve 'sosyallik' tetikleyicilerini içeren ODMT, tüm dünyada ilgi çeken bir fenomen olmasına karşın özgün bir tür olarak pek fazla araştırılmamış (Lloyd ve diğerleri., 2017) olmakla birlikte Bilgisayar Destekli Dil Eğitimi (BDDE) sürecine uyarlanabilir bir uygulama ortamı olarak neredeyse hiç ilgi çekmemiştir. Oysa 'fısıltı' yoğunluklu bu 'çevrimiçi kültür' (Gallagher, 2016) fenomeninin en fazla izlenen türleri arasında ODMTist'in ana dilinde ya da yabancı dil olarak öğrendiği dillerde sergilediği doğrudan 'dil öğretme' ya da 'tetikleyici kelimeleri tekrar tekrar söyleme' konulu roleplay'ler vardır. 'Tekrarlama' olayının dildeki kavrayışa olan etkisi (Deleuze, 1994) düşünülürse ODMT'nin dilsel performans bakımından uygunluğu daha fazla ön plana çıkar.

İnsan-Bilgisayar Etkileşimi (İBE) ve Bilgisayar Aracılı İletişim (BAİ) kavramları temelinde yükselen yeni dijital-destekli kültürdeki dil odaklı pedagojik imkânları, yeni fenomenler ve bunların fenomenolojik inşa süreçlerinde yeniden değerlendirmeyi öneren bu araştırma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, ODMT'nin bir uygulama ortamı olarak uygunluğu için üç aşamada tasarlanan bir akademik inşa sürecinin ilk aşamasıdır. İlk aşamada, ODMT'nin öğretme sürecindeki uygulama ortamı olması için uygunluğunun fenomenolojik tespiti, ikinci aşamada ODMT'nin öğrenme sürecindeki uygulama ortamı olması için uygunluğunun netnografik tespiti ve son aşamada, ODMT'nin formal ve enformal biçimde ideal ortamının geliştirildiği öğretim ve öğrenim odaklı içerikleri mevcut süreçlere entegre edecek deneysel projenin tasarımı yapılacaktır. Bu bağlamda araştırma, ODMT'nin bir BDDE uygulama ortamı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygunluğunu profesyonel öğreticilerin fenomenolojik yorumları ile değerlendirmektedir. Genellikle enformel ve akran öğretici düzeyinde gerçekleşen bu pratiğin formal eğitim süreçlerindeki BDDE uygulamalarına entegrasyonunun araştırılması, gençlik kültürünün yükselen trendleri ile pedagojiyi bütünleştirmesi/kesiştirmesi bakımından önemlidir. Türkçe odağında sınırlı kalması düşünülmeyen bu fenomenolojik kavrayış, küresel dil eğitime entegre edilmesi muhtemel bir öğretim yeniliği konusunda farkındalık oluşturabilir.

Literatürde ilk kez 1983 yılında teknolojinin dil öğretimi ve öğrenimindeki kullanımı üzerine profesyonel sorunları tartışmak üzere toplanan bir grup uzman teknoloji tutkunu tarafından İkinci Dil (L2) için

geliştirilen (Chapelle, 2005) BDDE kavramı genel anlamda, bilgisayarlardaki araştırma ve öğrenme uygulamalarının dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde de aktif kullanılması (Levy, 1997) olarak tanımlanır. Temelinde artırılmış bir süreç dinamizmi ve etkililiği olan BDDE, insanın yeterlilikleri ile teknolojinin imkânlarını bütünleştirerek yeni ve daha gelişmiş bir sentez oluşturma hedefinin bir çıktısıdır. Bu nedenle Teknolojiyle-artmış Dil Öğrenimi, Weble-gelişmiş Dil Öğrenimi, Bilgi ve İletişim Teknolojileriyle-gelişmiş Dil Öğrenimi gibi kavramlar (Levy ve Stockwell, 2006), BDDE'yi anlatmak için kullanılan destekleyici kavramlardır.

Thomas vd., (2013), BDDE uygulamaları internetin erken dönemlerinde kısıtlıyken dijital medyayla birlikte giderek çeşitlenmiş ve yaygın hale gelmiştir. İnternet, Multimedya ve dil sınıfında bilgisayarların kullanımına ilişkin araştırmalarla (Gündüz, 2005) artı ve eksi yönleri sorgulanan BDDE, hem bu araştırma açısından hem de dijitalleşmenin sürekli yoğunlaştığı yeni jenerasyonlar açısından elzemdir. Çünkü BDDE, geleneksel öğrenme deneyimleri karşısında daha etkili olduğu saptanan ve yalnızca eklenti olmaktan öteye geçemediği, pedagojik olarak harmanlanmış olmadığı için hak ettiği etkiyi kuramadığı belirlenen (Gömleksiz ve Sertdemir-Düşmez, 2005); gramer, dil bilgisi, sözcük tekrarı, telaffuz ve duyma konularında yabancı dil öğrenimini destekleyen (Odabaşı, 1994); zaman, motivasyon ve verimlilik gibi birçok bakımdan faydalı olan (Ünlü, 2019) bir yöntemdir.

BDDE teknolojilerinin ağ tabanlı uzantılarında eğitime uyarlanabilecek mecra ve ortam denemeleri de Ağ Tabanlı Dil Öğretimi (ATDÖ) kapsamında akademinin ilgi çekici konularından biridir. Özellikle ağ ortamlarında sosyalleşen, öğrenen ve öğrendiklerini paylaşan bireyler arasındaki etkileşimin pedagojik ve didaktik yönden araştırılması, dil eğitimi için yeni projeksiyonlar ve trendlerin tespitini sağlar. Ağ tabanlı sosyalleşme alanlarındaki ortam dinamiğinin dil eğitimine uyarlanabilirliği ve etkinliği sürekli sınıranan bir kategori başlığıdır (Can, 2012). Konuşma topluluklarında gerçekleşen etkileşim, düşüncelerin, duyguların ve bilginin paylaşımının yanı sıra doğrudan doğruya dilin paylaşımını da içermesi bakımından önemlidir. Dil eğitimde kronikleşen sorunların gözlemlendiği küresel eğitim ekolojisinde online yazarlık, kaynak çeşitlendirme, uygulama ve materyal geliştirme alanlarında yaşanan tıkanıklıklar (Alyaz, 2006), yeni yolların, yöntemlerin, uygulama ve materyallerin entegrasyonuna duyulan ihtiyacı artırmıştır. Bu araştırma, 'söz konusu ihtiyaçlara yanıt verecek uygulamalardan biri ODMT olabilir mi?' merakını sorgulayacaktır. Dünyada genişleyen dijital kültürün yeniliklerinden biri olan ODMT'nin, dil eğitiminde alternatif bir uygulama ortamı (media) olabileceğini varsayarak küresel sistemdeki açmazlara ve gelişim/çeşitlenme gereklerine bir çözüm sunmayı hedeflemektedir.

Otonom Duyusal Meridyen Tepkisi (ODMT)

Youtube'da yükselen bir fenomen olan ODMT (Gallagher, 2019), literatürde yeni tartışılan bir kavram olmasına rağmen ortak vurgularla tanımlanır. ODMT, başta fısıldama, dokunma ve el hareketleri gibi (Poeiro ve diğerleri, 2018) görsel-işitsel olmak üzere belirli duysal uyarılara yanıt olarak kafa derisinde, 'bazen sırt ve uzuvlara yayılan' (Smith ve diğerleri, 2017) ekostatik benzeri karıncalanma hislerini içeren atipik bir duysal fenomendir (Barratt ve diğerleri, 2017; Barratt ve Davis, 2015). Kişilerde rahatlama ve esenlik duygularına eşlik eden bu duysal fenomen, fısıltı, kişisel dikkat, net sesler ve yavaş hareketler gibi temel tetikleyiciler kullanarak (Barratt ve Davis, 2015) izleyicisinde sinestetik bir etkilenme oluşturmayı amaçlar; ancak yalnızca duysal boyutta anlamlı değildir ve sosyal boyutta da anlam kazanır. Çünkü ODMT'deki tetikleyici uyarılar genellikle sosyaldır, doğası gereği neredeyse samimidir (örneğin, fısıltıyı duymak veya birinin saçını fırçalamasını izlemek) ve merkezdeki ODMTtist'in yakın/bire bir ilgisini içermeleri dolayısıyla genellikle sakin ve olumlu bir duygusal durum ortaya çıkarırlar (Smith ve diğerleri, 2017).

BDDE teknolojileri her şeyden önce bir 'uzaktan eğitim' formu olmaya yatkındır (Lamy, 2013) ve O'Dowd'ye (2016) göre uzaktan dayanışma ve etkileşim zincirleri ile öğrenmenin içeriğini güçlendirmeyi amaçlar. Materyal ve içerikleri ağ teknolojilerini kullanarak eş-zamansız ve eş-mekânsız veri paylaşımı yapan süreç aktörleri, bir yardımlaşma aksamı kurarak öğrenmeyi grup ilişkileri düzeyinde sürdürebilirler. Kullanıcı Üretimli İçerik (KÜİ) olarak tanımlanan kullanıcı tabanlı öğrenimin bir sonucu olan grup dayanışması, içeriğin merkezsizleşmesi ve kolektifleşmesiyle ilgili görülebilir. Ancak ODMT kültüründe temel odak hala sınıf ortamında olduğu gibi öğreten aktördedir. Kovacevich ve Huron (2018), ODMT videolarının tipik olarak rahat, arkadaş canlısı ve samimi bir aktör olan ODMTtist'in merkezde olduğu sessiz, özel bir sahne kullandığını tespit ederek BDDE ile ODMT arasında uzaktan dayanışmanın altyapısal bağına kurmaya yardımcı olur. Akran öğrenmesi tarzı bir öğrenmenin gerçekleştiği ODMT, içerdiği samimiyet ve yakınlık duygusu nedeniyle öğrenmenin sosyal boyutunu artırır. Dijital Aracılı Yakınlık (DAY) olarak tanımlanan bu yakınlık duygusu, ODMTtist ile izleyicisi arasında güçlü bir empatik bütünleşme kurulmasını kolaylaştırır (Gallagher, 2019). Öğreten ile öğrenen arasındaki yakınlığın güçlenmesi, ilgi ve odağı canlı tutmak için bir fırsattır. Çünkü ODMTtist ilgiyi sürekli kendinde tutan ve tetikleyen çağrılarla telkinde bulunur. Yakınlığın/samimiyetin temelinde ise uzamsal (aynı ortamdaymış gibi), sosyal (yakın arkadaşmış gibi) ve zamansal (eş-zamanlıymış gibi) yakınlaşma süreci konumlandırılır (Klausen, 2021).

ODMT, kültürel yaygınlığını mobil teknolojilerdeki kişiselleştirilmiş ekran gelişmelerine borçludur. Seyahatte, yatakta, parkta, yemek yaparken ya da spor yaparken dinlenebilen/izlenebilen ODMT içerikleri, mobil cihazlar ve kulaklık aparatı ile bir izolasyon hâli gerektirir. Bu mobilizasyon, BDDE teknolojilerinin geleceği ile uyum gösterir. Çünkü tüm dünyada BDDE'den Mobil Destekli Dil Eğitimi'ne (MDDE) doğru (Stockwell ve Hubbard, 2013) bir paradigma değişimi yaşanmaktadır. BDDE'in eskimeye başladığı ve mobil teknolojilerin odağında yeni bir teoriye geçilmesi gerektiği, eğitimsel bağlantıcılık yaklaşımlarının yeni trendlerle güncellenmesi anlamına gelmektedir (Jarvis ve Achilleos, 2013). ODMT, bir mobil teknoloji trendi olarak MDDE sürecinde kullanıma uygunluğu ile öne çıkmaktadır. Yukarıda özetlenen bağlam çerçevesinde ODMT, yakın ilgi, farklı bir fonetik yapı, sürekli tekrara dayanan söz dizimi, mobil teknolojilere uyumluluğu, popüler sosyal medyalarından erişim kolaylığı, rahatlatıcı ve hazcı öğrenmeye teşviki, role-play odaklı öğrenme içeriği, yüksek etkileşimliliği ve farkındalığı, gençlik kültürüne hitap etmesi, akran öğrenme metodu barındırması, çoklu duyuşal tasarımı gibi gerekçelerle BDDE için uygun bir uygulama ortamı olarak değerlendirilebilir.

Araştırma Sorusu

Bu araştırma, 'Uzman öğretici görüşlerine göre otonom duyuşal meridyen tepkisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bir bilgisayar destekli dil öğretiminde ikincil bir uygulama ortamı olabilir mi?' sorusundan hareketle hazırlanmıştır. Bu temel soru, sürecin temel aktörlerinden olan ve formal yönünü temsil eden öğreticilerin bakış açısından bir anlamlandırma pratiği ortaya koyarak, öğrenci boyutunda yapılacak olan kültür ve alt kültür çalışmasına bir dayanak ve destek zemini olması amacıyla merkeze alınmaktadır. Bu soru çerçevesinde araştırmada şu alt sorulara da yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenler bir BDDE uygulama ortamı olarak ODMT'yi nasıl tanımlar?
2. Öğretmenler ODMT'nin bir BDDE uygulama ortamı olarak etkinliğini nasıl yorumlar?
3. Öğretmenler ODMT'nin BDDE uygulama ortamı olarak kullanılması konusunda ne önermektedir?

Yöntem

Bu araştırma, ODMT'nin bir BDDE uygulama ortamı olarak uygunluğunu profesyonel öğreticilerin fenomenolojik yorumları ile değerlendirmektedir. Bu sebeple temel yöntembilimsel yaklaşım olarak Yorumlayıcı Fenomenolojik Analiz (YFA) benimsenmiştir. YFA, Smith ve Fieldsend'e (2021) göre bireylerin 'yaşanmış deneyimlerini' araştırmak üzere geliştirilen köklü bir nitel yaklaşımdır. Yaşanmış deneyimleri anlamaya çalışırken, bireylerin sahip oldukları diğer

deneyimleri ve bu deneyimlerle ilgili olarak ortaya çıkan anlamın oluşturulma/inşa biçimiyle ilgilenen YFA, işbirlikçi bir perspektif sunar. Çünkü teoriye dayalı olmaktan ziyade araştırmacı ve katılımcılar arasındaki yorumlayıcı çalışma yoluyla deneyimsel anlamları araştırır.

‘Yaşanmış deneyimler’ olarak nesneler dünyasıyla kurulan ilişkide insanın zihnindeki anlamlandırma ve yorumlama (hermenoutic) gücünü öne çıkaran yöntemde Merleau-Ponty’e (2017) göre, ‘şeylerin ve doğal olanın dünyası’ aslında anlam ifade etmez ve onlara anlamı insan yükler. Heidegger (2020), algısallığın önemini tartışırken değindiği fenomenolojik anlam meselesinde, algıda yaratılmış olan gerçekliğin nesnel gerçeklikle kurulan ilişkileri belirliyor olması nedeniyle önemli olduğuna dikkat çeker. Bu çalışmada ODMT’nin BDDE için uygun bir uygulama ortamı olup olmadığının gerekçelerini sürecin temel aktörlerinden olan öğretmenlerin algısal inşalarında arama yönelimi, zihinsel anlamlandırmanın yönüne göre beliren tavrı kavramak için gelişmiştir. Bu bağlamda Husserl’in (2003) ‘öz bilgisi’ olarak tanımladığı fenomenolojik bilgi, bir tür öznel görüngü ya da refleksiyon olarak kurulur. Bilinci, nesnel dünyayı yansıtan, fakat basitçe değil kurarak yansıtan bir anlamlayıcı olarak düşünen bu görüş, araştırmanın yansıtmaya yaklaşımıyla uyumludur. Bu nedenle görüşmecilere sorulan soruların temel kapsamı ODMT’nin zihinsel refleksiyonunu kavramak üzerinedir. Olayları anlamak üzerine ‘zengin bir içgörü deneyimi’ sunan yöntem (Tuffour, 2017), öğrencilerin dünyasında ODMT’nin nasıl bir karşılık bulduğunu anlamaya yardımcı olur. Youtube’da popülerlik düzeyi yüksek olan ‘Türkçe Öğretimi’ konulu ODMT videolarından bir seçkinin izletildiği yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir grup profesyonel öğretmenin, ‘yaşanmış bir deneyim’ olarak ODMT’ye ilişkin anlambilimsel yönelimleri ve anlamlama süreçleri incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, veri toplama tekniği olarak YFA’nın doğasına uygun biçimde derinlemesine görüşme kullanılmıştır. Ancak dijital teknolojilerin yalnızca araştırma alanında değil yöntem alanında da gelişmeleri beraberinde getirmesi ve online veri toplama kanallarının araştırmalar için verimliliği (Alase, 2017), bu çalışmada da dijital bir modifikasyon yapılması için gerekçe olmuştur. Derinlemesine anlık mesajlaşmalı görüşme olarak kodlanan yeni ve dijital anlık mesajlaşmaya dayanan yeni veri toplama tekniği, yazışma, görüntülü ve sesli görüşme yoluyla online veri elde etmeye yarar (Kozinets, 2006). Veriler, derinlemesine anlık mesajlaşmalı görüşme tekniği kullanılarak, yazışma yoluyla alınmıştır. Bu tercihte görüşmecilerin talebi ve tavrı belirleyici olmuştur. Veriler toplanırken, araştırma sorularına yanıt olması için tasarlanan yarı-yapılandırılmış görüşme kategorilerinin her biri Alase’nin (2017) deyişiyle ‘özü oluşturma’ amacıyla tekrarlar ve anahtar cümleler özelinde daraltılarak ‘anlam birimlerine’ ulaşmayı

kolaylaştırmak üzere kodlanmıştır. Bu yönüyle, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerine ortak deneyim oluşturmak için derinlemesine görüşme öncesinde seyretmeleri için ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi’ konulu ODMT video listesi iletilmiştir. Bu videolar, Youtube’da öncelikli erişim sağlayan kolay ulaşım, ana dil çeşitliliği (İngilizce, Fransızca, Felemenkçe, Arapça vs.) ve izlenme/etkileşim metriklerini gösteren popülerlik göstergeleri çerçevesinde seçilmiştir.

