

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

WEB 2.0 ARACIYLA DESTEKLENEN İNGİLİZCE KELİME
ÖĞRETİMİNİN ETKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

İnan Tekin

Düzce
Haziran, 2021

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

WEB 2.0 ARACIYLA DESTEKLENEN İNGİLİZCE KELİME
ÖĞRETİMİNİN ETKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

İnan Tekin

Danışman: Prof. Dr. Abdullah Adıgüzel

Düzce
HAZİRAN, 2021

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında oy birliği / oy çokluğu ile DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Abdullah ADIGÜZEL

Üye

Doç. Dr. Şule AY

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ufuk GÜVEN

Üye

Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Mürşet ÇAKMAK

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

Prof. Dr. Zafer AKBAŞ

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Çalışmamın her aşamasında engin bilgi ve tecrübesini benimle paylaşan, akademik ve sosyal açıdan örnek alınacak şekilde samimi ve güler yüzüyle beni destekleyen çok değerli danışmanım Prof. Dr. Abdullah Adıgüzel'e teşekkür eder sevgi ve saygılarımı sunarım.

Tez izleme komitemde yer alarak tez sürecimi başından sonuna kadar izleyen sayın hocalarım, Doç. Dr. Şule Ay ve Dr. Öğr. Üyesi Ufuk Güven'e ayrıca teşekkür ediyorum.

Doktora eğitimim süresince deneyim ve görüşlerinden yararlandığım hocam Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmanın ön hazırlık aşamasında yardımlarını esirgemeyen meslektaşlarım, Doç. Dr. Nuray Okumuş, Dr. Öğr. Üyesi Ümran Üstünbaş, Dr. Öğr. Üyesi Selin Marangoz; Öğr. Görevlisi Ali Orhan, Gökhan Genç, Yunus Emre Güner, Ayla Karsan, Olcay Kabacalı; Öğretmen Sevgi Gürer, Elif Keskin, Elif Kılıç, Ramazan Serhat Yılmaz ve Melek Eren'e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu zorlu çalışma sürecinde desteklerini esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

WEB 2.0 ARACIYLA DESTEKLENEN İNGİLİZCE KELİME ÖĞRETİMİNİN ETKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

TEKİN, İnan

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdullah Adıgüzel

Nisan, 2021, 274 sayfa

Bu araştırmanın amacı, “Plotagon” adlı Web 2.0 aracı kullanılarak yapılan kelime öğretiminin öğrencilerin kelime bilgisine, Web 2.0 araçlarına olan tutumlarına ve sınıf iklimine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin hazırlık okulunda öğrenim gören İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın katılımcı sayısı toplam 53 üniversite öğrencisidir. Bu öğrencilerin 26’sı deney grubunu, 27’si kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada, kelime öğretimi, deney grubunda “Plotagon” adlı Web 2.0 aracıyla gerçekleştirilirken; kontrol grubunda kelime öğretimi, Marzano’nun altı basamaklı kelime öğretme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın süresi 11 haftadır. Öğrencilere toplam 65 eşdizimsel kelime öğretilmiştir. Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, eşdizimsel kelime başarı testi, kelime bilgisi ölçeği (VKS), Web 2.0 araçları tutum ölçeği ve sınıf iklimi ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Bu veri araçlarından eşdizimsel kelime testi ve Web 2.0 araçları tutum ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda, öğrenci günlüklerinden yararlanılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada nicel ve nitel veri analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılarak betimsel istatistikler, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Mann Whitney U Testi, tekrarlı ölçümler için ANOVA ve Friedman Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniklerinden

yaralanılmıştır. Araştırma sonunda, Web 2.0 aracı destekli kelime öğretiminin öğrencilerin kelime bilgilerini arttırdığı, kalıcılığı, Web 2.0 araçlarına olan tutumlarını ve sınıf iklimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu sonuçlar, Web 2.0 araçlarının kelime öğretimi derslerinde daha sık kullanılması gerektiği düşündürmektedir. Son olarak, bu sonuçlar doğrultusunda; öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını derslerine dahil ederken, nelere dikkat edebilecekleri konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Web 2.0 Araçları, Kelime Öğretimi, Kelime Bilgisi, Plotagon, Sınıf İklimi, Öğrenci Günlükleri.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF ENGLISH VOCABULARY TEACHING SUPPORTED BY A WEB 2.0 TOOL IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

TEKİN, İnan

Doctoral Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Abdullah ADIGÜZEL

April 2021, 274 pages

The purpose of this study is to analyze the effect of vocabulary teaching using a Web 2.0 tool called “Plotagon” on students vocabulary knowledge, attitudes to Web 2.0 tools and classroom climate. The study group consists of English Language and Literature students who are studying at the preparatory school of a public university in the 2019-2020 academic year. The total number of participants in this study was 53 university students. The experimental group consists of 26 and the control group consists of 27 students. In the study, vocabulary teaching in the experimental group was performed by using a Web 2.0 tool called “Plotagon”, while the vocabulary teaching was performed in the control group by using Marzano’s six- step vocabulary teaching strategy. The duration of the study was 11 weeks. 65 collocations were taught to the students in total. Quantitative and qualitative data collection tools were used in the research. Quantitative data of the study was obtained using collocation vocabulary achievement test, vocabulary knowledge scale (VKS), Web 2.0 tools attitude scale and classroom climate scale. Among these data tools, collocation achievement test and Web 2.0 attitude scale were developed by the researcher. In the qualitative part of the study, students’ journals were used. In this research carried out by using mixed method, quantitative and qualitative data analysis techniques were used. In order to analyze quantitative data, descriptive statistics, Wilcoxon Signed Rank Test, Anova and Friedman test for repeated measurements were used. Qualitative analysis was conducted through content analysis. At the end of the research, it was found that Web

2.0 tool supported vocabulary teaching increased students' vocabulary knowledge, retention, positively affected their attitude to Web 2.0 tools and classroom climate. These results, make us think that Web 2.0 tools should be used more frequently in vocabulary teaching courses. Finally, in consequence of these results, some suggestions were made about what teachers can take into consideration when integrating Web 2.0 tools for their classes.

Keywords: Web 2.0 Tools, Vocabulary Teaching, Vocabulary Knowledge, Plotagon, Classroom Climate, Students' Journals.



İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL:.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖN SÖZ	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
EKLER LİSTESİ	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi.....	10
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	12
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.6. Tanımlar	13
2. LİTERATÜR	14
2.1. Web 2.0 Kavramı	14
2.1.1. Yaygın Olarak Kullanılan Web 2.0 Araçları	19
2.1.1.1. Bloglar.....	19
2.1.1.2. Wikiler.....	20
2.1.1.3. Podcastlar	20
2.1.1.4. Sosyal Paylaşım Ağları	21
2.2. Eğitimde Web 2.0.....	21
2.2.1. Web 2.0 ve Öğretmen	24
2.2.2. Uygulayıcı Olarak Öğretmen	26
2.2.3. Web 2.0 ve Öğrenciler	29
2.2.4. Yabancı Dil Eğitimi ve Web 2.0 Araçları.....	32
2.2.5. Web 2.0 Teknolojileri ve Uygulamadaki Sorunlar	36

2.2.6. Web 2.0 Teknolojileri ve Bağlantıcılık (Connectivism) Kuramı.....	39
2.2.7. Web 2.0 ve Sosyal Yapılandırmacılık.....	46
2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Kelime Bilgisinin Önemi	48
2.3.1. Kelime Öğretme Yaklaşımları	50
2.3.2. Bir Kelimeyi Bilmek.....	54
2.3.3. Kelime Öğrenme Stratejileri	56
2.3.4. Kelime Öğretme Stratejileri	59
2.3.5. Kelime Öğretmede Görselleştirme.....	62
2.3.6. Kelime Kartlarıyla (Flashcards) Kelime Öğretme	63
2.3.7. Sesli Okuma	64
2.3.8. Marzano'nun 6 Basamaklı Kelime Öğretme Stratejisi	65
2.3.9. Bağlam İçerisinde Kelime Öğretme.....	68
2.4. Eşdizimsel Kelimeler (Collocations).....	72
2.4.1. Yabancı Dil Eğitiminde Eşdizimsel Kelimelerin Önemi	78
2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Yaygın Kullanılan Bazı Web 2.0 Araçları	81
2.5.1. Wikiler.....	81
2.5.2. Bloglar.....	83
2.5.3. Podcastlar	88
2.6. Sınıf İklimi	91
2.7. İlgili Araştırmalar	96
2.7.1. WEB 2.0 Araçlarıyla Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Türkiye'deki Alanyazında Yapılan Çalışmalar.....	96
2.7.2. WEB 2.0 Araçlarıyla Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Uluslararası Alanyazında Yapılan Çalışmalar.....	102
2.8. Plotagon Web 2.0 Aracı Nedir?	109
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	112
3. YÖNTEM.....	112
3.1. Araştırmanın Modeli	112
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	113
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu	116
3.2. Çalışma Grubu	117
3.3. İşlem.....	122

3.3.1. Deney Grubu	122
3.3.2. Kontrol Grubu	126
3.4. Veri Toplama Araçları	132
3.4.1. VKS (Vocabulary Knowledge Scale) (Kelime Bilgisi Ölçeği).....	132
3.4.2. Sınıf İklimi Envanteri.....	133
3.4.3. Kelime Başarı Testi (KBT)	134
3.4.4. Web 2.0 Araçlarına İlişkin Tutum Ölçeği.....	138
3.4.4.1. Madde Havuzunun Oluşturulması	138
3.4.4.2. Uzman Görüşü Aşaması.....	138
3.4.4.3. Faktör Analizi Aşaması.....	139
3.4.4.4. Güvenirlilik Çalışmasına İlişkin Bulgular.....	143
3.4.4.5. Verilerin Toplanması	144
3.5. Verilerin Analizi.....	144
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	144
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	147
4. BULGULAR VE YORUM.....	148
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular.....	148
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular	154
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular	154
4.4. Web 2.0 Destekli Kelime Öğretimine İlişkin Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular	156
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	168
5.1. Sonuçlar	168
5.1.1. Akademik Kelime Başarısı, Kelime Bilgisi ve Kalıcılık ile İlgili Sonuçlar	168
5.1.2. Web 2.0 Araçlarına İlişkin Tutum Üzerine Sonuç ve Tartışma	178
5.1.3. Web 2.0 Araçlarının Sınıf İklimine Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	180
5.1.4. Web 2.0 Destekli Kelime Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri ile İlgili Sonuçlar	183
5.2. Öneriler	189
5.2.1. Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler	189
5.2.2. Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler	190

KAYNAKÇA.....	192
EKLER.....	243



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Web 1.0 ve Web 2.0 Araçlarının Özellikleri (Horzum, 2010).	17
Tablo 2. Web 1.0 ve Web 2.0 araçlarının özellikleri (Choudhury, 2014).....	17
Tablo 3. Tesadüfi (Incidental Learning), Tasarlanmış (Intentional Learning), Dolaylı (Implicit Learning), Bilinçli (Explicit Learning) kelime öğretimi	53
Tablo 4. Bir kelimeyi bilmek	55
Tablo 5. Dil Öğrenme Stratejileri	58
Tablo 6. Seal (1991) Kelime Öğretme Stratejileri	61
Tablo 7. Benson, Benson ve Illson, (1986) ve Lewis (2000) Eşdizimsel Kelimelerin Alt Kategorileri	74
Tablo 8. Benson, Benson ve Illson (1986) Eşdizimsel Kelimelerin Alt Kategorileri	75
Tablo 9. Çalışmada Uygulanacak Deneysel Desenin Görünümü	116
Tablo 10. Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	118
Tablo 11. Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	119
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	120
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubunun Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS) Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	121
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunun Sınıf İklimi Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	121
Tablo 15. Çalışmada Kullanılan Eşdizimsel Kelimelerin Listesi	129
Tablo 16. Kelime Bilgisi Ölçeği Değerlendirme Kriteri.....	132
Tablo 17. Kelime Bilgisi Ölçeği Puanlama Tablosu.....	133
Tablo 18. Eşdizimsel Kelime Başarı Testi Sonuçlarına İlişkin Veriler	135
Tablo 19. Eşdizimsel Kelime Başarı Testi Maddelerinin Güçlük ve Ayırt Ediciliklerine İlişkin Veriler	136
Tablo 20. Eşdizimsel Kelime Başarı Nihai Başarı Testi.....	137
Tablo 21. Çalışmayan Maddeler Çıkarıldıktan Sonra Geriye Kalan 34 Maddelik Başarı Testi Sonuçlarına İlişkin Veriler	138
Tablo 22. Maddelerin Faktör Yükleri	141

Tablo 23. Web 2.0 Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları	142
Tablo 24. Doğrulamalı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri	142
Tablo 25. Ölçeğin Alt Boyutları ve Toplam Ölçek İçin Hesaplanan Güvenilirlik Kat Sayıları ve Madde Toplam Korelasyonları	143
Tablo 26. Her Bir Ölçme Aracı İçin Ayır Ayır Yapılan Normallik Testi Sonuçları ve Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	145
Tablo 27. Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Yapılan Normallik Testleri Neticesinde Verilerin Normalliğine İlişkin Varılan Karar.....	146
Tablo 28. Web 2.0 Destekli Kelime Öğretiminin Yapıldığı Deney Grubunun Kelime Başarı Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Yapılan Friedman Testi Sonuçları	148
Tablo 29. Farkın Kaynağını Belirlemek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	149
Tablo 30. Kontrol Grubunun Kelime Başarı Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Yapılan Friedman Testi Sonuçları	149
Tablo 31. Farkın Kaynağını Belirlemek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	150
Tablo 32. Deney ve Kontrol Grubunun Kelime Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	151
Tablo 33. Web 2.0 Destekli Kelime Öğretiminin Yapıldığı Deney Grubunun Kelime Bilgisi (VKS) Ölçeği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları	151
Tablo 34. Farkın Kaynağını Belirlemek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	152
Tablo 35. Kontrol Grubunun Kelime Bilgisi (VKS) Ölçeği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Yapılan Tekrarlı Ölçümler İçin ANOVA Testi Sonuçları	152
Tablo 36. Deney ve Kontrol Grubunun Kelime Bilgisi Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	153
Tablo 37. Deney Grubu Öğrencilerinin Web 2.0 Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	154

Tablo 38. Deney Grubu Öğrencilerinin Sınıf İklimi Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	155
Tablo 39. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf İklimi Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	155
Tablo 40. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf İklimi Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	156
Tablo 41. Öğrenci Günlükleri Tema, Kod ve Frekansları	157



ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Dil Öğrenme Stratejileri.....	58
Şekil 2. Kelime Dört Karesi Şeması	67
Şekil 3. Öğrenciler tarafından benzer şekilde oluşturulmuş örnek konuşma metinleri.	110
Şekil 4. Öğrencilerin benzer şekilde karakterlere duygu, jest ve mimikleri verme anı.	110
Şekil 5. Hazırlanan animasyon filmin benzer şekilde ister alt yazılı ister alt yazısız oynatılma anı.....	111
Şekil 6. Marzano'nun (2004) Kelime Dört Karesi Tasarımı.....	126
Şekil 7. Web 2.0 Tutum Ölçeğinin Faktör Yapısına İlişkin Yamaç- Birikinti Grafiği	140
Şekil 8. Faktörün Üç Boyutlu Yapısına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diagramı.....	143

EKLER LİSTESİ

Sayfa

EK 1: Deney Grubu Ders ve Uygulama Planı	243
EK 2: Kontrol grubu Ders ve Uygulama Planı	244
EK 3: Collocation Başarı Testinde ve VKS (vocabulary knowledge scale) Testinde Sorulacak Soruların Belirtke Tablosunda Sunulması.....	254
EK 4: VKS Örnek	256
EK 5: Sınıf İklimi Envanteri ve İzni	257
EK 6: Öğrenci Etkinlikleri	259
EK 7: WEB 2.0 Tutum Ölçeği	266
EK 8: Başarı Testi	267
EK 9: Kurum İzinleri	269
EK 10: Etik Kurul İzini	273

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, yabancı dilde kelime bilgisinin özellikle de eşdizimsel kelime bilgisinin öneminden ve Web 2.0 teknolojilerinin öğretme ve öğrenme süreçlerindeki yerinden ve etkililiğinden bahsedilmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler tarafından yaşanan sorunların ele alındığı problem durumu ortaya konulmuş, konuyla ilgili alanyazın taranmış ve tartışılmıştır. Çalışmanın amacına, önemine, sayıltılarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil öğrenme süreci içerisinde bulunan hiçbir birey ve zümre (öğrenciler, öğretmenler, materyal yazarları ve araştırmacılar), kelime öğrenmenin öğrenilen dilde ustalık kazanmak için önemli bir bileşen olduğunu inkar edemez (Schmitt, 2010). Yabancı dil öğrenme ve öğretiminde çok sayıda kelimenin, nasıl öğrenilebileceği ve öğretilbileceği, her zaman bir tartışma konusu olmuştur. Öğrencilerin çok sayıda kelime öğrenebilmesinin, bunun yanında öğretmenlerin de çok sayıda kelime öğretebilmesinin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin çözüm bulmak adına, birçok yöntem ve teknik geliştirilmeye çalışılmıştır (Balıkcı, 2011). Bilinen bir gerçek vardır ki, bireylerin zengin kelime dağarcığına sahip olmaları ile dili etkili kullanmadaki yeteneklerinin doğru orantılı olduğudur (Alderson, 2005). Ayrıca bireylerin yabancı dildeki kelime dağarcıklarının genişliği, bu kelimeleri kullanmalarındaki hızları ve kelimelerin kullanım alanlarını bilmeleri, dört becerinin (dinleme, okuma, yazma ve konuşma) geliştirilmesinde de önem teşkil etmektedir (Milton, 2013). “Bir yabancı dili bilmek nedir?” sorusu “yabancı dil nasıl daha iyi öğretilir ve nasıl daha iyi öğrenilir?” sorusunu da beraberinde getirmektedir. Altıkulaçoğlu’na (2010) göre bir dili bilmek,

o dilde dört temel beceriye olabildiğince ileri seviyede hakim olabilmektir. Bununla beraber, öğrencilerin yabancı dili öğrenmekteki hedefleri bu dört becerinin hepsini kazanmak olmayıp, özellikle ve sadece kendilerini daha başarılı buldukları becerilere, ileri seviyede hakim olmayı istemeleri de olabilir. Yine Altıkulaçoğlu'na (2010) göre, yabancı dil öğrenirken akla ilk gelenin, o dile ilişkin dil bilgisinin ve kurallarının öğrenilmesi olsa da, bir dili asıl zenginleştiren unsurun, o dilin söz varlığı olduğudur. Bu durumda, yabancı dil öğretiminde kelime öğrenmenin ve geniş bir kelime dağarcığına sahip olmanın öneminin büyük olduğu söylenebilir.

Alternberg'in (1991) de belirttiği gibi, eşdizimsel kelime (Collocation) kullanımı yabancı dilde oldukça yaygındır. Neredeyse külliyatta kullanılan kelimelerin % 70'i, bir şekilde birbiriyle kullanımı uygun kelimelerin diziminden oluşmaktadır. Dil ediniminde öğrencilerin başarısı, onların eşdizimsel kelime bilgisinin iyi seviyede olmasına bağlanabilir (Hsu, 2010; Muller, 2011). Hsu (2010) ve Muller'den (2011) yola çıkıldığında, eşdizimsel kelime bilgisine sahip öğrencilerin, eşdizimsel kelime bilgisi olmayan öğrencilere göre, fikirlerini daha akıcı ve doğru şekilde aktaracakları, o dilin yerel konuşmacılarına daha yakın olacakları, onlar tarafından daha kolay anlaşılacakları ve konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinde daha başarılı olacakları muhtemeldir.

Eşdizimsel kelime terimini tanıtan kişi olarak bilinen Firth (1957) eşdizimsel kelimeleri, birbiriyle alakalı kelimelerin birleşimi olarak tanımlamıştır (Aktaran: Nuramal ve Chonlada, 2014). Firth'e (1951) göre, sıralama örüntüsünün oluşturduğu anlam, "sıklık" kavramı çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu nedenle, belirli bir kelime dizisindeki karakteristik kelimelerin kombinasyonu, yan yana bir anlam oluşturur ve kelimenin anlam niteliği ve kullanım özelliği, yalnızca kelimenin beraber kullanıldığı diğer kelimeler aracılığıyla elde edilir. Kelimelerin bu birleşimi, ana dil konuşmacılarının zihinlerinde hali hazırda olan, hem konuşma hem de yazma dilinde akıcı bir anlatıma katkıda bulunan ve önceden üretilmiş kelime dizinleri olarak da ifade edilebilir (Nattinger, 1992; Nesselhauf, 2003; Sinclair, 1991). Tek tek kelimeleri hatırlamak ve sözcüksel olarak doğru yapılar oluşturmak için kelimelerin nasıl bir araya getirileceğinin düşünülmesi yerine, dilin doğal akışında olması için doğrudan eşdizimsel kelimeleri kullanmak daha etkilidir (Nuramal ve Chonlada, 2014). Örneğin

bir bireyin “make a mistake” (hata yapmak) demesi kabul edilebilirken, aynı anlamı vermek için “ do a mistake” demesi kabul edilemez. Yine aynı şekilde, “hızlıca bakmak” anlamına gelen “ a quick glance” kabul edilebilir fakat “a fast glance” kullanımı kabul edilemez. (Nuramal ve Chonlada, 2014). Görüldüğü üzere, kelimelerin diğer kelimeler ile olan eşdiziminin doğru olarak seçilmesi iletişim sırasında aksamalara yol açmayacak ve iletişim esnasında kulağı tırmalayan uyumsuz kelimelerin ve seslerin bir arada olmasına engel olacaktır.

Skyzpek (2009) eşdizimsel kelimenin önemini, bir kelimenin tam anlamıyla bilinmesinin, o kelimenin diğer hangi kelime ya da kelimelerle beraber kullanılabileceğinin de bilinmesidir şeklinde belirtmiştir. Mahghsodi (2010) ise, kelimeleri ilgili çevirileriyle birlikte ezberlemenin, hızlı ve öğrenciler tarafından tercih edilen bir yöntem olmasına rağmen, yüzeysel olduğunu ve bu durumun öğrencilerin kelime bilgilerini doğru bir şekilde bağlam içerisinde gözler önüne sermelerine müsaade etmediğini ifade eder. İyi bir kelime öğretimi, öğrencileri ezbere yönlendirmeden yapılmalıdır (Daniels ve Zemelmann, 2004). Bununla birlikte, iyi bir kelime öğretimi dersi, öğrencilere kelimelerin ilişkili olduğu nüanslar ve farklı kullanımlarının da ne olduğunun öğretilmesiyle gerçekleştirilmelidir (Beck vd., 2013). Öğrenilen kelimelerin en iyi şekilde akılda kalması ve öğrenenler tarafından her durumda kolaylıkla kullanılabilmesi için kelimelerin anlamlı birer bağlam (context) içerisinde bulunması gerekmektedir, aksi takdirde geleneksel olarak sözlüğü açıp kelimeye bakmak kelimenin, sadece anlamının ne olduğunun öğrenilmesiyle sınırlı olacaktır (Oxford ve Crookal, 1990). Kelimelerin bağlamdan bağımsız olarak kullanımlarını ve bağlam içerisinde kullanımlarını öğrenmek Ma’ya (2009) göre bir arada uygulanması gereken bir yöntemdir, fakat kelimelerin bağlam içerisinde kullanımlarını bilerek öğrenmek, kelimelerin hafızada daha da fazla yer etmesini sağlar. Kelime öğrenmenin bir diğer yolu ise tekrardır. Kalıcı bir kelime öğrenmenin gerçekleşmesi isteniyorsa devamlı olarak öğrenilen kelimenin tekrar edilmesi ve bağlamlar içerisinde kullanılması gerekmektedir (Nation, 2001). Bu durumun gerçekleştirilebilmesi için en uygun yol öğrencilerin birbirleriyle iletişim halinde olmaları ve öğrendikleri kelimeleri içerisinde kullanıldıkları bağlamlarla öğrenmelerinin sağlanmasıdır.

Daha öncede belirtildiği gibi öğrenciler onlara öğretilmek istenen kelimelerin anlamını ezberlemek gibi yetersiz ve etkisiz bir yöntem uygulamaktadır (Kim ve Gilman, 2008). Bu yüzden, öğrencilerin kelime öğrenmek için ezberlemekten daha iyi ve etkili yöntemlere ihtiyaçları vardır. Bu yeni yöntemlerin en iyi şekilde uygulanmasında aracı olarak öğretim teknolojileri eğitimcilerin yardımına koşturmaktadır. 21. Yüzyılda teknolojinin okullarda kullanılması öğretme ve öğrenme için birçok faydalar sağlamaktadır (Ritzhaupt, Dawson ve Cavanaugh, 2012). Bu faydaların arasında, daha iyi öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimi, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi olduğu söylenebilir (Aungust, 2014). Solomon ve Schrum'a (2007) göre teknoloji, tek başına eğitime katkıda bulunmaz, ancak öğretim yöntemleri ve teknolojik yeniliklerin bir arada kullanılmasıyla, özgün ve başarılı bir öğrenme çevresi oluşturulabilir. Bu bağlamda teknoloji, yabancı dil sınıflarında teknoloji destekli yabancı dil öğretiminin gerçekleşmesi için, hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından önemli bir role sahiptir (Sun ve Young, 2015).

Teknoloji sayesinde öğretmenlerin yabancı dil öğretim yöntemleri neredeyse sil baştan değişiklik göstermiştir (Pourhosein Gilakjani, 2013). Teknolojinin yabancı dil sınıflarına girmesiyle öğrenciler, öğretmenlerin kontrolü dışında da bilgi kaynaklarına girmeye başlamışlardır. Bu yüzden, öğretmenlerin öğrencilerin bu hızlarına yetişmeleri için teknoloji kullanma becerilerine sahip olmaları ve teknolojiyi dil sınıflarında kullandıkları öğretim yöntemlerine en hızlı şekilde adapte etmeleri gerekmektedir. Teknolojiyi kullanmayan dil sınıfı öğretmenleri, teknoloji destekli öğretim, geleneksel öğretimin yerini aldığı anda, hali hazırda teknolojik duruma çok uzak kalacaklardır (Pourhosein Gilakjani, 2017; Solanki ve Shyamleel, 2012).

Teknolojiyle beraber mobil teknolojilerin gelişmesi de hali hazırda uygulanan öğretim ve öğrenme sürecinde de önemli değişikliklerin olmasını sağlamıştır (Cavus, 2011). Cep telefonlarından, elektronik sözlüklere, kişisel dijital yardımcılardan, MP3 oynatıcılara, kişisel bilgisayarlardan, diğer teknolojik araçların eğitime dâhil olmasıyla, mobil teknolojilerin dahil edildiği öğretim “mobil öğrenme ya da “m-öğrenme adıyla” tekrar tanımlanmıştır (Suwantarathip ve Orawiwanakul, 2015). Son on yılda mobil cihazların, özellikle de cep telefonlarının, eğlence ve sosyal amaçlı

kullanımı dışında, eğitim ve akademik amaçlarla da kullanımının arttığı gözlenmiştir (Godwin-Jones, 2017).

Çevrimiçi sanal dünyanın dilinin İngilizce olması ve daha önce hiç olmadığı kadar İngilizce yazılmış kaynaklara ulaşılmış olması, mobil dünya ve yabancı dilin ne derece yakın bir ilişki içerisinde olduğunun kanıtı olabilir (Kukulska ve Shield, 2008). Lenhart'ın (2013) da belirttiği gibi günümüzde 12 ila 17 yaş arasındaki gençlerin %78'i mobil telefona sahiptir ve bu gençlerin %50 sinin telefonu akıllı telefondur. Mobil teknolojiler arasında mobil telefonlar öğretme ve öğrenme süreçlerinin gelişmesinde en çok etkiye sahiptir (Chanprasert ve Han, 2013). Johnsons, Adam ve Cummins'in (2012) inceledikleri MNC Horizon raporunda, mobil cihazların kullanımının, kullanım ve ekran paylaşımında kolaylık sağladığı için öğrencilerin daha iyi iletişim kurmalarına, yaratıcılıklarının gelişimine ve ortak çalışma ortamları oluşturmaya etki ettiği görülmüştür. Bu durum da, 21. Yüzyıl becerilerinin yakalanmasında anahtar olarak değerlendirilmektedir (Adam ve Cummins, 2012).

Mobil araçlarının kullanımı yaşam tarzımızı değiştirdiği gibi eğitim alanına ve bilgi kaynaklarına erişimimizi de değiştirmiştir (Ally ve Prieto-Blazquez, 2014). Günümüz gençleri mobil telefonları iletişim ve eğlence amaçlı olarak kullanmaktadır fakat bununla beraber, öğrenme aktivitelerini geleneksel öğrenme aktivitelerine göre daha motiveli, daha ilgili ve farklı olduğunu düşünerek gerçekleştirmektedirler (Chui ve Bull, 2005). Bu bağlamda, mobil öğrenme çevreleri, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yöneten araçlar olarak görülmektedir (Sha, Looi, Chen, Seow ve Wong, 2012). Anlatılanlar göz önüne alındığında, gelişmekte olan ülkelerin öğrencilerinin bir yabancı dili öğrenirken, o dildeki kelimeleri kolayca öğrenebilmesi ve uzun süre hafızasında tutabilmesi; mobil cihazlarla birlikte ne kadar teknolojik araç, gereç ve yazılım varsa, öğrenilen dilin kullanıldığı dünyanın hızına yetişilmesi için eğitim ve öğretimde işe konulması gerekliliğini akla getirmektedir.

Tüm bunlara ek olarak, teknolojinin daha önce belirtildiği gibi hızla eğitim alanına girmesi ve bizleri hem sosyal alanda hem de eğitim ortamlarında bir araya getirmesindeki en önemli aracı da internettir (Syawal, Patahuddin ve Nasrullah, 2017). İnternetin ortaya çıkması insanların birbiriyle bağlantıda kalmasına, paylaşımcı olmasına ve dünya bilimine katkıda bulunmasına izin vermiştir (Faizi, 2018). İnternet

ağlarına girişimin genişlemesi ve kolaylaşması internet ağının yapısını da değişimlere yol açmıştır. Web 1.0 teknolojisinin kullanıldığı zamanlarda, insanlar tıpkı kitaplardan sağladıkları bilgi gibi sadece sunucular ve içerik sağlayıcılar tarafından tek taraflı kontrolün olduğu, bir yayın ve öğrenme ortamına ulaşmıştır (Wallace, 2004). Bu durumda kullanıcılar, sabit web sitelerinden, sadece bilgi almak ve okumak amaçlı yararlanmışlardır. Bu bilgi alışverişi, forumlar ve web siteleri ile sınırlanmıştır. Bu evrede içerik sağlayıcıları çok azdır ve bu içeriği kullanan insanların bu içeriğe hiçbir şey katma imkanları yoktur (Cormode ve Krisnamurthy, 2008).

Web 2.0 teknolojisinin gelişile, içerik sağlayıcıları ve bu içeriği kullananlar arasında karşılıklı bir etkileşim sağlanmıştır. Web 2.0, kullanıcılara görsellik, yazı ve sesli iletişimle birlikte etkileşimli bilgi sağlayan web tabanlı uygulamalar olarak tanımlanmıştır (Akçay ve Arslan, 2010; Cullen, Kullman ve Wild, 2013). Kapp ve Driscoll (2010) Web 2.0'ı tanımlarken bu teknolojileri, bireylerin elektronik ortamda sosyal etkileşim içerisine girmesine, içerik sağlayıcılar tarafından sağlanan içeriğe müdahale edilebilmesine ve bilgi paylaşımında bulunabilmesine imkan tanıyan sistemler ve web siteleri olarak tanımlamıştır. Diğer bir deyişle, Web 2.0 teknolojileri, internet kullanıcılarını, dünya bilimine katkıda bulunabilecek insanlar konumuna getirmiştir (Faizi, 2018). Web 2.0 teknolojileri, kelime öğretimi ve öğrenme için imkan tanımakla kalmayıp, öğretmenlerin kelime öğretiminde kullanabilecekleri geliştirilebilir, kişiselleştirilmiş öğretim uygulamaları yapmalarını sağlayarak öğretmenlerin, öğrencilerin kelime dağarcıklarını daha da fazla geliştirmelerine yardım etmelerine olanak sağlamıştır (Tallerico, 2013).

Teknoloji ve akıllı cihazlarla erken yaşta tanışan dijital yerlilerin potansiyellerinden eğitim alanında faydalanmak gerekmektedir. Web 2.0 teknolojileri de buna fırsat veren araçlardan biridir. Web 2.0 teknolojileri ayrıca yabancı dil derslerinde öğrencilerin onlara öğretilen kelimeleri etkileşimli ve işbirlikçi bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlayan araçlardır (Castek, Dalton ve Grisham, 2012). Örneğin “Jing’s Screen Casting” programıyla öğrenciler kendileri ve arkadaşları için otuz saniyelik videolar oluşturabilirler (Dalton, 2011). Görüldüğü üzere, öğrencilerin bu ve buna benzer videoları oluştururken, öğrendikleri kelimeleri gerçek ortamda, kendi yarattıkları, hayatın içerisinde olan diyaloglarla kullanma fırsatları oldukça yüksek

olduğu düşünülebilir. Bu bağlamda, öğrenciler karşılıklı olarak diyaloglar oluştururken, kullandıkları Web 2.0 uygulamasını kullanan ya da mobil teknolojilere sahip diğer bireylerin de yarattıkları bu ürünleri izlemelerine ve değerlendirmelerine olanak sağlayabilirler. Böylelikle, üretimleri, üçüncü şahıslara kadar uzanan bir silsile halinde yayılım gösterebilir. Bu durum, onların motivasyonlarına, özerkliklerine, hayal gücü ve üretkenliklerine olumlu katkılar sağlayabilir.

Web 2.0 teknolojileri ile öğretim yaparken öğrencilerin bu araçlara olan tutumlarının da göz önüne alınması gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin Web 2.0 araçlarına olan tutumları, bu araçları kullanmaya olan eğilimlerinin de belirleyicisi konumundadır (Hartshorne ve Ajjan, 2009). Öğrencilerin Web 2.0 aracına ya da araçlarına olan tutumların ölçüldüğü birçok araştırmada, öğrencilerin tutumlarının bu araçlara karşı olumlu olduğu görülmüştür. Örneğin, Dizon (2016) Web 2.0 araçlarından Quizlet ile yaptığı kelime öğretimi çalışması sonrasında uyguladığı ankette, öğrencilerin kelime öğrenme çalışmalarını bu uygulamayla gerçekleştirmek istediklerini görmüştür. Ayrıca Dizon (2016) öğrencilerin bu aracı başka derslerde de kullanmayı istemelerinden dolayı, motivasyonlarını da olumlu etkilediğini belirtmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin Web 2.0 araçlarına karşı olumsuz tutum geliştirdiği araştırmalar da alanyazında görülmektedir. Bu olumsuz tutuma, öğrencilerin araçları daha önce kullanmamış olmaları, öğretmen rehberliğinin yeteriz olması ya da araçların içeriklerinde hoşlarına gitmeyen durumlarla karşılaşmaları etki edebilmektedir. Phillips (2017) podcastlarla yaptığı çalışmasında, podcastların, daha önce hiç podcast kullanmamış ve yeni teknolojilere aşina olmamış öğrencilerde endişe ve tedirginlik yaratabildiğini belirtmiştir. Çalışmada, öğrencilerin bazılarının derslerde podcastların kullanılmasının zaman kaybı olduğunu düşünmeleri ve podcastlara kaydettikleri seslerini beğenmedikleri de ortaya çıkmıştır. Phillips (2017) bu durumun giderilmesi için öğretmenlerin Web 2.0 aracı kullanılarak yapılan bir öğretim sürecinde, öğrencilere baştan sona rehberlik etmesi gerektiği ve öğrencilerin tedirgin oldukları kısımları öğretmenleriyle mutlaka paylaşması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını etkileyen bir faktör de sınıf iklimidir. Sınıf ikliminin olumlu olduğu öğrenme ortamlarında, öğrencilerin derse katılımının ve bilişsel öğrenmenin arttığı görülmüştür. Tam bu noktada teknoloji, öğrencilerin derse

katılımını ve motivasyonlarını daha da arttırmak için işe koşulacak bir araçtır (Reyes, Brackett, Rivers, White ve Salovey, 2012). 2000 yılından bu yana, eğitim ve öğretim alanında teknoloji kullanımı, eğitim programlarında öğrenci merkezli olacak şekilde kullanılmaya çalışılmıştır (Dolenc, Aberšek, 2015). Bu durum, yeni fırsatlara yol açarken, öğretmenlerin, öğrencilere ve genel olarak bilgiye karşı, farklı bir tutum sergilemelerini ve daha farklı bir sınıf iklimi oluşturmaya çalışmalarını gerektirmektedir (Dolenc, Aberšek, 2015).

Genel olarak, sınıf ikliminin olumlu olmasına, öğrencilerin derse katılımı ya da dersteki başarıları etki etse de (Ghaith, 2003; Martin, Mullis, Foy, & Hooper, 2016), bir sınıfta olumlu bir iklimin ancak, karşılıklı saygı, işbirliği, iki yönlü iletişim (Weber, 2020), katılımcı öğrenme ve hoşgörü ile kurulabileceğini belirten (Fiksl, Flogie ve Abersek (2017) araştırmalar da vardır. Yabancı dil sınıflarında da, grup ya da işbirlikli çalışmaların, karşılıklı saygıyı, işbirliğini, iletişimi vb. desteklediği ortadadır (Richards ve Schmidt, 2013). Yukarıda belirtilen durumların desteklenmesinde, teknolojinin ne derece etkili olduğu ise hala araştırma konuları arasındadır (Kerawalla, Petrou ve Scanlon, 2013).

Görüldüğü üzere, günümüzde Web 2.0 teknolojileri ve araçları, mobil cihazların vazgeçilmez bir içerik sağlayıcısı olarak nitelendirilebilir. Bu içerikler, yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin gelişimine yardımcı olurken, kelime öğretiminde de kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Alanyazında, Web 2.0 araçlarının kelime öğretiminde, özellikle de eşdizimsel kelime öğretiminde kullanıldığı çalışmalara fazla rastlanmamıştır. Bu tür çalışmalar yapılsa bile, öğrencileri içeriğe doğrudan dahil eden çalışmalar az sayıdadır. Ayrıca kelimelerin bir bağlam içerisinde kullanımına önem verilmesi ve bu yapılırken görsellik ve eğlence ile desteklenmesi vurgulananlar arasındadır. Bununla birlikte, kelime öğretiminin Web 2.0 araçları ile yapıldığı çalışmalarda, öğrencilerin Web 2.0 araçlarına olan tutumları, genellikle o çalışmada kullanılan araçla sınırlı kalmıştır. Bununla birlikte, Web 2.0 araçlarına karşı tutumun ölçülmesinde en çok tercih edilen grubun, öğretmenler olduğu da gözlemlenmektedir. Öğrencilerin Web 2.0 araçlarına karşı olan tutumunu ölçen araştırmalar (Keleş, 2013) sınırlı sayıdadır.