Tablo 1

Derinlemesine Görüşme Öncesinde Görüşme Grubuna İzletilen ODMT Videolarına İlişkin Bilgiler

Video Linki	Video Adı
https://youtu.be/BiNa3cu49fU	ASMR Teaching you TurkishTR
https://youtu.be/GKBfmwTix7Q	ASMR IN TURKISH + teaching you
https://youtu.be/Oz_WULuHxUE	ASMR Turkish Language Class TR
https://youtu.be/4RiKUH5WaIA	ASMR in Turkish (Learning Turkish ASMR)
https://youtu.be/6wd2ezULtY	Learning Turkish ASMR / TÜRKÇE ASMR - Türkçe öğreniyorum
https://youtu.be/fkoAEJzLofE	My first ASMR video in Turkish (Fısıltı, Türkçe, a few triggers)
https://youtu.be/o_Rwv60wn8	I'm Teaching You Turkish (Trigger Asmr Words)
https://youtu.be/y4r6XCX1bKc	Learning Turkish ASMR #7 - Türkçe ve İngilizce Asmr - Türkçe öğreniyorum
https://youtu.be/XtWjlURykM	Arabic ASMR Learning Turkish Language تعلم التركية بسهولة • فيديو للاسترخاء والنوم
https://youtu.be/fPG6ow2zTyE	ASMR Learn Turkish with me! TR
https://youtu.be/RAQfdu1A5FE	ASMR in Turkish (ASMR Türkçe) Study Turkish with me! TR

Çalışma Grubu

Çalışmada kullanılan ODMT videolarının ‘ortak yaşanmış deneyim’ kurduğu 13 uzman görüşmeci, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Alase (2017), bir YFA araştırmasında geçerlik ve güvenirlik parametreleri açısından 2 ila 25 katılımcı arasında bir gruptan veri toplanmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırma kapsamında 15 yabancı dil olarak Türkçe öğreticisi ile görüşülmüş ve yanıtlardaki tekrarlar nedeniyle 13 katılımcıda karar kılınmıştır. Katılımcılar, kartopu örnekleme tekniği ile tespit edilmiş ve her görüşmecinin yönlendirdiği bir başka görüşmeci ile etkileşim kurulmuştur. Farklı üniversite ve kurumlarda yabancılara Türkçe öğreten görüşmeciler 4 temel kriteri karşılamaları yönünden seçilmiştir ve hiçbirisi ODMT kültürünün bir parçası değildir. Ancak bir kısmı kültürün parçası olmamalarına karşın ODMT video kültüründen haberdardır. Çalışma birimleri, dijital araçların ve uygulamaların kullanımına yönelik bir eğitim sertifikası almış olma, dijital araç ve

uygulamaların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanımına yer verme konusunda pozitif tavır, uzaktan eğitim konusunda tecrübeli olma, BDDE uygulamalarının gerekliliğine dair pozitif yaklaşım başlıklarında ortak özelliklere sahiptir. Bu ortak özellikler, ortak deneyimlere ilişkin yorumlayıcı fenomenolojik yaklaşımın 'deneyimlenen ODMT' odağından çok fazla sapmasının önüne geçmek ve ODMT deneyimi odağında bir izolasyon oluşturmak için önemlidir. İlgili katılımcılara yönelik bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 2*Çalışma Grubuna Ait Bilgiler*

Görüşmeci Kodları	Cinsiyet	Mesleki Tecrübe	Eğitim Düzeyi	Mezuniyet Alanı	Öğretici Sertifikası	Uzaktan Dil Öğretim Tecrübesi
K1	Kadın	5+ Yıl	Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	Var
K2	Erkek	2-3 Yıl	Doktora	Türkçe Öğretmenliği	Var	Var
K3	Kadın	5+ Yıl	Doktora	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	Var
K4	Kadın	5+ Yıl	Lisans	Dilbilim	Var	Var
K5	Kadın	3-4 Yıl	Yüksek Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Var	Var
K6	Kadın	2-3 Yıl	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	Var
K7	Kadın	5+ Yıl	Doktora	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	Var
K8	Kadın	2-3 Yıl	Doktora	Türkçe Öğretmenliği	Var	Var
K9	Kadın	2-3 Yıl	Doktora	Türkçe Öğretmenliği	Var	Var
K10	Kadın	2-3 Yıl	Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Var	Var
K11	Kadın	5+ Yıl	Doktora	Türkçe Öğretmenliği	Var	Var
K12	Kadın	3-4 Yıl	Yüksek Lisans	Türkçe Öğretmenliği	Var	Var
K13	Erkek	2-3 Yıl	Yüksek Lisans	Fransızca Öğretmenliği	Var	Var

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi, anlam birimi olarak tarif edilen kategorileştirme işlemi üzerinde 'yapısal betimleme' tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Yapısal betimleme tekniği, anlam birimlerine dağılan temaların sistemik olarak nasıl kurulduklarını ve yapı meydana getirdiklerini inceleyen ilişkisel bir betimleme tekniğidir (Alase, 2017). ODMT'ye ilişkin görüşmeci yorumlarının kategorisel temaları hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bütünlük kuracak bir ilişkisellik

ağında çözümlenmiştir. Görüşülen kişilere yöneltilen sorular, altı üst kategoriye dağıtılan alt kategoriler olarak çözümlenmiştir. Çözümleme safhasında 'ODMT ile genel yapısal ilişki', 'ODMT'nin pedagojik bağlamda yapısal değerlendirmesi', 'ODMT'nin fonetik bağlamda yapısal değerlendirmesi', 'ODMT'nin uygulama ve materyal bağlamında yapısal değerlendirmesi' ve 'ODMT'nin öznel deneyim yapısalılığı' üst kategorilerine ayrıştırılan alt kategoriler, ortak kanaatlerin görsel okumasını sağlayabilmek için negatif, kararsız ve pozitif derecelendirme ile sunulmuştur. Negatif (1 ve 2), pozitif (4 ve 5) ve kararsızlık (3) kanaatini ifade eden bir derecelendirme ile öncelikle genel bir ortak nokta tespiti belirlemek için veri yapılandırması yapılmıştır. Böylece veri setleri anlamlı bir okuma yapmak için kanaat düzeyinde sistemli hale getirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Verilerinin geçerlik ve güvenirliliği için YFA'da uygulanan dört temel kıstas gözetilmiştir: Bağlama duyarlılık, bağlılık ve titizlik, şeffaflık ve tutarlılık, etki ve önem (Shinebourne, 2011). Araştırma, BDDE ve ODMT arasındaki fenomenolojik bağlama duyarlılığını, gözlem ya da olgu izleme metodu yerine sürecin aktörlerinin fenomenolojik inşalarına bakarak anlamaya çalışmasıyla sağlamıştır. Her bir veri kategorisi ve görüşmeci titizlikle seçilmiştir ve hiçbir kavramsallık ya da pratik kendi özgün bağlamından koparılmamıştır. Araştırma verileri, görüşmecilerin kimliklerini etik yönden korumak dışında tüm safhalarda açıklık ve tutarlılık ilkesine göre işlenmiştir. Araştırma sonuçlarının BDDE uygulama süreçlerinde bir trend olması beklenen ODMT'ye odaklanması, yaygın etki beklentisinin yüksekliğine işaret eder. Çünkü milyonlarca öğretici, öğrenci ve binlerce eğitim kurumunun dil öğretim/öğrenim pratiğini etkileyecek bir üst ve alt boyuttan söz etmek mümkündür. Mevcut eğitim süreçlerindeki sorunlara çözüm bulma hedefi ise bu araştırmayı önemli yapar.

Bulgular

Öğretmenler Bir BDDE Uygulama Ortamı Olarak ODMT'yi Nasıl Tanımladıklarına İlişkin Bulgular

ODMT'nin uzman katılımcılar tarafından yapısal değerlendirmesini içeren bu fenomenolojik yapı ilişkisi, deneyimlenen videoların biçim ve içerik yönünden anlamlandırıldığı bir kanaat okuması olarak incelenebilir. Biçim ve içerik odağında gerçekleşen yapı ilişkisine dair yanıtlarda ortak kanaatleri görsel olarak da ifade edebilmek için olumsuzluk göstergeleri belirlenmiştir.

ODMT ile Genel Yapısal İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 3*ODMT Videolarının Genel Yapısına İlişkin Olumsuzluk Değerlendirmesi*

Katılımcı	Biçim					İçerik				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
K1										
K2										
K3										
K4										
K5										
K6										
K7										
K8										
K9										
K10										
K11										
K12										
K13										
Genel Ortalama										

Görüldüğü üzere ODMT videolarının genel yapısına ilişkin yapılan değerlendirmelerde ortak kanaatlerin yakın olduğu 3 değeri, olumlu kanaatle birlikte geliştirmeye açık yönlerin gerekçe olarak gösterildiği bir eleştirel bakış açısına işaret etmektedir. Bir bakıma olumluluğun eleştirel ve olumsuzluğa yatkın bir kanaat formu olarak ifade edilebilir. Biçimsel yapı değerlendirmesinin genel ortalamasının 3,15 olarak belirlenmesi, olumsuz kanaate yatkınlığı göstermektedir. Ancak belirgin bir olumsuz kanaat yoktur. Biçimin profesyonelleşmesinin olumsuz kanaatin yükselmesine etki edeceği ise görüşmeciler tarafından net olarak anlaşılmaktadır.

Videolar genellikle amatör konseptte ve amatör kişilerce çekildiği için genel eleştiriler amatörlük bağlamında toplanmaktadır. Profesyonel donanımın artması ve içeriğin profesyonelleşmesiyle birlikte biçim ve içerik yönünden etkisinin artacağı ortak kanaattir.

K1: Biçim yönünden ilgi çekici buldum. İlk etapta “Bu insan ne yapıyor?” diye düşündüren bir süre dikkat toparlayıp kendisini izlettiren bir video.

K3: ODMT videoları biçimsel olarak incelendiğinde bazı videoların eğlenceli içerikler ortaya koyduğunu ve derslerde kullanılır hale getirilebileceğini söylemek olanaklıdır.

K6: Biçimsel olarak, dili öğrenirken dikkat dağıtıcı ve amaçlanan hedefe ulaşmada doğru bir format olduğunu düşünmüyorum.

K11: İzlediğim ODMT videolarını biçim ve içerik yönünden çok eksik buldum. Evet dikkat çekici ve ilginç bir çalışma fakat çok fazla eksiklikleri var.

K13: Sunuş iyiydi, fakat daha iyi ODMT sesleri çıkaranlara şahit oldum. Uzman olmamakla beraber, sanırım o videolardaki biraz acemi gibiydi.

İçeriğe ilişkin yapısal değerlendirme kanaatlerinin olumsuzluk göstergesi, ortak kanaatin olumsuzluğa yatkın olduğuna işaret etmektedir (3.07). Ancak içerikteki bazı etki parametrelerinin uzman görüşü tarafından kuşkuyla bulunması, mevcut kanaatlerin kararsızlık merkezinde toplanmasına neden olmaktadır.

K2: Yabancı dil Olarak Türkçe öğretimine uygun değil. Anlaşılmıyor, dikkat eksikliği yapıyor.

K3: ODMT videoları içerik bakımından incelendiğinde dil öğretimi için yetersiz olduğu ve etkili bir sonuç alınması için geliştirilmesi gerektiğini söylemek olanaklıdır.

K4: Son yıllarda popüler hâle gelen ODMT videolarının içerikleri hedefe göre şekillenmektedir. Türkçe öğretimi adına çekilen bu videoların içerikleri de amaca uygundur.

K5: Özellikle alfabe öğretiminde, öğreticinin sesletim yaptığı sırada öğrencinin dudak okuması seslerin nasıl çıkarıldığını görmesi ve sesleri ayırt edebilmesi açısından önemlidir. Bu videolardan sonra birçok dilde olmayan (ö, ü vb.) seslerle ilgili öğrencilere dudak okuma ve sesletim çalışmaları yaptırılabilir.

K6: İçerik olarak dilin temel düzeydeki kurallarından ve kelimelerden seçmeler yapılmış. İçerik olarak eksik ve bir plan dahilinde ilerlememesi öğrenenlerin dil öğrenimindeki kafa karışıklığı oluşturacağını düşünmekteyim.

K10: Herhangi bir tema, konu yoktu. Önce kendilerini tanıtıyorlar daha sonra günlük Türkçe dilindeki kelimeleri öğretiyorlar. Daha çok seyahat eden yabancılara yönelik günlük hayatını kurtaracak kadar Türkçe öğretiliyor.

K12: İçerik açısından evet Türkçeyle tanışmak ve ilk birkaç sözcüğü edinmek isteyenler için faydalı bir içerik olabilir ancak derin değil ve Türkçe dışındaki unsurlar daha ön planda.

İçerik olarak Türkçenin deneyimlenen ODMT videolarındaki kullanımı üzerinden bir görünüm ve işleniş değerlendirmesi yapılmıştır. Yalnızca mevcut videolarda yer alan öğreticilerin Türkçeyi anadil olarak konuşmadıkları (vurgu ve telaffuz eksiklikleri), öncelikli amaçlarının profesyonel dil öğretmek olmadığını ve ortam düzenlemesinin amatör

birkaç materyalle sınırlandırıldığını düşünürsek, geliştirilmiş videolara ilişkin yorumlarda pozitif kanaatlerin artacağını söylemek mümkündür. Genel olarak deneyimsel yapı tasvirinin ilettiği mesaj, içerik ve konsept tasarımıdaki eksikliklerin geliştirilmesi durumunda içeriğin etkili bir form alabileceğidir. ODMT videolarının etkinliği bakımından ‘ilgi alanı’ ve ‘yaklaşımı’ vurgulayan yanıtlar, daha güçlü bir kanaat bildirimi olarak izleyici kitlenin içerikle kuracağı ilişkiyi öznelleştirmektedir. Yapısal geliştirme önerileri ise bu çalışmada hedeflenen uzman ve tarafsız görüşü özetlemesi bakımından ODMT’nin ortam olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin temel araştırma sorusuna katkı oluşturmaktadır. Yani ODMT’nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkililiği öğrenen odaklı deneysel çalışmalarla test edilmeye muhtaç bir alan olarak değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin ODMT’nin Bir BDDE Uygulama Ortamı Olarak Etkinliğini Nasıl Yorumladıklarına İlişkin Bulgular

Bu kategorik çözümleme başlığı altında ODMT’nin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir kaynak olup olamayacağı, kaynak olarak yeterli olup olmadığı ve TÖMER’de kullanılan kaynaklar arasında yer alıp almamasına ilişkin değerlendirmelerden oluşan alt kategorilerin okuması yapılmıştır. Öncelikle alt kategorilere ilişkin ortak kanaatin anlaşılması için önceki alt kategorilerde olduğu gibi kanaat kodlama tablosu hazırlanmıştır.

ODMT’nin Pedagojik Bağlamda Yapısal Değerlendirmesi

Tablo 4

ODMT’nin Pedagojik Bir Ortam Olarak Kullanımına İlişkin Yapısal Değerlendirme Kanaatleri

	Katılımcı					Kaynak olabilirlik					Yeterlik					Türkçe Öğretiminde Kullanılma				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
K1																				
K2																				
K3																				
K4																				
K5																				
K6																				
K7																				
K8																				
K9																				
K10																				
K11																				

K12				
K13				
Genel Ortalama	3.30	3.07	3.07	

Tablonun işaret ettiği ortak kanaatlerin genel ifadesi, olumsuz bir eğilimin olduğunu göstermekle birlikte geliştirme eleştirilerine yönelik kararsızlık kaygılarının daha baskın olduğuna işaret etmektedir. Kaynak olabilirlik (3.30), yeterlik (3.07) ve TÖMER’de kullanılma (3.07) alt kategorilerinde gözlenen genel yaklaşım, uzman öğreticinin ODMT’nin deneyimlediği içeriklerine karşı gelişen tutumuna göre bir öznel anlamlandırma perspektifini, genel öğreticilik deneyimleri bağlamında kıyaslamasıdır. Bu kıyaslama, genel olarak olumsuz eğilim gösteren kanaatlerde bir kararsızlık etkisi oluşturmaktadır. Aşağıda yer alan uzman öğretici görüşleri, her bir alt kategori için olumsuzluğun ve olumsuzluğun gerekçelerinin kararsızlık odağına nasıl yakınlaştığını gösteren gerekçeler içermektedir.

Kaynak Olabilirlik

K2: Hayır, olamaz. Öğrenmek için rahat işitmek, tekrar etmek gerekir. ODMT’nin bunlara uygun olmadığını düşünüyorum.

K13: Kaynak olamaz. Dil öğrenimi için açık bir telaffuza ihtiyaç vardır. ODMT’de fısıltıyla konuşulur. Ayrıca ODMT’yi herkes ilginç veya hoş veya rahatlatıcı bulmaz, kimisini rahatsız eder.

K8: ODMT videoları A1+ veya A2 seviyesinden itibaren kullanılabilir. A1 seviyesi ilk defa Türkçe ile karşılaşan kişiler için içerik bir anlam ifade edemeyebilir. A1 seviyesi için ikinci bir dil ile desteklenmesi zorunlu olabilir.

K7: Edindiğim bilgiler ve içeriklere yapılan izleyici/dinleyici yorumlarından hareketle ODMT tekniğinin genel bir öğretme ve öğrenme kaynağı olmasındansa bir yardımcı, ihtiyaç halinde başvurulabilen ikincil bir teknik olması gerektiğini düşünüyorum

K4: ODMT videoları, öğretme ve öğrenme kaynağı olabilir. Stres ve kaygıyı en aza indirmesi ve öğrenciye motivasyon vermesi açısından ek öğrenme tekniği olarak kullanılabilir.

K5: Doğru bir şekilde tasarlanıp uygulandığı takdirde çok da faydalı olabileceği kanısındayım.

Yeterlik

K1: ODMT videolarının temel düzey için uygun olduğunu düşünüyorum. Özellikle orta seviyede hatta B2 seviyesinde üst düzey kelimelerin öğretilmesine yönelik olarak kullanılması uygun olacaktır.

K13: İzlediğim videolar dil öğretimi açısından oldukça zayıftı. Telaffuz sıkıntısı yaşayan insanlar yanlış telaffuzlarla Türkçe öğretiyordu.

K6: Sadece bu videolarla temel düzeyde kalıcı ve anlamlı bir Türkçe öğretimi çok zor yapılabilir. Belki kelime öğretimi ve tekrarı için sadece ek ders materyali olarak kullanılabilir.

K5: Videolar ana dili öğreticileri tarafından doğru seslendirmeler yapılarak hazırlandığı taktirde, bu tekniğin özellikle A1 düzeyindeki öğrenciler için çok faydalı bir teknik olduğunu düşünüyorum

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanım

K1: [...] öğrencilerin bu videoları dil öğrenme motivasyonu için değil de rahatlama ihtiyacına yönelik tercih edeceklerini düşünüyorum. Bir de ODMT videolarının farklı türleri olduğundan hangi öğrencinin hangi ODMT uygulamasından etkilendiğinin tespiti ve buna uygun materyal hazırlığı meşakkatli olacaktır.

K3: Bu içerikler geliştirilerek, diğer dil eğitimi kaynaklarıyla ilişkilendirilerek, etkili hale getirilip yardımcı kaynak olarak kullanılabilir.

K5: Sesletim çalışmaları için çok önemli olduğunu düşündüğüm için kesinlikle yer alması gerektiği kanısındayım.

K6: Bence yer almamalı. Etkileşim düzeyi daha yüksek kaynaklar alınarak daha profesyonel ve eğitici içeriklerin iyi sonuçlar alacağını düşünmekteyim.

K7: TÖMER'lerde ihtiyaç halinde başvurulabilecek kaynaklar arasında yer almalıdır. Çünkü hangi dil olursa olsun sonradan öğrenilen bir dilin önündeki en büyük engel olumsuz bakış açısıdır. ODMT burada devreye girebilir.

K9: Öğrencinin TÖMER ders saatleri dışındaki vakitlerinde kullanabileceği ve "Hangi kelimeyi nasıl telaffuz edeceğim?" kaygısına farklı bir çözüm olarak kullanılabilir.

Görüldüğü üzere öğretmenler arasında genel olarak ODMT'nin destekleyici bir kaynak olarak kullanıldığında yeterli ve verimli olabileceğine ilişkin kanaat hakimdir. Uzman öğretmenler yalnızca ODMT üzerinden dil öğreniminin mümkün olmadığına ortak görüştedir ve bu ortamı ikincil bir kaynak olarak tasarlamak gerektiğini düşünürler. Katılımcıların önemli bir kısmı tarafından temel düzeyde dil öğretiminde yetersiz görülen bu ortam, orta ve ileri düzey öğretim sürecinde etkili ve verimli olarak görülmektedir. Ancak bazı uzman öğretmenler (K5, K8, K9, K11), temel eğitim düzeyinde daha önemli fayda sağlayacağı kanaatini bildirmiştir. ODMT'nin hangi düzey için etkili olabileceğine dair bu görüş ayrılıkları, aslında onun bu bağlamda da ayrıca bir araştırmaya ihtiyaç olduğu bilgisini vermektedir.

Deneyimlenen videolardaki biçim ve içerik kanaati, profesyonelleşme vurgusu, ortam ve içerik tasarımındaki özen gibi gerekçeler not düşülerek mevcut video tarzının değil, uzmanlarca hazırlanacak profesyonel video tarzının etkinliği üzerinde durulmaktadır. Öğreticilerin kanaatlerine dair gerekçelerinin olumsuzluğu pedagojik yöntem ve tekniklerle çeliştiğine inandıkları bazı fonetik, özen ve teknik eksiklikleriyken, yenilikçi yaklaşımı savunanlar ise genel olarak sesletim olayına odaklılık ve içerikteki keyifliliğin öğrencilere hitap eden yaygın bir kültürün ürünü olmasının çekiciliğini gerekçe göstermektedir. Öğreticilerin pozitif gerekçeleri daha spesifik yorumlarla geniş yelpazeye ayrılabilirken, olumsuz kanaatlerin ortak bir noktada toplanması, uzman kaygısının merkezileştiğine işaret etmektedir. Uzman öğretmenler ortam, temel kazanım hedefleri ve öğreticinin süreçteki rolünü içselleştirerek, deneyimledikleri videolardaki amatörlüğü bir kaygı parametresi olarak önde tutmaktadır. Olumsuzluk yaklaşımı ise genel olarak öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik ön yargı ve kaygılarını aşacak daha enformel bir yapının rahatlatma hissine sunacağı katkı fikrine odaklanmaktadır.

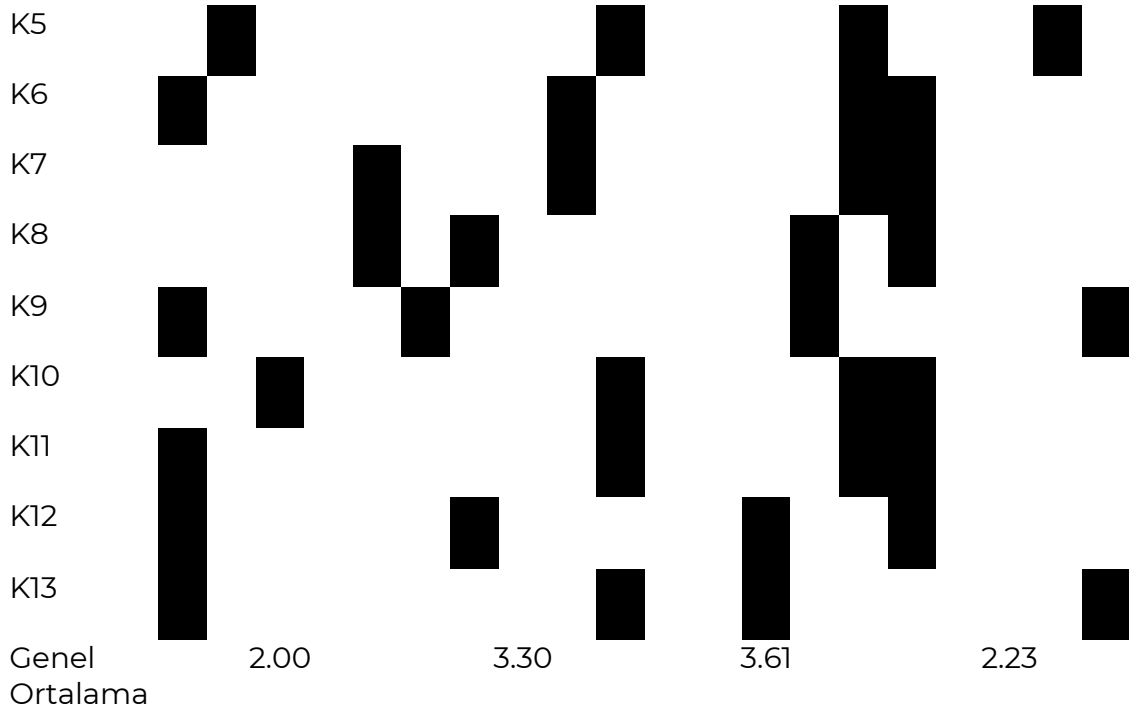
ODMT'nin Fonetik Bağlamda Yapısal Değerlendirmesi

ODMT'nin fonetik olarak dil öğrenme sürecindeki yapısal durumunu anlamak için tasarlanan bu kategori kapsamında, 'fısıltılı konuşmanın sesli konuşma kaynaklarına bir alternatif olup olamayacağı', 'Türkçenin fısıltılı halinin öğrenenler için bir çekicilik oluşturup oluşturmayacağı', 'ODMT'nin uykuda öğrenme tekniğinde faydalı olup olmadığı' ve 'yalnızca podcast olarak tasarlanmış ODMT içeriklerinin istenen etkiyi yapıp yapamayacağı' alt kategorilerine ilişkin görüşler çözümlenmiştir. Çözümleme, alt kategorilere dair ortak kanaatleri gösteren tablo verileri ile desteklenmiştir.

Tablo 5

ODMT'nin Fonetik Bağlam Yönünden Yapısal Değerlendirmesi

Katılımcı	Fısıltılı Konuşmanın Sesli Konuşmaya Alternatif Olması					Türkçenin Fısıltılı Halinin Olumsuzluğu					ODMT'nin Uykuda Öğrenmeye Katkısı					Podcast ODMT'nin uygunluğu				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
K1																				
K2																				
K3																				
K4																				



Tabloya göre fısıltılı konuşmanın sesli konuşmaya dayanan öğrenme tarzından daha etkili olmadığına (2.00) ve audio-visual bir deneyim olarak tanımlanan ODMT'nin podcast biçiminde öğrenciye aktarılmasının görüntüden yoksunluk bakımından etkisizlik oluşturacağına (2.23) dair ortak kanaat söz konusudur ODMT'nin uykuda dil öğrenmeyi destekleyeceğine dair görüş, olumsuzluk düzleminde ileri boyuttayken (3.61), Türkçenin fısıltılı halinin öğrenenlerde bir cazibe oluşturacağı ortak kanaati de olumsuzluğa yatkındır (3.30).

Öğreticilerin fısıltılı konuşmanın sesli konuşmalı öğrenme tarzına bir alternatif olmadığına ilişkin yaygın kanaati, geleneksel öğrenme tarzları ve sesli konuşmanın fonetik bakımdan esas konuşma düzeyi olduğuna dair yaklaşımlarından beslenmektedir. Anlaşılabilirliğin sağlanması ve yöntemsel çalışmaların işaret ettiği sonuçlara dayanan kanaatlere muhalif olarak her ikisinin de gerekli olduğu (K10) ve fısıltılı konuşmaya dayanan öğrenme tekniğinin daha etkili olacağı (K7, K8) görüşü ise azınlıktadır. Genel olarak, fısıltılı konuşmanın bir destek ya da yardımcı kaynak olacağı yaklaşımı hâkimdir. K3: Bence sesli konuşmalı öğrenme kaynakları dil öğretiminde daha etkili sonuçlar alınmasını sağlar. Fısıltılı öğrenme kaynakları doğru ve yerinde kullanımla sadece yardımcı kaynak görevi görebilir.

K12: Fısıltı doğası gereği seslerin daha kapalı anlaşılmasına yol açar. Öğrencilerimize kamera karşısında son ses fısıldayarak konu anlattığımızı düşünelim. Hemen Hocam normal konuşur musunuz? Anlamıyoruz diyeceklerdir.

K9: Sesli konuşmalı öğrenme kaynakları geleneksel dil öğretiminde daha bilinen bir yöntem olduğu için daha çok izlendiğini düşünüyorum.

K8: ODMT videoları psikolojik açıdan tetikleyici içeriklerdir. Sesli konuşmalı kaynaklar oldukça fazla ve standartlaşmışken ODMT farklı ve ilgi çekici bir alan olabilir. Sesli konuşmalı içerikler eğitim açısından öğreneni not tutma gibi davranışlara iterken ODMT içerikleri rahatlatıcı ve yalnızca konsantre olarak dinlemeye yönlendirecektir.

K10: Biri fısıltılı diğeri normal ses tonuyla konuşma. Her ikisi de gerekli.

K7: Farklı konularda yüz binlerce ODMT videosunun olduğunu görünce ve sesli konuşmalı öğrenme kaynaklarıyla karşılaştırıncı ODMT videolarının daha etkili olduğunu söyleyebilirim. Sanırım durum aslında 'fısıltı' kelimesinde ortaya çıkıyor.

İkinci alt kategori olan Türkçenin fısıltılı halinin öğrenenler için bir cazibe oluşturacağına dair olumsal kanaatler, yeni bir deneyim olması, ön yargı ve kaygıyı yenmede etki oluşturacağı, popüler kültürün pozitif etki yapacağı, eğlenme, samimiyet ve rahatlatma gibi gerekçelere dayanmıştır. Olumsuz kanaatler ise konuşucunun ana dili Türkçe olmayan bir kişi olarak temsili ve sesletim hatalarına odaklanmıştır. Özellikle Keskin ve Kömür'ün (2022) çalışmalarında belirttikleri üzere Türkçe odaklı ODMT videolarına yapılan izleyici yorumlarının 'fonetik övgü', 'tetikleme' ve 'sempatiklik' açısından yüksek olumsuzluk içermesi, bu alt kategoriyi daha anlamı kılmak adına bilimsel bir dayanak sunmaktadır.

K4: Türkçeyi farklı bir ses düzeyinde dinlemek bence alışılmışın dışında ve yenidir. Bu tekniğin hedefleri bağlamında etkisi elbette olumlu olacaktır. Türkçe öğretiminde özellikle konuşma becerisi öğrenme düzeyinde anlamlı bir fark olacaktır.

K5: Öğrenmek mecburiyetinde olduğu için Türkçe öğrenen ve öğrenme isteksizliği yaşayan öğrencilerin ön yargılarını yıkmak için etkili bir teknik olduğu kanısındayım.