Son olarak, kullanılacak olan Web 2.0 aracını işe koşarken, sınıf ikliminin de göz önünde bulundurulması ve sınıf iklimine olumlu etki edeceği düşünülen bu araçla

yapılan aktivitelerin, sınıf iklimi üzerinde ne derece etkili olduğunun belirlenmesi gerektiği de düşünölmektedir. Bu yüzden bu çalışmada, “Plotagon” adlı Web 2.0 aracı kullanılarak yapılan kelime öğretiminin, öğrencilerin kelime bilgisine, Web 2.0 araçlarına olan tutumlarına ve sınıf iklimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “Plotagon” adlı Web 2.0 aracı kullanılarak yapılan kelime öğretiminin öğrencilerin kelime bilgisine, Web 2.0 araçlarına olan tutumlarına ve sınıf iklimine etkisini incelemektir. Araştırma soruları şu şekildedir:

1. Web 2.0 aracı destekli kelime öğretiminin (deney grubu) ve Marzano (2004) altı basamaklı kelime öğretme stratejisinin (kontrol grubu) İDE (İngiliz Dili ve Edebiyatı) hazırlık sınıfı öğrencilerinin kelime bilgisine olan etkileri nedir?

- a. Deney grubunun eşdizimsel kelime başarı testi ön test puanı, son test puanı ve kalıcılık puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b. Kontrol grubunun kelime başarı testi ön test puanı, son test puanı ve kalıcılık puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- c. Deney grubu ile kontrol grubunun kelime başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- d. Deney grubunun kelime bilgisi ölçeği (VKS) ön test puanı, son test puanı ve kalıcılık puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- e. Kontrol grubunun kelime bilgisi ölçeği (VKS) ön test puanı, son test puanı ve kalıcılık puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- f. Deney grubu ile kontrol grubunun kelime bilgisi ölçeği (VKS) son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Web 2.0 aracı destekli kelime öğretiminin yapıldığı deney grubunun Web 2.0 araçları tutum ölçeği ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Web 2.0 aracı destekli kelime öğretiminin öğrencilerin sınıf iklimi algısına etkisi nedir?
 - a. Deney grubu öğrencilerinin sınıf iklimi envanteri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Kontrol grubu öğrencilerinin sınıf iklimi envanteri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınıf iklimi envanteri son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin Web 2.0 destekli kelime öğretimi hakkındaki duygu, düşünce ve görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilgisayar ve internet teknolojilerindeki hızlı gelişmeler birçok alanda olumlu etkiler ve yansımalar göstermiştir. Bu teknolojilerin sağladığı imkanlar sayesinde ortaya çıkan olumlu sonuçlar, eğitim alanında da dikkat çekmiştir. Bu teknolojilerin beraberinde getirdiği Web 2.0 araçları, okullardaki çeşitli branş öğretmenleri tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Bu araçların yaygın olarak kullanıldığı öğretim ortamlarından birinin de, yabancı dil sınıfları olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Web 2.0 araçlarının okullarda kullanımı, çok çeşitli ve farklı özellikteki Web 2.0 araçlarıyla yapılmaktadır. Kullanım alanı oldukça yaygınlaşan teknoloji alt yapılı bu araçların, eğitim alanında ne şekilde kullanılması gerektiği önem arz etmektedir (Şendağ, 2008). Bu nedenle, Web 2.0 araçları ile zenginleştirilmiş ortamların eğitim öğretim sürecinde kullanımına yönelik çalışmaların artırılması yerinde olacaktır.

Web 2.0 araçlarının kullanım amaçları arasında, bir dersin içeriğinin zenginleştirilmesi ya da ders içeriğinin, farklı şekillerde sunulmak istenmesi gözlemlenebilir. Bu yüzden, bu araçlarının kullanımının başarıya, tutuma ve sınıf iklimine olan etkisi, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu araçları nasıl ve ne şekilde kullandığıyla da doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Birçok Web 2.0 aracı, birden çok öğretim yönteminin içerisine dahil edilebilmektedir (Reich vd., 2012). Araştırma,

kelime öğretiminde kullanılan Web 2.0 aracının özelliklerinden, araştırmacının ne şekilde yararlandığını öğretmenlere göstermek açısından da önemlidir.

Bu araştırmada kelime öğretiminin Web 2.0 aracı kullanılarak yapılacak olması, öğrencilerin kelime bilgilerini arttıracaklarını düşündürmektedir. Bunu yaparken de öğrencilerin pasif alıcılar konumundan, üretici konumuna geçişlerinin sağlanması amaçlanmıştır. Öğrencilerin kelime öğrenme çalışmasını bir Web 2.0 aracıyla yapacak olması, onların içeriğe de katkı yapmasına imkan tanıyacaktır. Araştırmada kullanılan “Plotagon” Web 2.0 aracı öğrencilerin içerik oluşturmaya imkan tanıyan araçlardan biri olması dolayısıyla seçilmiştir. Bu aracın öğrencilere tanıdığı imkanların gözlemlenmesi, öğretmenlerin diğer Web 2.0 araçlarının da sunduğu imkanları keşfetmeleri açısından motive edici olacağını düşündürmektedir.

Öğrencilerin Web 2.0 araçlarını eğlence amaçlı kullandıkları daha önce belirtilen konular arasındadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, bu araçları günlük hayatlarında kullansalar bile, eğitim alanında kendi öğrenmeleri adına kullanabileceklerinin farkında olmadıkları gözlemlenmektedir. Bu araştırmada kullanılan Web 2.0 aracının sunduğu imkanların öğrenciler tarafından değerlendirilip, öğrencilerin bu imkanlardan, öğrenme ortamlarında nasıl yararlanabileceklerini anlamalarında, faydalı olacağı düşünülmektedir.

Web 2.0 araçları üzerine yapılan güncel çalışmalara bakıldığında, öğrencilerin bu araçlara olan tutumlarının genellikle, çalışmada kullanılan Web 2.0 aracı ya da araçları üzerinden ölçüldüğü görülmektedir. Bu araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan Web 2.0 araçları tutum ölçeği, birçok özelliği içerisinde barındıran bir aracın çalışmada kullanılmasından dolayı, öğrencilerin Web 2.0 araçlarının geneline olan tutumundaki değişimi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Yabancı dil sınıflarında kullanılan Web 2.0 araçlarının genelde öğrencilere sunduğu soru cevap, doğru yanlış ya da test etme odaklı içeriklerden, öğrencileri sıyırıp, öğrendikleri eşdizimsel kelimeleri kendi yarattıkları bağlamlarda ve kendi seçtikleri örnek cümlelerde doğru bir şekilde kullanmalarını sağlamak da araştırmanın önemli noktasıdır. Ayrıca araştırmanın bir diğer önemli noktası da, Web 2.0 aracı ile kelime öğretiminin, sınıf iklimine olan etkisinin ne olduğunun belirlenmesidir.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde önemli bir yere sahip kelime bilgisinin geliştirilmesinde bilişim teknolojilerinin sunduğu Web 2.0 araçlarından yararlanma düşüncesinin, yaşanan sıkıntıları en aza indirgeyeceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın bulgularının, gelecekte bu araçlarla çalışmak isteyen araştırmacılara yol göstereceği beklenmektedir. Ayrıca kelime bilgisinin, Web 2.0 araçlarına olan tutumun ve sınıf ikliminin bir arada değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulguların, Web 2.0 araçlarının dahil edildiği öğrenme ortamlarının nelere etki ettiği konusunda, diğer öğretmenlere ışık tutması hedeflenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Araştırma aşağıda belirtilen sayıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1. Deney grubu öğrencilerinin kendilerine sunulan “Plotagon” adlı Web 2.0 aracını, istenilen düzeyde kullandığı varsayılmıştır.
2. Kontrol grubu öğrencilerinin Marzano (2004) 6 basamaklı kelime öğrenme stratejisini, istenilen düzeyde kullandığı varsayılmıştır.
3. Deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk olduğu kabul edilmektedir.
4. Uzman görüşü alınarak hazırlanan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.
5. Öğrencilerin kendilerine sunulan veri toplama araçlarını içtenlikle cevapladıkları kabul edilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çalışma, İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin akademik başarılarını, Web 2.0 araçları tutumlarını, sınıf iklimini ve öğrenci görüşlerini incelemekle sınırlıdır.
2. Çalışma, 11 haftalık, 4 ders saati ile sınırlandırılmıştır.

3. Bu araştırmanın veri toplama araçları, araştırmacı tarafından geliştirilen kelime başarı testi, Web 2.0 araçları tutum ölçeği ve diğer araştırmacıların geliştirdiği kelime bilgisi ölçeği (VKS) ve sınıf iklimi envanteridir.
4. Çalışma, Batı Karadeniz Bölgesinde hazırlık eğitimi alan 53 İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir.
5. Araştırma, eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılabilecek çok sayıda Web 2.0 aracından sadece “Plotagon” adlı araçla sınırlıdır.
6. Araştırmada kullanılan Web 2.0 aracı, sadece mobil cihazlar üzerinden kullanılmıştır.
7. Araştırma, ders kitaplarında önemli bir konu olarak görülen eşdizimsel kelimelerin, hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin ders programlarına ek olarak desteklenmesi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eşdizimsel Kelime: Yaygın olarak bir arada kullanılan iki ya da daha fazla kelimenin ifadesidir.

Web 2.0 Araçları: Yazılım dünyasında iki taraflı içerik üretilmesine izin veren, katılımlı ve etkileşimli bir ortam ya da yapı oluşturmaya imkân tanıyan web tabanlı uygulamalardır.

Plotagon: Plotagon, kısa ya da uzun animasyon filmler oluşturmak ya da hikâyeleri hareketli hale getirmek için metin tabanlı ve etkileşimli bir Web 2.0 aracıdır.

Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS): Kelime bilgisi ölçeği (VKS), Wesche ve Paribakht (1996) tarafından geliştirilen, öğrencilerin kelime dağarcıklarının ne kadar olduğunu belirtmelerini sağlayan 5 puanlık bir öz rapor ölçeğidir. Farklı kelime öğrenme tekniklerinin etkililiğini karşılaştırmak için kelime bilgisindeki kazanımları ölçer.

2. LİTERATÜR

Bu bölümde Web 2.0 kavramının ne olduğu açıklanmış, yaygın olarak kullanılan Web 2.0 araçlarından bahsedilmiştir. Ayrıca Web 2.0 araçlarının eğitim öğretimdeki kullanımının, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından ne şekilde olduğu, uygulamalardaki sorunlarla beraber ele alınmıştır. Yabancı dilde kelime öğretimi ve Web 2.0 araçlarının yabancı dil derslerine dahil edilmesiyle ilgili alanyazın incelenmiş ve bu konularda yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Web 2.0 Kavramı

1989’da Tim Burners-Lee’nin herhangi bir ağdan erişime imkan verecek küresel bir köprü alanı oluşturmayı önerdiğinde, bilginin tek taraflı yayınlandığı ilk internet sitesi yayına başlamıştır. Bu internet yayını, sadece bilgi yaymak amaçlı kullanıma açılmıştır. Bu hareketi takiben, ancak 1993 yılında Mosaic adlı tarayıcının geliştirilmesiyle, dünya çapındaki ağda (World Wide Web) yayınlanan bilgilere milyonlarca insanın ulaşması sağlanmıştır (Richardson, 2006). Bu sayede, bir kısım insanlar, dünya çapındaki ağda yeni bilgiler öğrenmek ve sorularına cevap aramak için çevrimiçi olmaya başlarken; diğerleri de bu bilgilere ulaşımın kolay olması için web siteleri tasarlayıp, yayınlamak istedikleri bilgileri, insanlara bu Web siteleri üzerinden sunabilmiştir. 20. yüzyılın sonunda internet, okulların, üniversitelerin ve araştırma merkezlerinin araştırma yapmak için başvurdukları en temel kaynak olmuştur. İnternetin bu hızlı gelişmesine rağmen, yatırımlarını “öğrenmeye” odaklayan insanların, bilgilerini ilgili kitlelere aktarmak için ihtiyaç duydukları web sitelerini kurmaları için belirli becerilere sahip olmaları gerekmiştir. Web sitelerinde iş birlikli modüller kurabilmek, bu sayfalar kurulsa bile karşılaşılan başka bir zorluk olarak görülmüştür (Shihab, 2008). Bazı haber grupları kullanıcılarının bilgi paylaşımına izin verseler de, bu kaynakların içerisine girebilmek, kimi internet meraklısı kullanıcılara kapalı olmuştur. Kısacası, birçok kullanıcı için, bir web içeriği yaratmak ve paylaşmak, onun içerisine girmek kadar kolay olmamıştır (Richardson, 2006). Web’in

bu evresi, ciltli bir ansiklopediye benzetilmiştir. Ansiklopediden tek farkı, cildin sayfalarından okunmasından çok, ekrandan okunmasıdır (Cormode ve Krisnamurthy, 2008). Carvin'in (2005) de belirttiği gibi Web 1.0, Tim Berners- Lee'nin beklentisini karşılamamıştır. Ona göre web, tüm bilgisayarlarda depolanan bilginin bulunduğu bağlantı noktası olmalıdır. Bu bağlantı noktasında da tüm insanlar buluşabilmeli, akıllarında ne var ne yoksa okuyup yazıp çizebilmelidir. Tim Berners- Lee'ye göre Web 1.0, temelinde etkileşimi barındırıyor olsa da Pisani ve Piotet (2009) Web 1.0'ın o zamanlar için durağan bir yapıda olduğu görüşünde olmuştur.

İlk olarak Web 2.0 terimi, Darci DiNucci tarafından yazılan "Fragmented Future" adlı makalede Darci DiNucci (1999) tarafından kullanılmıştır (Buffington, 2008). Daha sonra, 2004 yılında Tim O' Reilly tarafından, web teknolojileri ile ilgili bir toplantıda dile getirilmiştir (O'Reilly, 2005). Bu toplantıda internetin içeriğinin tanımında da "içerik kullanıcıdır", "internet insanlara daırdır", "sosyal devrim", "sosyal ağ kurma" gibi farklı sloganlar kullanılmıştır (Ebner, Holzinger ve Maurer, 2007). O günden bu yana da, Web 2.0, internetin tekeli ve durağan kullanımından daha ileriye dönük ve etkileşimli bir platform olarak görülmüştür (Enonbun, 2010). Web sunucuları ve tarayıcıları üzerinde yapılan iyileştirmelerin içeriklere erişmek konusunda yeterli donanıma sahip olmayan internet kullanıcılarını da içeriğe katkı sağlayabilir hale getirmesi, beraberinde önemli bir değişimi meydana getirmiştir (Şahin, 2013). Bu sayede, yukarıda da belirtilen içeriğe girememe ve içeriğe katkıda bulunamama problemi artık ortadan kalkmıştır. Aced'a (2010) göre web, artık web sitesi yaratmak için ileri seviyede bir programlama bilgisine sahip olunması gerektiği durumlarda, iki yönlü iletişime ve kullanıcıya sahip bir nitelik kazanmıştır. Bugün artık, programlamadaki yeni bir kavram olan Web 2.0, milyonlarca kullanıcıya fikirlerini paylaşma ve dünyayı çevreleyen diğer kullanıcılarla işbirliği yapma olanağı tanımaktadır (O'Reilly, 2005). Bugün bloglar, sosyal ağlar ve mikrobloglamalar sayesinde sıradan kullanıcılar bile Web 1.0 zamanında yapılamayan içerikleri oluşturmaya başlamışlardır (Blank ve Reisdorf, 2012).

Web 2.0'ın tam olarak ne olduğuyla ilgili tanımlar günümüzde de tartışma konusu olmaktadır (Bloch, 2008; Warschauer ve Grimes, 2007; Zimmer 2007; 2005; Grosbeck, 2009). Birçok araştırmacı çeşitli tanımlarda bulunmuştur. Örneğin,

Warschauer ve Grimes (2007) Web 2.0'ın var olan web teknolojisinin sadece yeni bir versiyonunu temsil etmediğini belirtmiş, aynı zamanda “web platformlarının altında yatan iletişimsel yapıdaki değişimler” olarak tanımlamıştır. Tu, Blocher ve Ntoruru (2008) Web 2.0'ı kullanıcılar arasındaki yaratıcılığı, bilgi paylaşımını ve işbirliğini arttırmayı hedefleyen bir teknoloji olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde, Zhang (2009) Web 2.0'ı, gelişmekte olan bir takım üstün teknolojileri tanımlayan, ucu açık bir kavram olarak tanımlamıştır. Web 2.0 için yapılan farklı tanımlar birbirlerinin ötesinde tanımlar olsun diye ya da diğer tanımlamalara karşı çıkmak adına yapılmamıştır. Aksine farklı tanımlar ortak bir noktada buluşmuştur. O nokta, Web'in ortak olarak kullanıma açılmış olması sayesinde insanlara işbirliği, bilgi üretme, bilgiyi paylaşma ve çevrimiçi bir platformda içerik oluşturabilme imkânıdır (Grosseck, 2009). Bununla beraber, Song (2010) tüm tanımları kapsayan bir tanım yapmıştır. Song'un (2010) tanımına göre, “Web 2.0 birçok şeyi temsil etmektedir: Web 2.0 farklı teknikler bütünüdür, yeni kuşak yazılımdır ve yeni iş modelleridir. Tüm bunlar çağdaş internet kullanıcıları için sosyal ve anlamlı uygulamalar yapmalarını sağlamaktadır.” Grosseck'in (2009) belirttiği gibi tüm tanımlara bakıldığında, paylaşım, bağlantısallıkla beraber, etkileşim yaratımı, içeriğe erişim Web 2.0'nin en önde gelen özellikleri olarak göze çarpmaktadır. Tüm bunların insanları Web 1.0 da görülen pasif alıcılıktan, içerik yaratmaya, paylaşma ve kullanıcılar arasındaki etkileşim yaratılmasına götürdüğü görülmektedir. Web 1.0 kullanıcıları durağan ve pasif bir konumda iken, Web 2.0 kullanıcıları, hareketli bir internet ortamında aktif olmaktadır. Horzum'a (2010) göre, Web 1.0 ve Web 2.0 teknolojileri arasındaki farklar şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 1. Web 1.0 ve Web 2.0 Araçlarının Özellikleri (Horzum, 2010).

Web 1.0	Web 2.0
Durağan içerik vardır.	Dinamik içerik vardır.
Odak noktası içeriktir.	Odak noktası etkileşimdir.
E- posta yoluyla mesaj iletilir.	Bilgi RSS yoluyla bağlantılandırılır.
Eş zamanlı etkileşim vardır.	Eş zamanlı veya eşzamansız etkileşim vardır.
Bilginin aranması ve göz atılması söz konusudur.	Bilgi yayınlanır ve yapılandırılır.
Akışın takip edildiği bir etkileşim söz konusudur.	Karşılıklı etkileşim mevcuttur.
Örgütsel taksonomi vardır.	Folksonomi yer almaktadır.
Herkes için tek bir uygulama söz konusudur.	Bireysel uygulamalar söz konusudur.

Tablo 1’den görüldüğü üzere, Web 1.0’ı Web 2.0’ dan ayıran en temel özelliklerden birinin özgürlük olduğu söylenebilir. Özgürlük kelimesi doğrudan ortaya konmasa da, Web 2.0’ın durağan olmaması, kullanıcıların sadece okuyan kısım olarak kalmayıp yazan kısım ya da içeriğe etkileşimli olarak katkıda bulunan kısımda da olması ve en önemlisi, kendi paylaşımlarını diğer insanlara ulaştırabilmesi, web in özgür bir platform olarak nitelendirilmesi için yeterli olabilir. Choudhury (2014) Web 1.0 ve Web 2.0 araçlarının özelliklerini tablo 2 de şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 2. Web 1.0 ve Web 2.0 araçlarının özellikleri (Choudhury, 2014).

Web 1.0	Web 2.0
Bağlantılı metinli Web	Sosyal web
Salt okuma	Okuma ve yazma
Milyonlarca kullanıcı	Milyarlarca kullanıcı
Ekran sistemi	Katılım ve etkileşim
Tek yönlü	İki yönlü
İçeriği sadece şirketler yayınlar	İnsanlar da içeriğe katkı sağlar
Durağan içerik	Hareketli içerik
Kişisel Web siteleri	Blog ve Sosyal Profil
Mesajla ileti	Topluluk portalları
Arkadaş listeleri, Adres Defteri	Çevrimiçi sosyal ağlar

Önceden de belirtildiği gibi Web 2.0 teknolojilerinin internetten bilgi edinmenin yanında, bilgi paylaşımına da imkan sunması ve bunun yanında oluşturulan içeriklerin birçok kişinin ortak katılımıyla oluşturulması, Web 2.0'ın bir nevi performans sergilenen bir platform olarak algılanışı, bir tiyatro sahnesine benzetilmiştir (Akçay, 2009). Magnuson'a (2012) göre, Web 2.0 için yapılan tanımlamalardan iki tanesi aynı zamanda, Web 2.0'ı en çok öne çıkaran özelliklerdir. Magnuson'a (2012) göre bu tanımlar şu şekildedir:

1. Birincil ya da ikincil kullanıcı olsun, kullanıcılar oluşturdukları içerikleri Web üzerinden daha önce hiç olmadığı kadar hızlı bir şekilde geniş kitlelere ulaştırabilmekte ve bu kitlelerle iletişim halinde olabilmektedir.
2. Web 2.0'ın dinamik yapısı içerik oluşturmaya, içeriklerin denetlenmesine ve sürekli güncellenmesine izin vermektedir.

Aynı zamanda Web 2.0 araçları şu üç özelliğinden dolayı da sosyal paylaşımları kolaylaştırmaktadır. Bunlar:

1. Paylaşılacak bilgilerin kullanıcıların kontrolünde yani kullanıcı temelli olması.
2. Paylaşılacak bilgilerin ne olacağına, gizliliğine, kimden kime veya kimlere ulaşacağını ve ulaşacak kitlenin büyüklüğünü belirleyebilmeye imkan tanınması.
3. Yazılı, resimli, videolu ya da başka bir internet ortamı aracılığıyla içerik üzerinde işbirliği yapma, belirli konular üzerinde gruplarla tartışma, internet topluluğu geliştirme ve genel paylaşım yapma gibi sosyal ağların sundukları farklı seçenekleri sunabilme özelliğine sahip olmak (Rosen ve Nelson, 2008).

Günümüz dünyasında Web 2.0'nin insanlar tarafından kullanılma sebepleri çeşitlilik göstermiştir. İnsanların her geçen gün birbirleriyle iletişim yollarında farklılık aramalarının ve ulaşmak istedikleri kitlelere yenilikçi yollarla ulaşmak istemelerinin bu duruma etkisi olduğu söylenebilir (Faizi, 2018). Bu sayede insanların bilgiye ulaşma ve bilgiyi yapılandırma yolları da değişmiştir (Estrada, 2012). Web 2.0 teknolojileri sayesinde insanların gerçekte sürdürdükleri hayatın bir benzerini sanal

ortamda da yaşamayı sevmeleri, Web 2.0 teknolojilerinin kullanıcılarının her geçen gün artmasını sağlamıştır (Anderson, 2012).

2.1.1. Yaygın Olarak Kullanılan Web 2.0 Araçları

Bu bölümde eğitim alanında yaygın olarak kullanılan Web 2.0 araçlarının tanımları ve kullanım alanları hakkında özet bilgiler verilmiştir.

2.1.1.1. Bloglar

Dunlap ve Lowenthal (2011) blogları “düşünce ve fikirlerin belirli aralıklarla ve kronolojik olarak yayınlandığı Web temelli günlük” olarak tanımlamıştır. Zettsu ve Kiyoki de (2006) Dunlap ve Lowenthal’inkine (2011) benzer bir yorumda bulunmuştur. Zettsu ve Kiyoki’ya (2006) göre bloglar, kişisel olarak tutulan günlüğe benzer bir tarzda, insanların herhangi bir konuda ya da birden çok konuda fikirlerini kronolojik olarak açıklamak ya da paylaşmak için kullandıkları Web 2.0 araçlarıdır.

Bloglar, kişilerin kendi fikirlerini paylaşabilmesine imkan sağladığından ve tanımının sınırları tam anlamıyla çevrimiçi anı defteri olarak çizilmesinden dolayı, en popüler Web 2.0 araçlarıdır (Constantinides ve Fountain, 2008). Bloglar sayesinde insanlar, yazı yazabilirler ve bu yazılarını kronolojik olarak yayınlanan makaleler halinde diğer insanların okuması için yayınlatabilirler. Okuyucular da, bu gönderilere yorumlarının ve fikirlerini ekleyebilirler. Örneğin, Blogger ve Wordpress blog siteleri, kullanıma girmeden önce blog yazarı olmak için programlama, yazılım ve sunucular hakkında bilgi sahibi olunması gerekirken artık bu durum, e mail yazmak kadar kolay bir hal almıştır (Raith, 2009). Herhangi bir kullanıcı Blogger, Wordpress veya TypePad gibi şablon halinde hazır olarak sunulmuş altyapıları kullanarak çok kısa bir sürede blog yazarlığı yapmaya başlayabilmektedir (Gümüş ve Özel, 2013). Bununla beraber bloglar, başka bloglarla bağlantı kurdurma, blog yazarı hakkında bilgi edinebilme ve okuyucuların yorum gönderebilmeleri özelliklerinin yanında kullanıcılarının tercih etmelerine bağlı olarak görsellik, işitsellik ve video içeriğine de sahip olabilir (Ellison ve Wu, 2008).

Alexander (2008) blogların, blog oluşturma ve güncellemenin kolaylığının yanında, okuyuculara yazma isteği uyandırması sayesinde, Web 2.0 ile anılan

“okuma/yazma Web” kavramını anımsattığından, Web 2.0 sisteminin en önemli ögeleri olduğunu belirtmiştir.

2.1.1.2. Wikiler

İlk Wiki 1995 yılında Bo Leuf ve Ward Cunningham tarafından yaratılmıştır. (Leuf ve Cunningham, 2001). İsmi Hawaii dilinde çabukça, hızlıca anlamına gelen bir tabir olan “wiki-wiki” den almıştır (Jonassen vd.,2008). Temel olarak Wiki, bir kişinin ya da kişilerin her an her yerden çevrimiçi bilgi eklemesine, düzenlemesine veya kaldırmasına izin veren web sayfalarıdır (Rosen ve Nelson, 2008). Temel yazma becerilerine sahip her insanın, izni girilen ya da herkese açık wiki web sitelerinde kolaylıkla içerik yaratabilmesi ve bilgi paylaşabilmesi muhtemeldir (Pan, 2010). Wikilere verilebilecek en iyi örnek, günümüzde de çok yaygın olarak kullanılan “Wikipedia”dır. Bu yazılım, her kullanıcıya belirli bir konu hakkında yazı yazmalarına ve yazılarında geçen kelimeleri, diğer yazılmış makalelerle birleştirmelerine olanak sağlar. Her makaleye bir yorum bölümü de bulunmaktadır. Bu sayede, yazılan makalelerin içeriği ve doğruluğu tartışılabilmektedir (Riepel, 2011).

2.1.1.3. Podcastlar

Podcast terimi, ilk defa 2004 yılında pod (kabuk, kapsül, tohum, koza gibi anlamları olan ve İpod kelimesinden gelen kısım ve canlı yayın (Broadcast) kelimelerinin birleşiminden ortaya çıkmıştır. Yani, canlı yayınların dondurulmuş küçük parçalar halinde depolanmasını kasteden bir sözcük türemiştir (Kavaliauskiene ve Anusiene, 2009). 2005 yılında, “The New Oxford American Sözlüğü” tarafından yılın kelimesi olarak seçilmiştir. Sözlük, Podcast’ı, “taşınabilir medya oynatıcısına ya da bilgisayara yüklemek için internetten elde edilebilen dijital çoklu ortam dosyası” olarak tanımlamıştır (Oxford University Press, 2005). Podcastlar, internete ses ve görüntü dosyalarına erişimleri ve onları otomatik indirmeleri için, kullanıcılarına ücretsiz yazılımlar sunmaktadır. Kullanıcılar, bu dosyaları taşınabilir diz üstü bilgisayarlarına ya da İpod, MP3/MP4 oynatıcılarına veya masaüstü bilgisayarlarına yükleyebilirler. Bu sayede kullanıcılar, bu dijital dosyaları anında ya da daha sonra dinlemek ya da izlemek için kullanabilirler. Youtube, podcastlar arasında dünyada en çok tutulan podcast’a örnek olarak verilebilir. (Bryant, 2014).

2.1.1.4. Sosyal Paylaşım Ağları

Sosyal paylaşım ağları, insanların birbirleriyle etkileşimde bulunmasına, ilişki kurmasına, iletişim kurmasına, kendilerini ifade edebilmesine ve topluluklar oluşturmaya izin veren Web siteleridir (Franklin ve Consulting, 2007). Kısacası, sosyal paylaşım ağları, insanların profil oluşturarak ve çeşitli amaçlarla sohbet etmek istemelerinden yola çıkılarak hazırlanmış ağlar olarak nitelendirilebilir. Sosyal paylaşım ağlarından Facebook, Twitter ve MySpace en önde gelen sosyal paylaşım ağları olarak gösterilebilir. Cooke (2008) sosyal paylaşım sitelerinin, geçici bir heves olmayacağının, kalıcılığının, uzun süreler olacağının ve hatta internetin gelişiminin ve kullanıcıların tutum ve tavırlarının sosyal medya etkisi altında olacağının altını çizmiştir.

2.2. Eğitimde Web 2.0

Web 2.0 teknolojilerinin sınıflara gelmesiyle birlikte, sınıflardaki bu yenilik “ikinci devrim olarak” nitelendirilmiştir (Collins ve Halverson, 2010). Bu devrim sayesinde, tüm kademelerdeki öğretmenler zaman ve mekân sınırı olmadan etkileşimli bir öğrenme deneyimine sahip olmuşlardır (Barlow, 2008).

Teknoloji insan yaşamına artarak dahil olması ile birlikte, iletişim şekillerimiz değişmiş ve insanlar etkileşim içerisinde olmak için daha farklı platformlar tercih eder olmuşlardır. Teknolojideki ve teknolojik cihazlardaki yenilikler sınıf içi etkileşimi de değiştirmiştir (Mehri ve Izadpanah, 2017). Bu sayede, öğretmenler de artık geçmişte uzun zaman alan görevleri kısa zamanda daha verimli ve üretken bir şekilde yerine getirebilmektedir (Balbay ve Erkan, 2018).

20. yüzyılın sonlarında öğretmenler, bilgiyi öğrencilere doğrudan aktaran kişiler olmaktan ziyade, bilginin yapılandırılmasında öğrencilere rehber olan kişiler olarak görülmektedir. Bir başka deyişle, öğrencilere öğrenme sürecinde eşlik etmektedirler (Orhan Göksun ve Kurt, 2018). Bu yüzden öğretmenler, günümüzde 21. Yüzyıl becerilerinin gerekliliklerini öğrencilerine sağlamak zorundadırlar. 21. Yüzyıl gereklilikleri söz konusu olunca da akla ilk gelen, teknoloji olmaktadır. Öğrencilerin teknoloji ile tanıştırmanın ve teknolojiyi eğitimin içine dahil etmenin en iyi yollarından

biri, öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojik gelişmeleri takip etmesi ile beraber Web 2.0 araçlarını da sıkça kullanmalarının gerekliliğidir (Al Freih, 2015). Web 2.0 teknolojileri, internet kullanıcıları arasında etkileşime izin veren ve İnternetin içeriğinin zenginleştirilmesine isteyen herkesin dahil olmasına olanak sağlayan, en son teknolojiler arasındadır (DoBell, 2013). Bu teknolojilerden eğitim ortamlarında en verimli şekilde yararlanmak için pedagojik ve teknolojik yönden öğretmenlerin ve öğrencilerin hazır olması için gereken adımlar atılmalıdır. Bu bağlamda, etkili öğrenmenin, teknoloji, öğretmen ve öğrencinin bir araya getirilip birbiriyle uyum içerisinde işe koşulmayla gerçekleşeceği söylenebilir (Orhan Göksun ve Kurt, 2018).

Bush ve Hall (2011) geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında, Web 2.0 araçlarının durağan öğrenmeden ziyade, 21. Yüzyılın gerektirdiği dinamik, öğrenci odaklı, aktif, yaratıcı öğrenci modelini yaratmakta etkin olduğunu belirtmiştir. Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılması, eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği, yaratıcılık, kariyer becerileri, mesleki başarı, iletişim araçları ve temel derslerde teknoloji kullanımı gibi becerilerin gelişimini desteklemektedir (Peters ve Hopkins, 2013). Anastasiades ve Kotsidis (2013) de Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisinin yanında, üstbilişsel ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu söylemiştir.

Son zamanlarda Kentucky Eğitim Departmanının yayınladığı “Dijital Öğrenme Rehberi” adlı dergiye bakıldığında, üniversite çevrimiçi harmanlanmış öğrenme ve mesleki başarı için öğrenci yeterliliklerindeki eksiklerin vurgulandığı görülmektedir (Kentucky Department of Education, 2014). Bu yüzden, Web 2.0 araçları için, öğrencilerin 21.Yüzyıl becerilerinin gelişimine yardım ederken, üniversite eğitimi ve mesleki başarısına da katkıda bulunan araçlar oldukları söylenebilir.

Web 2.0 olarak adlandırılan yeni internet teknolojileri bu teknolojiyi kullanan herkese kolayca dahil olup kullanabilecekleri iletişim, karşılıklı etkileşim, bilgi paylaşımı ve bilgiye kolay ulaşım, işbirlikli içerik yaratma, değerlendirme ve görselleştirme imkanları sunmaktadır (Altıok, Yükseltürk ve Üçgül, 2017). Web 2.0’ın sunduğu bu olanaklar sayesinde, birçok bireyi kullanımına dahil eden internet ortamlarında, eğitim alınması söz konusu olmaktadır. Çünkü eğitim süreçleri, hangi

ortamlar olursa olsun, bireylerin etkileşiminden oluşmaktadır (Albayrak ve Kıyıcı, 2017). Bunlara ek olarak, Web 2.0 ortamları eğitim ortamında da çoklu medya paylaşımlarına, etiketlemeye ve sosyal sayfa imlemeye izin veren özelliklere sahip olmasından dolayı, eğitim süreçlerine zenginlik katmaktadır (Yükseltürk ve Top, 2013).

Web 2.0 araçları, sınıf ortamı dışında da öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesine imkan tanımaktadır. Üstelik bunu yaparken, öğrencilerin kendi istedikleri şeyleri kendi öğrenme hızlarında yapmalarını da destekler niteliktedir (McLoughlin ve Lee, 2007). Web 2.0 teknolojilerinin sunduğu esneklik olmadığı için, zaman ve mekan gözetmeksizin yapılan öğretim ve öğrenmenin, geleneksel sınıflarda gerçekleştirilmesi pek mümkün değildir (Çiğdem ve Öztürk, 2016).

Günümüzde yüksek öğretim de dahil olmak üzere birçok okul Web 2.0'ın sunduğu dinamik atmosferden yararlanmaktadır. Birçok öğrenci, çevrimiçi öğrenme ortamlarını tercih etmektedir (Allen ve Seaman, 2013). Öğrenciler artık kendilerinin 1980'li yıllardan beri yapılan geleneksel öğretim profiline uygun olmadığını düşündüklerinden, yükseköğretim programlarına kayıt olan öğrenciler, kayıtlı bulundukları okul eğer onlara çevrimiçi ders imkanı sunuyorsa tercihlerini bu derslerden yana kullanmaktadırlar (Murphy ve Stewart, 2017). Çevrimiçi dersler, üniversitelerin amaçladığı öğrenme standartlarını yerine getirirken, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme stillerini de göz önünde bulundurarak, onlara çeşitli öğrenme deneyimleri sunmaktadır (Brooks, 2009). Web 2.0 araçları bu çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerde dönütler almaya, öğrencilerin ilgilerini belirlemeye ve onlarla olan iletişimi güçlendirmek için kullanılabilmektedir (Nirban ve Rastogi, 2013). Web 2.0 araçlarının sunduğu bu imkanlar sayesinde öğretmenler, öğrencilerin kişisel bilgilerini koruyarak elde etmek istedikleri verileri toplayabilir, eğitim programlarını hazırlarken, öğrencilerin neye hazır olduklarını, neye önem verdiklerini ve ne öğrenmeleri gerektiğini bilerek hazırlamalarına olanak sağlarlar. Çevrimiçi öğrenme ortamlarına Web 2.0 araçlarının dahil edilmesi, öğrenmenin bir bağlam içerisinde aktif, sosyal ve yansıtıcı şekilde gerçekleşmesine de imkan tanımış olur (Firmin ve Genesi, 2013).

Bu bilgiler ışığında, bilgi çağında Web 2.0 araçlarının gerek eğitim gerekse eğitim alanı dışındaki topluluklarda, büyük kitleler tarafından yaygın olarak kullanılacağı, özellikle eğitim alanında, dijital yerliler tarafından sıklıkla da kullanılmaya devam edeceği ve onları etkileşim ve bilgi paylaşımı içerisinde tutmaya yardım eden araçlar olacağı muhtemeldir.

2.2.1. Web 2.0 ve Öğretmen

Günümüz dünyasında eğitim kurumları, Y nesli ya da NET nesli olarak tabir edilen 1981 ve 2001 yılları arasında doğmuş, teknolojiyi yaşamlarının bir parçası haline getirmiş ve teknik becerilerde ustalık kazanmış bir neslin, eğitiminden sorumlu olmaya başlamıştır (Oblinger ve Oblinger, 2005). Berk (2010) bu jenerasyonu, “çip ile doğmuş” nesil olarak tanımlamış ve dünyalarının diğer nesillerin bireylerinden ne aşağıda ne de yukarıda olduğunu fakat farklı bir dünyaları olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenler için internet dünyasına doğmuş ve internetle büyümüş öğrencilere öğretim yapmanın, internet öncesi nesile göre temel farklılıklar göstereceği ortadadır (Breikreutz, Hellenbrand, Much ve Wagener, 2014).

Daha öncede belirtildiği gibi Web 2.0 araçları ile işlenen derslerde, etkili bir öğretim ve öğrenme ortamı oluşması beklenmektedir. Bugün öğrenciler, dijital dünyada çok yüksek derecede bir konfora sahip şekilde varlık gösterdiklerinden dolayı, öğretmenlerin öğrencilerinin 21. Yüzyıl becerilerini geliştirmek için dijital çağda öğretmenlik yapmanın ne demek olduğunu anlamaları gereklidir (Voogt, 2013).

Teknolojinin öneminin artmasıyla beraber, teknoloji kullanımı hakkında eğitim almış öğretmenlere de ihtiyaç duyulmaktadır (Zelick, 2013). Öğretmenlerin teknolojiye karşı zayıf tutumları, teknolojiyi derslerinde istikrarsız kullanmaları ve profesyonel gelişimleri için aldıkları eğitimdeki yetersizlik, teknolojinin derslere dahil edilmesinde karşılaşılan engeller arasındadır (Zelick, 2013). Öğretmenler için kaliteli bir teknoloji eğitimi desteğinin eksikliği, derslerde eğitim teknolojilerinin kullanımına sekte vurabilir (Kopcha, 2012). Tüm bu olumsuzluklara rağmen, içsel motivasyona sahip öğretmenlerin birçoğunun yaygın eğitimler alarak, teknoloji alanında eksiklerini gidermek için kendilerini geliştirdikleri de görülmektedir (Jones ve Dexter, 2018). Teknolojiye az maruz kalmak ve teknoloji hakkında eğitim eksikliği, teknolojinin

derslere entegre edilmesinde öğretmenler tarafından en önde gelen bariyerler olarak görülmektedir (Hsu, 2016). Dijital çağda öğretim yapmak ve öğrencileri 21. Yüzyıla hazırlamak için teknoloji kullanımının esaslı bir şekilde anlaşılması gerekmektedir (Smith ve Greene, 2013).

Dijital çağda öğretmenlik yapmak, sadece Web 2.0 teknolojilerini hakkında bilgiye sahip olmakla da kalmamayı, öğrenci temelli öğretme yaklaşımlarına daha fazla önem veren öğretmenler olmayı gerektirmektedir (Tambouris vd., 2012). Ahmed'e (2015) göre, eğitim programlarına ve sınıflara modern Web teknolojilerini dahil etmek için geleneksel öğretim yöntemleri yeniden tasarlanmalıdır. Bu sayede öğretmenler, öğrenciler tarafından sadece bilgi kaynağı olarak görülmeyecek, öğrencilerin gözünde onların bilgiye ulaşmalarını kolaylaştıran bir pozisyonda olacaklardır (Ahmed, 2015). Bu durumun gerçekleşmesi de, Web 2.0 araçlarını sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanmak için, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve sorumluluk almalarıyla mümkün olacaktır (Ahmed, 2015). Ayrıca bu yüzyılın öğretmenleri, Web 2.0 araçlarını, günlük hayatlarının ayrılmaz bir parçası haline getirmeliler ve deneyimlerini öğrencileriyle paylaşmalıdırlar. Kısacası, Web 2.0 araçları öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme ortamlarında yeni değişiklikler yapmalarını gerektirmektedir (Usoro ve Echeng, 2015).

21. Yüzyıl becerilerine odaklanmanın her geçen gün daha fazla artmasıyla beraber Web 2.0 araçlarının öğretmenler tarafından ustalıkla kullanılmaya çalışılması da gözlenmektedir (Bos ve Lee, 2010; Bush ve Hall, 2011). Bu durum, Herro (2010) ve Walker, Recker, Ye, Robertshaw, Sellers ve Leary'nin (2012) sınıflarda yaptıkları araştırmalarından anlaşılmaktadır. Herro (2010) bloglar, wikiler ve podcastlarla yaptığı ve öğretmenlerin bu araçlara olan bakış açısını araştırdığı araştırmasında, bu araçlar sayesinde, öğrencilerin var olan bilgilerini yeni bilgilerle yaratıcı bir şekilde birleştirdiklerini ve öğretmenlerinde bu ortamı güvenli bulduklarını ve geliştirmek için ellerinden geleni yapacaklarını belirttiklerini söylemiştir. Walker, Recker, Ye, Robertshaw, Sellers ve Leary'nin (2012) öğretmen gelişimini inceledikleri bir çalışmada da; bir öğretmen grubuna sadece teknolojiye dayalı öğrenme ve diğer öğretmen grubuna hem teknoloji hem probleme dayalı öğrenme uygulanması sonucunda hem teknoloji hem de probleme dayalı öğrenim alan öğretmenlerin daha

fazla kazanım elde ettiği görülmüştür. Öğretmenler, Web 2.0 araçlarının probleme dayalı öğrenimde önlerine sunulan problemlerin çözümünde daha fazla araç sunduğunu (görsel, işitsel, hem görsel hem işitsel) ve Web 2.0 araçlarının kullanmayı öğrenmeye daha fazla zaman ayıracaklarını belirtmişlerdir. Goh ve Kale'nin (2014) öğretmenlerin, Web 2.0 araçlarıyla öğretim yapmaktaki deneyimleri ve tutumları hakkındaki araştırmasında da altyapısal gelişmelerin, iş yükü düzenlemelerinin ve öğretmenlere kendi alanlarındaki Web 2.0 araçlarını gözlemleme, tartışma ve kullanma imkanı sunan profesyonel gelişim fırsatlarının verilmesinin, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarına olumlu tutum geliştirmesine ve başarılı uygulamalar yapmalarına olanak sağladığını belirtilmiştir. Buna ek olarak, Huber'e (2010) göre de öğretmenler, Web 2.0 araçları sayesinde sadece tüketen konumunda olmaktan ziyade, bilgi, yöntem ve stratejilerini rahatça paylaşabilen bireyler olmaktadır. Bu durum da öğretmenlere, yaparak ederek deneyim kazandırmakta ve bu deneyimi sınıflarında uygulamak için fırsatlar yaratmaktadır.

2.2.2. Uygulayıcı Olarak Öğretmen

Günümüz sınıflarına teknolojinin girmesi, öğretmenlerin ders içerisindeki uygulamalarını da değiştireceği düşüncesini doğurmuştur (Allen, 2008). Öğretmenlerin artık öğrencilerinin gerisinde kalmaması ve etkili bir ders işlemesi için onların öğrenme stillerine ve özelliklerine uygun teknolojileri tanıyıp bilmesi ve derslerine dahil etmesi gerekmektedir. Elbette toplumdaki teknoloji kullanımının artışı gözlemleyen öğretmenler sınıflarında bu teknolojileri kullanmaktadır fakat kullanım sıklıkları hala yeterli görülmemektedir (Albion, 2008). Öğretmenler derslerinde yeni bir teknoloji kullanmakta zorlandıkları durumlarda ya da bu teknolojiyi derse adapte etmek konusunda zorluk yaşamamak için, Web 2.0 teknolojilerini kullanabilirler. Web 2.0 teknolojilerini kullanmaya aşina olmaları, daha sonra kullanacakları teknolojileri kullanmakta zorlanmamalarına ve eğitim amaçlı kullanacakları teknolojileri derslerine daha kolay dahil etmelerine yardımcı olabilir (Albion, 2008).

Öğretmen, teknolojinin sınıfa dahil edilmesi ve teknoloji ile işlenen derste başarının sağlanmasındaki en önemli öge olarak görülmektedir (Mandell, Sorge ve Russell, 2002). Önemli olan teknolojiyi derse getirmek değil, teknolojinin öğretmenler

tarafından etkili bir şekilde kullanılmasıdır (Gorder, 2008). Teknolojinin dahil edildiği derslerin başarılı olması için öğretmenlerin uygulamalarını ve rollerini değiştirmekte ısrarcı olmaları gerekmektedir. Teknolojinin dahil olduğu derslerde öğretmenler, kolaylaştırıcı rolünde olmaları derslerini öğrenci merkezli şekilde işlemelerine yardımcı olacaktır (Taiwo, 2009). Kısacası, öğretmenler, teknolojinin dahil edildiği öğrenci merkezli öğrenme çevreleri yaratmakta birincil önem teşkil etmektedirler (Gorder, 2008).

Teknolojinin dahil olduğu öğrenme çevrelerinde öğretmenin bu kolaylaştırıcı rolü yapılandırmacı yaklaşımla da bağdaşmaktadır (Light 2011). Becker ve Riel (2000) teknoloji kullanımına daha fazla dahil olan öğretmenlerin, öğretim felsefelerinin yapılandırmacı öğrenmeyle daha çok bağdaştığı, yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim yaptıklarını ve teknoloji kullanımlarının daha iyi olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin kolaylaştırıcı rollerinden bir tanesi de işbirlikli öğrenmeyi sağlamaktır. Bu sayede öğretmenler, paylaştıkları bilgi ile öğrencilerin yeni bilgileri özümsemelerini ve sentezlemelerini sağlamaktır (Paily, 2013). Öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol üstlendikleri için, eğitim programı ve öğrencilerin özelliklerini de dikkate alarak Web 2.0 araçlarının dahil edildiği etkinlikleri dikkatli planlamaları ve kullanmaları gerekmektedir (Light, 2011). Etkinliklerde öğretmene düşen görev, öğrencilere karmaşık gelen bilgileri açıklamak ve öğrencilere bağımsız öğrenme ortamları oluşturmada yardımcı olmaktır (Batsila vd., 2015).

Okojie ve Olinzock (2011) öğretmenlerin eğitim ve ders programlarının planlanmasında, çoğu zaman teknolojiyi göz ardı ettiklerini, teknolojiyi çekirdek program standartlarını yansıtan bir bileşen olarak görmeyip, ders planları tamamladıktan sonra uygulamalara yardımcı bir bileşen olarak gördüklerini belirtmiştir. Bununla birlikte, Okojie ve Olinzock (2011) teknolojinin, eğitim programları ve ders programlarının bir parçası haline getirilmesini ve öğrencilerin derse katılımlarını olumlu yönde etkileyecek şekilde kullanılan ana bileşenlerden biri olarak görülmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Öğretmenler, Web 2.0 araçları ile derslerini planlarken eğitim programlarının öğretim hedeflerine uygun olmasına özen göstermeleri gerekmektedir (Light, 2011). Web 2.0 araçları çeşitli öğrenci gruplarının temas yoluyla ve yaratıcı öğrenmelerine hitap ederek, öğretmenlere probleme dayalı öğrenme, motivasyonel sorgulama, harmanlanmış öğretim ve tersine çevrilmiş sınıf gibi çeşitli öğretim yöntemleri kullanmalarına imkan tanımaktadır (Holland ve Holland, 2014). Kısacası, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını dahil edebilecekleri birçok öğretim yöntemi bulunmaktadır. Web 2.0 araçlarıyla işlenen derslerdeki çeşitli öğretim yöntemlerinin etkililiği veya Web 2.0 araçlarının hangi yöntemlere dahil edilebileceğinin belirlenmesi için daha fazla öğretmenin, Web 2.0 araçlarını kullanması ve her okul kademesinde uygulamaya koyması beklenmektedir (Hertzler, 2010).

Öğretmenler ders planlarına Web 2.0 araçlarını dahil ettiklerinde öğrencilerin katılımını sağlamak dersin birincil amaçlarından biri olmaktadır. Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanarak oluşturdukları işbirlikçi çevrimiçi iletişim ortamında öğrenciler diğer arkadaşlarının öğrenilen konu hakkındaki düşüncelerini öğrendikçe sürekli olarak bilgiyi yapılandırma sürecine geçmektedirler (Gannon-Leary ve Fontainha, 2007). Bu işbirlikli ortamı dikkate alan öğretmenlerin, derin bir iletişimin olduğu, bilginin tam verildiği, araştırmalara rehberlik edildiği ve internet bağlantısı sağlanan her yerde bilgilerin, hemen, zaman ve mekan gözetmeksizin paylaşılabilceği ortamlar yaratmaları derslerin amacına ulaşması için gereklidir (Ping ve Issa, 2011).

Teknolojinin derse dahil edildiği öğrenme ortamlarında dikkat edilmesi gereken bir önemli nokta da, yerinde ve yeterli teknoloji kullanımıdır. Wood (2011) Web 2.0 araçlarının öğrencilere öğrenme ortamında birçok avantaj sağlamasına rağmen, aşırıya gidilip bu araçların, öğrencileri boğacak derecede kullanılmaması gerektiğinin de altını çizmiştir. Wood (2011) ayrıca öğretmenlerin aynı hedefe ulaşmaya çalışırken birbirinden farklı Web 2.0 araçları kullanmaması gerektiğini ve öğrencilerin bir ders dönemi içerisinde birden fazla Web 2.0 aracı özelliklerini öğrenmeye zorlanmamaları gerektiğini belirtmiştir.

Teknoloji öğrencilerin derse katılımlarını ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmelerine olanak sağlamaktadır (Tucker, 2013). Prensky'nin (2010) de

belirttiği gibi öğrenciler artık geçmişte olduğundan farklı şekillerde öğrenme gerçekleştirmekte ve daha anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamak istemektedirler. Öğrenciler, artık dünyaya ve arkadaşlarına derin ve devamlı bir şekilde teknoloji desteğini de yanlarına alarak bağlanmaktadır. Bu yüzden, öğretmenler, öğrencilerine öğrendikleri konular hakkında can alıcı sorular sormayı bilmeli ve onların aktif teknoloji kullanımlarını arttırmada rehber olmalıdırlar (Prensky,2010). Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerinin teknoloji dünyasındaki öğrenmelerinde öz-düzenlemelerine destek olmak için kendi dijital okuryazarlık becerilerini en üst düzeye taşımaları gerekmektedir (White, 2015).

Sonuç olarak, internet, sosyal medya ve bilgi teknolojileri çağında öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından faydalanmaları için dijital okuryazarlık seviyelerini geliştirmeleri, derslerinde kullanacakları araçları hızlıca seçip kullanabilmeleri neredeyse bir zorunluluk halini almıştır (Kucer, 2014). Kısacası öğretmenler, dijital yerliler olan nesili, dijital olarak eğitim almış profesyoneller haline getirmeleri için sosyal, kültürel ve dijital yeterlilikleri kendilerinde barındırmaları gerekmektedir (Prensky, 2010).

2.2.3. Web 2.0 ve Öğrenciler

Dünya genelinde ilkokuldan üniversiteye kadar okullar artık teknoloji meraklısı ve dijital teknolojilerin aracılığıyla etkileşim kurmaya meraklı dijital yerliler olarak adlandırılan öğrencilere öğretim yapmaya başlamıştır. Dijital yerliler diye adlandırılan bu grubun önemli özelliklerinden biri ise aynı eğitimi alsalar bile, teknolojiyi geleneksel eğitim programları ve öğretiminden daha üstün tutmalarıdır (Mai vd., 2014). Bu öğrenciler, yazılı materyallerin sunulduğu eğitim ortamlarına kıyasla, teknolojinin dahil olduğu eğitim ortamlarında kendilerini daha başarılı, etkin ve güvende hissetmektedirler (Maurtin- Cairncross, 2014). Dijital yerlilerin derslerde teknolojiyi kullanmak istemelerinin bir diğer sebebi ise beraberinde eğlenceyi de getiriyor olmasıdır (Gibson ve Sodemon, 2014).

Genel olarak, Web 2.0 teknolojileri öğrencilerin derslere katılımlarını ve etkileşimlerini öğretmen öğrenci arasında arttırdığı kadar, öğrencilerin kendi aralarında da arttırmaktadır (Edwards vd. 2013). Web 2.0 teknolojileri öğrencilere

birbirleriyle iletişim kurmaya ve işbirliği yapmaya imkan sağlarken, öğrencilerin aralarındaki bireysel öğrenme stillerini göz önünde bulundurmadan, rahat ve hızlı kavrayan bireyler olmalarına da yardımcı olur (Chai ve Koh, 2015).

Artık teknolojisiz hareket etmeyen, küresel çapta birbiriyle bağlantılı halde bulunan toplumların olduğu dünya, iş dünyasında da teknoloji kullanımına hakim bireyler talep etmektedir. Bu durum, işverenlerin bu taleplerinin karşılanması için eğitim kurumlarını ve eğitim programlarını bu yönde değiştirmeye ve yeniden düzenlemeye itmektedir (Gibson ve Sodemon, 2014). Günümüzde öğrenciler, sadece yazılı materyalle sunulan bilgiye ulaşmayı ve hayatlarına dahil etmeyi değil, hiç alışık olmadıkları materyallerle sunulan bilgiye ulaşmanın ve hayatlarına dahil etmenin de sorumluluğunu almışlardır (Stanton ve Stanton, 2013). Web 2.0 araçlarının derslere dahil edilmesi öğrencilerin başarı potansiyelleri yükseltecektir. Çünkü bu teknolojiler aktif ve sosyal öğrenmeyi desteklerler ve sosyal yapılandırmacılık kuramıyla uyumlu olarak öğrencilere öğrenme gerçekleşirken, etkili ve yeterli dönütler sağlar ve öğrencilerin yakınsal gelişim alanlarında, birbirlerine öğrenme desteği sağlamalarına imkan tanır (Hicklin, 2014).

Web 2.0 araçları, öğrencilerin kullanımına ve etkileşimine bağlı olarak yapılandırmacılık kuramıyla da ilişkili olarak öğrenciler arasında bağlantılı ve işbirlikli ortamların oluşmasına yardımcı olmaktadır (Hicklin, 2014). Öğrencilerin birbirleriyle bağlantıda kalarak ve işbirliği yaparak çalışmalarını paylaşmaları çalıştıkları konunun içeriğine daha fazla katkı yapmak istemelerini ve motivasyonlarının artmasını sağlayarak başarıyı da yanında getirmektedir (Schofield ve Davidson, 2002).

Birçok araştırmacının Web 2.0 araçlarının eğitim süreci üzerindeki etkilerinin analizi sonucunda, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin öğrenmeyi geliştirmesi açısından birçok faydalarının olduğu görülmektedir. Bu faydalardan bazıları şu şekildedir:

1. Web 2.0 kullanan öğrenciler, bireysel olarak bilgiyi tüketen tek bir birey olmaktan çıkıp, bilgiyi üreten, kontrol eden, bilginin kaynağını kontrol edip tekrar üreten aktif öğrenci grubuna dönüşürler.

2. Öğrenciler eğitim ortamlarına onların kalıcı bilgiler edinmesini ve bilişsel olarak gelişmesini sağlayan duyu organlarını kullanarak katılırlar.
3. Web 2.0 araçları öğrencilere etkileşimli ortamlar yarattığı için, öğrenciler öğrenme aktiviteleri için farklı çevrelerle işbirliği yaparak en son ve en güncel bilgilere ulaşır. Ayrıca bu bilgileri sadece yakın çevreyle değil tüm dünya ile paylaşabilir.
4. Web 2.0 araçları öğrencilerin kendi dinamik, yaratıcı ve esnek öğrenme ortamlarını oluşturmasını sağlar.
5. Araçlar, öğrencileri teknoloji okuryazarı, aktif ve katılımcı bireyler olmaya teşvik ettiğinden, öğrencilerin mezun olduktan sonra çalışma hayatlarına bir adım önde başlamalarına olanak tanır.
6. Web 2.0 araçlarıyla çalışan öğrenciler, ortaya bir ürün çıkartmaya odaklı çalıştıkları için çalışmalarının sonuçlarını somut olarak görebilirler (Aktaran: Aşıksoy, 2018).

Web 2.0 araçlarının öğrenciler için faydaları, öğrencilerin derse katılımında artış, sınıf içerisinde olduğu kadar sınıf dışında da öğrenme çevresi oluşturması, öğrenmede işbirliği sağlaması, ders içeriğindeki sınırların kalkması; öğretmenler için ise hem sınıf içerisinde hem de sınıf dışarısında, öğretime zenginlik katabilmelerine yardımcı olması şeklinde özetlenebilir (Enonbun, 2010). Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler, Web 2.0 araçlarından yüksek verim almak ve uygulamalardaki engelleri en aşağı taşımak için bir arada olurlarsa Web 2.0 teknolojilerinin eğitime katkısının çok olacağı muhtemeldir (Maurtin-Cairncross, 2014). Eğer eğitim kurumları öğrencilerini geleceğe hazırlamak istiyorlarsa, teknoloji, eğitimlerinin bir parçası olmalıdır. Öğrencilerin eğitiminde doğru şekilde kullanıldığında, Web 2.0 araçları çok güzel sonuçlar doğuracaktır (Hauf, 2019).

2.2.4. Yabancı Dil Eğitimi ve Web 2.0 Araçları

Yeni bir bilgiye ulaşmak öğrenciler için zorlayıcı olabilir. İngilizce öğrenirken bu durum daha da zordur. Çünkü çoğu öğrencinin ana dili İngilizce değildir. Bu durum öğrencileri yabancı dildeki dört beceriyi (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) ve kelime bilgisi kazanmakta zorlayabilmektedir (Weinburgh, Silva, Smith, Groulx ve Nettles, 2014). Öğrencilerin öğrendikleri dil ile etkileşim içerisinde olmaları herhangi bir dil sınıfının nihai amaçları arasındadır. Teknoloji, öğretmenlere öğrencilerini bu etkileşimin içerisine dâhil etmek için çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Web 2.0 teknolojisi de öğrencilerin öğrendikleri dilde etkileşim içerisinde bulunmalarını sağlayan teknolojilerden biri olduğu için, günümüz yabancı dil sınıflarının ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir (Miller, Morgan ve Koronkiewicz, 2018).

Dil eğitiminde internetin kullanımı Web 1.0 ile başlamış ve Web 2.0 araçlarına kadar ulaşmıştır (Kartal ve Arıkan, 2011). Etkileşim, yaratıcılık, ulaşılabilirlik ve sosyallik gibi özelliklerinden dolayı internet artık sadece bilgisayar bilimiyle bağdaştırılmamalıdır. Web teknolojileri, içerik yaratma, paylaşma, yeniden düzenleme ve başka bir amaç için değişiklik yapılmasına imkan sağlaması gibi özelliklerinden dolayı, hayatımızdaki rolünü arttırmaktadır (Shishkovskaya ve Sokolova, 2015). Bu günlerde yabancı dil öğretiminde ortaya çıkan çevrimiçi teknolojiler, kıtalar arasındaki mesafeyi azaltmakta, fikirleri ve insanları muazzam bir hızla birbirine bağlamakta, sınırların kalktığı bir dünya yaratmakta, öğrenenlere özgün dilbilimsel ve kültürel durumlar sağlamakta ve karşılıklı kültürel değişimi desteklemektedir (Faizi vd., 2014). Web 2.0 kendi teknolojik bağlamı içerisinde, bu belirtilen durumların uygulanabileceği bir ortam olmasıyla beraber, eğitim çevrelerinde, yenilikçi uygulamalarıyla, kontrol edilebilmesiyle ve değerlendirilebilmesiyle yeni bir bilgi edinme aracı olarak görülmektedir (Shishkovskaya ve Sokolova, 2015).

Yabancı dil öğretiminde gerek “sosyal medya” gerekse “sosyal teknolojiler” isimleri ile kullanılan Web 2.0 araçları, yabancı dil sınıflarına girmiş ve yabancı dil öğretmenleri tarafından tercih edilmiştir (Luo, 2013). Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi eğitim çevresi de ağ tabanlı Web 2.0 araçlarının derslere dahil edilmesine olumlu bakmıştır (Jenkins vd., 2009). Web 2.0 araçları İngilizce sınıflarında bilinen ortamlara katkıda bulunmasının yanı sıra dil öğrenmeye ve edinimine de katkı

sağlamaktadır (de Ramirez, 2009). Web 2.0 araçları, yabancı dilde dört beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamakla beraber, gramer ve kelime bilgisinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır (Morgan, 2012). Ayrıca Web 2.0 araçları, İngilizce'yi ana dili olarak konuşan insanlarla öğrencileri forumlar ve sosyal ağlar üzerinden buluşturarak iletişim halinde olmalarını sağlamakta ve dil öğrenme motivasyonlarını da arttırmaktadır (Curwood, 2010). Web 2.0 araçları öğrencilerin çok çeşitli yabancı metinlerle ve işitsel aktivitelerle yenilikçi yollarla buluşmasına ve öğrendikleri yabancı dili kullanabildikleri ortamlar olan dijital hikaye çevrimiçi posterler, karikatür araçları ve Wikilerle ortaya yeni ürünler çıkarmalarına destek olur (Sharma, 2010).

İşbirlikli öğrenme aktivitelerinde kullanıldığı zaman, çok güçlü bir sosyalleşme ve iletişim aracı olarak öğrencilere ve öğretmenlere hizmet eder (Bustamente vd. 2012). Sohbet programları (chats), bloglar, wikiler, oyun ortamları, üç boyutlu ortamlar, sanal dünya gibi Web 2.0 teknolojileri, içerisinde etkileşimi ve dinamizmi barındırdığından kullanıcılarının sadece bilgiyi elde etmelerine değil, kolektif bir zekaya dahil olarak bilgiyi dönüştürmelerine de yardımcı olmaktadır (González-Lloret, 2017).

Sosyal yapılandırmacılık kuramı açısından bakıldığında da, yabancı dil eğitimi sadece bireysel olarak değil, aynı zamanda işbirlikçi bir süreç olarak görüldüğünden, Web 2.0 araçlarının kolaylaştırıcı etkisi, öğrencilerin zaten alışkın olduğu sosyal medya veya buna benzer araçların yabancı dil derslerine dahil edilmesini de kolaylaştırmıştır (Mondahl ve Razmerita, 2014). Bilindiği üzere, öğrencilerin kullandığı sosyal medya araçlarının birçoğu aslında eğitim amaçlı oluşturulmamış ama sahip oldukları özelliklerden dolayı eğitim alanında kendilerine uygun kullanım alanları bulmuşlardır (Ferdig, 2007). Öğrencilerin Facebook, Twitter, MySpace gibi sosyal ağları kullanarak fikirlerini, materyallerini paylaşmaları ve ortak bir çaba oluşturmalarının yanında, bu ortamlar üzerinden okul ödevlerini yapabilmiş, öğretmenlerinin yanı sıra kendi akranlarından da ödevleri ve çalışmaları hakkında dönütler alabilmişlerdir (O'Bannon ve Britt, 2012). Böylelikle, öğretmenler de internet ve web dünyasıyla kuşatılmış olan bu gençlere yetişmek gayesinde olmuşlardır (Engstrom ve Jewett, 2005).

Web 2.0 İngilizce öğrenirken öğrencilerin katılımını sağlayan aktiviteler sunmaktadır. İngilizce öğretiminde teknolojiyi kullanan öğretmenler öğrencilerin kendi akranlarından ve öğretmenlerinden olumsuz eleştiriler alma korkuları olmadan dil becerilerini geliştirmelerini sağlayarak onları olumlu bir öğrenme çevresiyle tanıştırmıştır (Dukes, 2005). Haneda (2014) öğretmenlerin yabancı dil öğrenen öğrencilere gerçek hayat deneyimlerini gösterebilecekleri ortamlar hazırlamaları gerektiğini belirtmiştir. Bu gerçek hayat deneyimlerini yazarak aktarmak isteyen öğrenciler için blogların veya seçtikleri başka bir Web 2.0 aracının bu deneyime eşlik edebilecek en iyi yardımcıları olduğunu belirtmiştir. Moeller'in (1992) de belirttiği gibi yabancı dil öğretiminde öncelikli amaçlardan biri olan "iletişim becerisi" kazandırmak, bilginin uzun süre unutulmamasını ve kavramların daha derin şekilde anlaşılmasını sağlayan işbirlikli öğrenme, ikili grup çalışmaları, uygulamalı alıştırmalar gibi aktivitelerle sağlanmaktadır. Web 2.0 araçları da dil öğrenenen öğrenciler için işbirlikli çalışabilecekleri ve gerçek topluma yakın iletişim kurabilecekleri ortamlar yaratmaktadır (Wang ve Vasquez, 2012).

Yabancı dil öğretimi öğrenenleri hayattan ve sosyallikten soyutlayarak yapılmamalıdır. Aksine yabancı dil öğretimi öğrenenlerin materyallerini, kaynaklarını ve kişisel düşüncelerini paylaşabilecekleri uygun ve sürdürülebilir öğrenme çevrelerinde gerçekleştirilmelidir (Ma, 2017). Bu yüzden, öğretim yaparken öğretmenler, öğrencilerine yabancı dili deneyimledikleri, üretici olmalarına, ürettiklerini gözden geçirmelerine ve değerlendirmelerine izin veren, bilişsel ve sosyal öğrenme ortamları sunmalıdırlar. Böylelikle öğrenciler, öğrendikleri dili deneyimlerken, akranlarından dönüt alarak ve kendi fikirlerini tartışarak öğrendiklerini pekiştireceklerdir. (Peeters, 2018). Örnek olarak, Web 2.0 araçlarından bloglar öğrencilerin öğrendikleri dili gerçek hayata yakın deneyimlemelerine, anlatmak istediklerini günlük hayattaki gibi daha rahat bir şekilde kullanmalarına izin vermektedir (Ducate ve Lomicka, 2008). Ayrıca bloglarla öğrenciler, birbirlerinden dönüt alıp kendi öğrenmelerini değerlendirebilmektedirler (Dippold, 2009).

Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğrenen öğrencileri hayattan ve sosyallikten uzaklaştırmayan bir özelliği de ana dil konuşmacılarıyla onları rahatlıkla buluşturabilmesidir. Öğrenciler, her ne kadar öğretmenlerinden yabancı dildeki temel

kelime ve dil bilgisini öğrenmiş olsalar da öğrenciler bu bilgilerini daha da ileriye taşıma isteği duymaktadır. Kelime ve dilbilgisi becerisinin yanında konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin de geliştirilmesi önem taşımaktadır. Bu becerilerin geliştirilmesi için en iyi ortamlardan biri olan özgün ortamların yaratılmasında yapılandırmacı kurama dayalı, dinamik, gerçek yaşam temelli materyalleri, Web 2.0 araçları sunabilmektedir (Başal, 2013). Örneğin, “Palabea”, “Live Mocha” ve “Babbel” Web 2.0 araçları sayesinde öğrenciler, dünyanın herhangi bir yerindeki ana dil konuşanlarıyla iletişime geçebilirler ve derste öğrendikleri becerilerle beraber, konuşma ve dilötesi (jest ve mimikler) becerilerini de geliştirebilirler (Jee, 2011). Bunlara ek olarak, Web 2.0 araçları, öğrencilerin öğrendikleri dilin dilbilimsel ve kültürel yönlerine odaklanmalarını sağlar. Bunu yaparken de öğrencilerin kelime bilgilerinin artmasına ve öğrendikleri dil ile kendi ana dillerinin kültürel farklılıklarını eleştirel şekilde analiz etmelerine olanak tanır (Chang vd., 2012). Dil bilgisinin geliştirilmesinde kullanabilecek olan “Bubbl”, “Gliffy”, “Flickr” ve “Veotag” gibi araçlar, öğrencilerin öğrendikleri dil bilgisi becerilerini özgün ortamlarda kullanmalarına olanak sağlar. Böylelikle öğrenciler, dil bilgisi becerilerini birçok farklı dilbilimsel alanda görebilir ve dil bilgisi becerilerini daha üst seviyelere taşıyabilir (Kovacic, 2012).

Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin katılımının sağlanmasıyla beraber, motivasyonlarının sağlanması da öğretmenler açısından önemlidir. Akbari, Naderi, Simons ve Pilot (2016) Web 2.0 araçlarının dil ediniminde öğrencilerin katılımlarını sağlamasıyla beraber, motivasyonları üzerinde de olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir.

Web 2.0 araçlarının yaratıcılık ve işbirliğine olumlu etkileri olmasının yanı sıra, öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri üzerinde düşüncelerini de sağlamıştır (Chang vd., 2012). Bu durum öğrenme ve öğretme sürecinin daha fazla öğrenci merkezli olmasını desteklemiştir (Pop, 2010). Teknolojideki ilerlemeler, Web 2.0’ın etkili özellikleri ve pedagojik desteği, öğretmenlerin öğrenme ortamında öğrencilerin daha fazla etkin olmalarını desteklemiştir. Fakat bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin yabancı dil öğretme ve öğrenme deneyimlerini daha da çeşitlendirmek adına gayret göstermelerini gerektirmektedir (Dubravac, Siskin-Gasparro ve Lacorte, 2012).

Öğrencilerin başarılı olmaları için hem sınıf içinde hem de sınıf dışındaki aktivitelere bilişsel olarak bağlı olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin okula karşı geliştirdikleri olumlu tutumları, karmaşık fikirlere ve onları zorlayan becerileri kazanmak için çaba sarf etmeye istekli olmaları, bilişsel bağlılığın içerdiği bir unsurdur (Kuh, 2009). Öğrencilerin bilişsel bağlılığını arttırmanın en iyi yolu ise işbirlikli öğrenmeyi ve etkileşimi sağlamaktır (Bouta, 2012). Öğrencilerin Web 2.0 araçlarını kullanarak karikatür, dijital hikayeler veya podcastlar oluşturmaları bilişsel bağlılıklarını arttırmakta ve yabancı dili uygulayarak öğrenmelerine destek olmaktadır. Ayrıca uygulayarak öğrenme, yabancı dil öğretim yaklaşımlarından iletişimsel yaklaşımı da desteklemektedir. Yeni öğrenilen bilgi gerçek hayatla ilişkilendirilerek sunulduğunda, uzun süreli bellekte kalması ve tekrar çağrılması daha kolay olmaktadır (Doughty ve Long, 2003).

2.2.5. Web 2.0 Teknolojileri ve Uygulamadaki Sorunlar

Dünya genelinde Web 2.0 teknolojilerinin eğitimin hemen hemen tüm kademelerinde eğitim ve ders programlarına dahil edilmeye çalışılmaktadır. Web 2.0 teknolojilerinin etkili bir şekilde kullanılmaya çalışılması beraberinde belirli riskleri ve problemleri de beraberinde getirmektedir. Problemlerin başlıca sebepleri öğretmen, kurum, öğrenci ya da diğer eğitimsel alt yapı temelli olabilmektedir (Mohammad, 2011).

Web 2.0 teknolojilerinin uygulanmasında yaşanan temel problemlerden bir tanesi, öğretmenlerin Web 2.0 teknolojileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır (Grosseck, 2009). Öğretmenlerin birçoğu, Web 2.0 teknolojilerinin derslerde uygulanmasına hala tedirgin yaklaşımlar sergilemektedir (Gouseti, 2010). Öğretmenler, Web 2.0 teknolojilerinin dayandığı temel felsefeyi ve uygulamak için gerekli olan pedagojik bilgiyi tam anlamıyla kavrayamamaktan şikayet etmekte ve bu yüzden bu teknolojileri derse entegre etmekte çeşitli zorluklar yaşamaktadır (Cochrane, 2010). Bununla birlikte, Ertmer, Ottenbreit-Leftwitch, Sadik, Sendurur ve Sendurur (2012) teknolojiye ilgi duyan ve problem çözmeye odaklı öğretmenlerin ise derslerine Web 2.0 teknolojilerini dahil etmekte sıkıntı yaşamadıklarını belirtmiştir. Howard (2011) da risk almayı seven öğretmenlerin de bu teknolojileri derslerine dahil etmekte sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Uzmanlar ayrıca öğretmenlerin teknoloji

konusundaki bilgi eksikliğiyle beraber, sürekli mesleki gelişimleri için fazla zaman ayırmadıklarından, bu tür mesleki gelişim aktivitelerinde de teknoloji kullanımı açısından yeterli eğitim alamadıklarından yakındıklarını söylemiştir. Bu durum da Web 2.0 araçlarının derslerde öğretmenler tarafından kullanılmasında aksamalar yaratmaktadır (Bush ve Hall, 2011; Pritchett, Pritchett ve Wohleb, 2013). Bununla birlikte, öğretmenlerin belirli derslerde ve kalabalık olmayan sınıflarda, Web 2.0 teknolojilerine ön yargılı olsalar bile bu teknolojileri derslerine eğer imkan varsa dahil etmeye özen gösterdikleri görülmüştür. Bu derslere İngilizce dersi de dahildir (Capo and Orellana, 2011).

Öğretmenlerin Web 2.0 teknolojilerini derslerine dahil etmelerinde yaşanan problemlerin bir diğer sebebi de teknolojiye ulaşmalarındaki ve ulaşsalar bile karşılaştıkları teknik sorunları giderecek yeterli teknik desteğe erişimde sorun yaşamalarıdır (Batsila vd.,2015). Hutchisson ve Reinking (2011) teknik desteğin, Web 2.0 teknolojilerinin öğretmenler tarafından derslere dahil edilmesine etkisini araştırdığı araştırmada, öğretmenlerin %80'i teknik destek eksikliğinin bu teknolojileri derslere dahil etmekte engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. Son olarak, belirtilen bir husus da öğretmenlerin, Web 2.0 teknolojilerinin kendilerine, derslerine ve öğrencilerine uygun hale getirememeleridir. Yani hangi aracı nerede, ne zaman ve ne şekilde kullanacakları hakkında bilgiye sahip olmamalarıdır. Bu durum, öğretmenlerin kolaylaştırıcı rollerini, derslerinde etkin olarak sergileyememelerine de yol açmaktadır (Chen ve Jang, 2014).

Web 2.0 teknolojilerinin derslerde kullanılmasına engel teşkil eden hususlardan bir tanesi de, dijital okuryazarlık becerilerinin düşük olduğu öğrenci gruplarıyla olan durumlardır (Beetham, McGill ve Littlejohn, 2009). Bilinenin aksine, hala birçok öğrenci video oyunlarında, internet dünyasında ve bilgisayar becerilerinde iyi görünmesine rağmen, gün geçtikçe gelişen Web 2.0 teknolojilerini kullanmakta aynı bilgi ve beceriyi sağlayamamaktadır (Rosen ve Nelson, 2008). Öğrenciler kendilerini eğlendiren birçok teknoloji ile ders amaçlı kullanılan Web 2.0 teknolojileri arasına derin setler çekebilmektedir. Daha doğrusu bu teknolojinin eğlence amaçlı dünyasını ders çalışırken de hissetmeyen öğrenciler uygulamalarda zorluklar yaşamaktadırlar (Hurlburt, 2008). Bu yüzden öğrenciler hangi Web 2.0 teknolojilerini

seçecekleri ve bu teknolojilerden nasıl faydalanacakları konusunda çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Faydalanmayı başarabilseler bile içeriğe nasıl katkıda bulunacakları ya da içerikten nasıl yararlanacakları hususunda tam anlamıyla verim sağlayamamaktadırlar (Katz ve Macklin, 2007).