K10: Bizler tek tip konuşmuyoruz. Bu sebeple konuşmanın her yönünü gösterebilmemiz gerekir.

K6: [...] tüm dünyada çokça kullanılan bu videolar Türkçeye karşı olumlu ve daha kolay bir dil olduğu düşüncesini sağlayabilir.

K8: Ana dili konuşan kişiler tarafından oluşturulmadığı için olumsuz bir izlenim bırakabilir çünkü sesletimde ve kelimelerde çokça yanlış olmakla birlikte videolarda kesinti yaşanıp bazı konulara, kelimelere internetten bakılıyor olması konuşmacıya eğitici rolü bakımından güvensizlik yaşatmaktadır.

K11: Türkçeyi eğlenceli ve rahatlatıcı bir şekilde öğretmeye yönelik bir girişim gibi görünüyor. Öğretenlerin içtenliği öğrenenin Türkçeye karşı tutumunu değiştirebilir.

Üçüncü alt kategori olan ODMT'nin uykuda öğrenme tekniği için uygun bir ortam oluşturacağına dair ortak kanaatler, bu çözümleme başlığında en belirgin olumsuzluk göstergelerini yansıtmaktadır. Kelimelere duyarlılık, aşinalık, telkin ve bilinçaltı etkileri öne çıkarılarak sunulan gerekçeler, videonun süresi ile uykuya dalma süresi arasında paralellik olması gerektiği önerileri ile anlamlı hale gelmektedir. Bu alt kategoride bazı katılımcıların uykuda öğrenme tekniği açısını bilmedikleri ya da gerekli bulmadıkları beyanı da önem taşımaktadır.

K5: Öğrencinin dile aşinalık kazanması bakımında olumlu yönde etkisinin olacağını düşünüyorum. Bilinçaltına öğrenilmek istenilenin gönderilmesi gibi de düşünülebilir.

K6: Öğrenmeyi olumlu yönde ve kelimelere karşı bir duyarlılığın oluşmasını sağlayabilir.

K8: Uykuya dalma süresinin ortalama 8 dakika olduğu göz önüne alınırsa hazırlanacak içeriklerin bu süreçlere yakın olması durumunda uyumadan önce bir veya iki videonun rahatlıkla izlenmesini sağlayacaktır.

K10: Öğrenci potansiyelimiz, Endonezya, Arap ve Afrika ağırlıkta olduğu için 5 dakikadan sonra uyuklayacaklarını düşünüyorum. Videoların 3 dakikayı geçmemesi gerektiğini düşünüyorum.

Audio-visual bir deneyim olarak sinestetik etki üzerine kurulu olan ODMT'nin görsel platformlarda yükselmesi, bu çalışmaya katılan uzman öğreticiler tarafından da fark edilmiştir ve görüntünün gerekliliği sebebiyle podcast formatının ODMT ile dil öğrenme açısından uygun olmadığı görüşü öne çıkmıştır. Ancak bazı uzman öğreticiler (K4, K13), podcast olarak tasarlanan ODMT'nin daha etkili olacağını düşünürler. Bu düşüncede görselde öğrenmeyi engelleyen detayların olduğuna dair tezleri önemli yer tutmaktadır.

K3: Görüntü gereklidir çünkü içerik üreticilerinin duyu organlarını kullanarak çıkardığı sesler görüntüyle bir bütündür. Videoları ilgi çekici kılan da budur.

K4: Ezber gerektiren ya da sürekli tekrar edilmesi gereken konuların podcast olarak verilmesi akılda kalıcılığı artırabilir.

K5: Özellikle temel sevilere sonrası için podcast olarak tasarlanan dil eğitim modelinin de öğreticinin görünür olduğu modelden daha faydalı olacağı kanısındayım. Öğretici görünürken mimikler ve dudak okuma ilk seviyelerde faydalı olsa da ilerleyen sevilere için dikkat dağıtıcı bir unsur olarak da yorumlanabilir.

K7: İzleyen/dinleyenlerin görselliğe de önem verdiklerini göz önünde bulundurursak ODMT videolarının Podcast içeriklerinden daha çok tutulduğunu görebiliriz.

K9: ODMT için öğretici görüntüsünün gerekli olduğunu düşünmüyorum. Hatta odaklanmada eksikliğe neden olabileceğini düşünüyorum. Podcast olarak tasarlanan modeller odaklanmada daha başarılı olunduğunu düşünüyorum.

K12: Elbette farklı olur. İzlenen şey biraz da kişiler sanırım.

K13: Fark vardır, ama ODMT ses bazlı olduğu için görüntünün olmaması bazı durumlarda bir avantaj bile olabilir. Hatta bazı ODMT videolarında gözünüzü kapatmanız yaşadığınız deneyimi olumlu etkiler.

Yukarıdaki alt kategorilerde incelenen fonetik yapı incelemesi genel olarak tespit edilen ODMT'nin ikincil bir kaynak olarak dil öğretim süreçlerine entegrasyonunun daha doğru olacağı görüşünü destekleyen bulgular sunmuştur. Bu bulgular, aşağıdaki kategoride incelenen uygulama ve materyal olarak kullanım uygunluğu çerçevesinde diğer alt kategorilerle ilişkisini sürdürecektir.

Öğretmenler ODMT'nin BDDE Uygulama Ortamı Olarak Kullanılmasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

ODMT'nin uygulama ortamı olmasının uzman öğreticilerin fenomenolojik deneyimleri çerçevesindeki imkânlarını araştıran bu çalışma, 'dijital kaynakların ODMT'ye uyarlanması gerekliliği' ve 'ses/sözcük tekrarının öğrenmeyi pekiştirmesi' alt kategorilerindeki kanaatleri bireysel ve ortak görüş olarak analiz etmiştir.

ODMT'nin Uygulama ve Materyal Bağlamında Yapısal Değerlendirmesi

Tablo 6

ODMT'nin Uygulama ve Materyal Bağlamında Yapısal Değerlendirmesine İlişkin Kanaat Göstergeleri

Katılımcı	Dijital Kaynakların ODMT'ye Uyarlanmasının Gerekliliği					Ses/Sözcük Tekrarının Öğrenmeyi Pekiştirmesi				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
K1										
K2										
K3										
K4										
K5										
K6										
K7										

	Yeni	Eski
K8		
K9		
K10		
K11		
K12		
K13		
Genel Ortalama	2.84	3.46

Tablo göstergelerine göre, mevcut dil öğrenme kaynaklarının ODMT'ye uyarlanması gerekliliği konusunda genel anlamda olumsuzya yatkın bir ortak kanat mevcuttur (2.84). Uzman konuşucuların büyük bir kısmı mevcut kaynakların uyarlanması yerine genel olarak ODMT'ye özgü içerik üretimi önerilmektedir. Ortama özgü içerik konusunda bir yaklaşımın ortak kanaat olarak gelişmesi, ODMT'nin türel olarak yeni bir form içerdiğine ilişkin farkındalığın varlığını göstermektedir. Bu alana özgü içerik talebi, diğer taraftan da ODMT'nin dil öğretimi için uygun bir ortam olarak görülmesi biçiminde yorumlanabilir.

K2: Uyarlanmamalıdır. Özgün içerik denenmelidir.

K10: Dijital öğrenme kaynaklarının uyarlanması ODMT videolarının içerik eksiklerinin giderilmesine yararlı olabilir. Dil öğretiminde başarılı olan içerikler aktarılabilir.

K8: Özgün içerik oluşturulmalıdır. Çünkü var olan birçok konu ODMT ile öğretilmeye uygun değildir.

K4: Dil öğretimi adına ya da farklı alan ve disiplinlerde özgün içerikler üretilmelidir. Özellikle dil öğretiminde var olan alışılmış videolardan farklı olacak ve alana yeni bir bakış açısı getirecektir.

K5: Doğru seviyeler için, doğru sesletimle ve konuşucusu seviyesinde konuşabilen öğrenciler tarafından yapıldığı takdirde her hangi bir sıkıntı oluşturacağını düşünmüyorum.

ODMT'nin dil eğitimi odaklı videolar dışında genel olarak bazı tetikleyici kelimeleri tekrar etmeye dayanan bir tarz olması, dil öğrenmede önemli bir uygulama olan kelime tekrarı bakımından uzman görüşlerinde daha olumsuz bir perspektifle değerlendirilmesine neden olmuştur (3.46).

K1: Kelime öğretimi açısından evet olabilir. Ancak söz dizimi ve bağlam açısından yararlı değil zararlı olabilir.

K4: ODMT videolarını izleyenlerin özellikle ses tekrarlarından etkilenilerek daha rahat, sakin, farkındalık ve odaklanma düzeyinde artış gözlenir

K6: Sözcük ve ses tekrarı A1 düzeyinde pekiştirici özelliği olabilir.

K7: Evet, asıl amacı rahatlama olduğu için ses tekrarlarının beyni olumlu etkilediğini düşünüyorum

ODMT'nin genel bir ortam olarak uygunluğu hususunda ihtilaf olsa da kelime tekrarı uygulamasında olumsal mutabakata yakın bir ortak kanaat vardır. Ancak az sayıda uzman öğretici (K1), sentaktik yapı eleştirisiyle kelime tekrarına uygunluğu reddeder. Bu alt kategorideki genel öğretici yorumları, kelime tekrarına odaklanan dil öğretici ODMT videolarında kelime tekrarlarının ön planda tutulması için öneri niteliğinde bir ortak kanaat bildirimi olarak anlaşılabılır.

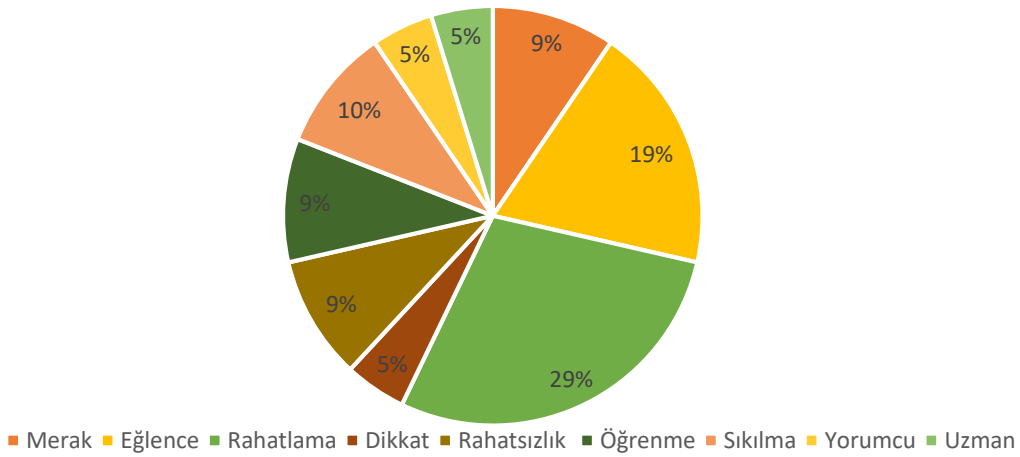
Çözümleme kapsamında son olarak uzman öğreticilerin deneyimledikleri videoları 'izleme motivasyonları' ve videolarda izledikleri kişilerin 'kim olduğuna' ilişkin kanaat bildirimleri analiz edilmiştir. İzleme motivasyonu, izleyicinin ODMT'nin genel yapısı ve dil öğretimine uygunluğu açısından değerlendirmesinin genel çerçevesinde içeriğe yüklenecek anlamın fenomenolojik boyutunu belirlemesi bakımından önemlidir. İzlenen kişinin kim olduğuna ilişkin kanaat ise öğreticinin kendini özdeşleştirme ve aktörü içselleştirme yönelimlerini göstermesi bakımından önem arz eder.

Öznel Deneyimin Yapısalılığına İlişkin Bulgular

Öznel deneyimin analizi, yanıtlarda tekrar eden ve baskın olarak geçen betimsel ifadelerin görselleştirilmesi ile yapılandırılmıştır. Aşağıdaki görselde izleme motivasyonunu gösteren dağılım yer almaktadır.

Şekil 1

ODMT Videolarını İzleme Motivasyonları



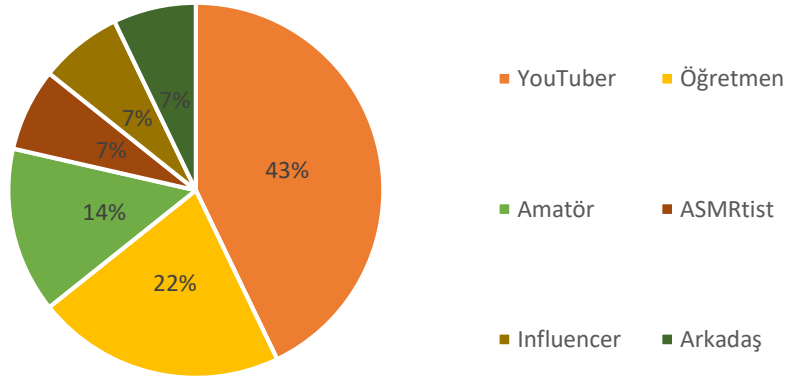
Görselde yer alan izleme motivasyonları, uzman öğreticilerin motivasyonlarını ifade ettikleri ifade kalıpları içinde vurgulanan duygulanım kelimelerinin incelenmesiyle seçilmiştir. En belirgin motivasyon olan rahatlama (%29), bazı ifadeler içinde olumsal anlam taşırken, bazılarında 'uykuyla' özdeşleştirilerek dil öğrenimine negatif

etki oluşturduğu vurgulanmak amacıyla kullanılmıştır. Olumsal kanaatlerde genellikle şaşırma, eğlence, öğrenme, dikkat gibi motivasyonlar, olumsuz kanaatlerde ise rahatsızlık ve sıkıcılık motivasyonları öne çıkmıştır. Yorumculuk ve uzmanlık ise tarafsız bir yaklaşımı göstermek istendiğinde zikredilmiştir. Genel motivasyonun rahatlama ve eğlence olması, ODMT'nin dil öğretim sürecinde olumsal bir motivasyonla izlenebileceği yorumunu mümkün kılmaktadır.

Aşağıdaki görselde ise uzman öğretmenlerin videolarda izledikleri kişiyi tanımlarken kullandıkları betimsel ifadelerin oransal dağılımı verilmiştir. Bu oransal dağılım, motivasyonu destekleyen bir unsur olarak kanaatin nedeni ve sonucu olma görevi gören algısal katalizörlerden biridir. Çünkü videoda görünen ve üzerine odaklanılan kişi, ODMT'nin dil öğretiminde kullanılmasının imkanlarını değerlendiren uzman öğretmenlerin empati yapacağı kişidir.

Şekil 2

ODMT Videolarındaki Aktörün Kimliğine İlişkin Öznel Değerlendirmeler



Uzman öğretmenlere 'videolardaki kişiyi kim olarak görürsünüz' sorusu dışında yöneltilen soruya alınan yanıtlar, genel olarak bir YouTuber'u izleme motivasyonunda olduklarını göstermektedir. Bu yorumlama, pek tarafsız sayılmaz. Çünkü içerikteki aktörü YouTuber olarak yorumlamak, onun bir öğretici olmadığını da vurgulamak anlamını taşır. ODMT'nin dil öğretiminde bir ortam olarak kullanılmasına ilişkin olumsal tavırdaki uzman öğretmenler ise genel olarak 'öğretici' (%22) ve 'arkadaş' (%7) tanımını kullanmıştır. Influencer (%7) ve amatör (%14) ifadelerde net olarak kullanılmasına rağmen 'ODMTtist' (%7) doğrudan kullanılmayan ancak kastedilen bir tanım olarak incelemeye alınmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Uzman öğretici görüşlerine göre otonom duyuşal meridyen tepkisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkili bir bilgisayar destekli dil öğretiminde ikincil bir uygulama ortamı olabilirliğini üzerine uzman

öğreticilerin fenomenolojik anlamlandırma perspektifinden anlamayı amaçlayan bu çalışmada, gençlik kültürüne hitap eden ve milyonlarca genç kullanıcı tarafından takip edilen ODMT kültürünün, içerikleri profesyonel olarak tasarlandığında Türkçe öğretimi için ikincil bir öğrenme ortamı olabileceği söylenebilir. Bunun için ODMT kültüründe üretilen amatör dil öğretimi videoları profesyonel ve iyi hazırlanmış içeriklerle yeniden kurgulanmalıdır. Çünkü ODMT videoları genellikle amatör konseptte ve amatör kişilerce çekildiği için genel eleştiriler amatörlik bağlamında toplanmaktadır. Bu haliyle pedagojik olarak kullanımlarının uygun olmayacağı ulaşılan ortak kanaat olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda ODMT videolarında yer alan öğretmenlerin Türkçeyi ana dili olarak konuşmadıkları (vurgu ve telaffuz eksiklikleri), öncelikli amaçlarının profesyonel dil öğretmek olmadığını ve ortam düzenlemesinin amatör birkaç materyalle sınırlandığını düşünüldüğünde bu içeriklere yönelik profesyonel donanımın artması ve içeriğin profesyonelleşmesiyle birlikte biçim ve içerik yönünden ODMT'nin etkisinin artacağı öğretmenlerin ortak kanaatidir.