Çok kültürlülüğün yaşandığı sınıflarda da Web 2.0 teknolojilerinin uygulanmasında problem yaşanabilmektedir. Öğrenciler çevrimiçi ortamlarda arkadaşlarıyla beraber çalışırken bile kendilerini izole olarak hissetmektedir. İzolasyonla beraber, öğrenciler arasında beraber çalışmaktan hoşlanmayan, bağımsız ve bireysel çalışmayı tercih eden öğrencilerin sayısı da oldukça fazladır (Serdyukov ve Sistek-Chandler, 2015). Bu durumun altında yatan sebep ise, çoğu zaman kendilerini daha başarılı hisseden öğrencilerin, kendilerince daha az başarılı gördükleri bir başka arkadaşıyla eşleşmeyi istememesi ve onun yüzünden düşük not alma korkusudur (Serdyukov ve Sistek-Chandler, 2015). Hatta bu yüzden bu tür öğrenciler, teknoloji kullanımından vazgeçip yüz yüze eğitim almak dahi istemektedirler. Öğrencilerin eğer aralarındaki iletişimin sınırları tam çizilemezse, Web 2.0 teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmak isteyen öğretmenlerle aralarında sorun çıkabilmektedir. Öğrenciler kendi aralarında elde ettikleri yakınlık ve samimiyeti öğretmenleri ile hissetmeyebilirler (McEwan, 2012). Web 2.0 teknolojileri kullanımı sırasında öğretmenlerin öğrencilere gerektiğinden fazla karışması öğrenciler açısından özel alanlarına saygısızlık olarak nitelendirilebilir ve kendi aralarında çalıştıkları verimlilikle çalışmayabilirler (Burhanna vd., 2009). Bu yüzden, hem öğrenciler hem de öğretmenler aralarındaki etkileşimin sınırını korumalıdırlar, aksi takdirde, öğrenme ortamları da zarar görebilir (McEwan, 2012).

Web 2.0 teknolojileri devamlı bir değişim ve evrilme içerisinde olduğundan bu değişim hızı kurumlar ve kullanıcılar tarafından iyi bir şekilde kontrol altında tutulmalı ve bilinmezlikler mümkün olduğunca ortadan kaldırılmalıdır. Aksi takdirde, bilinmezlikle gelen korku ve isteksizlik tüm öğeleri bu teknolojileri kullanmakta tembelliğe itecektir (Minocha, 2009). Bu korku ve isteksizliği yaratan özel hayatın gizliliğinin aşılması, istenmeyen durumlara maruz kalmak, teknik alt yapı için yeterli paranın harcanmaması, siber zorbalık, teknolojileri kullanmayı tam bilmemekten dolayı yapılabilecek yanlış uygulamalar ve ceza alma korkusu gibi korkular ortadan

kaldırılmaya çalışılmalıdır (Crook vd., 2008). Okul yönetimlerinin teknoloji konusunda olumlu tutumlara sahip olması, net ve istekli bir şekilde liderlik vasıflarını da ortaya koyarak öğretmenlerine destek olması, teknolojinin okullarda etkili bir şekilde kullanılmasına yardımcı olacaktır (Buckenmeyer, 2010).

Okulların teknoloji kullanımına değer vermesi ve yatırım yapması okul çalışanlarının da teknoloji kullanma isteğini arttıracaktır. Okullar teknoloji kullanımı için politikalar geliştirdikçe, teknolojiye ister istemez yatırım yapacaklar, teknoloji tabanlı öğretmen eğitimi programları uygulayacaklar ve öğretmenlerinin teknoloji yeterliliklerini denetleyeceklerdir (Ramirez Jr., 2011). Genel olarak, belirtilen tüm bu sorunları çözmekte okullara ve yönetime görev düşmektedir. Okullar bütçelerini öğrenciler için en uygun olan Web 2.0 teknolojilerini sağlamak için en iyi şekilde ayarlamalıdır aksi takdirde, yönetimin seçtiği teknoloji öğrencilere hitap etmeyebilecek içeriklere ve kullanışlılığa sahip olmayabilir (Pritchett, Pritchett ve Wohleb, 2013). Ayrıca kurumlar, teknolojiye meraklı ve kendilerini geliştirmeye meraklı öğretmenlerine tam destek vermelidir; aksi takdirde, öğretmenler derslerinde en basit Web 2.0 teknolojilerini kullanmakta bile istekli olmamaktadırlar (Rogers-Estable, 2014).

Sonuç olarak, Web 2.0 teknolojilerinin okullarda ve sınıflarda etkili bir şekilde uygulayabilmek için okulların tüm kademeleri yeni teknolojilerle ilgili uygulamaları ve pedagojileri yakından takip etmeli, değişime açık olmalı, eğitim ve ders programı hedeflerini belirlerken tüm öğelerin teknolojik yeterliliklerini göz önüne alarak hazırlamalı, uygulamalar sırasında oluşabilecek engelleri ve zaman kaybettirecek durumları önceden göz önünde bulundurmalıdırlar (Mai vd., 2014). Teknolojinin okullara dahil edilmesi donanım ve yazılımları satın almak işinden daha ileri bir emek gerektirmektedir (Wang, 2010).

2.2.6. Web 2.0 Teknolojileri ve Bağlantıcılık (Connectivism) Kuramı

Eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanımının birden fazla öğrenme kuramına dayandırıldığı görülebilir. Dumitrescu (2015) Web 2.0 araçlarının kullanılmasıyla beraber, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının bağlantıcı öğrenme kuramına doğru bir eğilim gösterdiğini fakat bununla beraber diğer davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı

öğrenme kuramlarının da göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Buna ek olarak, Siemens (2005) şu anki öğrenme kuramlarının (davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı) Web 2.0 dünyasında nasıl öğrendiğimizi tanımlamakta yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Bunun yerine, bağlantıcılık teorisini öne sürmüştür. Bağlantıcılık kuramı, insanların topluluktan ayrı bir parça olmaması gerektiğini ve bilgiyi o topluluğun diğer üyeleriyle paylaşımlarını savunur (Boitshwarelo, 2011). Bağlantıcılık kuramı, ders içeriğinin çok zengin bir içerik olması ve bu içeriğin diğer öğrenenlerle paylaşımında bağlantıda olunması gerekliliğinin üzerinde de durur (Bell, 2011). Buna ek olarak, öğrenmenin deneyim ve diyaloglarla gerçekleşeceğini söyler. İnsanların bu diyalog ve görüşmeler sırasında birbirleriyle bağlantıda olduklarını, deneyimler yaşadıklarını ve ancak bilginin bu deneyimlerin paylaşılması sayesinde yayılabileceğini belirtir. Yani bilgi belirli bir grupta değil, ona ulaşmak isteyen birbirleriyle bağlantılı insanların oluşturduğu bir bütünde yayılır ve var olur (Bell, 2011). Deneyimin en güzel öğretmen olduğunu savunan Gerard ve Goldie (2016) farklı öğrenme ortamlarındaki dijital teknolojiler sayesinde, bu deneyimleri kişisel olarak yaşayamayan öğrencilerin bile harekete geçme zorunluluğu hissettiklerini ve gereksinim duydukları yeterliliklerini, bağlantı kurdukları çevreden sağlayabildiklerini savunmuşlardır.

Bağlantıcılık bilginin ve öğrenmenin kişilerin kendi zihinleriyle ve dış dünyada kurdukları ağlar ile oluştuğunu söyleyen bir kuramdır. Web 2.0 teknolojilerinin artmasıyla ortaya çıkan bu kuram öğrenmenin ağlar ve düğümlerle nasıl gerçekleştiğini açıklamaktadır (Siemens, 2004). Geleneksel kuramların aksine, teknoloji çağında ortaya çıkan bağlantıcılığa göre kişiler, kendi zihniyle ve dış dünyayla yapılan etkileşimler sonucunda, bir ağ örgüsü kurmaktadır ve bilgi ağ bağlantıları ile dağıtılmaktadır, bu yüzden, öğrenme o ağların yapılandırılması ve ağlar arasında bir uçtan bir uca aktarım yapabilme yeteneği ile gerçekleşmektedir (Downes, 2012). Bağlantıcılık, bireyselliği temele oturtur fakat ihtiyaç neyse ona erişmek ve bu erişme sürecinde gösterilen çaba bilginin kendisinden daha önemlidir (Hug, 2007).

George Siemens ve Stephen Downes tarafından ortaya atılan bağlantıcılık kuramı daha öncede belirtildiği gibi dijital çağda öğrenme kuramlarının öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığının düşünülmesi ve geleneksel kuramların öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgilenmesinden ve öğrenileni önemsizleştirmesinden dolayı bir ihtiyaç

olarak ortaya çıkmıştır (Siemens, 2005). Öğrenme öğrenci merkezli ve öğrenilenlerin ne olduğunun ve ağlar arasında nasıl daha zengin içeriklerle donatıldığının fark edilmemesi, dijital yerliler olarak bilinen nesillerle öğretmenler arasında kapatılamaz bir boşluğa sebep olabilir (Prensky, 2001). Bu yüzden, dijital yerlilerle beraber öğrenme kuramları, yapılandırmacılık kuramından bağlantıcılık kuramına doğru eğilim göstermiştir (Anderson ve Dron, 2011).

Eğitim çerçevesinden bakıldığında bağlantıcılığın içerisinde diğer eğitim teorileriyle ortak yönleri olduğu söylenebilir. Davranışçılıktaki deneyimler sonucu davranış değişikliği göstermek, bilişselcilikteki yine deneyimler sonucu düşünmede ve diğer beyindeki sinirsel ağlar arasındaki değişimler ve yapılandırmacılıktaki bilginin deneyimler, bireysel ve sosyal olarak etkileşim ile inşa edilmesi gibi ilkeler bağlantıcılıkta da görülmektedir. (Slavich ve Zimbardo, 2012).

Bağlantıcılığın kuram mı yoksa geleneksel kuramların bazı ilkelerini içerisinde taşıyan bir yardımcı bir pedagojik görüş mü tartışmaları da süregelmektedir. Verhagen (2006) bağlantıcılığı, bir kuram ya da teori olarak görmeyen araştırmacılardan biridir. Verhagen (2006) bağlantıcılığın bir kuram olmadığını, genç yaştaki öğrencilerin okul dışındaki dünyada bilgilerini etkin bir şekilde yönetmelerini sağlayacak ağ kurabilme becerisini kazanabilmeleri için eğitim alanında, yeni bir pedagojik bakış açısı olduğunu söylemiştir. Hill ve Kopp (2008) ise bağlantıcılığın, öğrenmenin nasıl olduğunu anlamak için teorik bir çerçeveden ibaret olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevenin arkasında yatan öncüller, birbiriyle etkileşime giren modeller topluluğudur. Bilgi, bu topluluklar tarafından yayılır ve paylaşılır. Bu topluluktakiler, öğrenciler de dahil, bilgiyi belirli bir ağdan çıkartır ve öğrenme sürecini var olan bilgilerine yeni bilgiler eklemeye başlamak için bu ağa tekrar bağlanır. Böylelikle, bir döngüsellik ve bilgi akışı sağlanmış olur (Hill ve Kopp, 2008). Bu döngüsellik ve bilgi akışı, öğrencilerin öğrenmelerini teknoloji yoluyla nasıl gerçekleştirdiklerini ve değerlendirdiklerini görmeye olanak tanır. Aslında Siemens'in (2005) anlatmak istediği, küresel bilginin geliştiği ve neredeyse evrim geçirdiği bir dünyada, yeni bir bilgiye ulaşabilmenin bilmekten daha önemli olmasıdır. Siemens ve Downes'un bağlantıcılık kuramının, Piaget ve Dewey'in öğrenme ilkelerinde bahsi geçen, "öğrenme aktif ve gerçek hayata yakın olmalıdır" ilkeleriyle bağlantılı olduğu

da söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında, bağlantıcılık kuramının tam olarak ne olduğu ile ilgili tartışmalara cevaben, kuramın 21. Yüzyıldaki öğrencilerin öğrenmesine diğer kuramlarla beraber yardımcı olan bir kuram olduğunu söylemek mümkündür (Profit, 2019).

Bilginin kendine has bir yapısı vardır ve bu yapıyı birbirine bağlı düğümlerden (nod) oluşan bir ağ olarak düşünmek gerekmektedir (Aldahdou vd., 2015). Bir ağ üzerinde ne kadar çok bağlantı olursa, o ağ bir o kadar güçlenecektir. Ağ üzerinde bağlantılar olmaz ise tüm ağ çökecektir. Bu duruma istinaden Siemens (2006) “bir borunun içindekinden ziyade borunun kendisi önemlidir” demiştir. Bağlantı ve bağlantının içeriği birbiriyle bağıntılıdır. Bilginin istenilen hedefe ulaşması için bağlantıya ihtiyaç vardır ve bağlantının sağlam olması için devamlı bilgi akışına ihtiyacı vardır. Bu yüzden ne bağlantı bilgi akışı olmadan ne de bilgi akışı bağlantı olmadan var olabilir (Aldahdou vd., 2015). Bağlantıcılık kuramında duygular, düşünceler, etkileşimler ve veriler birer düğüm şeklindedir. Bu düğümlerin bir hat üzerinde meydana gelmesi ise ağı oluşturur. Ağın oluşmasıyla beraber düğümler arasında bilgi akışı da başlamış olur (Bozkurt, 2014). Bağlantıcılık kuramında bir diğer önemli hususta, düğümler arasındaki tek bir bağlantının bir anlam ifade etmemesidir. Anlam örüntü olarak adlandırılan birçok bağlantının bir araya gelmesiyle oluşturulabilir. Örüntü, tek bir bütünmüş gibi gözüken bağlantı setleridir. Bu örüntü, anlamın kendisini içinde barındıran en küçük birim olarak görülebilir. Böylelikle ağ, tüm ağa anlamı yaymaya çalışan birbiriyle etkileşime geçen örüntüler grubu şeklinde görülebilir. Ağlar, süre gelmeye ya da işlevine devam etsin ya da etmesin örüntüler ve bilgi, bazı düğümlerde aktif bir şekilde, bazı düğümlerde ise izole bir şekilde var olmaya devam eden dinamik bir hal alacaktır (Downes, 2006).

Bir gruptaki bireylerin kendilerine verilen görev ve ödevleri tamamlamak için bir arada çalıştıkları işbirlikli öğrenme, bağlantıcılıktaki temel kavramlardan biridir. Böylelikle, bilgiye etkileşimle ulaşılmaktadır. Bilgi ve bilginin paylaşılması ağlar üzerinde olduğundan bu işbirliği, öğrenme sürecini verimli ve etkili kılmaktadır (Garcia ve Ferreira, 2014). Öğrenciler, devamlı yayılan ve teknolojik olarak ulaşılabilmesi daha kolay olan bir bilgi akışı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğrencilerin bu bilgi akışında, hangi bilginin en doğru bilgi olduğunu anlayacak beceriye sahip olması gerekmektedir.

Her bir öğrenci, kendilerini akranlarına ve diğer insanlara bağlayan bu bilgi ve iletişim ağlarının bir parçasıdır. Bir öğrenci kendi bilgisini bu ağa aktarır ve bu bilgi diğer öğrenciler tarafından ekleme çıkarmalarla daha da zenginleştirilir ve tekrar ilk çıkış noktasındaki öğrenci, bu yeni bilgiye ulaşmak ve tekrar yeni bilgi üretmek için ağa tekrar bağlanır (Siemens, 2005). Başka bir deyişle öğrenciler ağda deneyimlerini paylaştıkça, yeni bilgiler ekledikçe ve ağda biriken bilgiye eriştikçe sosyal olarak birikmiş bir bilgi sermayesi ortaya çıkmaktadır. Bu bilgi sermayesi, ağa katılan eski, yeni ve öğrenme amaçlarının ne olduğunu bilen kişilerle doldukça daha da artmaktadır (Anderson ve Dron, 2011). Öğrenciler, bu ağ üzerinde birbirleriyle bağlanmış şekilde ağ sisteminde içeriği düzenleme ve oluşturma görevindeyken öğretmen de onlarla birlikte bu sisteme dahil olur ve onlarla beraber öğrenir ve gelişir, ancak bir otoriteden çok sistem akışını olumlu yönde eleştiren gerekli düzeltmeleri öğrencilerine bildiren bir kolaylaştırıcı rolündedir (Guthrie, 2010).

Günümüz Avrupa eğitim pedagojisinin bilgi ve başarı merkezli olmasından dolayı eğitim kurumlarının eğitim programları gerçek hayatla bağdaşmayabilmektedir (Barsness ve Kim, 2015). Bu durumda, gerçek hayata hazırlamakta ve 21. Yüzyıl becerilerinin öğretilmesinde bağlantıcılık önemli bir rol oynamaktadır (Bair ve Stafford, 2016). Bu yüzden, daha öncede belirtildiği gibi öğrenciler, öğrenme ağının başındaki kişiler olmalı ve öğretmen de bu ağa bağlanmak için öğrencileri ile saygı ve sevgi çerçevesinde anlamlı ilişkiler kurmaya çalışarak ağa kolaylaştırıcı olarak katılmalıdır (Barsness ve Kim, 2015). Bağlantıcılık kuramına göre öğretmenler, öğrencilerine hazır bilgiler sunan kişiler olmamalı ve öğrenmenin nasıl olacağı ile ilgili yol gösteren, bunu yaparken de çoklu medya ortamlarını, teknolojiyi ve bilgi ağlarına dahil olmaya teşvik eden kişiler olmalıdırlar (Foroughi, 2015). Bağlantıların kurulması gereken bu öğrenme çevresinde öğrenciler, kendilerini yalnız hissedebilirler. Bilgiye ulaşmak için hiç durmadan ağlara bağlanmayı gerektiren bu öğrenme ortamında öğrenciler, öğretmenlerinden kendileri için yararlı olacak bilgileri nasıl ayırt edeceklerini ve yöneteceklerini öğrenmek isteyebilirler (Kivunja, 2014). Bununla beraber, öğrenciler yeni ve eski bilgilerini bir araya getirmekte, ağlar üzerinde yeni bağlantılar kurarak paylaşmakta ve akranlarının bilgilerine doğru şekilde ulaşmakta zorlanabilirler. Tüm bu beceriler ancak öğretmenleri tarafından öğretildikten sonra öğrenciler kendi başlarına bu durumlarla baş edebilirler (Saadatmand ve

Kumpulanien, 2014). Bağlantıcılık temelli işlenen derslerde bilgi, tek bir kaynaktan elde edilmez. Tüm sınıf bir bütün halinde ve demokratik bir şekilde beraberce elde ettiği bağlantıları paylaşırlar. Bu yüzden, ağda bulunan herkes öğretmen de dahil tek başına bir öğretmenin sahip olduğundan daha çok bilgiye sahiptir. Bu durum öğretmenin bilgisini ve kendisini değersizleştirmez, aksine öğretmenlere öğrencilerden gelen bağlantıların nasıl değerlendirileceğini ve kullanacağını daha iyi öğrenmesine yardımcı olur (Barnett vd., 2013).

Bağlantıcılık öğrencilerin seçimlerine ve isteklerine öncelik tanıyarak ve herkesin önceliklerini ortak bir ağda sentezleyerek onları özerk olmaya teşvik eder (Gillard vd., 2015). Bağlantıcılık işbirliğini ve katılımı olumlu yönde arttırmaktadır. Hazır içeriği tüketen öğrencilerden çok içerik oluşturan öğrencilerden oluşan öğrenme ortamlarında özerklik daha da artmakta ve yapılan işte uzmanlık kazanmaya çalışmak arzulanmaktadır (Shan vd., 2014). Bu işbirliği içerisinde katılım odaklı bağlantıcılık kuramının ilkelerini Siemens (2005) aşağıdaki gibi özetlemektedir:

- Öğrenme ve bilgi, fikirlerin çeşitliliğine dayanır.
- Öğrenme, belirli düğümlerin veya bilgi kaynaklarının birbirine bağlanma sürecidir.
- Öğrenme insan harici durum ya da ortamlarda gerçekleşebilir.
- Şu anda bildiklerimizden ziyade daha fazla öğrenme isteği daha önemlidir.
- Öğrenmenin sürdürülebilmesi için geniş bir bağlantı ağına sahip olunması ve bu ağın korunması sağlanmalıdır.
- Bilimsel alanlar, fikirler ve kavramlar arasındaki bağlantının ne olduğunu anlayabilmek temel beceridir.
- Tüm bağlantıcı öğrenme etkinliklerinin başlıca amacı doğru ve güncel bilgidir.
- Neyin öğrenileceğine karar vermek de bir öğrenme sürecidir.

- Bugün doğrulanan bilgi yarın yanlışlanabilir.

Hangi bilginin en güncel ve doğru bilgi olduğunun bununla birlikte kaliteli bilgiye ulaşmanın öneminin sorgulandığı günümüz dünyasında, bağlantıcı öğrenme ortamlarında öğrencilerde olması gereken beceriler Siemens (2005), Downes (2005) ve Kopp ve Hill (2008) tarafından şu şekilde belirtilmiştir.

- Öğrenciler bir öğrenme topluluğuna bağlanırken o topluluktan hem bilgi almalı hem de o topluluğu bilgi ile beslemelidir. Öğrenme topluluğu benzer ilgilere sahip bireylerden oluştuğundan, öğrenme bireyler arasındaki sürekli diyaloglarla gerçekleşir. Bu yüzden, öğrenciler sadece fayda amaçlı değil, sosyal ortamlar oluşturmak için de bir arada olmalıdırlar.

- Her bir öğrenci başka bir düğümün parçası olduğunu unutmamalıdır. Çeşitli fakat birbirine bağlı ağlar öğrencilerin özerkliğini, farklılıklarını ve yaratıcılığını destekler.

- Öğrenciler bilginin yalnızca kendi zihinlerinde oluşmadığının farkında olmalı ve bilginin bir bilgi ağı üzerinden ya da birden fazla kişinin arasında paylaşıldıkça çoğalacağını unutmamalıdır. Bu yüzden öğrenciler, farklı bilgi akışlarına ve merkezlerine erişmeyi bilmelidirler.

- Bilgi sürekli değiştiğinden öğrenciler yeni bilgiler ışığında önceki bilgilerin geçerliliğini ve doğruluğunu sürekli olarak değerlendirmelidir.

- Özellikle internet ortamında bilgi üretme süreciyle bilginin dağınık doğası gereği disiplinlerarası bir bağlantı olduğundan, öğrenciler var olan bilgileri ile sahip olmadıkları bilgi arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için bilinen-bilinmeyen dengesini oluşturabilmelidir (Akt. Boitshwarelo, 2011).

Dijital çağa ayak uydurmak için değişen bir toplumun yansıması olarak değerlendirilebilen bağlantıcılık sayesinde, 21. Yüzyıl öğrenme ortamları ve süreçleri detaylı bir şekilde tanımlanabilmektedir (Bates, 2016). Bağlantıcılığın sunduğu tüm bu öğrenme ortamları, geleneksel ortamlarda problem yaşayan dijital yerlilerin Web

2.0 araçlarına yönelip öğrenmelerini dijital ağlara bağlıyken en iyi şekilde gerçekleştirmelerini sağlamaktadır (Prensky, 2005).

Bağlantıcılık ilkelerini günümüzde kullanılan Facebook, Diigo, Wikiler ve Youtube gibi Web 2.0 araçlarında görebilmekteyiz. Birçok çevrimiçi öğrenme ortamında Web 2.0'in öğrencilere sunduğu etkileşim ve katılım fırsatından yararlanılmamaktadır (Bell, 2011). Bu tarz Web 2.0 araçlarının etkili olarak kullanılması için öğrencilerin bilgiye ulaşmaktan daha fazlasını yapmalarına imkan tanıyacak şekilde kullanılması gerekmektedir (Reese, 2014). Öğrencilere tıpkı günlük yaşamlarında yaptıkları gibi birer katılımcı, birer üretici olma şansı vermelidir. Bağlantıcılık kuramında vurgulanmak istenen de işte tam budur. Bilgiye ulaşmak isteyen herkesin ağlara ve bağlantılara dahil olması ve öğrenme çevrelerinin kapılarını dünyaya açmasıdır (Dimitrescu, 2015).

Bu çalışmada da öğrenciler, Web 2.0 aracını kullanırken, bilgilerini kendilerine ve arkadaşlarına sunacak şekilde kullanacakları ve kullandıkları araç, içeriği doldurmalarına imkan tanıyacağı ve son olarak, bu içeriği tüm paydaşlara yayabilecekleri için bağlantıcılık kuramıyla örtüştüğü noktaların olduğu düşünülmektedir.

2.2.7. Web 2.0 ve Sosyal Yapılandırmacılık

Pedagojik bir yaklaşım olarak yapılandırmacılık teorisi Dewey (1956), Jean Piaget (1971) ve Vygotsky (1978) yıllarındaki öğrenmenin aktif bir süreç olduğu ile ilgili teorilerine dayandırılmaktadır. Dewey, öğrenmenin öğrenciye anlamlı gelecek sosyal etkileşimler sonucunda olduğunu belirtmiştir (Dewey, 1956). Buna istinaden Piaget, öğrenmeyi çocuğun keşfetmesine ve aktif katılımına bağlamış, (Piaget, 1971) iki araştırmacıya ek olarak Vygotsky ise, öğrenmenin gerçekleşmesi için çocuğun kavramlar arasında bağlantılar kurması gerektiğini ve diğer bireylerle etkileşim sonucunda kendi zihninde oluşturduğu fikirlerle öğrenmesini tamamlayacağını belirtmiştir (Vygotsky, 1978).

Yapılandırmacılık teorisi öğrenmeyi, ucu açık deneyimlere bağlayan bir süreç olarak nitelendirmektedir (Keengwe, Onchwari ve Agamba, 2014). Öğrenciler ancak

kendi öğrenmelerinde bağımsız olduklarında ve gerçek hayattan elde ettikleri deneyimler sayesinde öğrendikleri bilgileri yapılandırabilmektedirler (Li, 2015). Yapılandırmacılık teorisinde öğrenciler, kendi öğrenmek istedikleri bilgiyi elde etmeleri için özgür alanlara sahiptir ve bilgiyi birbirleriyle ve öğretmenleriyle fikir alışverişinde bulunarak, öz değerlendirme ve yansıtma yaparak elde ederler. Yapılandırmacı teori öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin belirleyeceğini vurgulamaktadır (Thorsteinson ve Page, 2007).

Yapılandırmacı bir sınıftaki öğrenciler yeni bilgiler öğrenirken bilgiyi elde etmeden önce, tüm olası fikirleri göz önünde bulundurarak bilgiye ulaşırlar (Alesandrini ve Larson, 2002). Yapılandırmacı bir sınıfta öğretim yapan bir öğretmen, öğrencilerini ezberci konumdan aktif öğrenen konumuna getirebilmektedir. Ezberci öğrenci konumundaki öğrenciler bilginin durağan, kesin, sınırlı olduğuna inan ve öğretmenlerin ve kitapların tüm sorulara cevap vereceğine inanırlar; oysaki aktif öğrenen öğrenciler bilginin durağan, kesin ve sınırlı olduğuna inanmaz her an değişip yenilenebileceğine inanmaktadırlar (Yılmaz, 2008). Öğrencilere bilgiye ulaşmaları için meraklarını uyandıran, motive edici ve enerjik ortamlar yaratılmalıdır. Bu ortamlar yaratıldığında öğrencilerin beyinlerinin daha fonksiyonel bir şekilde geliştiği de ispatlanmıştır (Burnett, 2010).

Chen vd.'e (2004) göre yapılandırmacılık, birçok alt kategoriye ayrılmıştır fakat bu çalışmada bu kategorilerden, Web 2.0 araçlarına en uygun olanı da sosyal yapılandırmacılıktır. Birçok kez belirtildiği gibi Web 2.0 teknolojileri aktif, işbirlikli ve yansıtıcı öğrenmeye destek olan araçlar olarak görülmektedir. Sosyal yapılandırmacılık teorisi de bu tür öğrenmeleri içerdiğinden Web 2.0 araçları bir anlamda yapılandırmacılık teorisini de desteklemektedir (Gordon, 2009; Johnson, 2008).

Sosyal yapılandırmacılık teorisi öğrencileri geçmişten getirdikleri bilgi ve becerileri çevresiyle etkileşim içerisinde bulunarak aktif olarak yapılandıran bireyler olarak görmektedir. Öğrenciler, dış dünyadaki anlamı ve bilgiyi ancak dış dünyayla etkileşimleri sonucunda elde edebilmektedirler (Karagiorgi ve Symeou, 2005). Sosyal yapılandırmacılık teorisi, kültürün ve sosyal bakış açılarının öğrenme üzerinde etkilerini vurgular ve öğrencilerin bilgiyi kendi kendilerine ve kendileri için keşfetmelerini öne süren bir öğrenme modelini temel alır (Chen vd., 2004). Sosyal

yapılandırmacılık teorisi, Web 2.0 teknolojileri ile birlikte kullanıldığında eğitim üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Tam, 2000). Bu teori eğitimi, bilişsel, kültürel gelişimsel bir süreç olarak görür ve öğrenmenin okullarda kültürel değerlerin ön plana çıkarılarak öğrenciler ile öğretmenler, sosyal uygulamalar ve kişiler arası etkileşimlerle gerçekleşeceğini söyler (Rojas-Drummond ve Mercer, 2004).

Swan, Garrison ve Richardson (2009) anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenmenin aktif, işbirlikli, özgün ve yapılandırmacı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu öğrenme türlerinin bir arada sunulmasının ise en iyi teknoloji ile olabileceğinin altını çizmişlerdir. Teknolojik araçlardan internet, bilginin keşfedilmesinde kullanılabilir. Bilgisayar kullanıcıları, internet ve Web ağları üzerinden bilgiyi dönüştürebilir, paylaşabilir ve yapılandırabilir. İnternet ve Web ağları sayesinde ortaklaşa elde edilen bilgilerin bir araya getirildiği bu süreç sayesinde öğrenciler çok daha fazla bilgiye sahip olabilirler (Swan, Garrison ve Richardson, 2009). İnsanlar ve bilgi arasında dinamik etkileşimlere izin veren Web 2.0 teknolojileri öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bilgiye ulaşmalarına, bilgiyi kullanmalarına, bilginin doğruluğu hakkında karar vermelerine ve bilgiyi paylaşmalarına olanak tanımıştır (Garcia vd., 2015).

Sonuç olarak, Web 2.0 araçları sosyal yapılandırmacılık teorisi bağlamında bilişsel bir araç olarak kullanıldığında, öğrencileri sosyo-kültürel bir çevre içerisinde etkileşime ve işbirliğine yöneltecektir (Rakes, Field ve Cox, 2016). Teknolojinin ve Web 2.0 araçlarının eğitime dahil edilmesi sosyal yapılandırmacılık kuramıyla örtüşmektedir ve günümüzde hala geçerliliğini korumaktadır (Zivkovic, 2016; Mattar, 2018).

2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Kelime Bilgisinin Önemi

Küreselleşmeyle beraber birçok insan, ana dili dışında ikinci bir dil öğrenmeye başlamıştır. Örneğin Japonlar, Koreliler ve Çinliler bu küreselleşmenin gereği olarak daha donanımlı bir nüfusa sahip olmak için İngilizce öğrenmeye başlamışlardır (Honna and Takeshita, 2014). Bu ve buna benzer ülkelerin İngilizce öğrenme sebepleri iş dünyasında ve uluslararası ilişkilerde yeterli güce ulaşmayı amaçlamalarıdır (Honna ve Takeshita, 2014). Ana dil dışında ikinci bir dil öğrenmek ana dile ek, başka bir dil

öğrenmektir. Ana dili İngilizce olan insanlar için bu durumda Japonca, Çince ve Korece de ikinci bir dil olacaktır (Crook, 2008). İkinci yabancı dil edinimi bir süreç olarak görülmekte ve süreç içerisinde gerçekleşen her aktivite o dili öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Bu yüzden yabancı dil öğretme süreci ve öğrenme sürecinde ne yapıldığı önem taşımaktadır (Elis, 2008).

Öğrenilen yabancı dildeki kelime bilgisi o dili öğrenmedeki ve kullanmadaki en temel unsurdur (Krashen, 1982). Bununla beraber, öğrenilen yabancı dil eğitiminde kelime bilgisi, kelime bilgisi öğretimi ve öğrenme ikinci plana atılmaktadır (McLean ve Lee, 2013). Horst'a (2014) göre günümüzde hala İngilizce kelime bilgisi üzerine birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, yabancı dil öğretiminde ve öğretmen eğitim programlarında merkeze konulmamaktadır.

Akpınar'ın (2013) belirttiği gibi öğrenilen yabancı dilde yeterince kelime bilgisine sahip olmak, özellikle öğrenciler için yabancı dildeki konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Yabancı dildeki başarı kişinin kelime bilgisinin çokluğu ile doğru orantılıdır (Dilek ve Yürük, 2013). Kelime bilgisinin sınırlı olduğu durumlarda bireyler, öğrendikleri yabancı dilde konuşurken kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar (Barcroft, 2013). Nation'a (2001) göre, kelime bilgisi ve dilin aktif olarak kullanımı doğrudan ilişkilidir. Nation'a (2001) göre, konuşurken belirli bir sınırın üstüne kelime ile öğrenilen dili konuşmaya çalışmak, kişilerin var olan kelime bilgilerini arttırmalarına, dağarcıklarına yeni kelimeler katmalarına da yardımcı olacaktır. West (1953) basit bir metni tam anlamıyla anlamak için bir kişinin sık kullanılan 2000 kelimeyi bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Laufer'e (1992) göre, etkili bir okumanın gerçekleşmesi için ise 3000 kelime bilmek şarttır. Tüm bunlara ek olarak, Nation (1993) öğrenilen dili etkili bir şekilde kullanmak için ise 2500 ila 3000 kelimenin bilinmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Dil eğitimi eğitim programlarında dil bilgisi birincil sırada olmasına rağmen, kelime bilgisi çok fazla önemslenmemektedir. Öğretmenlerdeki genel kanı öğrencilerin kelime bilgilerini kendi çalışmalarıyla öğretmen yardımı olmadan da öğrenebilecekleridir (Folse, 2004). Hâlbuki kelime öğrenme zorlu bir beceridir. Öğrenciler, öğrendikleri kelimeleri çabuk unuttuklarından şikâyet ettiklerinden, onlara

bu konuda yol gösterecek öğretmenlere sıklıkla ihtiyaç duyarlar (Rahimy ve Shams, 2012). Yetişkin öğrencilerin kelime öğrenmeye hevesleri oldukça fazladır (Folse, 2004). Bununla birlikte, öğretmenler öğrencilere nasıl yol gösterecekleri konusunda çok fazla bilgiye sahip değildirler. Bu yüzden, öğretmenler öğrencilere nasıl yol gösterecekleri hakkında iyi bir eğitim almalıdırlar (Huljstin, 2001). Amiryousefi (2015) yukarıda belirtilen kelime bilgisinin öneminin öne çıkarılmasının, dil bilgisi becerisinin arka plana atılması anlamına gelmediğinin altını çizmiştir. Amiryousefi (2015) kelime bilgisi iyi olan bir kişi, kelimeyi cümle içerisinde kullanırken doğru bir dil bilgisi kuralıyla kullanamamasının anlam kargaşasına yol açabileceğini söylemiştir.

Moeller, Ketsman ve Masmeliyeva (2009) kelimenin yabancı dil öğrenmenin merkezinde olması gerektiğini, öğrencilerin ancak bu sayede etkili şekilde sözlü ve yazılı iletişim kurabileceklerini belirtmiştir. Viera da (2017) bu fikri, kelimelerin sözlü ya da yazılı metinlerin anlaşılabilmesi için, kelimelerin gerekli en küçük parçalar olduğunun altını çizmiştir. Kısacası, birçok araştırmacı kelimelerin, dilin önemli bileşenlerinden biri olduğunu belirtmiştir. İyi ya da kötü bir iletişime, kullanılan kelimeler pay biçmektedir. Bu yüzden iletişim sırasında hangi kelimenin nasıl ve ne zaman kullanılacağına bilinmesi önem teşkil etmektedir (Allen, 1983). Krashen (1989) bu konuya, “yabancı dil öğrenen insanların yanlarında iletişimlerinde hata yapıp küçük düşüklerini sanmalarından dolayı sözlük taşıdığını, dil bilgisi kitapları taşımadığını” belirterek, kelime bilgisinin ne kadar önemli olduğunun altını bir kez daha çizmiştir.

2.3.1. Kelime Öğretme Yaklaşımları

Kelime öğrenme yaklaşımları genel olarak bilinçli (explicit) ya da dolaylı (implicit) kelime öğretme yaklaşımı adı altında sınıflandırılmışlardır (Ellis, 1995). Bir başka deyişle, bu yaklaşımlara tasarlanmış (intentional) ya da tesadüfi (incidental) kelime öğrenme de denilmektedir (Nation, 2001).