Uzman öğretmenler yalnızca ODMT üzerinden dil öğreniminin mümkün olmadığına ortak görüştedir ve bu ortamı ikincil bir kaynak olarak tasarlamak gerektiğini düşünürler. Katılımcıların önemli bir kısmı tarafından temel düzeyde dil öğretiminde yetersiz görülen bu ortam, orta ve ileri düzey öğretim sürecinde etkili ve verimli olarak görülmektedir. Ancak bazı uzman öğretmenler (K5, K8, K9, K11), temel eğitim düzeyinde daha önemli fayda sağlayacağı kanaatini bildirmiştir. ODMT'nin hangi düzey için etkili olabileceğine dair bu görüş ayrılıkları aslında hangi seviyeler için uygun olabileceğinin deneysel olarak test edilmesi gerektiği bilgisini vermektedir. Bu noktada ODMT kültüründe üretilen profesyonel dil öğretim videoları, yabancı dil öğretim süreçlerine niteliksel olarak katkı sağlayacak yeni bir BDDE uygulama ortamı olabilir.

BDDE hakkındaki çalışmalarda sürecin merkez aktörlerinden olan öğretmenler boyutunda genel anlamda bir faydalı görme eğilimi söz konusu olmasına karşın beceriler, inanç ve algılar gibi içsel faktörlerin kullanım kararını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Park ve Son, 2009). Bu sonuç, başta BDDE genelinde ve bir uygulama ortamı olarak önerilen ODMT özelinde değerlendirilirse Rogers'ın 'Yeniliklerin Yayılması' kuramından istifade edilebilir. Çünkü ODMT tıpkı Rogers'ın (1962) ifade ettiği gibi belirli bir zamanda, bir iletişim kanalından ve bir sosyal sistem içinde yayılmaktadır. Bu yayılım toplumun her kesiminde eş düzeyde ve eşgüdümlü ilerlememekle birlikte kişilerin yeniliklere karşı tutumu önem arz etmektedir. Rogers'ın (1962) uyumcu kategorileri, en yüksek uyumu gösteren "yenilikçi"den, erken benimseyen (saygın), erken çoğunluk (müzakereci), geç çoğunluk (septik) ve ağır hareket edene (geleneksel) doğru yavaşlayan bir uyum skalası içerir. Öğretmen görüşlerini bu skaladaki etkiye göre yorumlamak, görüşlerdeki bireysel

etkiyi daha anlamlı kılacaktır. Bu çalışmanın uzman öğretmenlerden oluşan görüşülenler listesinde müzakereci bir tavrın baskın olması, uyum konusundaki yatkınlığa yorulabilir.

Öğretmenlerin BDDE üzerine görüşlerine odaklanan araştırmalar, çarpıcı bazı sonuçlar içermeleri yönünden bu araştırmaya destek olurlar. Akayoğlu'na (2017) göre yaşları 21-28 arasında değişen öğretmenlerin katılımıyla yürütülen saha çalışmasında BDDE'in zorunlu ders sayılması ve daha erken yaşa hitap eden müfredata girmesi görüşü öne çıkmıştır. Bu araştırmanın görüşülenleri de genel olarak 20-35 yaş aralığında oldukları için teknolojiye duyarlı ve yeni teknolojileri deneme noktasında istekli bir jenerasyonu temsil etmektedir.

ODMT'nin rahatlama, huşu ve uyku için bir kullanım-doyum performansı sunması, görüşülenlerin yorumlarında da öne çıkan ihtilaflı bir sorun başlığı olarak ders ve öğrenme için gereken dikkat ve ilginin gerçekleşip gerçekleşmeyeceği hususunu önemli kılar. Çünkü öğreticinin dikkati çok yüksek olmasına karşın vurgudaki 'rahatlama' hissi, ders için bir engel olarak yorumlanabilir. Ancak Fredborg vd., (2018) ODMT ile sürekli farkındalık hissi arasındaki ilişkinin sanılandan çok daha kuvvetli olduğunu vurgular. Eşleştirilmiş kontrollerle karşılaştırıldığında, ODMT'li bireyler, küresel bir farkındalık ölçüsü olan MAAS'ta önemli ölçüde daha yüksek puanlar ve TMS'nin "merak" alt ölçeğinde önemli ölçüde daha yüksek puanlar üretmiştir. Bu sonuçlar, ODMT ile ilişkili duysal-duygusal deneyimlerin, farkındalık ile ilişkili farklı bir özellik alt kümesi ile desteklenebileceğini göstermiştir. Benzer şekilde Janik-McErlean ve Banissy (2017) ODMT deneyimlerini rapor edenlerin Deneyime Açıklık konusunda yüksek, IRI'nin Empatik Endişe ve Hayal Kurma alt ölçeğinde daha yüksek puanlar aldıklarını söylemektedir. Çalışma, hakkında henüz yeterince çalışma yapılmamış olan bu fenomenin empati ve deneyime açıklık konusunda pozitif sonuçlar verdiğini saptamıştır. Ekranda gerçekleşmesine rağmen sinestetik etkisi nedeniyle empati duygusunu güçlendiren ODMT, deneyime açıklığı ile öğrenmeye duyarlı bir izleyici profili sergilemektedir. Mevcut bulgular, ODMT'nin rahatlama hissiyle birlikte yüksek farkındalık, dikkat ve empati duygusunu canlı tutarak ders odaklanmasına engel teşkil etmeyeceğini kanıtlamaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmada, ODMT'nin ana dili Türkçe olan profesyonel öğretmenlerce, özgün içerik ve uygun donanımlarla yapılmasının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ikincil bir öğrenme ortamı olarak oluşturabileceğine dair bulgular ortaya koymuştur. Öğreticilerin uzman perspektifiyle yorumladıkları deneyimlerin, öğrencilerin paydaş oldukları bir kültürü yorumlarken içinde olacakları motivasyonları anlamlı kılması, ODMT'nin dil öğretimine entegrasyon sürecini akademik bir temelle kuvvetlendirecektir. Buna ek olarak ODMT'nin

ana dili Türkçe olan profesyonel öğreticilerce, özgün içerik ve uygun donanımlarla yapılmasının öğrenen başarıları üzerindeki etkisi yapılacak araştırmalar ile test edilmelidir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu kısımda *Bu araştırma, İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 27/10/2022 tarihli 2022-9 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

Yazar Katkısı: Yazarların katkı oranı eşittir.

Kaynakça

- Akayoğlu, S. (2017). İngilizce öğretmen adaylarının bilgisayar destekli dil öğretimi dersi üzerine görüşleri. *İlköğretim Online (elektronik)*, 16(3), 1220-1234. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330252>.
- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal Education and Literacy Studies*, 5(2), 9-19. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9>.
- Alyaz, Y. (2006). Bir Leonardo da Vinci Projesi kapsamında web destekli dil öğretimi uygulamaları geliştirmeye yönelik yazarlık sistemlerin ve platformların değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 239-256.
- Barratt EL, Spence C., & Davis N. J. (2017). Sensory determinants of the autonomous sensory meridian response (ASMR): Understanding the triggers. *PeerJ* 5:e3846. <https://doi.org/10.7717/peerj.3846>
- Barratt, E. L., & Davis, N. J. (2015). Autonomous sensory meridian response (ASMR): A flow-like mental state. *PeerJ* 3:e851 <https://doi.org/10.7717/peerj.851>
- Can, T. (2012). Yabancı dil öğretimi bağlamında öğrenen özerkliğinin sanal öğrenme ortamları yoluyla desteklenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 72-85.
- Chapelle, C. A. (2005). Computer-assisted language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 767-780). Routledge.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. Paul Patton (Trans.). Columbia University.
- Fredborg, B. K., Clark, J. M., & Smith, S. D. (2018). Mindfulness and autonomous sensory meridian response (ASMR). *PeerJ* 6:e5414 <https://doi.org/10.7717/peerj.5414>
- Gallagher R. (2019). 'ASMR' autobiographies and the (life-)writing of digital subjectivity. *Convergence*, 25(2), 260-277. <https://doi.org/10.1177/1354856518818072>

- Gallagher, R. (2016). Eliciting euphoria online: The aesthetics of "ASMR" video culture. *Film Criticism*, 40(2), <https://doi.org/10.3998/fc.13761232.0040.202>.
- Gillmeister, H., Succi, A., Romei, V., & Poerio, G. L. (2022) Touching you, touching me: Higher incidence of mirror-touch synaesthesia and positive (but not negative) reactions to social touch in autonomous sensory meridian response. *Consciousness and Cognition*, 103(2022), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2022.103380>
- Gömlüksiz, M. N., & Sertdemir-Düşmez, O. (2005). İngilizce'de relative clause konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 163-179.
- Gündüz, N. (2005). Computer assisted language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2), 193-214.
- Heidegger, M. (2020). *Tinin fenomenolojisi*. Kaan H. Ökten (Trans.). Alfa.
- Husserl, E. (2003). *Fenomenoloji üzerine beş ders* (2nd Ed.). Harun Tepe (Trans.). Bilim ve Sanat.
- Janik-McErlean, A. B., & Banissy, M. J. (2017) Assessing individual variation in personality and empathy traits in self-reported autonomous sensory meridian response. *Multisensory Research*, 30(6), 601-613. <https://doi.org/10.1163/22134808-00002571>
- Jarvis, H., & Achilleos, M. (2013). From computer-assisted language learning (CALL) to mobile-assisted language use (MALU). *TESL-EJ*, 16(4), 1-18.
- Keskin, S., & Kömür, G. (2022). Kültürel diplomasine yeni içerik pazarlama aygıtı: Otonom Duyusal Meridyen Tepkisi (ASMR). *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 59(2022), 105-127. <https://doi.org/10.47998/ikad.1148759>
- Klausen, H. B. (2021). The ambiguity of technology in ASMR experiences: Four types of intimacies and struggles in the user comments on YouTube. *Nordicom Review*, 42(4), 124-136. <http://dx.doi.org/10.2478/nor-2021-0045>
- Kovacevich, A., & Huron, D. (2018) Two studies of autonomous sensory meridian response (ASMR): The relationship between ASMR and music-induced frisson. *Empirical Musicology Review*, 13(1-2), 39-63. <http://dx.doi.org/10.18061/emr.v13i1-2.6012>
- Kozinets, R. V. (2006). "Netnography 2.0". In Russel W. Belk (Ed.). *Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing* (pp. 129-142). Edward Elgar.
- Lamy, M-N. (2013). Distance CALL online. In M. Thomas, H. Reinders, ve M. Warschauer (Eds.) *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (pp.141-158). Continuum Books.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford University.

- Levy, M., ve Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Routledge.
- Lloyd, J. V., Ashdown, T. P. O., & Jawad, L. R. (2017). Autonomous sensory meridian response: What is it? and why should we care?. *Indian J Psychol Med*, 39(2), 214-215. <https://doi.org/10.4103%2F0253-7176.203116>
- Merleau-Ponty, M. (2017). *Algının fenomenolojisi*. Emine Sarıkartal ve Eylem Hacımuratoğlu (Trans.). İthaki.
- Odabaşı, H. F. (1994). *Yabancı dilde dilbilgisi öğrenmede bilgisayar destekli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi* [Unpublished Doctorate Thesis]. Anadolu University.
- O-Dowd, R. (2016). Emerging trends and new directions in telecollaborative learning. *Computer Assisted Language Instruction Consortium*, 33(3), 291-310.
- Park, C. N., & Son, J. B. (2009). Implementing computer-assisted language learning in the EFL classroom: Teachers' perceptions and perspectives. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 5(2), 80-101.
- Poerio, G. L., Blakey, E., Hostler, T. J., & Veltri, T. (2018) More than a feeling: Autonomous sensory meridian response (ASMR) is characterized by reliable changes in affect and physiology. *PLoS ONE* 13(6): e0196645.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations* (3rd Ed.). Macmillan.
- Shinebourne, P. (2011). The theoretical underpinnings of interpretative phenomenological analysis (IPA). *Existential Analysis*, 22(1), 16-31.
- Smith, J. A., & Fieldsend, M. (2021). Interpretative phenomenological analysis. In P. M. Camic (Ed.). *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp. 147-166). American Psychology Association.
- Smith, S. D., Fredborg, B. K., & Kornelsen, J. (2017). An examination of the default mode network in individuals with autonomous sensory meridian response (ASMR). *Social Neuroscience*, 12(4), 361-365. <https://doi.org/10.1080/17470919.2016.1188851>
- Stockwell, G., & Hubbard, P. (2013). *Some emerging principles for mobile-assisted language learning*. Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education. <http://www.tirfonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assisted-language-learning>
- Thomas, M., Reinders, H., & Warschauer, M. (2013). Contemporary computer-assisted language learning: The role of digital media and incremental change. In M. Thomas, H. Reinders ve M. Warschauer (Eds.) *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (pp. 1-12). Bloomsbury.
- Tuffour, I. (2017). A critical overview of interpretative phenomenological analysis: A contemporary qualitative research approach. *Journal of Healthcare Communications*, 2(4), 52.

Ünlü, B. F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sanal gerçekliğin amaç odaklı dil öğretimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 5(2019), 57-76.



Autonomous Sensory Meridian Response as a Second Learning Area in Teaching Turkish as a Foreign Language (ASMR)

Emrah Boylu¹ Mete Yusuf Ustabulut² Savaş Keskin³

Abstract

The study aims to discuss whether ASMR culture, a growing trend on YouTube, is appropriate for use as a formal computer-assisted language learning application environment in teaching Turkish as a foreign language. The data supply of the study was collected through in-depth IMterview with 13 expert teachers who teach Turkish as a foreign language in Turkey in the context of the principles of the Interpretative Phenomenological Analysis method, and the obtained data were analyzed within the framework of descriptive, structural principles. According to the findings, reasons such as 'actor's identity,' 'methodological deficiencies,' 'carelessness,' 'amateurism,' 'pronunciation mistakes,' 'purposelessness,' and 'risks of specific culture' in the videos trigger indecision. However, there is also a positive consensus. The consensus is that transforming amateur language instruction videos created in the ASMR culture into professional and well-prepared content will create a new CALL application environment that will significantly improve Turkish language teaching processes.

Article Details

Research Article

Received

29/09/2023

Accepted

16/01/2024

Published

15/05/2024

Key words

Whispered Teaching, Computer-Assisted Language Learning, Autonomous Sensory Meridian Response, Turkish as a Foreign Language

¹ Doç. Dr., Bartın University, eboyly@bartin.edu.tr ORCID: 0000-0001-9259-7369

² Doç. Dr., Bayburt University, meteustabulut@bayburt.edu.tr ORCID: 0000-0002-8864-645X

³ Doç. Dr., Bayburt University, savaskeskin@bayburt.edu.tr ORCID: 0000-0003-0335-9062

Suggested Citation:

Boylu, E., Ustabulut, M. Y. ve Keskin, S. (2024). Autonomous sensory meridian response as a second learning area in teaching Turkish as a foreign language (ASMR). *Pamukkale University Journal of Education [PUJE]*, 61, 121-148. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1352289>.

Introduction

The current study proposes a new and widespread phenomenon called Autonomous Sensory Meridian Response (ASMR) to diversify Computer Assisted Language Learning (CALL) applications and environments, which is the general framework of Second Language Acquisition (SLA) practices provided by computer-based environments. As a result of the research, it is aimed to increase the effectiveness of education with adaptations where the orientation of online prosumers and pedagogy intersect. ASMR, which includes two essential emphases for language learning, 'whisper' and 'sociability' triggers, is a phenomenon that attracts attention worldwide but has not been studied much as a unique species (Lloyd et al. 2017). It is an application environment adaptable to the CALL process (media) and has attracted almost no attention. Moreover, it has attracted virtually no attention as an adaptive application environment for the CALL process. However, among the most watched types of this 'whisper' intensive 'online culture' (Gallagher, 2016) phenomenon are the ASMRtist's direct 'language-teaching' or 'repeating trigger words' role plays in native or foreign languages. Considering the effect of 'repetition' on language comprehension (Deleuze, 1994), the ASMR's relevance to linguistic performance becomes more prominent.