Adından da anlaşılacağı gibi bilinçli/tasarlanmış kelime öğrenmede öğrenciler kelimeyi doğrudan öğrenirler (Ellis, 1995). Diğer yandan dolaylı / tesadüfi kelime öğretiminde, kelimeler öğrencilere dinleme, okuma ya da iletişimsel aktivitelerin

içerisinde sunulduğundan kelimeleri farkına varmadan öğrenirler (Özer ve Koçoğlu, 2017). Bilinçli/tasarlanmış kelime öğretimi yaparken öğrencilere ya önce kelime sunulur ardından kelimenin anlamı istenir ya da önce kelimenin anlamı ya da kavramı açıklanır, sonra kelime sorulur. İster genç ister yetişkin olsun, bilinçli/tasarlanmış kelime öğretimi, öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlamaktadır (Willis, 1981). Öğrencilerin bir okuma ya da dinleme metnini anlamak için harekete geçmesinden önce, metindeki kelimelerin önceden öğretilmesi, öğrencilerin metni anlamasını daha da kolaylaştırmaktadır (Nation, 2008). Schmitt (2008) bunun sebebini, “öğrencilerin metin içerisindeki bilmedikleri diğer kelimeleri anlamaları için önceden bilinçli/tasarlanmış kelime öğretimi yapılarak kelime bilgilerinin yeterli bir seviyeye getirilmesi gereklidir” şeklinde açıklamıştır. Bilinçli/tasarlanmış kelime öğretimi okuma ve yazma için çok fazla zaman ayıralamayacağı zamanlarda öğrencilere yarar sağlamaktadır (Hulstijn, 2001). Bilinçli/tasarlanmış yaklaşımla, kelimelerin anlamlarının bağlam dışı olarak öğretilmesi, öğrencilerin kelimelerin anlamlarının bağlam içerisinde bulmaya çalışmasından çok daha etkili görülmektedir (Peters, 2014). Öğrencilerin karşılarına çıkan bir metindeki sözcükleri bilmesi, başarıyı arttırdığı gibi başarılı öğrenciler kendi ana dillerine hakim olup kolaylıkla iletişim kurmalarına rağmen, öğrendikleri dildeki kelime bilgileri yetersiz ise okudukları ya da dinledikleri metinleri anlamakta sorun yaşayabilmektedirler (Laufer, 1997). Webb’e (2009) göre, kelimeleri anlamlarıyla, eş anlamlarıyla veya zıt anlamları ile öğrenmek kısa zamanda kelime bilgisini geliştirmek isteyen öğrenciler için oldukça yararlıdır. Webb’e (2009) göre, etkili bir kelime öğrenme çalışması yapılabilmesi için, bilinçli/tasarlanmış kelime öğretim yaklaşımını benimsemek gereklidir. Daha öncede belirtildiği gibi kelime öğrenme zorlu bir süreçtir. Sürecin zorlu olmasının bir sebebi de öğrencilerin kısıtlı zamanlarda dil öğrenmek zorunda olmaları ve öğrendikleri yabancı dili gerçek hayatta kullanamamalarıdır (Shoari ve Farrokki, 2014). Bu yüzden bilinçli/tasarlanmış kelime öğretim yaklaşımı, öğrenilen dilin okul dışında konuşulmadığı ülkelerin yabancı dil eğitim programlarında benimsenmesi önem taşımaktadır (Schmitt ve Schmitt, 2014).

Tesadüfi (incidental)/ dolaylı (implicit) kelime öğretim yaklaşımı bir kelimenin ya da deyimın bilinçsiz bir şekilde dolaylı yoldan okuma ya da dinleme becerilerinin kullanılarak öğrenilmesidir (Hulstijn, 2012). Tesadüfi (incidental)/ dolaylı (implicit)

kelime öğretimi bilinçli (explicit)/ tasarlanmış (intentional) kelime öğrenmeye odaklanılmadığı kapsamlı okuma, kolay metinlerin dinlenmesi ya da konuşma aktivitelerine yardımcı olur (McLean, Hogg ve Rush, 2013). Tesadüfi (incidental)/ dolaylı (implicit) kelime öğretim yaklaşımının avantajları şu şekilde sıralanabilir:

1. Kelimleri bağlam içerisinde öğrenmeyi sağlar.
2. Daha bireysel ve öğrenci odaklıdır.
3. Okuma becerisiyle beraber, kelime öğrenmeyi bir arada sağlar (Huckin ve Coady, 1999).

Bununla beraber, bu yaklaşımda öğrencilerin okuduğu ya da dinlediği metindeki kelimelerin anlamını yanlış tahmin etmek, tahmine ayrılan süreden dolayı sınırlı sayıda kelime öğrenme ve uzun zaman alması gibi dezavantajları da vardır (Yali, 2010).

Bazı dilbilimciler bir metni derinlemesine anlamak için bilinçli/tasarlanmış kelime öğretim yaklaşımının kullanılması gerektiğini (Hanson ve Padua, 2012), belirtirken bazıları öğrencilerin kelime dağarcıklarının tesadüfi (incidental)/ dolaylı (implicit) kelime öğretim yaklaşımı sayesinde artacağını belirtmişlerdir (Hirsch, 2003). Bununla beraber, tesadüfi (incidental)/ dolaylı (implicit) kelime öğretim yaklaşımı ile bilinçli (explicit)/tasarlanmış (intentional) kelime öğretim yaklaşımının bir arada kullanılması gerektiğini savunanlarda vardır (McDonough ve Shaw, 2012). Ellis (2008) bu öğretim yaklaşımlarının hepsini tablo 3’de şu şekilde açıklamıştır:

Tablo 3. Tesadüfi (Incidental Learning), Tasarlanmış (Intentional Learning), Dolaylı (Implicit Learning), Bilinçli (Explicit Learning) kelime öğretimi

Yaklaşım	Amaç	Farkındalık	Örnek görev
Tesadüfi (incidental)	Yok	Muhtemel	Öğrencilere önceden uyarılmadan dikkatlerini öğrencileri yabancı dilin belirli bir yönüne odaklanmaları istenir ve daha sonra diğer yönlerden de sınava tabi tutulurlar. (örneğin genel anlamı yakalamak için bir metin okutulur ve daha sonra metindeki kelimelerden sınava tabi olurlar.
Tasarlanmış (intentional)	Var	Var	Öğrencilerden bir dizi kelime ezberlemeleri istenir. Daha sonra bu ezberledikleri kelimelerden sınava tabi tutulurlar.
Dolaylı (implicit)	Yok	Yok	Öğrencilere bir girdi akışı sağlanır ve bu girdiyi anlamlandırmaları istenir. Daha sonra haber verilmeden sınava tabi tutulurlar.
Bilinçli (explicit)	Bazen	Var	Öğrencilere daha sonraki öğrenmelerinde uygulayabilecekleri bir kural söylenir (tümdengelim bilinçli öğrenme) veya öğretilen bilgilerden kuralın çıkartılması istenir (tümevarım bilinçli öğrenme).

Tesadüfi (incidental)/ dolaylı (implicit) kelime öğrenmede kelimenin tam anlamıyla bilinmesi zamanla olmaktadır. Kelimeyle ilk kez karşılaşıldığında kelime hakkında az bir şey bilinebilir (sadece anlam), ikinci ve üçüncü karşılaşmada kelime hakkındaki herşey (isim, sıfat, zarf v.b.) tam anlamıyla bilinebilir (Nation, 2013). Öğrencilerin kelimeye çok kere maruz kalmaları, kelime öğrenmeye yardımcı olmaktadır (Mart, 2012) fakat bir kelimenin öğrenilmesi için o kelimeye kaç kere maruz kalınması gerektiği hala bilinmemektedir (Ko, 2012). Bu yüzden kelime öğrenmede kapsamlı okumaya ihtiyaç olup olmadığı da tartışma konusudur. Bir öğrencinin yılda bir milyon kelime okuduğundan yola çıkılırsa bu da yaklaşık 10-12 romana denk gelmektedir (Nation, 2013). Laufer ve Ravenhorst-Kalovski' ye (2010) göre, hedef metinde bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmek için hedef metindeki kelimelerin %95 ila %98'i bilinmelidir. Eğer bir kelimeyi tahmin etmek için ya da kelimenin anlamını çıkarmak için metindeki diğer kelimeler bilinmiyorsa, öğrenciler kelimenin anlamını doğru tahmin edemezler (Nation, 2013). Buna hedef metnin bağlam açısından zengin olmaması ve öğrencilerin de kelimenin anlamını doğru tahmin etme konusundaki eksiklikleri eklenirse, öğrencilerin aynı anda üzerinde çalıştığı, aynı bilinmeyen kelimelerin olduğu metinlerde bile farklı farklı anlamlar ortaya çıkacaktır (Çetinavcı, 2014).

Literatürde tesadüfi (incidental)/ dolaylı (implicit) ile bilinçli (explicit)/tasarlanmış (intentional) kelime öğretimi yaklaşımları arasındaki fark ile ilgili olarak birçok çalışmadaki ortak görüş, eğer bir kişinin öğrendiği yabancı dilde kelime bilgisi fazlaysa veya belirli bir yeterlilik seviyesinin üstündeyse muhtemelen kelime öğrenmeyi tesadüfi (incidental)/ dolaylı (implicit) yaklaşımla yaptığıdır. Bu yüzden kelime öğretiminde bilinçli (explicit)/tasarlanmış (intentional) kelime öğretimi yaklaşımı en sık kullanılan 2000- 3000 kelime üzerinde yapılmalı sonrasında ise okuma ve dinleme aktiviteleri ile öğrenciler kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye yönlendirilmelidirler (Schmitt ve McCarthy, 1997; Nation, 2001; Carter and McCarthy, 1988; Carter, 1998).

2.3.2. Bir Kelimeyi Bilmek

Araştırmacılar bir kelimeyi bilmenin ne olduğunu tanımlamakta zorlansalar da, bu konuda birçok fikir öne sürülmüş (Cronbach, 1942; Richards, 1976; Qian, 1999) ve bir kelimeyi bilmenin ne olduğunun, tek bir boyutta değil, birden çok boyutta ele alınması gerektiği öne çıkan fikirler arasında olmuştur (Naggy ve Scott, 2000). Bir kelimeyi bilmenin ne olduğu, belirtildiği gibi çok boyutlu incelenmesi gereken bir kavramdır, fakat genel olarak sınırlamak gerekirse bir kelimeyi bilmek “biçim”, “anlam” ve “kullanım” boyutlarını sağlamayı içerisinde barındırır (Nation, 2001). Kelime biçim bilgisi kelimenin konuşma dilinde nasıl telaffuz edildiğini, yazılı dilde nasıl yazıldığını ve kelimeyi oluşturan birimleri (ön ek, kök, son ek vb.) içerir. Kelime birimlerine örnek verecek olunursa “uncommunicative” kelimesi ele alınabilir. Kelimeye -un ön eki olumsuzluk ya da zıtlık anlamı verir, “communicate” (iletişime geçmek) kelimenin köküdür ve -ive son eki de meyili olan, yapan, olan anlamlarını katarak hep birlikte “konuşkan olmayan” kelimesini ortaya çıkarmış olurlar (Clouston, 2013). Kelimenin anlamını bilmek ise, bir kelime üzerinde düşünüldüğünde, kelimenin anlamı, zihinde oluşturduğu kavramlar ve çağrışımlar hakkında bilgi sahibi olmayı içerir. Kelimenin anlamını bilmek, ayrıca kelimenin farklı bağlamlarda ne anlama geldiğini ve söz konusu kelimenin yerine başka kelimeler kullanılarak da anlamının karşılanıp karşılanamayacağının kestirilebilmesidir. Son olarak, kullanımı bilmek dilbilgisi işlevlerini ve kullanım kısıtlamalarını ifade etmektedir. Yani kelimeyi ne tür kalıplar içerisinde, hangi eşdizimsel kelimelerle ve ne zaman ne

sıklıkla kullanmamız gerektiğini bilmektir (Nation, 2001). Nation'ın (2001) bir kelimeyi bilmek nedir üzerine oluşturduğu detaylı çerçeve aşağıdaki gibidir:

Tablo 4. Bir kelimeyi bilmek

Boyutlar	Bileşenler	Algısal Kelime Bilgisi	Üretken Kelime Bilgisi
Biçim	Sözlü Yazılı Kelime Birimleri	Bu kelime kulağa nasıl geliyor? Kelime neye benziyor? Bu kelimde hangi birimler fark edilebilir?	Bu kelime nasıl telaffuz ediliyor? Kelime nasıl yazılıyor ve heceleniyor? Anlamı vermek için hangi kelime birimlerine ihtiyaç vardır?
Anlam	Biçim ve Anlam Kavramlar Çağrışımlar	Bu kelime ne anlam ifade ediyor? Bu kavram neleri içeriyor? Bu kelime insanlara başka hangi kelimeleri düşündürür?	Bu anlamı ifade edebilmek için kelimenin hangi biçimi kullanılabilir? Kavram hangi öğelere atıfta bulunabilir? İnsanlar bu kelime yerine başka hangi kelimeleri kullanabilir?
Kullanım	Dilbilgisi İşlevi Eşdizimsel Kelimeler Kısıtlamalar	Kelime hangi kalıplarda ortaya çıkar? Hangi kelimeler veya kelime türleriyle eşdizimsellik oluşturur? İnsanlar nerede, ne zaman ve ne sıklıkla bu kelime ile karşılaşır?	İnsanlar bu kelimeyi hangi kalıplar içerisinde kullanmalıdır? İnsanlar kelimeyi hangi kelimeler ve kelime türleriyle eşdizimsel olarak kullanmalıdır? İnsanlar nerede, ne zaman ve ne sıklıkla bu kelimeyi kullanmalıdır?

Richards (1976) da bir kelimeyi bilmenin ne demek olduğunu Nation'ın (2001) benzer bir şekilde açıklamıştır fakat algısal ve üretken kelime bilgisi açısından ayrı bir kategori yapmamıştır. Richards'a (1976) göre bir kelimeyi bilmek:

- Kelimenin geçtiği bağlamda ne anlama geldiğini bilmektir.
- Kelimeyi en küçük anlamsal özelliklerine bölebilmek ve anlamsal değerini kaybetmeden bağlam içerisinde (gerçek, yan, mecaz, temel) anlamlarıyla kullanabilmektir (örneğin masa kelimesi cansız + insan olmayan gibi anlamsal özelliklere sahiptir ve masa için zarar görmüş denilebilir ama incinmiş kelimesi kullanılamaz).
- Kelimenin diğer kelimelerle olabilecek çağrışımlarını ve bağını da bilmektir (ıslak ve kuru gibi zıtlık bağı, masa denince sandalye ile birlikte çağrışım yapması gibi).

- Kelimeyi türetebilmek ve çekimini yapabilmektir.
- Kelimeyi sözdizimsel olarak çözümleyebilmektir (bir fiilin etken ya da edilgen kullanımını bilebilmek gibi).
- Kullanım ve durumuna göre kısıtlamalarını bilmektir (kelimenin resmi ya da resmi olmayan kullanımını bilmek gibi).

Yukarıda bahsedilenlere ek olarak, alanyazında bir kelimeyi bilmenin ne olduğunu açıklamak için, kelimelerin genişlik ve derinlik boyutları da ele alınabileceği belirtilmektedir (Milton, 2009; Anderson ve Freebody, 1981; Read, 1998). Kelime bilgisi genişliğine bir bakıma kelime hazinesi büyüklüğü de denilebilir; yani yabancı dil öğrenenlerin anlamlarını bildikleri kelime sayısıdır. Kelime bilgisi derinliği ise yabancı dil öğrenenlerin belirli bağlamlarda kelimelerin kullanımlarını ne derece iyi bildiklerini temsil etmektedir. Örneğin, konuşma becerisinde kelime bilgisi derinliği ele alınacaksa kelimenin telaffuzunun, tonlamasının, eşdizimsel kullanımının ve kelimenin doğru eş anlamlısını seçebilme becerisi değerlendirmeye alınabilir (Milton, 2009). Ayrıca Qian (1999) kelime bilgisi derinliğinin bileşenlerine, anlamın, kullanım sıklığının, sözdizimsel ve eşdizimsel özelliklerinin de eklenebileceğini belirtmiştir.

Kısacası, Milton'ın (2009) da belirttiği gibi her ne şekilde tanımlanırsa tanımlansın ya da açıklansın, kelime bilgisinin ölçülmesi için çok farklı ölçümler ve testler yapılması gerekmektedir. Bir kelimeyi bilmeyi, kelimenin biçim, anlam ve kullanım öğelerine hakim olduktan sonra, kelimeyi başkaları tarafından oluşturulan bağlam içerisinde, çok boyutlu çözümleyebilmek ve aynı çözümlemeleri yaparak kendi bireysel bağlamında doğru şekilde kullanabilmek becerisi olarak tanımlayabiliriz (Milton, 2009).

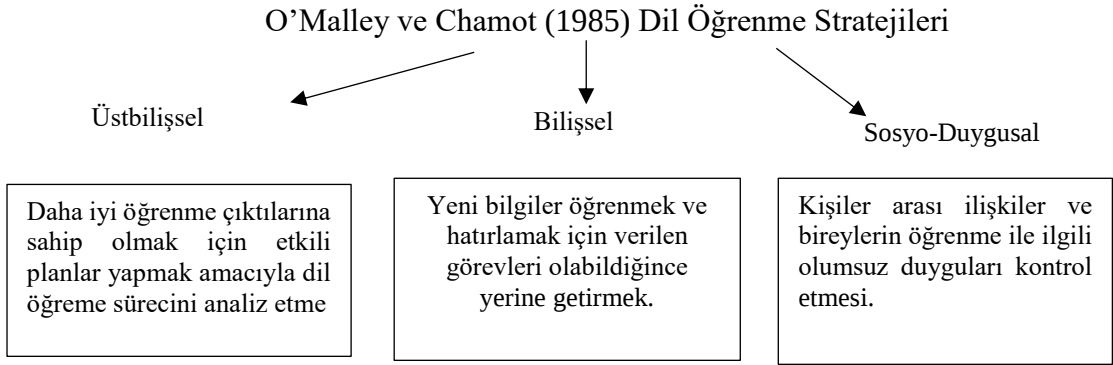
2.3.3. Kelime Öğrenme Stratejileri

Kelime öğrenme stratejilerinden en bilinen ve yaygın olanları, kelime listeleri oluşturmak, sözlük çalışması yapmak, kelimelerin anlamlarını yanlarına yazmak ve kelimeleri cümle içerisinde kullanmaktır (Bromley, 2007). Bunlara ek olarak, diyalog ezberlemek, soru/cevap alıştırmaları, kelime yerleştirme çalışmaları ve öğretmen rehberliğinde, kelimeleri konuşma ve yazma derslerinde kullanmak gösterilebilir

(Richards, 2010). Örneğin, Nation (1982) yaptığı araştırmada, öğrencilerin kelime listeleri oluşturarak kelime ezberlemeyi daha çok sevdiklerini ve kısa zamanda daha çok kelime öğrendiklerini söylediklerini belirtmiştir. Diğer taraftan, kelime öğrenme stratejilerinin hangisinin daha yararlı olacağı, öğrencinin yeterlilik seviyesine, verilen ödevlere, kelime öğretim yaklaşımına, ön bilgilere, öğrenme ortamına ve öğrencilerin özelliklerine göre değişiklik göstereceği idda edilmiştir (Chamot ve Rubin, 1994). Buna ek olarak, kelime öğrenme stratejileri aynı zamanda genel olarak dil öğrenme stratejilerinin bir parçasıdır (Nation, 2007). Bu bağlamda, öğrencilerin dil öğrenme stratejileriyle beraber, kelime öğrenme stratejilerine olan ilgilerinden de yola çıkılarak son 25 yılda yeni öğrenme stratejileri de alanda yerini almaktadır (Meara, 1997).

O' Malley ve Chamot (1985) dil öğrenme stratejilerini Üstbilişsel, Bilişsel ve Sosyoduygusal olmak üzere 3 ana başlığa ayırmışlardır. Üstbilişsel strateji öğrenme için planlama yapma, öğrenme süreci üzerinde düşünme, kişinin kendi öğrenmesi üzerinde düşünme ve öğrenme tamamlandıktan sonra öğrenmeyi değerlendirme gibi stratejileri temsil eder. Bilişsel stratejiler ise biraz daha verilen görevlerin ve sunulan bilginin kontrolünü ve kalıcılığını sağlamaya çalışılırken yapılacaklarla sınırlıdır. Bilişsel stratejilerin içerisinde tekrar, kaynak temin etme, çeviri, gruplama, not alma, çıkarım yapma, yeniden birleştirme, imgeleme, işitsellik, anahtar kelime, bağlam oluşturma, detaylandırma, aktarma ve anlamlandırma gibi stratejiler vardır. Sosyoduygusal stratejiler ise başkalarıyla sosyal etkileşimi ve sosyal öğrenmeyi içerir. İşbirliği ve sorunları açıklığa kavuşturmak için soru sormak Sosyo-duygusal stratejilerin başında gelir.

Şekil 1. Dil Öğrenme Stratejileri



Oxford (1989) da ayrıca dil öğrenme stratejilerini 2 ana başlık ve 6 alt başlık altında açıklamıştır. Bu stratejiler doğrudan ve dolaylı olarak iki tanedir. Oxford'un (1989) dil öğrenme stratejileri ve alt başlıkları aşağıdaki tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Dil Öğrenme Stratejileri

DOĞRUDAN STRATEJİLER		DOLAYLI STRATEJİLER	
HAFIZA (bilgiyi ezberleme ve geri çağırmak için stratejiler)	Zihinsel bağlar kurmak	ÜSTBİLİŞSEL (öğrenmeyi planlama ve kontrol etmek için kullanılan stratejiler)	Öğrenmeye odaklanma
	Resim ve ses kullanmak		Öğrenmeyi planlama ve düzenleme
	İyice gözden geçirmek		Öğrenmeyi değerlendirme
	Kullanmak		
BİLİŞSEL (dili anlamak ve üretim için kullanılan stratejiler)	Pratik yapmak	DUYGUSAL (duyguları ve motivasyonu kontrol etmek için kullanılan stratejiler)	Kendini cesaretlendirmek
	Mesaj alıp verme		Duygu durumunu kontrol etmek
	Analiz ve akıl yürütme		Kaygıyı azaltmak
TELAFİ (dil öğrenmedeki zorlukları aşmak için)	Girdi ve çıktı için yapı oluşturma	SOSYAL (dil öğrenmede diğer kişilerle işbirliği yapmak için kullanılan stratejiler)	Soru sorma
	Akıllıca tahminde bulunma		İşbirliği yapma
	Konuşma ve yazma becerisindeki zorlukları aşma		Anlayış gösterme

Oxford ve Nation'ın dil öğrenme stratejilerine dayanarak oluşturulan bir diğer grupta Schmitt'e (1997) aittir. Schmitt, diğer gruplandırmalara göre, dil stratejilerini biraz daha farklı şekilde ele almıştır. Bu iki stratejiden birincisi “ yeni öğrenilen bir kelimenin anlamını **keşfetme** stratejileri”, ikincisi de “ karşılaşılan kelimenin anlamını **pekiştirme** stratejileri” dir. Schmitt (1997) bu iki stratejiyi beş alt kategoriye ayırmıştır. Bunlar: kelime türünü analiz etme, kelimelerin eklerini ve kökünü analiz etme, kelime listeleri, kelime kartları, yazılı bağlamdan kelimeyi tahmin etme vb. stratejilerin bulunduğu “Saptama (DET) (determination)”; kelimenin anlamını bulmak için grupta çalışmanın, öğretmenden kelimeyi cümle içerisinde kullanmasını istemenin, kelimenin anlamını sınıf arkadaşlarına sormanın, öğretmenden yeni kelimenin anlamını başka kelimelerle ya da eş anlamlı kelimelerle anlatmasını istemenin vb. stratejilerin bulunduğu “Sosyal (SOC) (social)”; kelimenin anlamının resimlerle destekleyerek çalışmanın, kelimeleri eşdizimleriyle beraber öğrenmenin, kelimeyi cümle içerisinde kullanmanın, kelimeyi telaffuzu ile birlikte çalışmanın, kelimenin türünün, ekinin ve kökünün ne olduğunun hatırlanmaya çalışıldığı vb. stratejilerin bulunduğu “Hafıza (MEM) (memory)”; kelimeyi sözlü ve yazılı olarak tekrar etmenin, sınıfta not almanın, ders kitabından kelime alıştırmaları yapmanın, etraftaki nesnelere kelimenin yazılı olduğu etiket yapıştırmanın ve yine kelime listeleri ve kelime kartları gibi stratejilerin bulunduğu “Bilişsel (COG) (cognitive)” ve son olarak, dili medya ortamlarında kullanmaya çalışmanın, kelime testleri çalışmanın, aralıklı tekrarlar yapmanın vb. bulunduğu “Üstbilişsel (MET) (metacognitive)” stratejileridir.

2.3.4. Kelime Öğretme Stratejileri

Blachowicz, Fischer, Ogle ve Watts-Taffe (2006) kelime öğretirken herhangi bir stratejinin kullanılmasının, hiçbir stratejinin kullanılmamasından daha iyi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Blachowicz, Fischer, Ogle ve Watts-Taffe'a (2006) göre yukarıda da belirtildiği gibi iyi bir kelime öğretiminin sık kullanılan kelimelerin bilinçli (explicit)/tasarlanmış (intentional) şekilde öğrencilerin birçok kez kelimelere maruz bırakılarak, kelimeleri cümle içerisinde kullanmaları sağlanarak ve bol pratik yaptırılarak gerçekleşeceğini belirtmişlerdir. Apthorp (2006) da öğrencilerin

kelimelerle sık karşılaşmalarının sağlanması gerektiği ve öğrencilerin bu kelimeleri zihinlerinde aktif şekilde işlemeleri gerektiğini belirtmiştir.

Schmitt'e (2010) göre, kelime öğretmenin en iyi ya da en doğru yolu şudur diye bir şey yoktur. Öğretmenlerin sınıflarında kelime öğretimi için kullanacakları birçok strateji vardır fakat herkese uygun bir strateji olduğu henüz kanıtlanmamıştır. Bu yüzden öğretmenler, kendilerine ve öğrencilerine uygun stratejiler bulmalıdırlar (Marzano, 2009). Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerinde de belirtildiği gibi öğretmenler de öğrencilere kelime öğretirken, sözlük çalışması, kelimelerin anlamlarını yazdırmak ve kelimeleri cümle içerisinde kullanırmak gibi stratejileri kullanmaktadır (Basurto, 2004). Öğrenme teorileri öğrencilerin her ne kadar kendi öğrenme stillerine göre öğrenim gördüklerinde başarılı olduklarını desteklesede Cassidy (2004) bilişsel öğrenme uzmanı olan Riener ve Willingham (2010), öğrencilerin görsel, işitsel ve devinduyumsal zekaya sahip olsalar bile, bu öğrencilere ne tür stratejilerle öğretim yapılacağına öneminin olmadığını belirtmişlerdir. Reiner ve Willingham (2010) öğrenilecek bilginin türünün önemli olduğunu, yönteminin önemli olmadığını savunmuşlardır. Onlara göre, kelime öğretimi, görsel, işitsel ya da devinduyumsal zekaya göre değil anlam temeli üzerine olmalıdır. Örneğin, Palmberg (1990) kelime öğretme stratejileri için iki ayrı strateji sunmuştur. Bu stratejilerden birincisi, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımında desteklediği materyallerle hedef dilin bolca kullanıldığı alıştırmalar ve aktiviteler yapmaktır. İkincisi ise tamamen öğrenci odaklıdır ve öğrencilerin hedef dille olan bağlantılarına ve ilişkileri üzerine temellenmiştir. Palmberg'e (1990) göre, öğrencilerin öğrendikleri dil ile bağlantıları ve ilişkileri dil geçmişlerine bağlı olduğundan ve öğrenme deneyimleri özellikle de çok dilli toplumlarda farklı farklı olacağından herkese uygun bir materyalin hazırlanması çok zordur. Bu yüzden öğrencilerin kendilerince geliştirdikleri kelime bilgilerini desteklemek için uygulanacak stratejilerde esneklik ve belirsizlik unsuru da dahil edilmelidir. Seal de (1991) öğretmenin insiyatifinde olsun ya da olmasın, planlı olsun ya da olmasın, kelime öğretim stratejilerini 3C şeklinde olması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar: conveying (aktarma), checks (kontrol), consolidation (pekiştirme) dir. Bu üç strateji ve içerikleri tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Seal (1991) Kelime Öğretme Stratejileri

Kelime Öğretme Stratejileri	Aktiviteler
Aktarma	Görsel araçlar, resimli şemalar, tanımlama, açıklama, örnek verme, bağlam, kelimenin kökleri ve eklerini verme.
Kontrol	Boşluk doldurma, kelime eşleştirme, alıştırmaları gruplama ve resimli şema.
Pekiştirme	Problem çözme görevleri verme, neye değer verildiğini belirleme, hikâye ya da diyalog yazma, tartışma ya da rol yapma.

Bununla beraber, çalışmalar kelimelerin anlamlarının öğrencilere açık, anlaşılır ve doğrudan sunulması gerektiğini de savunmaktadır (Carlo vd., 2004; Lugo-Neris, 2010). Hatta kelimelerin anlamları çok zengin açıklamalarla desteklenmelidir (Crevecoeur, Coyne ve McCoach, 2014). Zenginleştirilmiş açıklama, kelimenin anlamıyla beraber, örnekle sunulması, eş ve zıt anlamının verilmesi, jest ve mimiklerle desteklenmesi ve en önemlisi kelimeyi bir bağlam içerisinde kullanmakla olabilir (Collins, 2010).

Bir diğer strateji ise öğretmen modellemesidir. Öğretmenler öğrencilere stratejileri nasıl kullanacağını göstermelidir. Öğretmenler öğrencilere bağlamdan elde edecekleri ipuçları ve kelimenin ön eklerine, son eklerine ve köküne bakarak kelimenin anlamını nasıl çıkaracaklarını modelleyerek göstermelidir (Fisher, Grant ve Frey, 2009). İpucu bulmak kendi başına öğrenciye bırakılmamalıdır; öğrenme desteği ile ilk önce öğretmen tarafından gösterilmelidir (Fawcett, 2012). Akbari (2012) öğrencilere kelimeleri en iyi şekilde öğretmenin kelimenin köklerine inerek olduğunu belirtmiştir. Bu durumda, kelimenin anlamı öğrencilere doğrudan verilmiş olacaktır. Akbari'ye (2012) göre de öğrencilerin bir kelimeyi tam anlamıyla öğrenmeleri için kelimeye çok fazla maruz kalmaları gerekmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin kelimeleri köklerine inerek anlamlarını açıklamaları öğrencilerin kelimeyi daha kolay öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Öğrencilere kelimelerin eğitsel oyunlarla birlikte sunulması da kelimelerin uzun süre hafızalarında kalması için önem taşımaktadır. Kelimelerin öğrencilerin kelime defterlerinde alfabetik olarak bulunmasından ziyade, öğrencilerin kelimeleri anlamsal bir düzen içerisinde kelime defterlerine yazmalarının sağlanması bu tür eğitsel oyunlara örnek teşkil edebilir (Vazirabad, 2013). Bununla beraber, öğretmenler sunacakları kelimeleri öğrencilerin seviyelerine göre ayarlamalıdır. Öğrencilerin gerçek hayatta kullanacakları, örneğin işyerinde geçen

kelimeleri bilmeye ihtiyaçları varsa, öğretmenlerin bu seviyeye hitap edecek stratejileri kullanmaları gerekmektedir (Alali ve Schmitt, 2012).

Son olarak, öğrencilere kelime ve dil açısından zengin ortamlar sunmak isteniyorsa öğretmenler öğrencileri her gün, yeni ve işlerine yarayacak kelimelerin geçtiği konuşma aktivitelerinin içerisine sokmalıdır (Beck vd., 2002). Bu durum ayrıca öğrencilerin kelime öğrenme bilincini arttıracaktır. Öğrencilerin kelime öğrenme bilinçlerini arttırmanın bir diğer yolu da öğretmenlerin kendi sevdikleri kelimeleri öğrencilerle paylaşmaları ve bu sayede kendilerini örnek alan öğrencilerde çalışma heyecanı uyandırmaları olabilir (Beck vd., 2002).

Sonuç olarak, geniş anlamda kelime öğretme stratejileri, öğrencilerin hedef dilin kelime bilgisine sahip olmalarına yardımcı olmak için öğretmenlerin yaptığı veya yapması gereken her şeyi ifade eder (Hatch ve Brown, 2000). Bu yüzden kelime öğretimi dinamik bir süreç olmalı ve öğrencilerin kelime bilgilerinin geçmişi, şimdisi ve geleceği çok boyutlu düşünülmelidir (Hague, 1987; McWilliam, 1998; Singleton, 1999). Bu yüzden kelime öğretme ve öğrenme stratejileri farklı becerileri de içine almalıdır (Zimmerman, 1997).

2.3.5. Kelime Öğretmede Görselleştirme

Kelime öğretimi derslerinde görselleştirmenin kullanılması önem taşımaktadır fakat günümüz eğitim sisteminde öğretmenler öğrencileri onlar için hayati önem taşıyan sınavlara hazırlamak zorunda olduklarından kelime öğretirken görselleştirme stratejisini ihmal etmektedir (Bustle, 2004). Vesley ve Gryder (2007) görselliği, “bir resim, üzerine bilginin asıldığı bir çivi görevi görmektedir” demiştir. Kelime, bu kavramsal çiviyle zihinden çok kolay çağrılabilir. Yabancı dil öğretimi ile görselleştirme arasında da ilişki vardır. Doğal olarak, bu stratejinin kelime öğretimine ve öğrenmeye de olumlu yönde faydası vardır (Canning- Wilson, 2001). En basitinden “büyük” kelimesini öğretmek için öğretmenler kollarını iki yana çok geniş bir şekilde açarak kelimeyi öğrencilere görsellikle sunmuş olur (Rowe vd., 2013).

Kelime öğrenmede resimler sadece dilin öğrenilmesine yardımcı olmaz aynı zamanda dil öğretme ve öğrenmenin başka boyutlarına da yardımcı olur. Resimlerle

öğretim yapmak öğrencilerin motivasyonlarını artırır, derse ilgilerini artırır, öğrenmek istenen şey hakkında açık ve tam bilgi sağlar ve öğrencilerin konuşma, okuma ve yazma aktivitelerinde aktif olmalarını sağlar (Hill, 2001). Bununla beraber, görsellik öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri daha bilinçli öğrenmelerine, kelimeleri daha kolay tanımalarına ve öğrencilerin hafızalarına daha fazla güvenmelerini sağlar (Rokni ve Karimi, 2013).

Vygotsky (1986) ve Britton'un da (1993) belirttiği gibi dilin kendisiyle beraber görsellik, öğrencilerin öğrendikleri dili aktif olarak kullanabilmelerinde eşit öneme sahiptir. Anlamın oluşmasında dilin görsellikle sunulması büyük önem taşımaktadır.

2.3.6. Kelime Kartlarıyla (Flashcards) Kelime Öğretme

Bilgi kartları bir yüzünde kelimenin anlamının, diğer yüzünde kelimenin anlamını niteleyen resminin olduğu kartlardır (Chien, 2013). Bu kartlar sayesinde öğrenciler kısa zaman içerisinde çok sayıda kelime öğrenebilir ve kelimeleri kolayca ezberleyebilirler (Özer ve Koçoğlu, 2017). Kelime kartlarında kelimenin yazılışı görülebildiğinden, öğrenciler kelimenin hem yapısını hem de anlamını rahatlıkla öğrenebilmektedirler (Nation, 2000). Kelimeleri kelime defterleri tutarak öğrenen öğrencilere göre kelime kartları daha yararlıdır (Nation, 2000) çünkü kelime defterlerinde kelimeyi ve anlamını aynı anda görebilmek söz konusuysa, kelime kartlarında öğrenciler kelimenin anlamına ihtiyaç duyduklarında kartın diğer yüzünü çevirip anlamına bakabilirler (Kalecky, 2016).

Kelime kartlarıyla kelime öğrenen öğrenciler kendi hızlarında öğrenirler ve öğrenmeleri üzerinde sorumluluk alırlar. Bu durum öğrencilerin kelime bilgileriyle beraber özerkliklerinin de artmasına yardımcı olur (Teng ve He, 2015). Nakata (2011) kelime kartlarıyla öğrenmeyi desteklemiş fakat teknoloji destekli kelime kartıyla kelime öğretiminin, kağıt temelliye göre görsel, işitsel ve alıştırmalar açısından daha zengin olacağını belirtmiştir.

Kısacası kelime kartlarıyla yapılan kelime öğretimi hızlı, eğlenceli ve çoklu algıya hitap ettiğinden öğrenciler üzerinde olumlu ve motive edici bir etkiye sahiptir (Ashcroft ve Imrie, 2014).

2.3.7. Sesli Okuma

Sesli okuma öğrencileri çeşitli türden kitaplara, hikayelere ve içeriklere maruz bırakarak onların gelişimlerine katkıda bulunan bir tekniktir. Bu teknikle öğretmenler, öğrencilerin kelime bilgilerini arttırmalarına rol model olarak yardımcı olabilmektedirler (Chen ve Mora-Flares, 2006). Chen ve Mora-Flares, (2006) sesli okumanın sadece öğretmenin ya da öğrencinin metinleri geleneksel olarak sadece okuyup bitirmesiyle karıştırılmaması gerektiğini, etkileşimli olarak yapılması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin, öğretmen elindeki herhangi bir metni okurken durabilir ve öğrencilerle metin hakkında tartışabilir. Bu ara veriş, öğrencilerin metnin hakkında düşünmelerine, metni daha kolay takip etmelerine ve hikayede geçen bilinmeyen kelimelerin anlamlarının daha kolay anlamalarına yardımcı olur.

Öğretmenlerin geleneksel yöntemdeki gibi metinleri sadece okuyup tamamlamasının, düşük seviyedeki öğrencilerin kelime bilgisini arttırdığı gözlemlenmiş olmasıyla beraber (Penno, Wilkinson ve Moore, 2002), sesli okumanın, metinde geçen kelimelerin anlamlarının doğrudan açıklanarak, resimler ve görsellerle desteklenerek ve metinlerin sık aralıklarla tekrar okunarak yapılması, kelimelerin anlamlarının dolaylı anlatımla sunulmasıyla karşılaştırıldığında, öğrencilerin algısal (receptive) kelime bilgilerini daha fazla arttırdığı görülmüştür (Vadasy vd., 2015; Wasik ve Hindman, 2014; Collins, 2010).

Öğretmen bir metni sesli şekilde okuduğunda öğrencilerini çok yönlü bir düşünme ve konuşma ortamına da davet etmiş olur (Dickinson ve Tabors, 2001). Öğrencileri bu tür metinler üzerinde ve öğretilcek kelimeler üzerinde düşünmeye yöneltmek, öğrencilerin kelime bilgisini arttırmakla beraber, öğrendikleri dildeki konuşma ve yazma dilini farklı bakış açılarıyla yorumlamalarına da yardımcı olmaktadır (Teale, 2003).

Brabham ve Lynch-Brown (2002) sesli okuma tekniği ile kelime öğrenen öğrencilerin bu tekniği uygulamadan öğrenen öğrencilere göre daha fazla kelime bilgisine sahip olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber, daha öncede belirtildiği gibi öğrenciler, okudukları metinle ilgili farklı bakış açılarına sahip olmaktadır ve ne anlatıldığını kavrama hızları daha da artmaktadır. Sesli okuma aktivitesi sırasında

öğrencilerin jest ve mimikleriyle ve kelimeleri canlandırmaya çalışmaları gibi aktif katılımları da kelimeleri daha kolay öğrenmelerine yardımcı olur (Collins, 2010). Öğretmenle beraber yapılan bu sesli okuma aktivitesinde öğretmenin öğrettiği metinde geçen kelimeleri açık uçlu sorularla sorarak ve öğrencileri kelimelere sıkça maruz bırakarak dersini işlemesi öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri nerede nasıl kullanacaklarına da yardımcı olmaktadır (Beck, McKeown ve Kucan, 2002).