This research is the first phase of an educational construction process designed in three stages for the suitability of ASMR as an application environment in teaching Turkish as a foreign language (TTFL). It proposes to re-evaluate the language-oriented pedagogical possibilities in the new digital-assisted culture based on the concepts of Human-Computer Interaction (HCI) and Computer-Mediated Communication (CMC), new phenomena, and their phenomenological construction processes. The first step will be the phenomenological determination of the suitability of ASMR as the practice environment in the teaching process. The second step will assess the suitability of ASMR as an application environment in the learning process using ethnography. The experimental phase will be designed and integrated into current procedures in the final stage, where the ideal ASMR environment will be established formally and informally. In this context, the current study evaluates the suitability of ASMR as a CALL application environment for teaching Turkish as a foreign language with the phenomenological comments of professional instructors. Investigating the integration of this practice, which usually takes place at the informal and peer tutor level, into CAI practices in formal education processes is important in terms of integrating/intersecting pedagogy with the rising trends of youth culture. This phenomenological understanding, which is not intended to be limited

to Turkish, can raise awareness about a teaching innovation that is likely to be integrated into global language education.

The concept of L2 CLT, which was first developed in the literature in 1983 by a group of expert technology enthusiasts who met to discuss professional issues on the use of technology in language teaching and learning (Chapelle, 2005), is generally defined as the active use of research and learning applications on computers in language learning and teaching processes (Levy, 1997: 1). CALL, based on augmented process dynamism and effectiveness, is an output of the goal of creating a new and more advanced synthesis by integrating the capabilities of human beings with the possibilities of technology. Therefore, concepts such as Technology-enhanced Language Learning, Web-enhanced Language Learning, and Information and Communication Technologies-advanced Language Learning (Levy & Stockwell, 2006) are supporting concepts used to describe CALL.

Autonomous Sensory Meridian Response (ASMR)

ASMR (Gallagher, 2019), a rising phenomenon on YouTube, is defined by common emphases, although it is a newly discussed concept in the literature. First, ASMR is an atypical sensory phenomenon (Barratt et al. 2017; Barratt & Davis, 2015) involving echostatic-like tingling sensations in the scalp, 'sometimes spreading to the back and limbs' (Smith et al. 2017) in response to specific sensory stimuli, primarily whispering, touching, and hand movements (audio-auditory) (Poeiro et al. 2018). This sensory phenomenon, which accompanies people's feelings of relaxation and well-being, aims to create a synesthetic effect in the audience by using fundamental triggers such as whispers, personal attention, clear sounds, and slow movements (Barratt & Davis, 2015). It is meaningful in the sensory dimension and acquires significance in the social dimension because the triggering stimulus in ASMR is usually social. It is almost sincere (for example, hearing a whisper or watching someone brush one's hair). As they involve the close/one-to-one attention of the central ASMRtist, they frequently elicit a calm and positive emotional state (Smith et al., 2017).

CALL technologies, above all, tend to be a form of 'distance education' (Lamy, 2013). According to O'Dowd (2016), they aim to strengthen learning content with distance cooperation and interaction chains. By building a collaboration tool, process actors—who use network technologies to communicate materials and contents synchronously and across physical boundaries—can continue learning at the level of group relationships.

User-based learning, defined as User Generated Content (UGC), enables group collaboration, content decentralization, and collectivization. However, the main focus in ASMR culture is still on the teaching actor,

as in the classroom setting. Kovacevich and Huron (2018) help establish the infrastructural link of remote solidarity between CALL and ASMR, finding that ASMR videos typically use a quiet, private scene with the relaxed, friendly, and intimate actor ASMRtist at the center. ASMR, where peer-to-peer learning takes place, increases the social dimension of learning because of its sense of intimacy and closeness. This closeness, defined as Digitally mediated Intimacy, facilitates establishing a solid empathic integration between the ASMRtist and his audience (Gallagher, 2019). Strengthening the closeness between the teacher and the learner is an opportunity to keep the interest and focus alive. The ASMR'tist is always inspiring with calls that keep and trigger attention. Based on intimacy, spatial (as if in the same environment), social (as if close friends), and temporal (as if it were simultaneous) intimacy is positioned (Klausen, 2021).

ASMR owes its cultural pervasiveness to personalized display advances in mobile technologies. ASMR contents that can be listened/watched while traveling, in bed, in the park, while cooking, or doing sports require a state of isolation with mobile devices and earphones. This mobilization aligns with the future of CALL technologies. Because all over the world, there is a paradigm shift from CALL to Mobile-Assisted Language Learning (MALL) (Stockwell & Hubbard, 2013). CALL is getting old, and a new theory focusing on mobile technologies means that educational connectivity approaches should be updated with recent trends (Jarvis & Achilleos, 2013). ASMR stands out with its suitability for use in the MALL process as a mobile technology trend.

In the context outlined above, ASMR can be considered a very suitable application environment for CALL due to reasons such as close attention, a different phonetic structure, a syntax based on repetition, compatibility with mobile technologies, ease of access from popular social media, encouraging relaxing and hedonistic learning, role-play-oriented learning content, high interaction, awareness, appealing to youth culture, peer learning method, and multisensory design.

Research Questions

The present study was based on the question, "Can ASMR be an effective CALL practice environment in teaching Turkish as a foreign language, according to expert instructors' views?" This fundamental question was centralized to provide a basis on and support for the culture and subculture work to be carried out at the student level by presenting a meaning-making from the point of view of the professional instructors, who were one of the leading actors of the process and represent the formal aspect. Three sub-questions were addressed in the present study:

1. How do teachers define ASMR as a CALL practice environment?

2. How do teachers interpret the effectiveness of ASMR as a CALL implementation environment?
3. What do teachers suggest using ASMR as a CALL implementation environment?

Method

This research evaluates the suitability of ASMR as a CALL practice environment with the phenomenological comments of professional instructors. For this reason, Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) has been adopted as the primary methodological approach. According to Smith and Fieldsend (2021), IPA is a well-established qualitative approach developed to investigate the true-life experiences of individuals. In seeking to understand true-life experiences, the IPA offers a collaborative perspective that deals with the way individuals create other experiences they have and the meaning that emerges from those experiences. Because it seeks experiential meanings through interpretative work between the researcher and participants rather than based on theory.

According to Merleau-Ponty (2017), in the method that emphasizes the power of meaning and interpretation (hermeneutic) in the mind of the human in the relationship established with the world of objects as true-life experiences, the 'world of things and the natural' does not actually make sense, and humans attribute meaning to them. Heidegger (2020) draws attention to the fact that the reality created in perception is important because it determines the relations established with the objective reality in the phenomenological meaning issue, he refers to while discussing the importance of perceptualism. In this study, the tendency to seek the reasons why ASMR is a suitable application environment for CALL in the perceptual constructions of teachers, who are among the main actors of the process, has developed to comprehend the attitude that emerges according to the direction of mental interpretation. In this context, phenomenological knowledge, which Husserl (2003: 42-43) defines as 'self-knowledge,' is established as a kind of subjective phenomenon or reflection. This view, which considers consciousness as a signifier that reflects the objective world, but not simply by constructing it, is compatible with the reflective approach of research. Therefore, the main scope of the questions asked to the interviewee is to comprehend the mental reflection of ASMR. The method, which offers a 'rich insight experience' on understanding things (Tuffour, 2017), helps to understand how ASMR has responded in the world of tutorials.

Data Collection

In the current study, in-depth interviews were used to collect data. However, the fact that digital technologies bring developments not

only in the field of research but also in the field of method, and the efficiency of online data collection channels for research (Alase, 2017) has been the reason for making a digital modification in this research. The new data collection technique, based on the latest digital instant messaging (Instant Message) coded as Depth IMterview, served obtaining digital data through correspondence, video, and voice calls (Kozinets, 2006). The data were received by correspondence using the Depth IMterview technique. The demands and attitudes of the interviewees were decisive in this choice. While collecting the data, each of the semi-structured interview categories designed to answer the research questions was coded to facilitate access to the ‘meaning units’ by narrowing down specific to repetitions and critical sentences to ‘form the essence,’ as Alase (2017) puts it. In this respect, the ASMR video list on ‘Teaching Turkish as a Foreign Language’ was sent to the teachers of Turkish as a foreign language to watch before the in-depth interview to create a shared experience. Various popularity metrics were influential in the selection of videos. These metrics include priority access to YouTube, various mother tongues, including English, French, Dutch, and Arabic, and viewing and interaction rates.

Table 1
Information on ODMT Videos Shown to the Interview Group Before the In-Depth Interview

Video Link	Video Name
https://youtu.be/BiNa3cu49fU	ASMR Teaching you TurkishTR
https://youtu.be/GKBfmwTix7Q	ASMR IN TURKISH + teaching you
https://youtu.be/Oz_WULuHxUE	ASMR Turkish Language Class TR
https://youtu.be/4RiKUH5WaIA	ASMR in Turkish (Learning Turkish ASMR)
https://youtu.be/6wd2ezULvtY	Learning Turkish ASMR / TÜRKÇE ASMR - Türkçe öğreniyorum
https://youtu.be/fkoAEJzLofE	My first ASMR video in Turkish (Fısıltı, Türkçe, a few triggers)
https://youtu.be/o_Rww60wn8	I'm Teaching You Turkish (Trigger Asmr Words)

- <https://youtu.be/y4r6XCX1bKc> Learning Turkish ASMR #7 - Türkçe ve İngilizce Asmr - Türkçe öğreniyorum
- <https://youtu.be/XtWjlURykM> Arabic ASMR Learning Turkish Language تعلم فيديو للاسترخاء والنوم التركية بسهولة
- <https://youtu.be/fPG6ow2zTyE> ASMR Learn Turkish with me! tr
- <https://youtu.be/RAQfdu1A5FE> ASMR in Turkish (ASMR Türkçe) Study Turkish with me! tr
-

Participants

The 13 in-depth interviewees, in which the ASMR videos used in the study established “common live experience,” constitute the study group of this research. Alase (2017: 13) states that collecting data from a group of 2 to 25 participants in terms of validity and reliability parameters in an IPA study is sufficient. The participants who taught Turkish to foreigners at different universities and institutions were selected to meet four essential criteria, and none of them were part of the ASMR culture. However, some were aware of ASMR video culture even though they were not part of it. In addition, the study units incorporated common standards such as having a training certificate for the use of digital tools and applications, a positive attitude towards the use of digital tools and applications in the process of teaching Turkish as a foreign language, experience in distance education, and positive approach to the necessity of CALL applications. These standard features were essential to prevent the interpretive phenomenological approach to shared experiences from deviating too much from the ‘experienced ASMR’ focus and to create isolation in the ASMR experience focus.

Table 2*Demographic Information about the Participants*

Codes	Gender	Experience	Education	Graduation	Instructor Certificate	Distance Language Teaching Experience
In1	Female	5+ Year	Master's degree	Turkish Language and Literature	Yes	Yes
In2	Male	2-3 Year	PhD	Turkish teaching	Yes	Yes
In3	Female	5+ Year	PhD	Turkish Language and Literature	Yes	Yes
In4	Female	5+ Year	Lisans	Linguistics	Yes	Yes
In5	Female	3-4 Year	Master's degree	Turkish teaching	Yes	Yes
In6	Female	2-3 Year	Master's degree	Turkish Language and Literature	Yes	Yes
In7	Female	5+ Year	PhD	Turkish Language and Literature	Yes	Yes
In8	Female	2-3 Year	PhD	Turkish teaching	Yes	Yes
In9	Female	2-3 Year	PhD	Turkish teaching	Yes	Yes
In10	Female	2-3 Year	Master's degree	Turkish Language and Literature	Yes	Yes
In11	Female	5+ Year	PhD	Turkish teaching	Yes	Yes
In12	Female	3-4 Year	Master's degree	Turkish teaching	Yes	Yes
In13	Male	2-3 Year	Master's degree	French teaching	Yes	Yes

Data Analysis

For the data analysis, we used the 'structural description' technique in the categorization process, defined as the unit of meaning. The structural description technique is a relational description technique that examines how themes dispersed into meaning units are systemically established and form structures (Alase, 2017: 16-17). The categorical themes of the interviewer's comments on ASMR were resolved both in themselves and in a network of relationality that would integrate. The questions directed to the interviewees were resolved as sub-categories distributed into six higher-order categories. In the analysis phase, these categories were divided into the following sub-categories: "general structural relationship with ASMR," "pedagogical structural assessment of ASMR," "phonetic structural assessment of ASMR," "structural evaluation of ASMR in the context of practice and material," and "subjective experience structurality of ASMR." These were rated negatively, undecidedly, and positively to enable visual reading of shared opinions. First, data structure was made to determine a general common point with a rating expressing negative (1 and 2), positive (4 and 5), and indecision (3) opinions. Thus, the data sets were systematized at the level of opinion to do a meaningful reading.

Validity and Reliability

For the validity and reliability of the data, four essential criteria applied in the IPA were observed: Context sensitivity; commitment and diligence; transparency and consistency; impact and importance (Shinebourne, 2011). The research provided the sensitivity of the phenomenological context between CALL and ASMR by trying to understand the phenomenological constructions of the actors of the process, rather than observation or case-tracking method. Each data category and interviewer were meticulously chosen, and no concept or practice was removed from its original context. Except for protecting interviewees' identities ethically, research data processing always followed the principles of clarity and consistency. The focus of research results on ASMR, which was expected to be a trend in CALL implementation processes, indicated the high expectation of widespread impact. Because it is possible to discuss a higher and lower dimension that will influence how millions of teachers, students, and educational institutions teach and learn languages. The aim of finding solutions to the problems in the current education processes makes this research important.

Findings and Discussion

General Structural Relationship with ASMR

This phenomenological structure relationship, which includes the structural evaluation of ASMR by interviewees, can be examined as an

opinion reading in which the videos recorded? are interpreted in terms of form and content. Therefore, positivity indicators were determined to visually express the common opinions in the answers regarding the structure relationship realized in the focus of form and content.

Table 3
Positivity Assessment of the General Structure of ASMR Videos

Interviewee	Form					Content				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
In1										
In2										
In3										
In4										
In5										
In6										
In7										
In8										
In9										
In10										
In11										
In12										
In13										
Overall Average										

As can be seen, the value of 3, with which common opinions are close, indicates a critical point of view in which positive opinions and aspects open to improvement are cited as a justification. It can be expressed as an opinion form of critical positivity and prone to negativity. The determination of the general average of the formal structure evaluation as 3.15 indicates a tendency towards positive opinion. However, there is no apparent positive opinion. It is clearly understood from the interviewee’s answers that the professionalization of the form will affect the rise of positive opinion.

Since the videos were generally shot by amateur people and in an amateur concept, general criticisms were gathered in the context of amateurism. It is a common belief that with the increase in professional equipment and the professionalization of the content, the effect will increase in terms of form and content.

In1: I found it interesting in terms of form. In the first place, "What is this person doing?" It is a video that makes you think and watch for a while.

In3: When ASMR videos are examined formally, it is possible to say that some videos reveal entertaining content and can be used in lessons.

In6: I don't think it's a distraction while learning the language, and it's the proper format to achieve the intended goal.

In11: I found the ASMR videos I watched lacking format and content. Yes, it is remarkable and exciting work, but it has many shortcomings.

In13: The presentation was good, but I've seen people make better ASMR sounds. While I'm not an expert, I think he was a bit of a novice in those videos.

The positivity indicator of the structural evaluation opinions regarding the content indicates that the common thought is prone to positivity (3,07). However, some effect parameters in the content, which are doubtful by the expert opinion, cause the existing opinions to gather in the center of indecision.

In2: It is not appropriate for Turkish language instruction. It is not comprehended. It is distracted.

In3: When ASMR videos are examined in terms of content, it is possible to say that they are insufficient for language teaching and need to be developed for an effective result.

In4: The contents of ASMR videos, which have become popular in recent years, are shaped according to the target. The contents of these videos, shot to teach Turkish, are also suitable for the purpose.

In5: Especially in teaching, learners can do the alphabet, lip-reading, and pronunciation exercises about sounds that are not in many languages (ö, ü, etc.) to see how the sounds are made and to distinguish the sounds.

In6: As content, selections were made from the basic rules of the language and words. I think that the lack of content and not progressing in a plan will create confusion in language learning for learners.

In10: There was no theme or topic. First, they introduce themselves, and then they teach the words in the daily Turkish language. Turkish is taught to the extent that it saves their daily life, mostly for foreigners who travel.

In12: In terms of content, yes, it can be helpful for those who want to meet Turkish and learn the first few words, but it is not deep. There are more non-Turkish elements than Turkish ones.

As content, a view and processing evaluation was made on the use of Turkish in the experienced ASMR videos. Since only the instructors in the existing videos do not speak Turkish as a mother tongue (lack of emphasis and pronunciation), their primary purpose is not to teach a professional language. The environment arrangement is limited to a few amateur materials, and it is possible to say that positive opinions will increase in the comments about the developed videos.

Structural Evaluation of ASMR in a Pedagogical Context

Under this categorical analysis title, sub-categories consist of evaluations of whether ASMR can teach Turkish as a foreign language, whether it is sufficient as a resource, and whether it is among the resources used in TÖMER.

Table 4
Structural Assessment Opinions on the Use of ASMR as a Pedagogical Environment

Interviewee	Weldability					Competence					Using in TAFL				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
In1			■					■				■			
In2	■					■						■			
In3			■					■						■	
In4					■				■					■	
In5					■				■		■				
In6		■						■			■				
In7				■					■						■
In8				■				■				■			
In9			■				■							■	
In10			■	■			■			■				■	
In11				■				■						■	
In12				■				■						■	

In13	
Overall	3.30
Average	3.07

The common opinions shown by Table 4 indicate a positive trend, but that indecision and concerns about development criticism are more dominant. There is a general comparison in the sub-categories of resource availability (3.30), competence (3.07), and being used in TÖMER (3.07). Expert instructors compare a subjective interpretation perspective with general teaching experiences according to their attitudes towards the content they experience ASMR. This comparison causes instability in opinions that generally follow a positive trend. The experts' opinions below include reasons showing how the reasons for positivity and negativity approach the focus of indecision for each sub-category.

Weldability

In2: No way. To learn, it is necessary to hear comfortably and repeat. Therefore, I think ASMR is not suitable for them.

In13: No. Clear pronunciation is needed for language learning. Also, not everyone finds ASMR exciting, pleasant, or comforting, making some people uncomfortable.

In8: It can be used from A1+ or A2 level. The content may not make sense for people who encounter Turkish for the first time at the A1 level.

In7: I think the ASMR technique should be a secondary technique that can be used if needed.

In4: It can be used as an additional learning technique to minimize stress and anxiety and motivate the student.

In5: I think it can be beneficial if designed and implemented correctly.

Competence

In1: I don't think ASMR videos suit the beginner level. It would be appropriate to use it, especially at the B1-B2 level.

In13: The videos I watched were relatively poor in language teaching. People with pronunciation problems were teaching Turkish with wrong pronunciations.

In6: It is challenging to teach permanent and meaningful Turkish at a basic level only with these videos. Maybe it can only be used as additional course material for vocabulary teaching and repetition.

In5: I think it is a handy technique if native speakers with correct voiceovers prepare the videos.

Usage in Teaching Turkish as a Foreign Language (TAFL)

In1: [...] I think students will prefer these videos not for language learning motivation but for the need for relaxation.

In 3: These contents can be developed, linked to other language education resources, made effective and used as auxiliary resources.

In5: I think it should take place because it is crucial for pronunciation studies.

In6: I don't think it should be included. More professional and educational content will get good results by using sources with higher levels of interaction.

In7: It should take place. Because no matter what language it is, the biggest obstacle in front of a learned language is the opposing point of view. ASMR can play a role in this.

In9: It can be used as a different solution to the questions that the student can use outside of TÖMER class hours and "How will I pronounce which word?" and can reduce anxiety.

As can be seen, there is a general opinion among the instructors that ASMR is sufficient and efficient when used as a supporting resource. Instructors agree that language learning only through ASMR is not possible, and they think it is necessary to design this environment as a secondary resource. This environment, which is seen as inadequate in basic language teaching by many participants, is seen as effective and productive in the secondary and advanced education process. However, some instructors (In5, In8, In9) stated that they would provide more significant benefits at the basic education level. These differences of opinion about what level ASMR can be effective for actually inform that it can be suitable for all levels.

Reasons such as form and content opinion, emphasis on professionalism, care in the environment, and content design in the videos experienced are noted, and the effectiveness of the professional video style to be prepared by instructors is emphasized, not the current video style. While the negativities of the teachers' reasons for their opinions are some phonetic, care, and technical deficiencies that they believe contradict the pedagogical methods and techniques, those who advocate the innovative approach generally point to the focus on pronunciation and the attractiveness of the content being the product of a widespread culture that appeals to students. While the positive

reasons of the teachers can be divided into a wide range with more specific comments, the fact that the negative opinions are gathered at a common point indicates that the instructor's anxiety is centralized. Expert instructors internalize the environment, basic learning objectives, and the role of the instructor in the process and prioritize amateurism in the videos they experience as an anxiety parameter. On the other hand, the positivity approach focuses on the idea that a more informal structure that will overcome students' prejudices and concerns about language learning will contribute to relaxation.

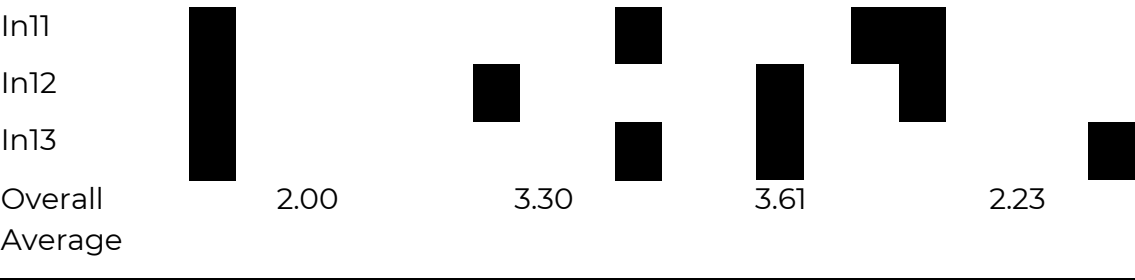
Structural Evaluation of ASMR in Phonetic Context

This category aims to clarify the phonetically structural status of ASMR in language acquisition. It was determined what people thought about the sub-categories of “Is whispered speech an alternative to audio-talk resources,” “Is the whispered Turkish language attractive for learners,” “Is ASMR useful in sleep learning technique,” and “Does ASMR content designed only as podcasts have the desired effect.” The analysis was supported by tabular data showing the common opinions about the sub-categories.

Table 5

Structural Evaluation of ASMR in terms of Phonetic Context

Interviewee	An Alternative to Whispered Speech					The Positivity of Contribution of the Whispered Status of Turkish					Podcast ASMR eligibility				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
In1															
In2															
In3															
In4															
In5															
In6															
In7															
In8															
In9															
In10															



As shown in Table 5, there is a common opinion that whispered speech is not more effective than a learning style based on spoken speech (2.00), and transferring ASMR, which is defined as an audio-visual experience, to the student in the form of podcasts will be ineffective in terms of visual deprivation (2.23). While the view that ASMR will support language learning while asleep is advanced in the level of positivity (3.61), the common opinion that the whispered Turkish language will create attraction for learners is also prone to positivity (3.30).

The common belief of the instructors that whispered speech is not an alternative to spoken-talk learning style is fed by their traditional learning styles and their approach that speaking aloud is the main speaking level in terms of phonetics. Contrary to the opinions based on the results of the methodological studies and providing intelligibility, the opinion that both are necessary (In10) and that the learning technique based on whispered speech will be more effective (In7, In8) is in the minority. Generally, there is a prevailing belief that whispering is a source of support or help.

In3: In my opinion, speech-based learning resources provide more effective results in language teaching. Whispered learning resources can only serve as additional resources with correct and appropriate use.

In12: Whispering, by its nature, leads to a more closed understanding of sounds. Let's imagine we are talking to our students in a loud whisper in front of the camera. Sir, can you speak normally? They will say we do not understand.

In9: I think that since the audio-talking learning resources are a more well-known method in traditional language teaching, they are followed more.

In8: ASMR videos are psychologically triggering content. While voice-to-speech resources are plentiful and standardized, ASMR can be a different and interesting field. While audio-speaking content will push

the learner to behaviors such as note-taking in terms of education, ASMR content will direct them to listen in a relaxing and concentrated manner.

In10: One in a whisper, the other in a normal tone. Both are required.

In7: When I see thousands of ASMR videos on different topics and compare them to audio-to-speech learning resources, I can say that ASMR videos are more effective than them. I think the situation comes up in the word 'whisper'.

Positive opinions that the second sub-category, the whispered version of Turkish, will attract learners are based on reasons such as being a new experience and effectively overcoming prejudice and anxiety. In addition, popular culture will positively affect entertainment, sincerity, and relaxation. Negative opinions, on the other hand, focused on the speaker's representation and pronunciation errors as a person whose mother tongue is not Turkish. As stated by Keskin and Kömür (2022), the fact that the audience comments on Turkish-focused ASMR videos contain high positivity in terms of 'phonetic praise,' 'triggering,' and 'sympathy' provides a scientific basis for making this sub-category more meaningful.

In4: Listening to Turkish at a different volume level is unusual and new. The effect of this technique in the context of its objectives will be positive. There will be a significant difference in Turkish teaching, especially in speaking skill learning level.

In5: I believe it is an effective technique to break down the prejudices of learners who learn Turkish because they have to learn and are reluctant to learn.

In10: We do not speak uniformly. That's why we need to be able to show every aspect of speech.

In6: [...] These videos, which are widely used worldwide, can provide the idea that Turkish is a positive and more straightforward language.

In8: It may leave a negative impression because it is not created by native speakers, because it is very wrong in speech and words, but there is an interruption in videos and some topics, words are viewed from the Internet, which causes insecurity to the speaker in terms of his educational role.

In11: It seems like an attempt to teach Turkish in a fun and relaxing way. The sincerity of the teachers can change the learner's attitude towards Turkish.

The common belief that the third sub-category, ASMR, will create a suitable environment for the sleep learning technique reflects the most prominent positivity indicators in this analysis title. The reasons presented by emphasizing sensitivity to words, familiarity, suggestion, and subliminal effects become meaningful with the recommendations that there should be a parallelism between the duration of the video and the time to fall asleep. Some participants in this sub-category must be unfamiliar with the sleep learning method.

In5: I think it will positively affect the student's familiarity with the language. It can also be thought of as sending what is wanted to be learned to the subconscious.

In6: It can enable learning in a positive way and sensitivity to words.

In8: Considering that the average time to fall asleep is 8 minutes, if the content to be prepared is close to these processes, it will enable one or two videos to be watched easily before going to sleep.

In10: Since our student potential is dominated by Indonesia, Arab and African, I think they will fall asleep after 5 minutes. I think videos should not exceed 3 minutes.

The expert instructors participating in this study also noticed the rise of ASMR based on the synesthetic effect as an audio-visual experience on visual platforms. Furthermore, due to the necessity of the image, the opinion that the podcast format is not suitable for language learning with ASMR has come to the fore. However, some expert tutorials (In4, In13) think that ASMR designed as a podcast will be more effective. In this thought, the theses that there are details that prevent learning in the visual have an essential place.

In3: The image is necessary because the sounds produced by the content producers using their sense organs are integrated with the image. This is what makes videos interesting.

In4: Podcasts can help subjects that need to be repeated or memorized stick in listeners' minds longer.

In5: Compared to the model where the teacher is visible, I believe the language education model that is designed as a podcast will be more beneficial, especially after the beginner level.

In7: Considering that viewers/listeners also attach importance to visibility, we can see that ASMR videos are more popular than Podcast content.

In12: Of course, it will be different. I guess what's being watched is people.

In13: There is a difference, but the absence of video can be an advantage in some cases, as ASMR is audio-based. In some ASMR videos, closing your eyes can positively affect your experience.

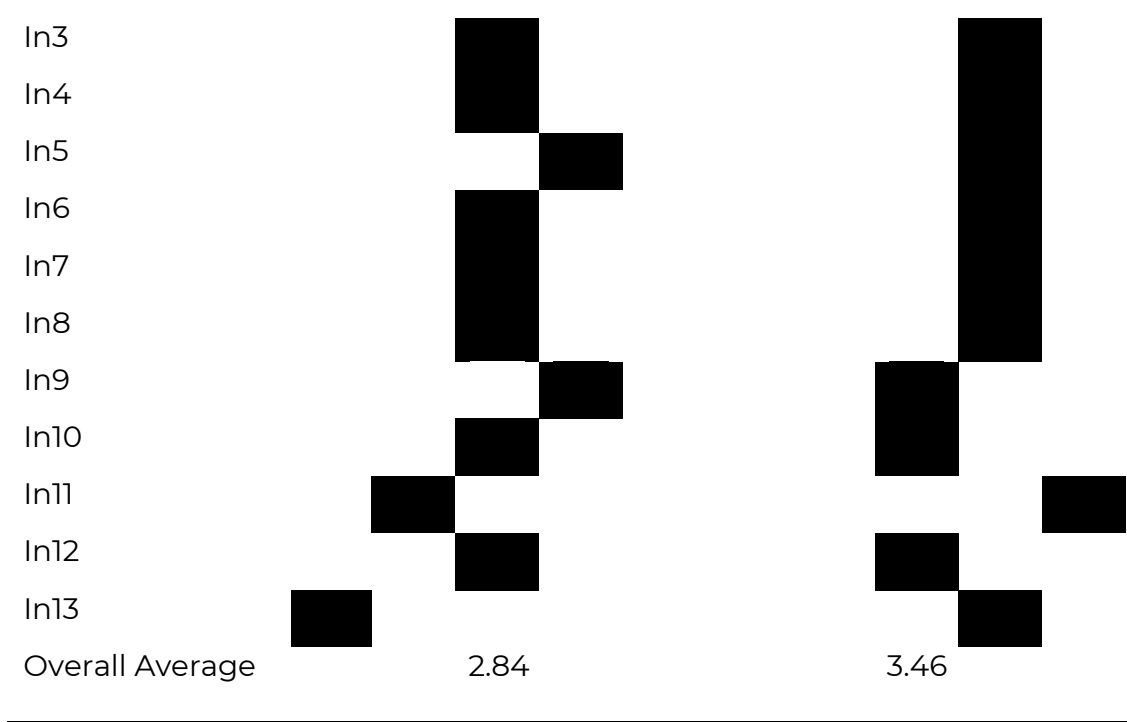
The phonetic structure analysis examined in the sub-categories above presented findings supporting the opinion that it would be more accurate to integrate ASMR into language teaching processes as a secondary source. These findings will continue to be related to other sub-categories within the framework of suitability for use as application and material, which is examined in the following category.

Structural Evaluation of ASMR in the Context of Application and Material

This study, which explores the possibilities of ASMR being an application environment within the framework of the phenomenological experiences of expert teachers, analyzed the opinions in the sub-categories of 'the necessity of adapting digital resources to ASMR' and 'sound/word repetition reinforces learning' as individual and joint opinions. Personal opinions and their general average are shown in Table 6 below.

Table 6
Opinion Indicators on the Structural Evaluation of ASMR in the Context of Practice and Material

Interviewee	The necessity of Adapting Digital Resources to ASMR					Reinforce the Learning with Sound/Word Repetition				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
In1										
In2										



According to indicators in Table 6, there is a generally negative consensus regarding the necessity of adapting existing language learning resources to ASMR (2.84). Most expert speakers recommend ASMR-specific content production instead of adapting existing sources. The development of an approach to context-specific content as a common opinion indicates the existence of awareness that ASMR contains a generically new form. On the other hand, the demand for content specific to this field can be interpreted as seeing ASMR as a suitable environment for language teaching.

In2: It should not be adapted. Original content should be tried.

In10: Adapting digital learning resources can help fill ASMR videos' content gaps. The content that is successful in language teaching can be transferred.

In8: Original content must be created because many existing subjects are not suitable for teaching with ASMR.

In4: Original content should be produced on behalf of language teaching or in different fields and disciplines. It will be different from the usual videos, especially in language teaching, and will bring a new perspective to the area.

In5: For the proper levels, I don't think it will cause any problems if it is done by instructors who can speak with the correct pronunciation and speaker level.