Bu sesli okumalar, tartışmalarla beraber desteklendiğinde, sesli okuma aktivitesi, öğrencilere kelimeleri hem bağlamında hem de bağlam dışında öğrenmelerine yardımcı olabilecek en faydalı tekniklerden biri olarak görülmektedir (Coyne, Simmons, Kame'enui ve Stoolmiller, 2004).

2.3.8. Marzano'nun 6 Basamaklı Kelime Öğretme Stratejisi

Marzano'nun altı basamaklı kelime öğretim yöntemi sistematik ve bilinçli (explicit) kelime öğretim yöntemidir. Bu stratejinin her bir basamağı, birçok araştırmacının etkili kelime öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda vardığı ortak noktaların sentezi olarak nitelendirilebilir (Suing, 2012). Marzano vd.'e (2001) göre, en iyi kelime öğrenme stratejisini, “her sınıf kademesinde ve her ders için öğrencilerin kelime bilgisini arttırmaya yarayan hangi stratejiyse o stratejidir.” şeklinde tanımlamıştır. Bilinçli (explicit) kelime öğretimi öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimelerin anlamlarına odaklanmalarını kolaylaştırır (Lightbown, 2014). Marzano (2003), öğrencilerin genellikle yeni öğrendikleri kelimeler üzerinde çalışırken zihinlerinde görsellik oluşturarak hatırlamaya çalıştıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin kelimeleri görsellikle beraber öğrenmeleri, görsellik olmadan öğrenmelerine göre onlara daha fazla kelime bilgisi kazandırır (Marzano, 2003).

Marzano altı adımdan oluşan kelime öğretme stratejisinin ilk üç basamağının bilinçli (explicit), son üç adımının ise öğrencilerin bağımsız olarak çalışabilecekleri adımlar olarak tanımlamıştır. Marzano'nun (2004) altı basamaklı kelime öğrenme stratejisinin özellikleri şu şekildedir:

1. **Kelimeyi sunma:** Öğretmen kelimeleri öğrencilere sunduğunda, kelimenin anlamını iyice netleştirmek için tanımını, açıklamasını ve örnek kullanımını da öğrencilere anlatır. Bunları yaparken, sözlük anlamına başvurmamaya dikkat eder. Sözlükte kullanılan açıklama biçimi öğrencilerin anlayacağı tarzda olmayabilir. Öğretmen kelimeleri öğretirken öğrencilerin daha kolay öğrenebilmeleri için önceki bilgilerini de kullanmalarına destek olur. Son olarak, öğretmen öğrencilerden kelimenin anlamını zihinlerinde bir resimle canlandırmalarını ister.
2. **Yeniden ifade etmek:** Bu basamakta öğretmen öğrencilerden öğrendikleri kelimelerin tanımını, açıklamasını ve örnek kullanımını kendi cümleleriyle anlatmalarını ister. Bu basamak öğrencilerin ne kadar öğrendiğini öğretmene gösterir ve öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamadığına karar verir.
3. **Görselleştirme:** Bu basamakta öğretmen öğrencilerden öğrendikleri kelimeleri bir resimle veya sembolle tanımlamasını ister.
4. **Anlamayı derinleştirmek için aktivitelere dahil etme:** Öğretmen kelimelerin öğrenilmesini pekiştirmek için kelimelerin eş anlam, zıt anlam, ön ek, son ek, benzer kelimelerin kullanımı ve kelimelerin başka durumlarda nasıl kullanılacağına dair aktiviteler yaptırır.
5. **Kelime hakkında tartışma:** Öğretmen öğrencilerden grup halinde öğrendikleri kelimeler ve çizdikleri resimler hakkında birbirlerinden görüş almalarını ve birbirlerinin anladıklarında anlamlarda ve tanımlarda eksik kalan yerleri tartışmalarını ister.
6. **Oyunlara katılma:** Öğretmen öğrenilen kelimelerin kalıcı olması için eğlenceli ve işbirlikli bir şekilde öğrencilerin öğrendikleri kelimelerle oyunlar geliştirmesine yardımcı olur. (Al-Husban ve Alkhawalde, 2018).

Daha öncede belirtildiği gibi Marzano'nun (2004) altı basamaklı kelime öğrenme yönteminin ilk üç basamağı, öğrencilere kelimelerin bilinçli (explicit) sunmak; son üç basamak ise öğrencilerin kelimelerin anlamlarını ve kullanımlarını

tam öğrenip öğrenmediklerini kontrol etmek için kullanılmaktadır. Tüm bu basamaklar, araştırmalar sonucunda öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimelerin anlamlarını ve kullanımlarını tam anlamıyla öğrenmeleri için uygulanmaktadır (Scarborough, 2002; Snow, 2010). Kelime öğretiminde öğrencilere kelimelerin kullanımlarını hem dilbilimsel hem de resim, sembol, görseller gibi dilbilimsel olmayan stratejilerle öğretmek önem taşımaktadır. Bununla beraber, öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri birer bağlam içerisinde öğrenmeleri ve kendilerinin kelimeleri yeni bağlamlar içerisinde kullanmaları da önem taşımaktadır. Öğrenciler, bir kere kelimelerin anlamları ve kullanımları hakkında ustalaşmaya başladıklarında, artık o kelimeler hakkında tartışabilir ve kelimeleri kullanarak oyunlar oynayabilir (Johnson, Johnson ve Schlichting, 2012; Marzano, 2013).

Marzano (2004) öğrencilerin derslerde öğrencilerin kullanması için altı basamağa uygun şekilde geliştirdiği “Vocabulary Four Square” adını verdiği bir kelime çalışma kağıdı oluşturmuştur. Bu çalışmada da bu kelime çalışma kağıdı kontrol gruplarında kullanılmıştır.

Şekil 2. Kelime Dört Karesi Şeması

Anlam	Resim
.....	
.....	
.....	
Örnek Cümle	Kelime
.....	
.....	
.....	

Son olarak, Marzano’nun (2004) altı basamaklı kelime öğretim yöntemi ilk başta öğretmen rehberliğinde başlayıp sonrasında öğrencileri kendi başlarına çalışmaya yönlendirdiği için öğretmenlere ve öğrencilere kelime öğretiminde ve öğrenmede zaman kazandırır (Al-Husban ve Alkhawalde, 2018).

2.3.9. Bağlam İçerisinde Kelime Öğretme

Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım kullanılmadan önce kelimelerin doğrudan öğretilmesi zamandan tasarruf sağlamıştır. İletişimsel yaklaşımla beraber, kelimelerin doğrudan öğretilmesi yerine kelimelerin anlamlarının, kelimelerin içerisinde kullanıldığı bağlamdan çıkarılması daha fazla önem kazanmıştır (Çelik, 2018). Cunningham ve Arthur (1981) bağlamsal kelime öğrenme bağlam içerisinden ipuçlarını kullanarak kelimelerin bağlamda geçen anlamlarını bulmak olarak tanımlamıştır. Rapaport ve Kibby (2010) da bağlamsal kelime öğrenme öğrencilerin dışarıdan herhangi bir kaynaktan yardım almadan, (öğretmen, sözlük vb.) ipuçlarını kullanarak, bağlam içerisinden kelimelerin anlamlarını bulabilmeleri olarak tanımlamıştır.

Beck, McKeown ve McCaslin, (1983) kelime öğrenmede bağlamların, kelimelerin anlamlarını anlamakta öğrencilere çok önemli yararlar sağladığını belirtmiştir. Beck vd. (1983) pedagojik ve doğal bağlam olarak iki türlü bağlam olduğunu söylemiştir. Pedagojik bağlam, öğrencilere bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarmalarına yarayan gerekli bilgiyi sağlarken; doğal bağlam öğrencilerin bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarmaları için gerekli bilgiyi sağlamaya çalışmaz. Bu yüzden kelimelerin pedagojik bağlam içerisinde öğrencilere öğretilmesi daha uygundur ve bu yapılırken de pedagojik bağlam içerisinde öğretilecek kelimelerin iyi seçilmesi gerektiği, her kelimenin pedagojik bağlamla öğretilmeyeceği dikkate alınmalıdır (Beck, McKeown ve Kucan, 2002). Öğrenciler, yeni karşılaştıkları kelimelerin anlamlarını öğrenmek için bağlamda ne anlatıldığını bilmek zorundadırlar. Bir bağlam içerisinde herhangi bir zor kelimenin anlamının açıklanmasına yardımcı olması adına, cümlelerin başlangıcında veya o kelimenin geçtiği cümlelerin hemen arkasında gelen başka bir cümlede, o kelimenin anlamına yardımcı olan açıklamalar olabilir. Örneğin, “O toplantıda hiç ara vermeden konuşur ve başka hiç kimseye söz hakkı vermez. Gerçekten çenesi düşük bir kadındır”. Bu cümleden yola çıkıldığında, bir cümle içerisindeki referans kelimeler, eş anlam, zıt anlam, altanamlılık, tanımlar, alternatifler ve kelimeyi yeniden ifade etme, öğretilecek kelimelerin anlamlarını çıkarmaya yardımcı olmaktadır (Behlol ve Kaini, 2011). Daha belirleyici ve İngilizce bir örnek verilecek olursa, yabancı dil dersinde “itinerant”

(gezgin) hedef kelimesini öğretmeye çalışan bir öğretmen şu cümleyi örnek olarak verdiğinde “My uncle, an itinerant preacher, travelled constantly and was always on the road”. “Travelled” (seyahat etti) ve “on the road” (yolda) kelimeleri öğrencilerin “itinerant” (gezgin) kelimesinin anlamını çıkarmalarına yardımcı olacaktır (Gipe, 1978; Ahlfors, 1979).

Daha öncede belirtildiği gibi uzmanlar, etkili kelime öğretiminin birden çok bileşeni olduğunu söylemişlerdir. Bu bileşenler, bilinmeyen kelimelerin anlamlarının tanımlanması, diğer kelimelerle ilişkilendirilmesi, kelimelerin cümleler içerisinde kullanılması, öğrencilere kelimelerin birden çok bağlam içerisinde sunulması ve öğrencilerin kelime öğrenmeye aktif olarak katılmalarıdır (Biemiller ve Boote, 2006; Stahl ve Nagy, 2006; McKeown, Crosson, Artz, Sandora ve Beck, 2013).

Bununla birlikte, kelimelerin bağlam içerisinde öğretilmesi her zaman etkili olmayabilir. Örneğin Silverman vd.’nin (2014) boylamsal olarak bu bileşenlerden bazılarının kelime öğrenmeye etkisini araştırdığı araştırmasında, kelimelerin anlamlarının öğrencilere sunulması ve birbirleriyle ilişkilendirilmesinin öğrencilerin kelime bilgilerinde artış olmasını sağlarken; kelimelerin bağlamlar içerisinde kullanılmasının kelime bilgisinde artışa yardımcı olmadığı görülmüştür. Silverman vd. (2014) bu durumu öğretmenlerin öğretmek istedikleri kelimelerin bağlam içerisinde kullanımını istemeden de olsa yanlış yönlendirmelerine bağlamıştır. Örneğin dağıtmak, teslim etmek, göndermek anlamına gelen “deliver” kelimesini öğrencilere tanımlayıp bağlam içerisinde kullanılmasını, geçen akşam nasıl pizza söylediğini anlatırken öğrencilere ne tür yiyecekleri sevdiklerini sorması konuyu öğretmenin ısmarladığı pizzanın nasıl teslim edildiği ve deliver kelimesinin bağlamda nasıl kullanılacağından çok öğrencilerin sevdiği yiyeceklere taşımıştır. Bu durumda “deliver” kelimesinin bağlam içerisinde nasıl kullanılacağı konusunda öğretmen fazla durmamıştır.

Bağlamdan kelime öğretiminin etkili bir yöntem olmadığını savunanlar da vardır. Bu yöntemin etkili olmamasının sebeplerini Deighton (1959), şu şekilde açıklamıştır:

1. Çok az bağlam bir kelimenin tam anlamını açıklamakta yeterlidir.
2. Bağlam birçok anlamı bulunan kelimelerin sadece belirli bir anlamını verebilir.
3. Bağlam kelimenin belirli anlamını da sadece bir yönden ele alabilir.

Folse (2003) de bazen bağlamların gerçek yaşam ile alakalı ya da öğrencilerin tecrübe edeceği durumları içermeyeceğinin altını çizmiştir.

Bununla beraber, öğrenciler tüm anlamsal ve sözdizimsel taktikleri kullanarak kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye çalışsa da bağlamlar kelimelerin anlamları hakkında bazen yeterli bilgiyi sunamadıklarından öğrenciler yanlış çıkarımlarda bulunabilmektedir (Prince, 1996). Örneğin Arden ve Close (1993), farklı seviyedeki (iyi, orta, zayıf) öğrencilerin bağlamdan kelime anlamı bulma stratejilerini araştırdığı çalışmada öğrenciler ne kadar iyi ise o kadar fazla strateji kullandıklarını (tanımlama, eş anlam, sözdizim, dilbilgisi, noktalama) söylemiştir. Gerçekten iyi öğrenciler kelimeleri geniş bağlamlarda kullanırken, daha düşük seviyedeki öğrenciler sadece tek bir cümle içerisinde kullanmışlar ve dilbilgisi ve sözdizimsel stratejileri kullanmamışlardır. Düşük seviyedeki öğrenciler ayrıca bağlam içerisinde boşluk doldurma yaparken kelimelerin türlerine (isim, sıfat, fiil) odaklanmış bağlamı dikkate almamışlardır.

Her ne kadar bağlam içerisinde kelime öğrenmenin bazı olumsuz yanlarından bahsedilmiş olsa da, kelimelerin bağlam içerisinde sunulması öğrencilerin çıkarım yapmalarına, kelimelerin dilbilgisi kurallarına göre nasıl kullanılacağını anlamalarına ve öğrencilerin kelimeleri daha kolay ezberlemelerine ve kalıcılığa olumlu etkisi olmaktadır. Kısacası, bağlam, öğrencilerin kelimelerin dilbilgisi kuralları içerisinde ve başka şekillerde (örneğin eşdizimsel kelimeler) nasıl kullanıldıklarını görmelerini sağlar (Thornbury, 2002). Kelimelerin anlamlarını bağlam içerisinde tahmin etmek, okuma becerilerinin de gelişmesine ve hızlanmasına olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Örneğin, bir kelimenin anlamını sözlük kullanmadan tahmin etmek öğrencilere zaman kazandırmakta hatta belirli bir seviyeden sonra hangi kelimenin sözlükten bakılması gerektiğine, hangisi için gerek olmadığına öğrenciler kendileri karar verir duruma gelmektedirler (Clarke ve Nation, 1980).

Kelimelerin bağlam içerisinde öğretilmesi, kelime bilgisini değerlendirme aşamasında da önem teşkil etmektedir. Birçok kelime bilgisi değerlendirmesi bağlamdan bağımsız yapılmaktadır. Öğrencilere sadece kelime verilmekte ve anlamı sorulmaktadır (Read, 2000). Bununla beraber, kelimelerin bağlam içerisinde öğretilmesi son yirmi yılda artış göstermiştir. Eğitimciler bağlam içerisinde kelime öğretiminin faydalarının farkına varmışlardır (Pearson, Hiebert ve Kamil, 2007). Stahl (2005) kelime bilgisini, sadece kelimenin anlamını bilmek demek değil, kelimenin farklı bağlamlarda biçimiyle beraber anlamının da nasıl değişebileceğini, başka kelimelerle ilgisini, eş ve zıt anlamlarını bilmek, yeni bağlamlara adapte edebilmek ve yepyeni cümleler kurabilmektir şeklinde özetlemiştir. Bağlam içerisinde kelime öğretiminin etkileri, eşdizimsel sözcüklerle ya da cümle içerisindeki bağlamlarla araştırılmıştır (Sadeghi ve Nobaght, 2014). Yeni bir kelimenin bağlam içerisinde öğrenilmesindeki en önemli kazanım daha öncede belirtildiği gibi kelimelerin uzun süre hafızada tutulabilmesi yani kalıcılıktır (Kasahara, 2011; Willis ve Willis, 2006). Örneğin, Gao (2007) cümlelerin öğrencilerin öğrenecekleri kelimeleri öğrenmesine olumlu etki etmekte olduğunu söylemiştir. Marcella Hu (2013) öğrencilerin kelime bilgisininin kelimelere maruz kalma ve bağlam etkisinin yazım, biçimbilgisi, dil bilgisi üzerinde etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, kelimelere sık maruz kalmanın yazıma etkisi, biçim ve dil bilgisine etkisine göre daha fazla olurken zengin bir bağlam içerisinde kelime sunumu, hem biçim hem de dilbilgisine olumlu yönde katkı sağlamıştır. Webb (2008) öğrencilere öğrenecekleri kelimelerin anlamlarını çıkarmaları için zengin bir bilgiyle desteklenmiş cümleler bir de daha az bilgiyle desteklenmiş cümleler sunmuştur. Kelimelerin anlamlarını cümle içerisinde zengin bir bilgi desteğiyle çıkaran öğrenciler, kelimeleri diğerler öğrencilere göre daha fazla hatırlamış ve doğru anlamlarıyla kullanmıştır fakat hem deney hem de kontrol grubu, kelimelerin doğru yazımında aynı seviyede başarılı olmuşlardır. Shoari ve Farrokhi (2014) ise 50 İranlı öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında deney grubuna kelime öğretimini grafik ve resimlerle destekli bağlamla, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle kelime öğretimi yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrenciler grafik ve resimlerle oluşturulan bağlamın kelime öğrenmelerine çok önemli katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Rodriguez ve Sadowski de (2000) doğrudan kelime ezberleme, anahtar sözcük yardımı ile kelime ezberleme, bağlam ile kelime ezberleme

ve bağlam ve anahtar kelimenin bir arada olduğu kelime öğrenme stratejilerinin kalıcılığa etkisine bakmışlardır. Yapılan testlerin ardından, bağlam ve anahtar kelimenin bir arada olduğu kelime öğrenme stratejisinin, daha etkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Baleghizadeh ve Nasrollahy Shahry (2011) 33 İranlı öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmasında, deney grubuna ezberlenmesi zor 20 kelimeyi üç farklı bağlam içerisinde ve Farsça karşılıklarıyla öğretmişlerdir. Kontrol grubuna ise sadece Farsça karşılıklarını vererek öğretmişlerdir. Dersin hemen ardından yapılan test ve daha sonra yapılan kalıcılık testi bağlam içerisinde öğretimin daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, İngilizce öğretmenleri kelimeleri bir bağlam içerisinde öğretmeye gayret etmeli, öğrencileri bu yeni öğrenilen kelimelerin kullanımını sağlayacak aktivitelere yönlendirmeli ve öğrencilerin yeni kelimeleri kendilerinin oluşturdukları bağlamlarda kullanmalarına teşvik etmelidir (Aksoy, 2006). Öğrendiği dilde 3000 sık kullanılan kelime bilgisine sahip öğrenciler bile ileri seviyede her bir yeni metin okuduklarında, metinde geçen kelimelerin %20'sini bilmeleri gerekmektedir. Bu durumda öğretilen yeni kelimelerin daha fazla cümlede, öğretmen ve öğrenciler tarafından hem bireysel hem de karşılıklı olarak kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Honeyfield, 1977).

2.4. Eşdizimsel Kelimeler (Collocations)

Son otuz yılda kelime öğrenme üzerine yapılan çalışmaların artmasıyla beraber, eşdizimsel kelimeler üzerine olan çalışmalar da artış göstermiştir (Kennedy, 2003; Nesselhauf, 2003; Liu, 2010). Özellikle derlem (corpus) dilbilimin gelişimiyle beraber eşdizimsel kelimelere olan ilginin arttığı görülmektedir (Shin ve Nation, 2008). Roey (1990) eşdizimleri, “sözdizimi veya kavramsal anlam düzeyindeki kısıtlamalardan dolayı değil, kullanımlarındaki kısıtlamalar nedeniyle, belirli bir kelimeye eş anlamlısından ziyade başka bir kelimenin eşlik etmesinin tercih edildiği dil fenomeni” olarak tanımlar. Örneğin, güçlü anlamına gelen “strong” ve “powerful” kelimeleri benzer anlam taşıdığından birbirleri yerine kullanılabilir ancak “strong tea” eşdizimsel yapısındaki kullanımda, “strong” kelimesi yerine “powerful” kelimesini getiremeyiz (Ackermann ve Chen, 2013). Sinclair (1991) eşdizimsel kelimeleri, bir metin içerisinde kısa bir aralıkta iki ya da daha fazla kelimenin birbiri ardınca bulunması olarak tanımlamaktadır. Leech

(1974) eşdizimsel kelimeleri, çevresinde yer alan diğer kelimelerin verdiği farklı farklı anlamlardan dolayı, bir kelimenin içerdiği birliktelik ve çağrışımlar olarak tanımlamıştır. Hsu'ya (2002) göre eşdizimsel kelimeler, “iki ya da daha fazla kelimenin anadil konuşmacılarının hafızasında birbirine bağlanma ve aynı zamanda hem sözlü hem de yazılı söylemlerde belirli bir sıklıkla ortaya çıkma şeklidir”. Daha basit ve daha açık bir tanımlamada eşdizimsel kelimelere öğrencilerin gözünden bakmaya çalışan Conzette (2000) ve Woolard (2000) den gelmiştir. Araştırmacılara göre eşdizimsel kelimeler, öğrencilerden düşünmeleri ya da üretmelerinin beklenmediği isimlerin, fiillerin, sıfatların ve zarfların kombinasyonudur. Örneğin: Be careful. That snake is poisonous. (Dikkat et. O yılan zehirlidir.) Be careful. That snake is toxic. (Dikkat et. O yılan zehirlidir.)

Yukarıdaki örnekte, her iki cümlede aynı dilbilgisel yapı ile kurulmuştur. Öğrenciler ikinci cümledeki “toxic” kelimesinin cümleye ne anlam kattığını bilirler fakat “toxic” kelimesi Dikkat et. O yılan zehirlidir cümlesindeki zehirli anlamını verse de, doğru bir eşdizimsel kelime birlikteliği olarak karşımıza çıkmamış olur. Yukarıdaki cümlede doğru olan “poisonous” kelimesinin kullanımıdır. Eğer öğrenciler de bu şekilde bir cümle kurarlarsa eşdizimsel kelime kullanımı açısından hatalı bir kullanım yapmış olurlar (Conzette, 2000).

Nattinger (1988) eşdizimsel kelimeleri oluştururken, takip edilmesi gereken belirli bir kural olmadığından, eşdizimsel kelimeleri belirli bir kategori altında toplamanın zor olacağını belirtmiştir. İki ya da üç kelime sık sık bir arada kullanılıyorsa ardışıklık zaten eşdizimsel kelimeleri oluşturmaktadır. Bu yüzden Nattinger (1988) öğretmenlerin eşdizimsel kelimeleri öğrencilere oldukları şekilde sunmalarının daha yararlı olacağını belirtmiştir.

Eşdizimsel kelimeler düğüm (nod) ve eşlik eden (collocate) olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Düğüm (nod) eşdizimsellikteki kilit kelimedir, eşlik eden (collocate) ise düğümün beraberinde gelen kelimedir (Nation, 2008). Daha öncede örnekte geçtiği gibi hızlıca bakmak anlamına gelen (a quick glance) eşdiziminde “quick” kelimesi düğüm (nod), “glance” kelimesi eşlik eden (collocate) kelimedir.

Dilbilgisel (grammatical) ve kelimesel (lexical) olmak üzere iki tür eşdizimsel kelime vardır (Benson, Benson ve Illson, 1986; Lewis, 2000). Dilbilgisel kelime bir sıfat,

bir fiil veya isimden oluşan bir temel kelime ile genellikle mastar (infinitive), cümlecik (clause) ve edat (preposition) olan dilbilgisel bir kelimedenden oluşur. Kelimesel eşdizimsel kelimeler ise sık sık beraber, birbirini takip eden kelimelerin ard arda getirilmesiyle oluşturulur. Dilbilgisel eşdizimsel kelimelerin 8 alt kategorisi vardır:

Tablo 7. Benson, Benson ve Illson, (1986) ve Lewis (2000) Eşdizimsel Kelimelerin Alt Kategorileri

Grammatical Collocations	Example Sentence	Dilbilgisel Eşdizimler	Örnek Cümle
noun + preposition combination	Apathy towards	isim + edat kombinasyonu	-e karşı ilgisizlik
noun + to infinitive	It was pleasure to do it.	isim + mastar	Bunu yapmak memnuniyet vericiydi.
preposition + noun	by accident, at anchor.	edat + isim	Kazara, demir atmış.
adjective + preposition	Angry at, fond of.	sıfat + edat	-den dolayı kızmış, düşkün.
adjective + to infinitive	It was stupid to go.	sıfat + mastar	Gitmek aptalcaydı.
adjective + that + clause	She was afraid that she would fail.	Sıfat + that + cümlecik	Başarısız olacağından korkuyordu.
noun + that + clause	He took an oath that he would do his duty.	isim + that + cümlecik	Görevini yapacağına dair yemin etti.

Kelimesel eşdizimsel kelimelerde ise daha önce belirtildiği gibi düğümü (nod) edat, mastar ve cümlecik takip etmez, sadece birbiri ardına gelen isimler, sıfatlar, fiiller ve zarflardan oluşurlar. Benson, Benson ve Illson, (1986) kelimesel eşdizimsel kelimeleri 7 alt kategoriye ayırmıştır.

Tablo 8. Benson, Benson ve Illson (1986) Eşdizimsel Kelimelerin Alt Kategorileri

Lexical Collocations	Example Sentence	Kelimesel Eşdizimler	Örnek Cümle
verb + noun	Compose music, fly a kite.	fiil + isim	Beste yapmak, uçurtma uçurmak.
verb (eradication or nullification) + noun	Break a code, revoke a license.	fiil (yok etmek ya da geçersiz kılma) + isim	Şifreyi çözmek, ruhsatı geri almak.
adjective + noun	Strong tea, crushing defeat.	sıfat + isim	Demli çay, ezici yenilgi.
noun + verb	Blood circulates, bees buzz.	isim + fiil	Kan dolaşımı, arı vızıldaması.
quantifier + noun	a school of whales, a piece of advice.	niceliyici + isim	Balina sürüsü, küçük bir tavsiye.
adverb + adjective	Hopelessly addicted, sound asleep.	zarf + sıfat	Umutsuzca bağımlı, mışıl mışıl uyumak.
verb + adverb	Appreciate sincerely, argue heatedly	fiil + zarf	Samimi bir şekilde takdir etmek, hararetle bir şekilde tartışmak.

O' Dell ve McCarthy (2008), Benson, Benson ve Illson'ın (1986) kelimesel eşdizimler altında bulunun verb + noun (fiil +isim) eşdizimlerini dilbilgisel eşdizimsel kelimeler olarak sınıflandırmıştır. O' Dell ve McCarthy'nin (2008) dilbilgisel sınıflandırması:

verb + noun (fiil + isim) **pass up a chance/opportunity** (bir şansı/fırsatı kaçırmak),

noun + verb (isim + fiil) **opportunity arise** (fırsatın doğması),

noun + noun (isim + isim) **a barrage of questions, a snippet of information** (soru yağmuru, bir parça bilgi),

adjective + noun (sıfat + isim) **mounting concern / fury** (tırmanan endişe/kızgınlık),

adverb + adjective (zarf + sıfat) **stunningly attractive** (şaşırtıcı şekilde etkileyici),

verb + adverb or prepositional phrase (fiil + zarf veya söz öbeği) **drive recklessly, foam at the mouth** (dikkatsizce araba kullanmak, ağzı köpürmek),

more complex collocations (daha karmaşık eşdizimsel kelimeler) **put the past behind** (geçmiş arkada bırakmak) şeklindedir.

Williams (2003) de O' Dell ve McCarthy (2008) ye benzer bir grupta yapmıştır. Williams'a (2003) göre ise eşdizimsel kelimeler:

verb + noun (fiil + isim) **throw a party/accept responsibility** (parti vermek/sorumluluğu almak).

adjective + noun (sıfat + isim) **hard times/soft music** (zor günler/ hafif müzik).

verb + adjective + noun (fiil + sıfat + isim) **have a strong coffee/take the express train** (sert kahve içmek/ hızlı trenle gitmek).

adverb + verb (zarf + fiil) **completely forget/deeply regret** (tamamen unutmak/ çok pişman olmak).

adverb + adjective (zarf + sıfat) **highly recommended/completely useless** (şiddetle tavsiye edilen/ tamamen kullanışsız).

adverb + adjective + noun (zarf + sıfat + noun) **richly decorated room/highly satisfying result** (adamlıklı dekore edilmiş oda/ oldukça tatmin edici sonuç).

adjective + preposition (sıfat + edat) **aware of/ responsible for** (-in farkında/ sorumlu olmak).

noun + noun (isim + isim) **window frame/case study** (cam çerçevesi / durum çalışması) şeklinde oluşturulabilmektedir.

O' Dell ve McCarthy (2008) ayrıca eşdizimsel kelimeleri güçlü (strong), fixed (sabit) ve zayıf (weak) olarak sınıflandırmıştır. Güçlü eşdizimsel kelimeler, birbiriyle yakından bağlantılı kelimelerin bir araya gelmesiyle oluşturulmaktadır. Örneğin hafifletici “mitigating” anlamında kullanılan kelime durumlar “circumstances” veya faktörler “factors” kelimeleri ile çok sık bir arada kullanılmaktadır ve “mitigating”

kelimesi başka kelimelerle eşdizime nadiren girmektedir. Sabit eşdizimsel kelimeler ise hem düğüm hem de eşlik eden kelimenin hiçbir şekilde değişmediği, sabit kaldığı eşdizimsel kelimelerdir. Bir aşağı bir yukarı “to and fro” anlamındaki eşdizimsel kelime bu sınıfa örnek olarak verilmiştir. Zayıf eşdizimsel kelimeler ise hem düğüm kelimenin hem de eşlik eden kelimenin yerine başka kelimelerin kullanabileceği eşdizimsel kelimelerdir. Örneğin, duş almak ve ara vermek anlamına gelen “have a shower”, “have a break” eşdizimsel kelimelerde have, hem shower hem de break kelimesiyle kullanılmıştır. Aynı eşdizimsel kelimeleri “take a shower”, “take a break” şeklinde (have yerine take fiilini kullanarak) de anlamlarını değiştirmeden kullanabiliriz.

Bununla beraber, Hill (2000) yaptığı sınıflandırmada güçlü ve zayıf eşdizimsel kelimelere benzersiz (unique) ve orta güçlükte (medium- strength) eşdizimsel kelimeler olmak üzere iki farklı sınıflama daha ekleyerek O’ Dell ve McCarthy’nin (2008) sınıflamasına benzer bir sınıflama daha yapmıştır. Hill’in (2000) sınıflandırmasında benzersiz eşdizimsel kelimeler (unique collocations) O’ Dell ve McCarthy’nin (2008) sınıflandırmasındaki sabit eşdizimsel kelimelerin tanımına benzemektedir. Hill’e (2000) göre, bazı eşdizimsel kelimeler benzersizdir ve diğer eşdizimsel kelimelerden bu değişmezliği sayesinde ayrılır. Örneğin, shrug shoulders (omuz silkmek) eşdizimsel kelimesindeki shrug omuz dışında vücudun başka uzuvları için kullanılamaz. Orta güçlükteki eşdizimsel kelimeler ise ard arda kullanılan iki ayrı kelimenin çok fazla tekrarından veya karşılaşılmasından dolayı, artık tek bir kelime gibi algılandığı eşdizimsel kelimelerdir. Hata yapmak (make a mistake), sohbet sürdürmek (hold conversation) bu eşdizimsel kelimelere örnektir. Ayrıca orta güçlükteki bu eşdizimsel kelimelere öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirdiği için çok daha fazla önem verilmelidir (Hill, 2000).

Howarth (1996) bu sınıflamalardan verb + noun (fiil + isim) şeklinde oluşan eşdizimsel kelimelerin güçlü, zayıf ya da sabit olmasındaki sınırlılıkların, neye göre oluştuğunu incelemiş ve vardığı sonuçlar yukarıda anlatılan sınıflandırmaların özeti gibi nitelendirilebilir:

Bir fiil + isim şeklinde oluşturulan eşdizimsel kelimede isim olan kelimenin yerine birçok başka **isim** gelebilir bu durumda fiil seçimi sınırlı olabilir. Örneğin: adopt/accept/agree to a proposal/**suggestion/recommendation/convention/plan**.

Bazen hem fiilin hem de sıfatın değiştirilebildiği durumlar vardır. Böyle durumlarda genelde fiillere nazaran fiili takip edebilecek **isimler** daha azdır. Örneğin: introduce table/bring forward **a bill/an amendment**.

Bazen bir eşdizimsel kelimede fiiller değişebilir ama bu durumda **isimler** sınırlı sayıda kullanılabilir. Örneğin: pay/take **heed**.

Bazen bir eşdizimsel kelimede farklı **fiillerin** kullanılması çok sınırlıdır. Bu durumda isimler de belirli bir sınırdan değişebilir. Örneğin: **give** the appereance/impression

Bazen bir eşdizimsel kelimede hem **fiil** hem de **isim** hiçbir şekilde değiştirilemez. Bu durumda ne fiil ne de isim için başka bir fiil ya da isim kullanılabilir. Örneğin: **curry favor**.

Bu çalışmada O' Dell ve McCarthy (2008)'in "English Collocations in Advanced Use kitabındaki eşdizimsel sözcüklerin dilbilgisel sınıflandırılmasından yararlanılmıştır.

2.4.1. Yabancı Dil Eğitiminde Eşdizimsel Kelimelerin Önemi

Kelimeler birbirlerine bağlıdır, ayrılmazlar... anlam bağlamdan çıkarılır ve bunun içinde en önemli anahtar eşdizimsel kelimelerdir (Moon, 2008).

Moon'un (2008) da belirttiği bu cümleden, eşdizimsel kelimelerin yalnızca İngilizce'de değil tüm dünya dillerinde ne kadar önem taşıdığı ortadadır (Ellis, 2008; Schimitt, 2010). Moudraia (2001) çoklu kelime öğelerinin sadece anadilde değil, ikinci yabancı dil öğrenmede de çok önemli olduğunun altını çizmiştir. Nation (2001) de kullandığımız dilin birçok benzer kelime kombinasyonlarından oluştuğunu söyleyerek eşdizimsel kelimelerin önemine başka bir şekilde vurgu yapmıştır. İkinci yabancı dil öğrenmede kelimeleri parça parça öğretmenin hem sözlü hem yazılı dilde akıcılığı sağlayacağını belirten Hill (2000) bu sayede, öğrencilerin telaffuzlarının,

tonlamalarının ve okuma becerilerinin de geliştireceğini söylemiştir. Bu yüzden, yabancı dil eğitiminde eşdizimsel kelimelerin öğretime önem verilmesi gerekmektedir (Richards ve Rogers, 2001). Öğrencilerin öğrendikleri dili doğru ve akıcı konuşmalarının onlara özgüven sağlayacağı ve motive edeceği muhtemeldir. Bu doğru ve akıcı konuşmanın sağlanmasındaki temel taşlardan biri de eşdizimsel kelime bilgisidir (Yoon, 2008). Richards ve Renandya'ya (2002) göre, eşdizimsel kelime bilgisi yabancı dilde yeterliliğinin en temel göstergesidir. Araştırmacılara göre, kelime ve eşdizimsel kelime bilgisinin yeterli seviyede olmaması öğrencilerin yabancı dil bilgisindeki potansiyellerini tam anlamıyla kullanmalarına engel teşkil edebilmektedir. Dil yeterliliğinin ve iletişim becerilerinin yeterli olup olmadığının ölçütlerinden biri de, eşdizimsel kelime bilgisidir (Truscott, 2007; Guenette, 2007).

Eşdizimsel kelimeler bir dilin en önemli ögesi olmasına rağmen, yabancı dil öğrenen ileri seviyede öğrenciler bile eşdizimsel kelimelerin kullanımında güçlükler yaşamaktadır (Altenber ve Granger, 2001; Laufer ve Waldman, 2011). Brown'a (1974) göre, orta ya da ileri seviyedeki öğrenciler çok sayıda kelime ya da dilbilgisi kurallarını iyi bilmelerine rağmen, eşdizimsel kelimeleri kullanmaya çalışırken hangi kelimenin kabul edilebilir ve uygun olacağını kestiremediklerinden, dilbilgisel olarak doğru cümleler kursalar bile, yanlış ya da uygun olmayan kelime kullanımından dolayı, kurdukları cümleler anlamsız olabilmektedir. Anadil kullanıcılarıyla karşılaştırıldığında, öğrencilerin daha az eşdizimsel kelime kullandıkları ve anadilleriyle öğrendikleri dildeki farklardan dolayı eşdizimsel kelimeleri kullanırken hata yaptıkları gözlemlenmiştir (Nesselhauf, 2003). Bununla birlikte, öğrenciler eşdizimsel kelimeleri kullanırken çoğu zaman hata yaptıklarını düşünmemekte, eşdizimsel kelimeleri oluştururken yaratıcılıklarını kullandıkları için oluşturdukları dizimin doğru olduğunu sanmaktadırlar (Wray, 2002). Öğrenciler yanlış bir şekilde oluşturulan eşdizimsel yapıda ne anlatılmak istendiğini belki kendi aralarında anlayabilmektedirler ama bu kullanım ana dil kullanıcılarına anlamsız ve tuhaf gelmektedir (Siegel, 2019).