The fact that ASMR is a style based on repeating some trigger words in general, except for language education-oriented videos, has caused it to be evaluated with a more positive perspective in terms of word repetition, which is a crucial practice in language learning (3,46).

In1: It can be in terms of teaching vocabulary. However, syntax and context can be harmful rather than helpful.

In4: Those who watch ASMR videos are significantly affected by audio repetitions, and an increase in their level of relaxation, calmness, awareness, and focus is observed.

In6: Word and sound repetition can be a reinforcing feature at the A1 level.

In7: Yes, sound repetitions positively affect the brain, as its primary purpose is relaxation.

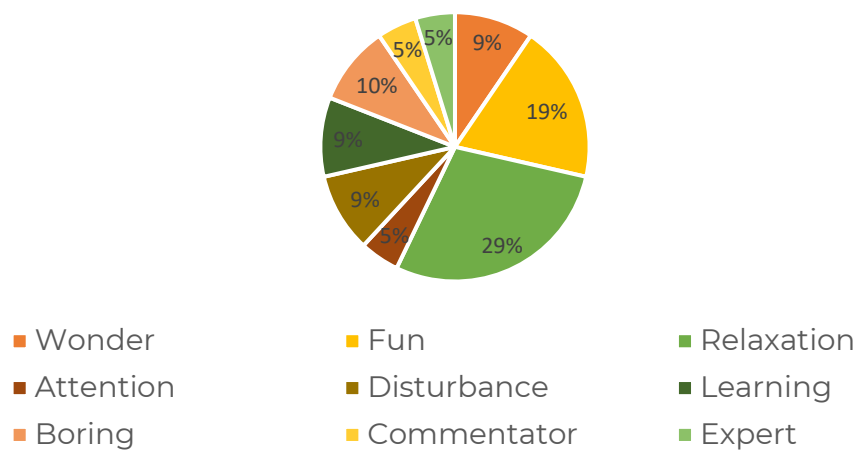
Although there is disagreement about the appropriateness of ASMR as a general medium, there is a common opinion close to favorable agreement in the practice of word repetition. However, few expert teachers (In1) reject the relevance of word repetition with syntactic construction criticism. Therefore, general tutorial comments in this sub-category can be interpreted as a joint opinion statement as a recommendation to keep word repetitions in the foreground in language tutorial ASMR videos focusing on word repetition.

The Structurality of Subjective Experience

The expert instructors' "motivation for watching" the videos and their statements about "who" they think the people in the videos are also examined as part of the analysis. It is crucial to consider the motivation to watch to assess ASMR's general structure, its applicability for language teaching, and the phenomenological dimension of the meaning to be assigned to the content. In addition, the opinion about the person being watched is vital in showing the instructor's tendency to identify himself and internalize the actor. Figure 1 shows the distribution showing the motivation to follow.

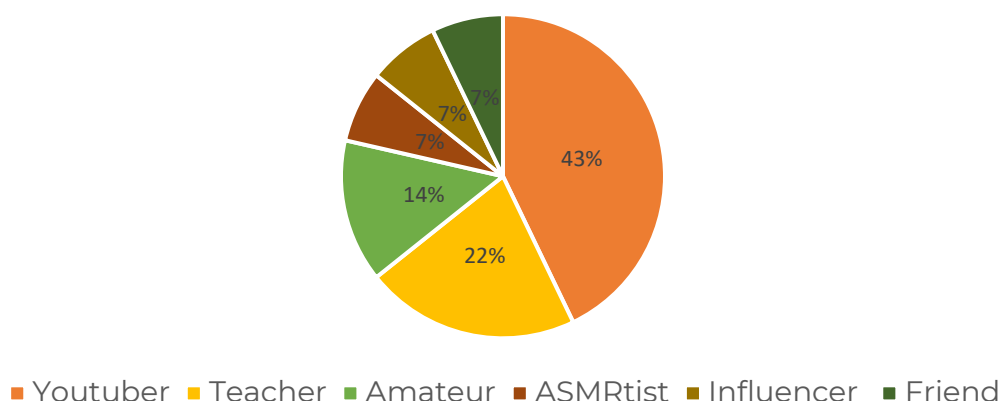
Figure 1

Motivations to Watch ASMR Videos



The viewing motivations represented in the graph were chosen by looking at the emotional words that expert trainers highlighted in their expressions. Relaxation (29%), the most prominent motivation, has a positive meaning in some expressions. In contrast, in others, it is associated with ‘sleep’ and used to emphasize that it harms language learning. In positive opinions, motivations such as surprise, entertainment, learning, and attention, while in opposing views, the motivations of discomfort and boredom came to the fore. Interpretation and expertise are mentioned when it is desired to demonstrate an unbiased approach. It is conceivable to view ASMR as having a positive motive in teaching a language because the overall incentive is enjoyment and relaxation.

In Figure 2, the proportional distribution of the descriptive expressions used by the expert instructors when describing the person they watch in the videos is given. This proportional distribution is one of the perceptual catalysts that act as the cause and effect of the opinion as a factor supporting motivation because the person who appears in the video and is focused on is the person to empathize with the expert instructors who evaluate the possibilities of using ASMR in language teaching.

Figure 2*Subjective Assessments of Actor's Identity in ASMR Videos*

The answers to the question posed to the expert tutorials, apart from the question of 'who do you see as the person in the videos,' show that they are generally motivated to watch a YouTuber. However, this interpretation is hardly neutral because interpreting the actor in the content as a YouTuber also means emphasizing that he is not a tutorial. Expert instructors with a positive attitude towards using ASMR as a medium in language teaching generally used the definitions of 'teacher' (22%) and 'friend' (7%). Although it is used in influencer (7%) and amateur (14%) expressions, 'ASMRtist' (7%) has been examined as a meaning that is not used directly but is meant.

Conclusion and Discussion

In this study, the usability of autonomous sensory meridian response as an effective secondary application environment in computer-assisted language teaching in teaching Turkish as a foreign language was investigated according to the opinions of expert instructors. In this context, it has been concluded that ASMR culture can be a secondary learning environment for teaching Turkish when its contents are professionally designed. For this purpose, amateur language teaching videos produced in the ASMR culture should be reconstructed with professional and well-prepared content. Because opinions such as "teachers whose mother tongue are not Turkish, amateurism, lack of teaching methods, poor quality, mediocrity, disturbing visual and audio elements," which the instructors present as reasons for their negative opinions, are specific only to the videos experienced. Therefore, this study seeks to facilitate the development of expert content designs

created within the framework of consensus-based expert opinions. Many negative opinions claim that once the negatives are eliminated or improvements are made based on suggestions, the negative opinions will change to positive ones. The expert instructors agree that language learning is not possible solely through OHT and that it is necessary to design this medium as a secondary resource. This medium, which is considered inadequate for basic language teaching by a significant number of the participants, is seen as effective and efficient in the intermediate and advanced level teaching process. However, some expert instructors (In5, In8, In9, In11) reported that it would provide more significant benefits at the basic education level. These differences of opinion on which level ODMT can be effective for which level actually gives the information that it should be tested experimentally for which levels it can be suitable. At this point, professional language teaching videos to be produced in the ODMT culture can be a new CBLT application environment that will qualitatively contribute to foreign language teaching processes.

Generally, common opinions that show the plane of indecision based on disagreement instead of a clear opinion become more meaningful when similar results are obtained in studies on CALL. In studies on CALL, it has been concluded that although instructors generally have positive attitudes towards CALL, internal factors such as their skills, beliefs and perceptions affect their decisions to use CALL (Park & Son, 2009). Rogers' "Diffusion of Innovation" theory can be helpful if this result is assessed for CALL in general and specifically for ASMR, which is suggested as an application environment because ASMR (Innovation), just as Rogers stated (1962: 11-33), spreads at a particular time, through a communication channel and within a social system. While this spread progresses equally and coordinated in every part of society, people's attitude toward innovations is essential. Rogers' Adopter/Compliant categories (1962: 248-251) include a slowing scale of fit from the highest-fit Innovator to the early adopter (reputable), early majority (negotiator), late majority (septic), and slow-moving (traditional). Interpreting the teacher's views according to the effect on this scale will make the individual effect in the views more meaningful. The predominance of a deliberative attitude in the interviewee list of expert teachers in this study can be attributed to a tendency toward compliance.

Studies focusing on teachers' opinions of CALL support this research because they have some startling findings. According to Akayoğlu

(2017), in the field study conducted with the participation of teachers aged between 21-28, the view that CALL should be considered a compulsory course and included in the curriculum that appeals to an earlier age, came to the fore. Since the interviewees of this research are generally between the ages of 20 and 35, they represent a generation that is sensitive to technology and willing to try new technologies.

The fact that ASMR offers a use-satisfaction performance for relaxation, awe, and sleep, makes it essential whether the attention and attention required for lessons and learning will be realized as a controversial issue, which also stands out in the interviewees' comments. Although the teacher's attention is very close, the feeling of 'relaxation' in the emphasis can be interpreted as an obstacle for the lesson. However, according to Fredborg et al. (2018), the relationship between ASMR and the feeling of constant awareness is much stronger than previously thought. Compared with matched controls, individuals with ASMR produced significantly higher scores on the MAAS, a global measure of awareness, and significantly higher scores on the Curiosity subscale of TMS. These results indicated that a distinct subset of mindfulness-related traits could support ASMR-related sensory-emotional experiences. Similarly, Janik-McErlean and Banissy (2017) state that those who reported their ASMR experience scored higher on Openness to Experience and higher on the IRI's Empathic Worry and Daydreaming subscale. The study found that this phenomenon, about which there has not yet been enough research, gives positive results in empathy and openness to experience. Although it takes place on the screen, ODMT, which strengthens the sense of empathy due to its synaesthetic effect, exhibits an audience profile that is sensitive to learning with its openness to experience. The study determined that this phenomenon, which has not been studied enough yet gives positive results in empathy and openness to experience.

As a result, this research, has revealed that the implementation of ODMT by professional teachers whose native language is Turkish, with original content and appropriate equipment can create a secondary learning environment in teaching Turkish as a foreign language. The experiences interpreted by the teachers from an expert perspective will strengthen the integration process of ODMT into language teaching with an academic basis. Turkish-speaking professional tutorials, the effect of the teaching of ODMT with original content and appropriate equipment on learner achievements should be tested by the researches to be carried out.

Ethics Committee Permission Information: In this section, this research was conducted with the permission obtained by the decision of the Ethics Committee of Educational Sciences of Istanbul Aydın University dated 27/10/2022 numbered 2022-9.

Author Conflict of Interest Information: There is no conflict of interest between the authors.

Author Contribution: The contribution rate of the authors is equal.

References

- Akayoğlu, S. (2017). İngilizce öğretmen adaylarının bilgisayar destekli dil öğretimi dersi üzerine görüşleri. *İlköğretim Online (elektronik)*, 16(3), 1220-1234. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330252>
- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal Education and Literacy Studies*, 5(2), 9-19. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9>
- Barratt, E. L. & Davis, N. J. (2015). Autonomous sensory meridian response (ASMR): A flow-like mental state. *PeerJ* 3:e851 <https://doi.org/10.7717/peerj.851>
- Barratt EL, Spence C. & Davis N. J. (2017). Sensory determinants of the autonomous sensory meridian response (ASMR): Understanding the triggers. *PeerJ* 5:e3846. doi: [10.7717/peerj.3846](https://doi.org/10.7717/peerj.3846)
- Chapelle, C. A. (2005). Computer-assisted language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 767-780). Routledge.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. Paul Patton (Trans.). Columbia University.
- Fredborg, B. K., Clark, J. M. & Smith, S. D. (2018). Mindfulness and autonomous sensory meridian response (ASMR). *PeerJ* 6:e5414 <https://doi.org/10.7717/peerj.5414>
- Gallagher R. (2019). 'ASMR' autobiographies and the (life-)writing of digital subjectivity. *Convergence*, 25(2), 260-277. <https://doi.org/10.1177/1354856518818072>
- Gallagher, R. (2016). Eliciting euphoria online: The aesthetics of "ASMR" video culture. *Film Criticism*, 40(2), <https://doi.org/10.3998/fc.13761232.0040.202>
- Gillmeister, H., Succi, A., Romei, V. & Poerio, G. L. (2022) Touching you, touching me: Higher incidence of mirror-touch synaesthesia and positive (but not negative) reactions to social touch in autonomous sensory meridian response. *Consciousness and Cognition*, 103(2022), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2022.103380>
- Janik-McErlean, A. B. & Banissy, M. J. (2017) Assessing individual variation in personality and empathy traits in self-reported autonomous sensory

- meridian response. *Multisensory Research*, 30(6), 601-613. <https://doi.org/10.1163/22134808-00002571>
- Jarvis, H. & Achilleos, M. (2013). From computer-assisted language learning (CALL) to mobile-assisted language use (MALU). *TESL-EJ*, 16(4), 1-18.
- Keskin, S. & Kömür, G. (2022). Kültürel diplomasına yeni içerik pazarlama aygıtı: Otonom Duyusal Meridyen Tepkisi (ASMR). *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 59(2022), 105-127. <https://doi.org/10.47998/ikad.1148759>
- Klausen, H. B. (2021). The ambiguity of technology in ASMR experiences: Four types of intimacies and struggles in the user comments on YouTube. *Nordicom Review*, 42(4), 124-136. <http://dx.doi.org/10.2478/nor-2021-0045>
- Kovacevich, A. & Huron, D. (2018) Two studies of autonomous sensory meridian response (ASMR): The relationship between ASMR and music-induced frisson. *Empirical Musicology Review*, 13(1-2), 39-63. <http://dx.doi.org/10.18061/emr.v13i1-2.6012>
- Kozinets, R. V. (2006). "Netnography 2.0". In Russel W. Belk (Ed.). *Handbook of Qualitative Research Methods in Marketing* (pp. 129-142). Edward Elgar.
- Lamy, M-N. (2013). Distance CALL online. In M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Eds.) *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (pp.141-158). Continuum Books.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford University.
- Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *Call dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Routledge.
- Lloyd, J. V., Ashdown, T. P. O. & Jawad, L. R. (2017). Autonomous sensory meridian response: What is it? and why should we care?. *Indian J Psychol Med*, 39(2), 214-215. <https://doi.org/10.4103%2F0253-7176.203116>
- Maner, J. K., Gailliot, M. T., Rouby, D. A., & Miller, S. L. (2007). Can't take my eyes off you: Attentional adhesion to mates and rivals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(3), 389-401. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.93.3.389>
- O-Dowd, R. (2016). Emerging trends and new directions in telecollaborative learning. *Computer Assisted Language Instruction Consortium*, 33(3), 291-310.
- Park, C. N., & Son, J. B. (2009). Implementing computer-assisted language learning in the EFL classroom: Teachers' perceptions and perspectives. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 5(2), 80-101.
- Poerio, G. L., Blakey, E., Hostler, T. J. & Veltri, T. (2018) More than a feeling: Autonomous sensory meridian response (ASMR) is characterized by reliable changes in affect and physiology. *PLoS ONE* 13(6): e0196645.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations* (3rd Ed.). Macmillan.

- Shinebourne, P. (2011). The theoretical underpinnings of interpretative phenomenological analysis (IPA). *Existential Analysis*, 22(1), 16-31.
- Smith, J. A. & Fieldsend, M. (2021). Interpretative phenomenological analysis. In P. M. Camic (Ed.). *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design* (pp. 147-166). American Psychology Association.
- Smith, S. D., Fredborg, B. K., & Kornelsen, J. (2017). An examination of the default mode network in individuals with autonomous sensory meridian response (ASMR). *Social Neuroscience*, 12(4), 361–365. <https://doi.org/10.1080/17470919.2016.1188851>
- Stockwell, G., & Hubbard, P. (2013). Some emerging principles for mobile-assisted language learning. Monterey, CA: *The International Research Foundation for English Language Education*. <http://www.tirfonline.org/english-in-the-workforce/mobile-assisted-language-learning>.
- Thomas, M., Reinders, H. & Warschauer, M. (2013). Contemporary computer-assisted language learning: The role of digital media and incremental change. In M. Thomas, H. Reinders & M. Warschauer (Eds.) *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (pp. 1-12). Bloomsbury.
- Tuffour, I. (2017). A critical overview of interpretative phenomenological analysis: A contemporary qualitative research approach. *Journal of Healthcare Communications*, 2(4), 52.
- Ünlü, B. F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sanal gerçekliğin amaç odaklı dil öğretimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 5, 57-76.