Hill (2000) insanların konuşma, dinleme, yazma ve okuma yoluyla yapılan iletişimin % 70'inde eşdizimsel kelimelerin bulunduğu dikkat çekmiştir. Eşdizimsel kelimeler öğrencilerin daha hızlı düşünmelerini ve daha verimli iletişim kurmalarını

sağlar. Eşdizimsel kelimeler, anlatılmak istenen karmaşık ifadeleri bile hızlı bir şekilde anlatılmasına yardımcı olduğundan, kelimelerin biçimlerinin ne olduğuna odaklanmadan öğrencilerin anlatmak istediklerini çok daha hızlı bir şekilde anlatmalarına ve etkili bir iletişim kurmalarına yardımcı olur (Radhi, 2013). Düşüncelerini ve anlatmak istediğini en iyi şekilde ifade etmesine yardımcı olacak eşdizimsel kelimeleri seçen bir öğrenci, karşı tarafa hem düşüncesini hem de anlatmak istediğini tam ve hatasız şekilde aktarmış olur (Radhi, 2013). Öğrencilerin eşdizimsel kelimeleri kullanmada sorun yaşamasının bir sebebi de öğrendikleri kelimelerin anlamlarını tek olarak kelime bazında ezberlemeye çalışmalarıdır, birlikte kullanılan kelimelerle karşılaştıklarında anlamı çıkaramamaktadırlar (Goebert, 2007). Öğrencilerin eşdizimsel kelimelerin kullanımında ustalaşması, birçok öğretimsel amaca ulaşmalarına yardımcı olacaktır. Öğrenciler bildikleri kelimeleri bir araya getirirken gelişigüzel, doğal olmayan bir şekilde değil, anadil kullanıcılarının yaptığı gibi doğru bir şekilde bir araya getirebileceklerdir. Aynı zamanda, artık öğrendikleri kelimelerin başka kelimelerle bir araya gelerek farklı anlamlar oluşturabileceğinin farkına varan öğrencilerin, kelime bilgilerini geliştirmek için yaptığı çalışmalar daha da verimli olacaktır. Son olarak, eşdizimsel kelime bilgisine sahip öğrenciler dilbilgisi kurallarını da dolaylı yoldan öğrenebilecekler ve eşdizimsel kelimeleri oluşturukun dilbilgisi kurallarını da göz önüne alacaklardır (Rogers, 2018).

Martynska (2004) de yabancı dil öğrenen öğrencilere kelimelerin birbirleriyle bağlantıları olduğu ve kelime öğrenirken bu bağlantılar arasında ilişki kurularak kelime öğrenme hassasiyeti aşılanmadığı taktirde anadil kullanıcıları seviyesinde bir dil becerisine ulaşmanın zor olacağının altını çizmiştir. Ayrıca kelimeleri bağlantılı olduğu kelimelerle kalıp halinde öğrenilmesi insan hafızasının da çalışma prensibine uygundur. Kalıplar beyinde daha kolay depolanır ve daha hızlı bir şekilde geri çağırılır (Ellis, 1997). DeCarrico (2001) kelimeleri bağlantılı olduğu kelimelerle beraber öğrenmenin, kelimelerin anlamlarının nerelere kadar uzanabileceğinin bilinmesine de katkıda bulunacağını belirtmiştir. Lewis (2001) kalıplarla kelime öğrenmenin daha kolay olduğuna, telefon numaraları ya da adresleri daha kolay ezberleyebildiğimizi örnek göstermiştir.

Tüm bu sebeplerden dolayı, yabancı dil öğrenenler eşdizimsel kelimeleri bilme ve kullanma yeterliliğine sahip olmasının gerekliliği ortaya çıkabilir. Wray'ın (2000) de belirttiği gibi öğrenilen yabancı dilde tam bir yeterlilik sağlanması gerekiyorsa, öğrencilerin muhtemelen olabilecek dizimlerden ziyade anadil kullanıcılarının tercih ettiği eşdizimleri kullanmalarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Wray (2000) ayrıca tam bir dil yeterliliğinin temel fikirlerin anlaşılması ve ifade edilmesinden fazlasını içerdiğini, nüansların da aynı zamanda rahatlıkla anlaşılması gerektiğini eklemiştir.

2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Yaygın Kullanılan Bazı Web 2.0 Araçları

Bu bölümde yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılan Web 2.0 araçlarından ve araçların yapılan çalışmalarda yabancı dil öğretimine olan katkılarından bahsedilmiştir.

2.5.1. Wikiler

Ward Cunningham'ın 1995 yılında ilk basit “wikiwikiweb” adlı siteyi kurmasından sonra, site birçok web aracına ilham kaynağı olmuştur (Richardson, 2006). En çok bilinen wiki yazılımı, kullanıcılarının makaleler yazabildikleri ve bu makaleleri diğer kullanıcıların gözden geçirip yeni bilgiler ekleyebildiği, açık kaynak bir yazılım olan Wikipediadır (Myers, 2010). Wikiler bir ağa bağlı kullanıcıların etkileşim halinde olduğu, açık düzenlemelerin yapılabilirdiği, içerik oluşturulup, geri bildirimlerin verilebildiği ve değişikliklerin takip edilerek bilginin paylaşıldığı katılımcı Web 2.0 alanlarıdır (Liou ve Lee, 2011). Wikilerin en temel fonksiyonu paylaşımlı bir ortamda kullanıcılarına, mesaj yollamakta, materyallerini sunmakta ve yazılı bir metin üzerinde değişiklik yapmakta çeşitli fırsatlar sunmasıdır (Wang, 2015).

Wikiler işbirlikçi ve iletişimsel bir çevre sağladığından dolayı, eğitim alanında da ilgi görmüştür. Yukarıda belirtilen özelliklerinden dolayı Wikiler, hem öğretmenlere hem de öğrencilere sınıf içerisinde ya da sınıf dışarısında ilgilerini çeken herhangi bir bilgiyi olduğu gibi ya da gözden geçirip değiştirerek paylaşma olanağı sağlamıştır (Zou, Wang and Xing, 2016). Wikilerin eğitim alanında kullanılmasının bir başka faydası da öğrencilerin öğrenme sürecinde birbirlerine öğrenme desteği (scaffolding) sağlayarak öğrenmeleridir (Miyazoe ve Anderson, 2010). Öğrenciler

Wikiler sayesinde, sınıf şartlarında gerçekleştirmekte zorlandıkları: Yaptıkları çalışmaları okuma ve değerlendirme, sınıf tartışmalarında yer alma, yarattıkları içerikleri eleştirme gibi elde ettikleri imkanlarla birbirlerinin öğrenmelerini destekleyebilmektedirler (Matthew ve Callaway, 2009).

Wiki'nin öğrenmeye olan olumlu katkısı, son yıllarda yabancı dil öğretmenlerinin dikkatini çekmiştir (Li, 2012). Yabancı dil öğretiminde Wikilerin dil becerilerinin gelişimine, sosyal etkileşime ve işbirliğine katkı yaptığı ve bağımsız öğrenmeyi pekiştirdiği çeşitli çalışmalarda belirtilmiştir (Wang, 2014; Chao, Lo ve Lo, 2011; Kessler and Bikowski, 2010). Bununla beraber, Wikiler İngilizce öğretmenleri tarafından en çok öğrencilerin yazma becerilerini gelişimine katkıda bulunmak için tercih edilmiştir (Lee ve Wang, 2013). Wikilerin öğrencilerin sosyal etkileşimine, işbirliği yapmasına ve bireysel öğrenmesine olanak sağlaması ve bu sayede birbirleriyle olan iletişimlerinin, fikir alışverişlerinin güçlenmesini gözlemleyen İngilizce öğretmenleri, wikilerin kullanımını işbirlikli yazma aktivitelerine de taşımışlardır (Lee, 2010).

Wikilere dayalı işbirlikli yazma aktiviteleri Vygotsky'nin “yakınsal gelişim alanı” teorisiyle de bağdaştırılabilir (Vygotsky, 1978). Kişiler arasında sosyal etkileşimlerle gerçekleşen öğrenmeler yakınsal gelişim alanında ortaya çıkar ve bireyler farklı bireylerle etkileşim içerisindeyken öğrenilen bilgiler içselleştirilir ve bu öğrenilenler yeni gelişimsel bilgi olarak paylaşılır (Hamamcı ve Hamamcı, 2015). “Yakınsal gelişim alanı” etkileşimin bireysel ya da ortaklaşa yaratıldığı bir fikir olarak düşünüldüğünde, Web 2.0 teknolojileri, bu bağlamda kişinin öğrenme durumuna getirmiş olduğu deneyimlerle yazma becerisinin arttırmasına da fayda sağlar (Li ve Zhu, 2013). Öğrenciler arasındaki işbirliği ve dayanışma onların sosyal olarak kendi bilgilerini inşa etmelerine de yardımcı olurken, Wikiler üzerinden kendi öğrenmeleri hakkında derinlemesine düşünmeleri, yapılandırmacı yaklaşımla da bağdaştırılabilir. Yansıtıcı öğrenme, yapılandırmacı yaklaşımın önemli noktalarında biri olduğundan Wikiler bu noktaya temas etmektedir (Parker ve Chao, 2007).

Sonuç olarak, Wikiler İngilizce öğretiminde öğrencilere tek taraflı olmayan metin yapıları sağladığından, açık düzenlemelere izin verdiği için işbirlikli yazma aktiviteleri için uygun araçlardır (Ahmadi ve Marandi, 2014). Bu imkanları

sunmasından dolayı da öğretmenlere yabancı dil sınıflarında öğrenciler için çok modüllü ve etkileşimli yazma süreçleri tasarlamasına yardımcı olmaktadır. Bir yandan da öğrenciler bu sayede kendi tasarladıkları yazma süreçlerini ortaklaşa olarak kontrol edip, eklemeler ya da çıkarmalar yapma şansı bulmaktadır (Pegrum, 2009).

2.5.2. Bloglar

Blog terimi web günlüğü anlamına gelen “weblog” kelimesinden gelmektedir. Web kelimesi çevrimiçi dünya, “log” kelimesi de kronolojik olarak kaydedilen yazılar anlamına gelmektedir (Ducate ve Lomicka, 2005). Weblog veya kısaltılmış hali olan blog terimini 1997 yılında ilk olarak Berger kullanmıştır (Zhang, 2012). Ücretsiz blogging (günlük tutma) yazılımı olan “Pitas” ve “Blogger” programlarının 1999’un sonlarına doğru piyasaya sürülmesinin ardından, blog sitelerinde bir patlama yaşanmıştır (Blood, 2000). Blog kelimesi, İngilizcede hem isim hem de fiil olarak kullanılabilir. İsim haliyle kullanıldığında, “günlük veya web günlüğü” fiil haliyle kullanıldığında da -ki genelde “blogging” olarak kullanılmaktadır- bir web sayfası platformuna “yazı yazmak” anlamında kullanılabilir (Wu, 2006). Daha öncede belirtildiği gibi 1999 yılının sonunda bloglardaki artışla beraber blog, blogger (blog yazarı), blogging (web sayfası platformuna yazı yazmak) gibi kelimelerde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Quible, 2005). Daha sonra da sırasıyla iş, gazetecilik, reklamcılık ve eğitim alanlarında sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Wong ve Hew, 2010).

Reinhard’ a (2019) göre bloglar tartışmalı bir konu olsa da, 1990’lı yıllarda ilk ortaya çıktığından itibaren, okurları arasında etkileşime izin verdiği ve multimedya (video ve ses) ile desteklenebildiği için ilk sosyal medya aracı olarak görülebilir. Web 2.0 kişilere herhangi bir yazılım bilgisi olmadan blog yaratmaya izin verdiğinden beri blog yaratmada patlama yaşanmıştır. WordPress, bu blog sunucuları arasında 2014 yılında tek başına onsekiz milyon blog yayınlayarak, en çok tercih edilen blog sunucuları arasına girmeyi başarmıştır (Crum, 2015). Kullanıcıların ilgili web sitelerine sadece kayıt olmalarıyla blog yazmaya başlayabilmeleri ve kullanımı kolay arayüzlere sahip olmaları, blogların kullanıcılar tarafından tercih edilme sebepleri arasında gösterilebilmektedir. Kısacası, e mail adresi olan herkes bir blog yaratmak için bir web sitesine kayıt olabilmektedir (Kazancı, 2012). Bu patlamayla beraber,

artık tek yazarlı blogların yerini birden fazla kullanıcının fikirlerini paylaşabildiği bloglar almıştır (Reinhardt, 2019). Blogların klasik web sitelerinden farkı da içeriktir. Bloglar, kullanıcıları tarafından günlük olarak güncellenebilen aktif araçlardır. Okuyucular ilgilendikleri konular hakkında yorumlar yazarak içeriklere katkıda bulunabilmektedirler (Richardson, 2010). Blogların başka web siteleri ve bloglarla bağlantı kurulabilmesine, blog yazarı hakkında bilgi edinebilmeye, okuyucuların geri bildirimler alabilmesine; ses, video, dergilerden alınan kesitlerin ve resimlerin yüklenebilmesine imkan tanıyan birçok özelliği bulunmaktadır (Ellison ve Wu, 2008). Bununla beraber, kullanıcıları istedikleri an mesaj gönderebilirler, hazırda bulunan gönderileri arşivleyebilirler, bu gönderileri belirli bir tarih sırasına göre takip edebilirler ve kullanıcılar takip ettikleri blog yazılarının en güncel haline ulaşabilirler (Zhang, 2009). Bu bakımdan bloglar seslerini duyurmak isteyen tüm kullanıcılarına çeşitli imkanlar sunmakta ve onların bir anlamda sesi olmaktadır (Solomon ve Schrum, 2007).

Bloglar herkes için ulaşılabilir araçlar olmalarına rağmen, seçtikleri konular ve kişiler etrafında birleşmek isteyen blog okuyucuları, isterlerse dışarıdan başka kişilerin bloglarına ulaşmasını engelleyip blog yazımını ve yorumunu kendi aralarında olacak şekilde sınırlandırabilirler (Wong ve Hew, 2010). Bazı bloglarda da yazarlar, istedikleri bir gönderiyi yayınlatabilirler fakat yoruma açık ya da kapalı hale getirebilirler. Bunun yanında bazı bloglarda ise herkes yazı yazabilir ve yorum yapabilir. Hatta bazı bloglar kullanıcılara takma isim kullanabilme fırsatı verdiğinden kullanıcılar okudukları yazıların altına çekinmeden ve daha özgür hissederek, yorumlarını yazıp paylaşabilmektedirler (Zhang, 2009).

Kress (2003) bloglardaki yazıların renklerle, resimlerle, seslerle, video dosyaları ve başka web sitelerine bağlanabilme özellikleriyle desteklenebilmesinden dolayı blogların zengin ve etkileyici araçlar olduğu görüşündedir. Yukarıda belirtilen tüm özelliklerinden yola çıkılarak, blogların yorum yapmak dışında, hem okuyucuların hem de yazarların gruplar oluşturabileceği, başka kişi ya da grupları davet edebileceği bir çeşit dergi, gazete ya da günlük olarak görülmesi mümkündür. Bu yüzden bu araçlar yazarlar ve okuyucular için hitap ettikleri kitlelerin genişliğine bağlı olarak fikirlerini ve düşüncelerini paylaşabilecekleri birer çevredir. Bu özellikleri

sayesinde bloglar, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri için gerekli olan motivasyonu ve etkileşimi, öğrendikleri dili özgün ortamlarda iletişim kurmalarına izin verdiğinden dolayı yabancı dil öğretiminde de önemli bir yere sahiptir (Kamberi, 2015).

Yabancı dil öğretimi açısından bloglar göz önüne alındığında bloglar “öğretmen”, “öğrenci” ve “sınıf” blogları olarak ayrılabilir (Campbell,2003). Öğretmen blogları içerikleri öğretmenler tarafından hazırlanan, genel olarak öğrenciler için okuma parçalarının bulunduğu bloglardır. Okuma parçalarının yanı sıra öğrenciler, öğretmenlerin hazırladığı bu bloglarda kelime bilgilerini gözden geçirebilir, başka web sitelerine bağlanarak kendi kendilerine çalışabilir ve öğretmenlerine sormak istedikleri soruları çevrimiçi ortamda rahatça sorabilirler (Bakr, 2011). De Almeida Soares (2008) bu yönden blogları, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan içerisinde referans kitapları, bağımsız öğrenme aktiviteleri ve birçok ilave çalışmanın bulunduğu şahsi bir kütüphaneye benzetmektedir.

Öğrenci blogları öğrencilerin kendi yarattıkları, ister tek başlarına ister grup halinde, isterlerse tüm sınıf bir arada çalışmalarını yürütebilecekleri bloglardır (Bakr, 2011). Öğrenciler bu bloglarda duygularını, düşünce ve fikirlerini birer gönderi halinde birbirleriyle paylaşabilirler. Öğrenciler okudukları bir yazı hakkındaki düşüncelerini yazıya dökerek yorumlayabilirler. Bu sayede öğrenciler, kendilerine ait bir web sayfasına yazıyorlarmış gibi duygu ve düşüncelerini aktarma şansı bulabilirler (Campbell, 2003). Bu bloglar, öğrenciler kendi akranlarının yayınladıkları gönderileri okuma ve yorumlama şansı ve kendi ilgi alanlarındaki konuları tartışma fırsatı verdiğinden, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine olumlu katkıları vardır (De Almeida Soares, 2008). Öğrenci blogları, öğrencilerin kendi akranları arasında bir konuyu okuma ve rahatça o konu hakkında yorum yapmalarına izin vermektedir. Öğrencilerin ilgilendikleri konunun birincil yazarı olarak kendilerini, arkadaşlarının, öğretmenlerinin veya web sitesinde gezinen herhangi birinin takip ediyor olduğunu bilmeleri, yazdıkları yazıları daha sık ve dikkatli yazmalarına da olumlu etki yapmaktadır (Bakr, 2010; De Almeida Soares, 2008; Campbell, 2003). Ayrıca öğrenci blogları, öğrencilerin gelişimlerini izleyebilmeleri için de faydalıdır. Öğrenciler

blogları belirli bir tarih sırasında oluşturdıkları için ne derece gelişme kaydettiklerini her anıyla beraber izleyebilirler (De Almeida Soares, 2010).

Sınıf blogları ise hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sınıfça yarattıkları bloglardır. Bu bloglarda eğitime ve öğretime dair herşey paylaşılabilir. Ders programları, ev ödevleri, grup ödevleri, duyurular, oyunlar, kelime bilgisi çalışmaları, portfolyolar, güncel konular gibi birçok şey paylaşılabilir. Öğrenciler, ayrıca başka ülkelerdeki başka sınıflarda oluşturulmuş olan diğer sınıf bloglarıyla çevrimiçi paylaşımlarda bulunabilirler. Bu sayede sınıf blogları aynı dili öğrenen diğer öğrencilerle buluşma platformu olarak da kullanılabilir. Böylelikle proje tabanlı öğretim için de bir altyapı oluşturulabilir (Campbell, 2003; Huette, 2006; Armstrong ve Retterer, 2008).

Öğrenciler blogları ve blog yazarlığını öğrenmelerine katkıda bulunmasının yanı sıra, (Beale, 2007) bu teknoloji sayesinde, derse katılımlarını arttırdığı, akran öğrenmesine destek olduğu ve yaptıkları işin kalitesini arttırdığı için kullanışlı ve etkili bulmaktadırlar (Ismail, Ratan, Elias ve Mohd, 2015). Geleneksel sınıf atmosferiyle karşılaştırıldığında, web ortamında öğrenciler, öğretmen baskısı hissetmeden blogların onlara sunduğu otantik öğrenme çevreleri sayesinde düşüncelerini ve fikirlerini rahatlıkla ifade edebilmektedirler. Bloglar sayesinde Web ortamında gezinen dışarıdan kişi ya da kişiler öğrencilerin bloglarını okuyabilir ve onlarla etkileşime geçebilir. Bu sayede öğrenciler zihnlerinde öğrendikleri dilde nasıl bir yazar ya da nasıl bir okuyucu olması gerektiği ile ilgili olumlu şemalar oluşturabilirler (Noytim, 2010).

Yabancı dil öğretiminde blogların kullanılması blogların karmaşık dil bilgisi konularının ve cümle yapılarının anlaşılmasında, öğrencilerin hatalarının düzeltilmesinde, dili doğru ve akıcı kullanmaktaki etkilerinin görülmesiyle daha da popüler olmuştur (Betts ve Glogoff, 2005). Öğretmenler yabancı dil derslerinde blogları kullandıklarında öğrenciler, öğrendikleri konu üzerinde bireysel düşünebilmekte, işbirlikli çalışmaya yönelebilmekte ve öğretmene daha az bağımlı olmaktadır. Derslerinde zorlanan ve utangaç öğrenciler de kendilerini blogları kullanarak ifade etme şansı verildiğinde derse katılmak için daha cesaretli davranırlar (Ismail, Ratan, Elias ve Mohd, 2015). Yabancı dil öğrenen öğrencilerden blogları kullanarak ödevlerini tamamlamaları istendiğinde, istenen görevleri internet

ortamında araştırma yaparak ve arkadaşlarının bloglarını okuyarak tamamlayabilecekleri için bu süreç, onların yeni bilgileri inşa etmelerini daha kolaylaştırır (Huang, 2015). Bu yüzden bloglar, öğrenme destekli (scaffolding) ortamların öğrencilere sağlanması açısından önemlidir. Öğrencilerin birbirlerinin yaptıkları çalışmaları incelemeleri, birbirlerinin kullandıkları yeni dil kalıplarını anlamaya çalışmalarına ve arkadaşlarından öğrendikleri bu yeni kalıpları kendi özerk öğrenmelerinde kullanmaları için fırsat yaratmaktadır. Bu yüzden, dil öğrenmede özerklikle beraber, öğrencilerin kendilerine güvenlerini ve isteklerini arttırmakta etkili bir araçtır (Trajtemberg ve Yiakoumetti, 2011).

Bloglar öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin artmasına da yardımcı olmaktadır. Öğrenciler yazar olduğu ya da yorum yaptığı bir blog gönderisinin dünyanın herhangi bir yerinde bir okuyucu tarafından okunacağını bildiği için daha dikkatli ve öğrendiği dilin kurallarına tam uymaya çalışarak yazar ve defalarca okurlar, hatta bazen kendi akranlarına ve öğretmenlerine de yazdıklarını kontrol ettirirler (Zhang,2009). Bununla beraber, tartışmacı bir blog yazısıyla ilgileniyorlarsa sınıf dışı kaynaklardan (kütüphane, dergi, söyleşi, araştırmalar, raporlar v.b.) ilgilendikleri konuyu destekleyici kaynaklarla yazılarının içeriğini geliştirmeye çalışırlar. Bu süreç sayesinde, farkında olmadan araştırma ve üst düzey düşünme becerilerini de kullanmış olurlar (Yoke, Hasan, Jangga ve Kamal, 2015).

Özetle, İngilizce öğretimi açısından bakıldığında blogların yabancı dil öğrenmede birçok faydası olduğu görülmektedir. Öncelikle bloglar, yabancı dilde öğrenmenin gerçekleşmesi için oldukça elverişli ve birçoğu ücret ödmeden kullanılabilir araçlardır (Hourigan ve Murray, 2008). Öğrenciler, internet bağlantısına sahip bir bilgisayar bulduklarında doğrudan bloglardan yararlanmaya başlayabilirler. Bloglar yabancı dil öğretiminde öğrencileri işbirlikli çalışmalara yönlendirir. Öğrenciler birbirlerinin yazdıkları konulara yorum yaptıkça grup kimliğine daha çok sahip çıkmaktadırlar (Ducate ve Lomicka, 2008). Ayrıca bloglar daha öncede belirtildiği gibi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmektedir. Öğrenciler, herhangi bir okuma ya da yazma dersinde bloglarla çalışırken okudukları veya yazdıkları metnin dilini daha organize bir şekilde incelemeye alırlar (Richardson, 2010). Buna ek olarak, öğrenciler öğrendikleri yabancı

dilde yazarken bir seferde yazıp bitirmeyebilirler. Yazdıkları metinleri defalarca inceleyip içerisindeki dil bilgisi yanlışlarını düzelterek, kullandıkları kelime seçimlerini değiştirip, noktalama işaretlerine dikkat edip vermek istedikleri anlamı bir üst seviyeye taşıyabilirler (Ward, 2004). Son olarak, yine daha önce belirtildiği gibi öğrenciler yazdıkları blogların ulaşacağı kitleyi bildiklerinden onların ihtiyacı olan şeyleri de göz önüne alıp onların ilgisini çekecek özgün yazılar ortaya çıkarmaya çalışırlar (Richardson, 2010).

2.5.3. Podcastlar

Son zamanlarda dijital ortamlarda sıkça duyulan Podcast, kelime anlamı olarak ünlü bir MP3 çalar olan İ-Pod kelimesindeki “pod” hecesi ile yayın anlamına gelen “broadcasting” kelimesindeki “cast” hecelerinin birleşiminden meydana gelmiştir (Robinson ve Ritzko, 2009). Etkileşimli medya geliştiricisi olan Curry ve (Really Simple Syndication) (Çok Basit Besleme) RSS’in yaratıcısı ünlü yazılım uzmanı Winer’in ses ve görüntü dosyalarını internet üzerinden kazanca nasıl dönüştürebileceklerine yönelik ortaya attıkları teoriler, Podcast adı verilen Web 2.0 aracının ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır (Geoghegan ve Klass, 2007).

İlk ortaya çıktığında az bir kitle tarafından bilinen podcastlar, internet üzerinden yayın yapan radyolar sayesinde daha büyük kitlelerce tanınmaya başlamıştır (Salmon, 2008). 2005 yılında ise, “The New Oxford American Dictionary” tarafından yılın kelimesi olarak seçilmiştir (Oxford University Press, 2005). Kısa süre içerisinde gelişme ve büyüme gösteren podcastlar, medya ve eğitsel kaynaklara erişimde insanlara kolaylık ve hız sağlamış, kaynaklarının çoğalmasında ve erişim araçlarının çeşitlenmesiyle de dijital ses ve görüntü dosyalarının kullanımını geniş bir tabana yayılarak insanlar tarafından kabul görmüştür (Rosell-Augilar, 2013). Podcastların kolay ulaşılabilir araçlar olmasının bir diğer sebebi de MP3 çaları ya da cep telefonu olan herkesin podcastları rahatlıkla kullanabiliyor olmalarıdır. 2007 yılında Birleşik Krallıkta yapılan bir araştırmada gençlerin %69’unun yetişkinlerin ise % 32’sinin MP3 çalara sahip olduğunu yaklaşık dört milyon insanın da cep telefonlarını MP3 çalar olarak kullandıkları ortaya çıkmıştır. Avrupada yapılan bir diğer araştırmada, insanların 2006 yılında %7’sinin kendi taşınabilir müzik çalarına sahip olduğu bu rakamın 2004 yılında ise %2 olduğu

belirtmiştir (Edirisingha, Rizzi, Nie ve Rothwell, 2007). Ülkemizde de yakın zamanlarda Podiolab tarafından yapılan ankette katılımcıların %34,2'sinin son 1-3 sene aralığında düzenli olarak podcast dinlediği ortaya çıkmıştır. Katılımcılara podcast dinleme sebepleri sorulduğunda, %49,1'i yeni bilgiler öğrenmek, %28,7'si kişisel eğitim (yeni bir dil öğrenmek), %17,9'u da günlük haber ve gelişmeleri takip etmek açısından cast dinlemekte olduklarını belirtmişlerdir (Digitalage, 2019).

Van Nuys'a (2014) göre podcastlar, insanların herhangi bir baskı altında kalmadan ya da herhangi bir kısıtlamaya maruz bırakılmadan kendilerini ifade etmelerini sağlamıştır. Bu yüzden de kullanıcıları için onlara sıkıcı gelebilecek, önceden ayarlanmış, aynısını tekrar eden birçok yayını ve bu yayınlarda verilmek istenen yanlış mesajları filtrelemek adına iyi bir seçenek olarak görülmektedir. Böylelikle kullanıcılar dinledikleri bir podcast yayınında kendileri için gereksiz olan bilgileri eleme şansına da sahip olmaktadır.

Podcastlar pratik ve taşınabilir olduğundan, bağımsız içeriklere izin verdiğinden ve zaman mekan sınırlamasının olmamasından dolayı eğitimde de önemli bir yere sahip olmuştur (Fox, 2008). Öğrencilerin öğrenme süreci içinde öğrenmelerini kendi kontrolleri altında tutmalarına ve öğrencileri motive edecek ve araştırırken haz duyacakları içeriklere yönlendirmesi açısından, sosyal yapılandırıcılık kuramı ile sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını desteklemektedir (Kavaliauskiene ve Anusiene, 2011). Covill ve Gill (2008) podcastları, önemli öğretim kaynakları olarak değerlendirmektedir. Podcastlar sayesinde geniş öğrenme stillerine yer verilebilecek, esnek ve katılımlı öğrenme ortamları oluşturulabilir. Dale'e (2007) göre de podcastlar, öğrencilere akademik bilgilerini evlerindeymiş gibi rahatça sunabilme imkanı sağladığından, onların iletişim ve eleştirel düşünme becerilerinin yenilikçi, esnek, yaratıcı ve daha geniş öğrenme çevrelerinde gelişmesine fırsat vermektedir. Öğrenciler yaratıcı konumunda bulunduğundan, kendi öğrenmeleri üzerinde yetki, kontrol ve özerklik sahibi olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendilerinin oluşturdukları podcastlar öğrencilerin işbirlikli takım çalışmaları yapmalarına, topluluk bilinci oluşturmalarına ve bu sayede kendilerine verilen görevleri istekli bir şekilde yerine getirmelerine destek olmaktadır (Qasim ve Al-Fadda, 2013). Bu sayede öğrenciler, podcast hazırlarken ne söyleyeceklerine dikkat eder ve diğer arkadaşlarıyla da neler söyleyecekleri konusunda

fikir alışverişinde bulunurlar. Doğru yanlış korkusundan uzak olmaları, kendi hızlarında çalışmaları onların topluluk olduklarını unutmamalarını sağlayarak özgün şeyler üretmelerini ve bu süreçte gösterdikleri performansın en yüksek noktada olması sağlar (Lonn ve Teasley, 2009). Podcastlar içerisinde işitsel temalar taşıdığından dolayı çoklu zeka kuramıyla da ilişkilidir. Ralph ve Olsen'e (2013) göre podcastlar, müziksel zekaya sahip öğrencilere daha fazla destek olmakta ve son zamanlarda podcastların görsellikle de desteklenmesi sayesinde, podcastlara ilginin arttığını ve uzamsal zekaya sahip öğrencilere de aynı şekilde destek olduğunu belirtmiştir.

Web 2.0 araçlarının etkileşimli özelliklerinden dolayı öğretim sürecindeki potansiyel etkilerini podcastlar içinde söylemek mümkündür. Podcastlar da eğitim alanında çeşitli şekillerde kullanılmaktadır (Li, 2010). Bu alanlardan bir tanesi de yabancı dil olarak İngilizce öğretimidir. İngilizce öğretiminde podcastların tercih edilmesinin sebepleri arasında yapılandırmacı teoriyi, informal ve yaşam boyu öğrenmeyi ve ders içeriğinde özgün materyaller kullanılması fikrini desteklemesi gösterilebilir (Rosell-Augilar, 2007). Bunların dışında, podcastların istenilen hızda dinlenebiliyor oluşu, tekrar tekrar dinlenebiliyor olması, zaman ve mekan sınırlaması olmaması ve özgün içeriklere sahip olması da İngilizce öğretiminde diğer tercih sebepleri arasında gösterilebilir (Heilesen, 2010). Bununla birlikte podcastlar, öğrencileri öğrenme sürecine yüksek bir motivasyonla dahil etmesinin yanı sıra, onların dinleme becerileri başta olmak üzere, kelime bilgisi, telaffuz, dil bilgisi ve bu becerilerin dahil olduğu öğrenme aktivitelerini olumlu yönde geliştirmektedir (Hasan, 2013).

İngilizce öğretiminde özellikle dinleme becerisinin geliştirilmesinde tercih edilen podcastlar, öğrencileri dinledikleri dinleme parçasının içeriğini öğrenmeye ve dinleme yaparlarken aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya işleme stratejilerini kullanmaya teşvik eder (Istanto ve Indrianti, 2011). Öğrencilerin podcastları çok çeşitli kaynaklardan indirmeleri kolay olduğundan istedikleri yerde ve zamanda istedikleri yabancı dilde dinleme aktivitesine katılmaları da kolaylıkla olmaktadır (Sze, 2006). Podcast kaynaklarının çeşitli olması, öğrencilerin özgün dinleme materyallerine ulaşmalarına da olanak sağlamaktadır. Podcastlar dili öğrenirken, günlük konuşma dilinde geçen ifadelerin ve deyimlerin özgün ortamlarındaki kullanımını öğrencilere gerçek hayat durumlarıyla sunabilmektedir (Renandya ve Farrel, 2011; Siegel, 2012).

Bununla beraber, öğrenciler İngilizce öğrenirken ister ders materyali ister özgün materyal içeren podcastlar olsun, kendi anlama hızlarında dinleme yapabildikleri için anlatılmak istenen içeriği yazılı olarak okumalarından daha hızlı ve kolay anlayabilmektedirler (Hancock ve McMurty, 2017; Rajic, 2013). Kısacası, podcastlar İngilizce sınıflarını geleneksellikten kurtarabilecek ve öğrencilerin dili öğrenirken yenilikçi yolları keşfetmelerini sağlayacak araçlar olarak görmek mümkün olabilir (Gomez vd, 2018).

2.6. Sınıf İklimi

Uzun süreler eğitim alanında sınıf iklimi üzerine çalışmalar yapılsa da sınıf ikliminin ortak kabul edilen bir tanımı bulunmamaktadır (Sink ve Spencer, 2005). Sınıf iklimi, okulun kültürüne açılan bir pencere olarak nitelendirilebilir (Gruenert ve Whitaker, 2015). Demirbolat (2000) sınıf iklimini, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin, uyulması gereken kuralların hatta sınıfın fiziki koşullarının sınıfın içerisinde bulunanlar üzerindeki psikolojik, sosyal ve fiziksel etkileri olarak tanımlamıştır. Keiser ve Schulte'ye (2009) göre sınıf iklimi, okul çevresinde öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerini etkileyen insanlar arası ilişkilerdeki tutarlılık ve kalite olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre ise, sınıf iklimi, sınıf içerisinde oluşan insanlar arası iletişim, etkileşim ve ilişkiler bütünüdür. Bu bütün sınıftan sınıfa değişiklik göstermektedir (Başaran, 1996). Sınıf iklimleri, bir gün içerisinde hatta tüm yıl boyunca değişkenlik gösterebilir (Adelman ve Taylor, 2005). Sıcak ve teşvik edici bir atmosferin, öğrencilerin mesgulliyetlerinin olduğu, olumsuz duygulardan arınmış bir sınıfın, pozitif bir sınıf iklimine sahip olduğu kabul edilir. Diğer yandan, öğrencilerin sıkıldığı, huzurlu olmadığı, öğretmenlerin bıkkın ve gergin bir havanın estiği sınıflarda negatif bir sınıf iklimi olduğu kabul edilir (De Feo, 2015). Öğrenme ve öğretim faaliyetlerine olumlu katkısından dolayı, pozitif bir sınıf iklimi sağlamak birçok öğretmenin arzuladığı bir sınıf ortamıdır (Ozorio, 2014). Sınıf iklimi, bir bakıma içinde bulunanların sınıf ortamını nasıl gördüğü olarak yorumlanabilir.

Sınıf iklimi, öğrencilerin motivasyonları üzerinde bir etkiye sahiptir. Negatif bir sınıf iklimi, öğrencilerin okulda ve sınıf içerisinde hırçınlaşmalarına ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik seviyelerinin artmasına sebep olabilir. Sınıf iklimi,

zihinsel olduğu kadar fiziksel kaliteyle de alakalıdır. Bu yüzden, fiziksel güven ve pozitif sınıf iklimi, öğrencilerin davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir (Caldarella, Shatzer, Gray, Young ve Young, 2011). Sınıf iklimi üzerine birçok tanım yapıldığı belirtilmiş olmasına rağmen, sınıf ikliminin belirleyicileri olarak güvenlik, çevre ve katılım görülebilir (Bradshaw vd., 2014). Thapa vd. (2013) da, sınıf ikliminin beş bileşeni olduğunu belirtmişlerdir. Bu bileşenler: güvenlik, ilişkiler, öğretme ve öğrenme, okul çevresi ve okul geliştirme sürecidir.

Güvenlik: Güvenlik sadece fiziksel güvenliği temsil etmez aynı zamanda duygusal ve psikolojik güvenliği de temsil eder. Kurallar, standartlar ve okul disiplininin herkese eşit ve tutarlı tutumu fiziksel ve manevi güven ortamını sağlamaktadır (Cohen vd., 2009).

İlişkiler: Okullarda öğretme ve öğrenme izole bir şekilde yapılamaz. Öğrenciler ve öğretmenler etkileşime girerek birbirleriyle ilişki içerisinde olurlar. Bu ilişki, olumlu ya da olumsuz olsun sınıf ve okul ikliminde önemli bir rol oynar. Öğretmenler ve öğrenciler arasında ilgi ve alakanın olduğu bir yapı, sınıf ve okul ikliminde güven duygusunu pekiştirir (Gregory, Cornell ve Fan, 2011). Bununla beraber, öğrencilerin akranlarıyla ve öğretmenleriyle pozitif yönde olan ilişkileri öğrencilerin kendilerine olan algılarını olumlu yönde etkilemektedir ve psikolojik olarak sağlıklı olmalarına destek olmaktadır (Hoge, Smith ve Hanson, 1990).

Öğretme ve Öğrenme: Okulun birincil amaçlarından biri etkili bir öğretme ve öğrenme ortamı oluşturmaktır. Öğretme ve öğrenmede dersin kalitesi ve sosyol-duygusal öğrenme gibi bileşenler önem taşımaktadır. Dersin kalitesi öğretmen beklentileri, öğrencilerin derse katılımlarına verilen övgü ve desteği ve birçok öğretme yöntemini içerir (Cohen vd., 2009). Eğitim programlarına kişilik ve sosyal- ahlaki gelişimsel öğelerin dahil edilmesi de akademik başarıyı sağlayan unsurlar arasındadır (Battistich, Schaps ve Wilson, 2004).

Okul Çevresi: Okul çevresinin birincil bileşeni, okula bağlılık ve katılımıdır. İkinci bileşeni ise, okulun imkanları ve kaynaklarıdır. Okula bağlılık ve katılım öğrencilerin, okuldaki akranlarının ve öğretmenlerinin onların öğrenmelerini tek tek ve aynı zamanda topluca önemsediklerinin farkında olmaları olarak nitelendirilebilir

(Thapa vd., 2013). Okula bağlılığın ve katılımın arttığı durumlarda sınıf ikliminde daha az zorbalık ve akademik olarak daha fazla başarı gözlenmektedir (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming ve Hawkins, 2004). Okulun imkan ve kaynakları da genellikle doğrudan ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin üzerinde daha az denetimin olduğu okullardaki iklim olumsuz olarak etkilenecektir. Öğrenciler kendilerini güvende hissetmeyeceklerdir. Okulun yerleşkesinin düzeninin bile öğrencilerin kendilerini okulda ve sınıfta güvende hissetmelerinde önem taşımaktadır (Astor, Benbenishty ve Estrada, 2009).

Okul Geliştirme Süreci: Öğretmen eğitime verilen önem, güvenli öğrenme ortamları, okul aile birliği arasındaki sağlam ilişkiler ve öğrencilere yol gösterici olmak sınıf ve aynı zamanda okul iklimini etkileyen faktörlerdir. Bu faktörler, okulun gelişimi açısından bilinçli bir şekilde bir arada yürütülürse, tüm sınıf ve okulun iklimine pozitif katkı sağlayacaktır (Allensworth, Bryk ve Sebring, 2010).

Yukarıda bahsedilen bileşenlere bakıldığında, etkileşimin ve ilişkilerin eğer olumlu olduğunda pozitif sınıf ikliminin oluşmasında katkısının önemli olduğunu görmemiz mümkündür. Sinclair ve Fraser (2002) de sınıf içerisindeki sosyal etkileşimin, öğrenciler açısından olumlu sonuçlar doğurması isteniyorsa, beş şekilde olması gerektiğini belirtmiştir. Bu etkileşimler: öğrenciler arasındaki görev temelli işbirliği; öğrencilerinin öğretmenleri hakkındaki algısıyla alakalı öğretmen desteği, yardım etmeye isteklilik, cesaretlendirme ve onlara ilgi gösterme; öğrencilere eşit muamele etme ve öğrencilerin sınıf aktivitelerine ve tartışmalarına katılmaları şeklindedir. Bu öğeler, anlamlı öğrenme ortamları bireylerin olumlu tutum ve davranışları sayesinde oluşur diyen sosyal öğrenme kuramıyla da alakalıdır (Anderson, Hamilton ve Hattie, 2004). Görüldüğü üzere, karşılıklı sevgi, saygı ve öğretmen desteğinin olduğu etkileşimli sınıflarda öğrencilerin katılımının, ilgisinin ve dikkatinin artması ve başarının da hemen arkasından gelmesi muhtemeldir.

Pozitif sınıf ikliminin ilk ve orta dereceli okullar dışında yükseköğretim sınıflarında da öğretme ve öğrenme ortamlarına etkisi vardır. Üniversite eğitiminde öğrencilerin nitelikli bir eğitim süreci deneyimlemeleri öğretim elemanlarının alanları hakkındaki bilgi düzeylerine ve bu bilgiyi öğrencilerine aktarma becerilerine bağlansa da, sınıf ortamının fiziki, sosyal ve psikolojik atmosferi, nitelikli bir öğretme öğrenme

sürecinin öğrenciler tarafından tecrübe edilmesini, diğer değişkenlerin önüne geçirmektedir (Barr, 2016). Sınıf iklimi, aynı zamanda, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülteye de bağlılık düzeylerinin önemli bir göstergesidir (Graham ve Gisi, 2000). Üniversite öğrencilerinin bağımsız, pratik ve deneyime dayalı öğrenme stilleri (Darkenwald ve Merriam, 1992), geleneksel yükseköğretim akademik öğretim yöntemlerini ve sınıf ortamlarını bu yönde tasarlamaya zorlamaktadır (Graham, Donaldson, Kasworm ve Dirx, 2000). Bu bağlamda, pozitif bir sınıf iklimi yaratmakta, öğretim elemanlarına önemli görevler düşmektedir. Bunun için öğretim elemanları fakültede öğrenciler ile uyum ve ortak çalışmalar içerisinde olmaya dikkat edebilir, öğrencilere samimi bir şekilde saygı duyduklarını gösterebilir, derse katkılarından dolayı onları çeşitli şekillerde onurlandırabilirler (Gay, 2000). Hatta öğrenciye sınıfta adıyla hitap etmek çok farklı çevrelerden yükseköğretim eğitimi almaya gelen öğrencilerde, birey olarak kabul gördüğü duygusunu pekiştirecektir (Hall ve Sandler, 1982). Daha da ötesi, derste etkili olmak isteyen bir öğretim elemanı öğrencileriyle göz teması, açık bir beden dili, saygılı bir dinleme, gülümseme ve ilgilendiğini gösteren hareketler ile öğrencilerine ulaşmaya çalışmalıdır (Meyers, 2003). Böyle bir yaklaşım sınıf iklimine ve öğrencilerin kendilerini sözel olarak ifade etmelerine pozitif bir katkıda bulunur. Bu duruma istinaden, Reid ve Radhakrishnan (2003) yükseköğretim düzeyinde sınıf iklimini, öğrencilerin öğretim elemanları ve sınıf arkadaşları ile etkileşimlerinin sınıf ortamına yansımaları olarak ifade etmiştir. Bu tanıma istinaden, öğrencilerin sadece öğretim elemanları ile değil arkadaşları ile olan ilişkilerinin üniversitedeki sosyal kimliklerini etkilediği alanyazında sıkça belirtilmektedir (Anderman, 2003; Dwyer vd., 2004; Freeman, Anderman ve Jensen, 2007). Araştırmalar, arkadaşları tarafından kabul görmenin, sınıf arkadaşlarıyla iyi ve destekleyici ilişkiler içerisinde olmanın, bağlılık ve katılım duygusunu, sürerliliği, öz saygıyı ve akademik motivasyonu yükselttiğini; bu durumun tam tersinin ise öğrencileri sınıf ve sosyal çevre içerisinde yalnızlığa, yabancılaşmaya, okul terkine ve psikolojik olarak yıpranmaya götürdüğünü belirtmiştir (Juvonen, 2009; Booker, 2008; Duru, 2008; Freeman, Anderman ve Jensen, 2007).

Fraser ve Treagust (1986), yükseköğretim öğrencileri ve öğretim elemanlarının görüşlerini değerlendirerek yükseköğretimde pozitif sınıf ikliminin 7 boyutta oluşturulabileceğini belirtmiştir. Bu 7 boyut aynı zamanda öğretim elemanlarına bir rehber niteliğindedir.

1. **Kişiselleştirme:** Öğretim elemanları, kendileri ve öğrenciler arasında etkileşimin gerçekleşebilmesi için öğrencilere fırsatlar sunar ve onların sınıfta kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri için ellerinden geleni yapar.
2. **Katılım:** Öğretim elemanları, öğrencilerin derslere aktif katılımını sağlamak için öğrencileri teşvik eder.
3. **Olumlu Bağlılık:** Öğrenciler birbirlerini tanır, birbirlerine yardımcı olur ve arkadaşça davranışlar sergilerler.
4. **Tatmin:** Öğrenciler dersleri eğlenceli bulurlar ve sınıf ortamında mutlu hissederler.
5. **Görev Dağılımı:** Sınıf içi aktiviteler, tüm seviyedeki öğrencilerin katılımını sağlayacak şekilde yapılandırılır.
6. **Değişime Açık Olma:** Öğretim elemanları, öğretim yöntemlerini, öğrenme aktivitelerini ve değerlendirme modellerini yenilikçi ve özgün olmasına çalışır.
7. **Bireysel Sorumluluk:** Öğretim elemanları, öğrencilerin kendilerine özgü bilgi, ilgi ve becerilerini göz önüne alarak öğretme öğrenme sürecini yürütür ve öğrencilerin kendi kararlarını alabilmesi konusunda esnek ve toleranslı davranır.

Sonuç olarak, yükseköğretim düzeyinde de pozitif bir sınıf ikliminin oluşturulması için birincil öncelik, öğretim elemanlarına düştüğü söylenebilir. Öğretim elemanlarının, öğrencilerin etkileşimde, güvende, psikolojik olarak mutlu olabilmeleri ve okula bağlılıklarını arttırmak için onlarla etkili bir iletişim içerisinde olmaları ve öğrencilerin aktif, sınıf ortamının demokratik olduğu, bilginin öğrenenler tarafından yapılandırıldığı, çağdaş, özgün ve yenilikçi öğretme öğrenme ortamları yaratmaya çalışmaları gerektiği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca öğrenci başarısının belirleyicisi olmada önemli bir yeri olan eğitim programının sağlam bir temele sahip olmasının, güvenli ve düzgün bir öğrenme

ortamıyla beraber, öğrencileri destekleyen ve onlara saygı duyan okul ve sınıf atmosferine bağlı olduğu da unutulmamalıdır (Robinette, 2016).

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye’de ve yurt dışında yabancı dil eğitiminde Web 2.0 araçları kullanılarak yapılan çalışmalar özetlenmiştir.

2.7.1. WEB 2.0 Araçlarıyla Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Türkiye’deki Alanyazında Yapılan Çalışmalar

Baturay (2007) Türkiye’de bir üniversitenin yabancı dil hazırlık okulunda eğitim alan 69 öğrenci ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada araştırmacı kelime öğretimi için kendi geliştirdiği WEBVOCLE bir Web 2.0 aracı kullanmıştır. Çalışmada amaç, web tabanlı çoklu ortam destekli bağlam modelinde ve aralıklı tekrar ile kelime öğrenmenin, orta seviyede İngilizce öğrenen öğrencilerde, kelimelerin hatırlama kalıcılığına etkisini ölçmektir. Araştırmacı web tabanlı WEBVOCLE uygulaması ile bağlam içerisinde bulunan sözcüklerin sunumunu, sesli çevrimiçi sözlük, resim ve animasyonlar ile zenginleştirmiş; hedef sözcükler, boşluk doldurma, çoktan seçmeli alıştırmalar, oyunlar, bulmacalar gibi etkileşimli alıştırmalar ile aralıklı tekrarlar ile öğrencilere tekrarlatılmıştır. Çalışmada veriler, tutum anketi, kontrol listesi, görüşmeler, grup görüşmeleri ve kelime hatırlama testleri ile nicel ve nitel olarak toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirdikleri, aralıklı tekrarlar sayesinde de hedef dildeki kelimelerin akılda kalıcılığında ilerleme kaydettikleri görülmüştür.

Marandi ve Nami’nin (2014) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 20 öğrenci ile 9 hafta boyunca yaptıkları yazma becerisi çalışmasında wikilerle, yazma becerisi sınıf dışı yapılan aktivitelerle kazandırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilere verilen yazma aktiviteleri ev ödevi olarak tamamlandırılıp, öğrencilerden ödevlerini teslim etmeleri ve sınıf dışı aktivite olarak da birbirlerinin yazdıkları yazılara wiki üzerinden yorum yapmaları istenmiştir. Wikiler bir forum gibi kullanılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin wikilere mesajlarını gönderirken yazılarının biçimine dikkat etmelerinin yanı sıra, türüne ve foruma olan katkısının ne olduğuna da odaklanmışlardır.

Gönderilen 50 gönderi incelenmiş ve öğrencilerin çoğunluğunun kafalarına takılan soruları sormak ve arkadaşlarının problemlerine çözüm üretmek için bu platformu kullandıkları gözlenmiştir. Bununla beraber, araştırmacılar öğrencilerin gönderilerindeki biçimi incelediklerinde öğrencilerin; dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarına azami ölçüde dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Aydın ve Yıldız'ın (2014) orta seviye, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 34 üniversite öğrencisi ile (tartışmacı, bilgilendirici ve karar verme) türlerinde uyguladıkları yazma becerisi çalışmasında, türlere göre, öğrencilerin öz düzeltme ve akranlarının yazdıkları yazılardaki düzeltme yapma oranının ne olduğuna bakmışlardır. Ayrıca yukarıda belirtilen yazı türlerine göre, öğrencilerin yazıları biçimsel ve anlamsal olarak da incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, tartışmacı yazma türünde, bilgilendirici ve karar verici yazma türündeki yazılara göre, daha fazla akran düzeltmesi yapılmıştır. Buna ek olarak, bilgilendirici yazı türünde, tartışmacı ve karar verici yazı türüne göre daha fazla öz düzeltme yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu yazma çalışmasında dil bilgisini doğru kullanma oranları %94 tür. Son olarak, öğrenciler wiki deneyimlerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür.

İnceçay ve Genç (2014) bir eğitim fakültesindeki İngilizce Öğretmenliği bölümündeki on üç öğrenci ile yazma becerileri dersinde blog kullanımının etkisini incelemişlerdir. Öğrenciler, bu çalışmada haftalık olarak kendilerine verilen yazma ödevlerini kendi yarattıkları bloglara yazmışlar ve akranlarının yazdıkları yazılara bloglar üzerinden yorumda bulunmuşlardır. Çalışmanın amacı, öğrencilerin bloglar kullanarak yazmalarının onların yazma becerilerindeki öz-yeterlik algılarındaki etkisini incelemektir. Çalışmada, veriler hem nitel hem nicel olarak toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, blogların öğrencilerin yazma becerilerindeki öz-yeterlilik algılarında anlamlı bir fark yaratmadığı fakat akran geri dönütü sayesinde yansıtıcı düşünme ve ilerleyişlerini izleme becerilerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, öğrencilerin yazma becerilerinde öz- yeterliliklerinde anlamlı bir fark olmadığını söyleseler de, öz- yeterliliklerinde akran geri dönütlerinin etkisiyle bir derece de olsa gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun sebebi, öğrencilerinin akranlarının karşısında mümkün olduğunca iyi olmaya çalışmalarına bağlanmıştır.

Bununla beraber, araştırmacılar dönem sonuna doğru blogların kullanışlılığının ve öneminin öğrenciler tarafından kabul gördüğünün altını çizmişlerdir.

Eren (2015) Türkiye’de bir üniversitenin hazırlık sınıflarında 23 deney grubu, 22 kontrol grubu öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmada, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin kelime bilgilerini geliştirip geliştirmediğini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışma, 12 hafta sürmüştür. Araştırmacı, deney grubu öğrencilerinden her çalışmada, hedef kelimeleri kullanmalarını istemiştir. Deney grubu öğrencilerinden ayrıca Facebook grubunda sunum yapmak için Web 2.0 araçlarından sunumların, resimlerin, şarkıların videoların oluşturulması için Powerpoint’in, E-portfolyolar oluşturmak için Bloglar’ın ve son olarak bilgilendirici yazılar yazmak için Wikilerin oluşturması ve kullanılması istenmiştir. Veri toplama aracı olarak, 40 soruluk bir kelime testi ve yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, hem deney hem de kontrol grubunun ilerleme kaydettiği fakat deney grubu öğrencilerinin ortalamalarının, geleneksel yolla öğrenme gerçekleştiren kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bununla birlikte, yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda, deney grubundaki tüm öğrencilerin, Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılması yönünde olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

Çelik ve Aydın’ın (2016) Wikilerin yabancı dilde yazma becerisinde başarıya etkisini inceledikleri araştırmasında, İngilizce süreç temelli yazma becerisi dersinde, kâğıt kalem kullanarak yazan kontrol grubu ile wikiler üzerinden yazma becerisi geliştirmeye çalışan deney grubu arasındaki başarıya bakılmıştır. Her iki grupta da yazma becerisi gelişme göstermesine rağmen; wikileri kullanarak yazma becerisi kazanan deney grubu öğrencilerin yazıları, içerik, söylem işaretçileri kullanımı, kelime bilgisi, cümle kurulumu, imla ve yazım kurallarına uyma bakımından kâğıt kalem kullanan kontrol grubuna göre daha niteliklidir. Tüm bunlara ek olarak, araştırmanın diğer sonuçları da şu şekildedir: Wikileri kullanan deney grubu öğrencilerinin içerikleri, yazdıkları konu dışına taşmadan, doğrudan bağlantılı olarak yazdıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca kullandıkları edatlardan sonra daha üst seviye kelimeler seçmişler ve daha az hata yapmışlardır.

Hamzaoglu ve Koçoğlu (2016) Türkiye’deki bir lisede podcastların İngilizce öğrenen öğrencilerin sözlü ifade performanslarına, konuşma kaygılarına etkisini ve

öğrencilerin podcast kullanımına olan algılarının ne olduğunu belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Çalışma dokuzuncu sınıfta toplam 30 lise öğrencisiyle gerçekleşmiştir. Çalışmanın deney grubunda 15, kontrol grubunda 15 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmada kontrol grubundaki öğrenciler, ders kitaplarındaki konuşma aktivitelerini yapmış, deney grubundaki öğrenciler, ders kitaplarındaki aktivitelere ek olarak, kendileri podcastlar yaratmışlardır. Çalışmanın sonucunda, podcast kullanan öğrencilerin kullanmayan öğrencilere göre, sözlü ifade becerilerinde ilerleme ve konuşma kaygılarında azalma olduğu görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucunda ise podcastların, öğrencilerin çok daha az konuşma kaygısı hissetmelerine yardımcı olduğu ve kendilerini daha kendine güvenli hissetmelerini sağladığı, sözlü ifade becerileriyle beraber telaffuz ve kelime bilgilerini de geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Daşkın (2017) Türkiye’de bir Üniversitedeki yabancı diller okulunda İngilizce eğitimi veren 101 öğretim üyesi ve görevlisiyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, öğretim üyeleri ve görevlilerinin yabancı dil öğretimi sürecinde Web 2.0 araçları farkındalığı, kullanma alışkanlıkları ve kullanım amaçlarının ne olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, karma desenli olup, anket ve görüşme ile veri toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretim elemanlarının % 74,3’ünün Web 2.0 araçları hakkında bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Ayrıca Web 2.0 araçları hakkında bilgisi olanların, bu araçları bilgisi olmayanlara göre daha sık kullandığıda belirtilmiştir. Sosyal iletişim ağlarının daha fazla kullanıldığı ve son olarak, öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını yabancı dil derslerinde en çok hedef dilde iletişimi arttırmak (%75,8) sonra sırasıyla, bilgi alışverişi (%69,7) ve işbirlikli dil eğitimi vermek için (%68,7) kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Aşıksoy (2018) Türkiye’deki iki farklı üniversitenin Eğitim Fakültelerinde okuyan toplam 207 İngiliz Dili Eğitimi öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin Web 2.0 araçlarına karşı farkındalıklarını ve tutumunu ölçmüştür. Betimsel tarama modeli ile yapılan çalışmada, veri toplama aracı olarak Web 2.0 tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin, İngilizce öğrenmede kullanılan Web 2.0 araçları hakkında daha önceden bilgi sahibi olduklarını

ve bu araçlara karşı olumlu tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, ayrıca Web 2.0 araçlarının en çok dinleme becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Güler ve Özkan (2018) Türkiye’deki bir üniversitenin İngilizce Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören 3. Sınıf öğrencileriyle dil öğrenmede podcastın yapılandırmacı yaklaşıma desteğinin ne olduğunu ortaya koymak için bir çalışma yapmışlardır. Çalışma, üçüncü sınıfın ilk döneminde yöntembilim dersi almakta olan 22 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere podcastlar, araştırmacıların kendi yarattıkları Web sitesi üzerinden dinletilmiştir. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Öğrencilere yöneltilen anket ve yapılan görüşmeler sonucunda, Podcastların öğrencilerin sadece dinleme becerilerini değil aynı zamanda, konuşma, yazma, okuma, kelime bilgisi ve dilbilgisini de geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu da, podcastların öğrencilerin bireysel çalışma alışkanlıklarına ve çalışma alışkanlıklarını sürdürmelerine olumlu katkı sağladığıdır. Son olarak, podcastların yabancı dil öğrenmede özgün materyaller sunabilmesiyle, öğrencilere, teoriyi uygulamaya dökebilme şansı verdiğinden, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım çerçevesi içerisinde mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu da ortaya çıkmıştır.

Basal (2019) İngilizce Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören yaş ortalaması 20 olan 53 üniversite birinci sınıf öğrencisiyle, Web 2.0 aracı kullanarak eşdizimsel kelime öğretimi üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrencilere 50 adet sıfat + isimden oluşan eşdizimli kelimenin öğretilmesi amaçlanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri (25 kişi), eşdizimsel kelimeleri, örnek olarak verilen cümleleri inceleyerek, eşdizimsel kelime gruplarında, hem sıfat hem de isim olan kelimelerinin altlarını çizerek, çoktan seçmeli alıştırmalarda, isim olan kelime için doğru sıfatı seçmeye çalışarak, cümle tamamlama yaparak ve sıfatları isimlerle birleştirerek öğrenmeye çalışmışlardır. Kontrol grubu, bu aktiviteleri yaparken, beşerli gruplar halinde işbirlikli çalışmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler ise, eşdizimsel kelimeleri, Concordance, The Oxford Online Collocation Dictionary, World Wide Web ve Google Docs adlı Web 2.0 araçlarını kullanarak öğrenmeye çalışmışlardır. Deney grubu öğrencileri, eşdizimsel kelimeleri ve örneklerini bulup özgün bağlamlar içerisinde kullanmakla sorumlu tutulmuşlardır. Tüm bu Web 2.0 araçları eşdizimsel kelimelerin bulunması,

uygunluğunun onaylanması, bağlam içerisinde kullanılması ve paylaşılması için kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, eşdizimsel kelimeleri Web 2.0 araçlarıyla öğrenen deney grubu öğrencilerinin, son test ve kalıcılık testlerinde, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Andarab (2019) Türkiye’de bir üniversitede Web 2.0 araçlarından “Quizlet” kullanarak öğrencilere kelime öğretimi yaptığı çalışma 70 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisiyle 2 ay boyunca uygulanmıştır. Araştırmada veriler ön-test ve son-test başarı testiyle elde edilmiştir. Araştırmanın uygulanma sürecinde kontrol grubundaki öğrencilere kelimeler, Quizlet aracı üzerinden eş anlamlılarıyla beraber sunulurken, deney grubundaki öğrencilere kelimeler, yine aynı araç üzerinden eşdizimsel kelimeleriyle beraber, bağlam içerisinde tam cümleler içerisinde sunulmuştur. Çalışmanın sonucunda, deney grubu öğrencilerinin başarı testi puanları kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca araştırmacı, kelimelerin bağlam içerisinde Quizlet gibi bir araç ile desteklenerek sunulmasının öğrenme sürecine olumlu katkı sağladığının altını çizmiştir.

Demirkan (2019) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları hakkındaki görüşlerinin ne olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma Türkiye’de bir üniversitede İngilizce Öğretmenliği bölümünde okuyan ve Eğitimde Teknoloji ve Materyal Geliştirme dersini alan 55 ikinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın deseni nitel araştırma desenlerinden Fenomolojik desendir. Veri toplama aracı olarak, Powtoon, Emaze, Padlet, Voice Threat, Kahoot ve Plickers gibi öğrencilerin kullanmayı öğrendikleri Web 2.0 araçlarının teknik özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri vb. hakkındaki görüşlerinin neler olduğunun açık uçlu sorulduğu, yazılı bir form kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin görüşlerinden yola çıkılarak, Web 2.0 araçlarının dikkat çekici ve dikkati artırıcı olduğu, dersi eğlenceli hale getirdiği, Web 2.0 araçlarıyla farklı, orijinal ve etkili bir ders içeriğinin oluşturulabileceği, stresten ve endişeden uzak bir sınıf atmosferi sağladığı görüşleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adayları, öğretmen olduklarında, Web 2.0 araçlarının ders işleyiş süreçlerini destekleyeceğini düşündüklerinden, bu araçları geliştirmeye ve kullanmaya hevesli olacaklarını belirtmişlerdir.

2.7.2. WEB 2.0 Araçlarıyla Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Uluslararası Alanyazında Yapılan Çalışmalar

Mak ve Coniam (2008) Hong Kong’da ortaokul öğrencileriyle iki ay boyunca dört kişiden oluşan gruplarca ailelerine verilmek üzere, Wikileri kullanarak, okullarının imkanlarını ve özelliklerini yazmaları istendiği okul broşürü olarak tasarlanan, yazma çalışması uygulamışlardır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin kendilerinden beklenenden daha çok metin üretmişler ve bu metinlerdeki t-birimi uzunlukları önemli ölçüde artmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaratıcılıklarında artış ve akran geri dönütündeki isteklilik çalışmanın diğer sonuçlarıdır.

Lund (2008) MediaWiki adlı bir uygulama üzerinden Norveçli öğrencilerin Amerika hakkındaki kültürel kavramlarının ne olduğunu öğrenmek için “Bizim Amerikamız” adlı işbirlikli bir yazma çalışması uygulamıştır. Öğrenciler yazma çalışmasını MediaWiki üzerinden gerçekleştirdiği sırada, birbirleriyle olan etkileşimleri de video kaydı altına alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, MediaWiki’nin öğrencilerin işbirliği içerisinde toplu davranışlar sergiledikleri bir ortam oluşturduğu ve bu durumda dil öğrenme açısından olumlu bir çevre olarak değerlendirilebileceği söylenmiştir. Buna ek olarak, öğrencilere verilen görev türünün de öğrencilerin işbirliği ve toplu davranış sergilemelerinde önemli bir rolü olduğunun altı çizilmiştir.

Elola ve Oskoz (2010) öğrendikleri yabancı dili ileri seviye İngilizce olan 8 İspanyol öğrenciden biri işbirlikli, diğeri bireysel olmak koşuluyla bir wiki sayfası kullanarak tartışmacı bir yazı yazmalarını istemiştir. Her bir yazma ödevinin tamamlanması 15 gün sürmüştür. Çalışmanın sonucunda, Wiki ortamında gerçekleştirilen yazma çalışmasında, işbirlikli yazılan çalışmalarla bireysel olarak yapılan çalışmalar arasında akıcılık, doğruluk ve zorluk açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilere Wiki ortamında bireysel ve işbirlikli yazma çalışması hakkında ne düşündükleri sorulduğunda öğrenciler, kendi hızlarında daha rahat çalıştıkları için bireysel olarak çalışmayı daha çok tercih ettiklerini bununla beraber, işbirlikli çalışmanın yazılarının toplam kalitesini yükselttiğini ayrıca wikinin yazmalarını geliştirmekle beraber, dil bilgilerini de geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Wu ve Wu (2011) öğrencilerin İngilizce öğrenmede blog kullanımına olan algılarının ne olduğunu belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Çalışma, Tayvan’da özel bir üniversitedeki 49 İngilizce okuma becerileri dersi alan üniversite birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleşmiştir. Katılımcılar rastgele olarak dörderli ve beşerli gruplara ayrılmışlardır. Her gruptan kendi gruplarının bloglarını yaratmaları istenmiştir. Dersin öğretmeni her hafta, gruplara bloglar üzerinden okuma parçası göndermiş ve gruplardaki öğrencilerden okudukları parça hakkındaki düşüncelerini işbirlikli olarak yansıtıcı yazı şeklinde yazmaları ve yorum yapmaları istenmiştir. Öğrencilerden bu yazıları ders sırasında değil, dersten sonraki özgür oldukları zamanda yazmaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yarısından fazlası bloglar üzerinden yapılan uygulama sayesinde, İngilizce okuma becerilerinin geliştiğini, bunun sebebi olarak da yeni kelimeler öğrendiklerini, dil bilgilerini geliştirdiklerini ve daha hızlı okuduklarını söylemişlerdir. Bununla beraber, öğrencilerin yarısından fazlası daha akıcı bir şekilde yazabildiklerinden, blogların yazma becerilerini de geliştirdiğini, yazarken, dil bilgisi kurallarına daha fazla dikkat ettiklerini, cümle yapılarının geliştiğini ve kurdukları cümlelerdeki yanlışları kendilerinin de fark eder hale geldiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin yarısından fazlası İngilizce öğrenmede akranlarıyla tartışabilmeleri ve birbirlerinin fikirlerine yorum yapabilmeleri sayesinde, kendilerini işbirlikli öğrenmeye yönelterek, beraberce öğrenmelerine imkan tanıdığı için bloglara karşı, olumlu tutum geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Son olarak, öğrenciler İngilizce öğrenmeye yardımcı olduğu için blogları kullanmaya devam edeceklerini belirtmişlerdir.

Nurmukhamedov (2015) öğrencilerin eşdizimsel sözcükleri yanlış olarak oluşturduklarını gözlemlemiş ve onlara eşdizimsel sözcükleri doğru şekilde oluşturmalarına yardımcı olacak araçların derslerde kullanılması gerektiğini düşünerek bu araçların etkililiğinin ne olduğunu ölçmeye çalıştığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, ikisi çevrimiçi bir tanesi kağıt materyal olmak üzere üç tane araç kullanılmıştır. Çevrimiçi araçlar *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE), *wordandphrase.info* (WPI); kağıt matertal ise *Macmillian Collocation Dictionary* (MCD) dir. Çalışma, Amerika’nın Güneybatısı’nda bir üniversitede yabancı dil eğitimi alan 45 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Nicel veriler başarı testi, nitel veriler görüşme yoluyla

elde edilmiştir. Öğrenciler üç gruba ayrılmış ve her gruba farklı araçlarla eşdizimsel kelimeler hakkında bilgi verilmiş ve öğretim yapılmıştır. Her dersten sonra öğrenciler makale formatında eşdizimsel kelime testine tabi tutulmuşlardır. Bu testteki amaç 16 tane (8 fiil + isim, 8 sıfat + isim) yanlış şekilde eşdizimlenmiş kelimeleri bulmak ve doğru kullanımını oluşturmaktır. Her grup testten sonra “kalite gözden geçirme kontrol listesini” doldurmuşlardır. İşlem üç sefer gerçekleştirilmiş, böylece her grup bir aracı mutlaka farklı sırada da olsa bir kez kullanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin çevrimiçi araçlarla (LDOCE ve WPI) kağıt materyala oranla daha fazla eşdizimsel kelimeyi, doğru oluşturdıkları veya yanlış oluşturulanları daha kolay tespit ettikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler çevrimiçi araçlardan WPI’ı eşdizimsel kelimeleri daha kolay oluşturmalarına yardımcı olduğu için daha fazla sevmişlerdir. Öğrenciler sıfat + isim şeklinde oluşturulan eşdizimsel kelimelerin doğru kullanımını bulmakta ve düzeltmekte daha fazla zorlanmışlardır. Çalışma sonucunda ayrıca İngilizce öğretmenlerinin bu tür araçları öğrencilere tanıtması gerekliliği, aksi takdirde öğrencilerin bu tür araçların varlığından haberi olmalarının zor olacağı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilere bu tür araçları kullanarak doğrudan eşdizimsel kelime öğretimi yapmalarının da faydalı olacağı söylenmiştir. Bu uygulamaların öğrencilerin eşdizimsel kelimeleri doğru kullanmalarını arttıracak ve akıcılığı sağlayacağını da altı çizilmiştir. Son olarak, öğrencilere doğru eşdizimsel kelimeler oluşturabilmeleri için kelime türlerinin ne olduğunun çok iyi öğretilmesi gerektiği ve bu ayrımı iyi bir şekilde yapabilmelerinin sağlanması gerektiği önemle belirtilmiştir.

Shiri (2015) İran’daki bir üniversitenin İngilizce bölümünde okuyan 34 öğrenci ile podcastların öğrencilerin dinleme becerileri üzerine motivasyonlarının ve dinlediğini anlama becerilerinin ne olduğunu ölçmek için bir çalışma yapmıştır. Çalışma da deney grubu 18 kişi, kontrol grubu 16 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada, karma yöntem kullanılmıştır. Deney grubu, dinleme becerileri aktivitesini podcastlarla yaparken, kontrol grubu, geleneksel yöntemle tamamlamıştır. Çalışmanın sonucunda, deney grubunun dinleme becerileri üzerine motivasyonlarının ve dinlediğini anlama becerilerinin kontrol grubuna göre daha anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucunda, öğrencilerin dinleme becerilerinde olumlu bir gelişme gösterdiği algısında oldukları belirtilmiştir.

Avgerou ve Vlachos (2016) Yunanistan’da bir lisede B1 seviyesinde İngilizce öğrenen 55 lise öğrencisiyle blogları kullanarak yazma becerisi dersi gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada öğrencilerden, “Stale” adlı ders kitaplarından seçtikleri konular hakkında bloglara yazı yazmaları ve yorumda bulunmaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerden bloglara yazı yazarken ya da yorum yaparken yazılarının ve yorumlarının dünyadaki diğer kişiler tarafından okunacakmış gibi düşünülerek yazmaları istenmiştir. Çalışmanın verileri anket uygulanarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin bloglara yazarken, kendi fikirleriyle beraber, referans kaynaklardaki fikirleri de değerlendirip harmanlayarak yazdıkları, bu durumun, öğrencilerde okudukları bir yazıyı tekrar düzenleyip başka kelimeler kullanarak yeniden yazabilme becerisini geliştirdiğine işaret ettiği söylenmiştir. Öğrencilerin daha çok kendi sevdikleri konular (müzik, doğa, spor, geri dönüşüm, dünya sırları v.b.) hakkında yazdıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerden bu seçtikleri konular hakkında bir tane yazı yazmaları beklenmesine rağmen, öğrenciler en az 3 tane yazı teslim etmişlerdir. Öğrenciler bu durumun sebebini, blogların kendi düşünce ve fikirlerini ifade edebilecekleri sayılı araçlardan biri olmasına bağlamışlardır. Son olarak, araştırmacılar, öğrencilerin yazılarında en önem verdikleri şeyin nitelik olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilere göre ise bu nitelik, öğrencilerin yazılarında dil bilgisi kurallarına dikkat etmesinden çok üst düzey kelimeleri kullanmalarıyla gerçekleşmiştir.

Hung ve Huang (2016) Tayvan’da bir üniversitenin İngilizce bölümünde eğitim gören 51 üniversite öğrencisiyle blog kullanımının konuşma becerileri dersinde etkisini inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. Uygulamanın gerçekleşmesi için “Wretch” adlı hazır blog sitesi seçilmiştir. Bu sitenin seçilmesinin amacı, siteye yazıyla beraber ses kaydı da yüklenebilmesidir. Uygulama 19 hafta boyunca sürmüştür. Uygulama sırasında, öğrencilerden sınıf içerisinde tartıştıkları konular hakkında iki dakikalık ses kayıtları şahsi bloglarının olduğu siteye yüklemeleri istenmiştir. Daha sonra, her bir öğrenciden en az üç arkadaşının bloglarını ziyaret etmeleri istenmiş ve arkadaşlarının bloglarına yorum yapmaları istenmiştir. Öğrencilerden yorum yaparken, arkadaşlarının ses dosyalarındaki anlatımlarının güçlü, zayıf ve geliştirilebilir yönleri hakkında yorum yapmaları istenmiştir. 19 hafta boyunca her öğrenci, bloglarına toplam 5 ses dosyası yüklemişlerdir. Çalışmanın

verileri, üçü açık uçlu olmak üzere 16 soruluk anket uygulanarak ve on iki öğrenciyle yapılan görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, 51 öğrencinin yarısından fazlası konuşma becerisi dersinde, blogların kullanılmasının olumlu bir deneyim olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu durumu, blogların öğrencilerin çalışmalarını arşivlemeye ve bu sayede dil öğrenme süreçlerini gözlemlemeye yardımcı olmasına bağlamışlardır. Bu sayede öğrenciler, bir önceki dönemdeki konuşma becerileri çalışmalarını, diğer dönemdeki çalışmalarıyla karşılaştırıp sözel ifadelerindeki gelişmeleri gözleme fırsatı bulmuşlardır. Bununla beraber, bir diğer sonuçta, öğrencilerin motivasyonlarındaki artıştır. Öğrencilerin bloglarını akranlarının dinliyor olması, onların onlara verilen görevleri daha bir istekli yapmasına ve ses dosyalarını daha bir hevesle yüklemelerine katkıda bulunmuştur. Son olarak, öğrencilerin yarısından fazlası, blogların bir değerlendirme aracı olarak kullanılmasına olumlu olarak bakmamışlar, konuşma becerilerinin geleneksel yöntemlerle değerlendirilmesini belirtmişlerdir.

Ashiyani ve Salehi (2016) İranlı yabancı dil eğitimi alan 60 üniversite öğrencisiyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Tüm öğrenciler Oxford Placement Test (Oxford Seviye Belirleme Sınavı) sonrasında araştırmaya dahil edilmişlerdir. Öğrenciler, deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmışlardır. Her iki gruba ilk başta eşdizimsel kelime başarı ön testi uygulanmış ve her iki grubun seviyelerinin aynı olduğu görülmüştür. Her iki grupta öğretim materyali olarak, okulda kullandıkları ders kitabı (Vocabulary in Use Basic) kullanılmıştır. Kitaptaki 10 ünite öğrencilerle işlenmiştir. Her iki grup ders kitabını birbirinden bağımsız şekilde çalışmış, tekrar etmiş ve alıştırmalarını yapmıştır. Deney grubu öğrencileri, derste öğrendikleri, kitapta seçilmiş eşdizimsel kelimeleri sınıf dışında, anadili İngilizce olan ya da olmayan kişilerle çalışmak, tekrar etmek ve pratik yapmak için cep telefonlarına yükledikleri WhatsApp uygulamasını kullanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri, dersleri geleneksel yöntemle işlemişlerdir. Dolayısıyla hiçbir farklı araç kullanmamışlardır. Çalışmanın sonunda, her iki gruba da son test uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, WhatsApp uygulamasını kullanan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre eşdizimsel kelime son testinde daha başarılı oldukları, Web 2.0 aracı olan WhatsApp'ın eşdizimsel kelime öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunduğu ve bu

sayede eşdizimsel kelimelerin akılda kalıcılığına da olumlu etkide bulunabileceği sonucuna varılmıştır.

Peeters (2018) Belçika’ da bir üniversitede yabancı dil eğitimi alan öğrencilerle yazma dersinde Facebook uygulaması üzerinden işbirlikli yazma projesi uygulamıştır. Projede amaç, öğrencilerin Facebook ortamındaki etkileşimlerinin nasıl olduğunun gözlemlemektir. Çalışmaya, 200 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden bir ders dönemi boyunca farklı konularda, 300 kelimelik yazı çalışması yapmaları istenmiştir. Yüz yüze yapılan çalışma kısımlarında öğrenciler, taslaklarını oluşturup, çalışmalarını hakkında birbirlerinin fikirlerinden yararlanmışlardır. Öğrencilere ayrıca Facebook grubunda yazıları hakkında konuşup tartışabilecekleri, süreç hakkında, karşılaştıkları zorluklar hakkında fikir alışverişi yapabilecekleri belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin Facebook üzerinden yazma etkinliğine sosyal ve sorumluluk sahibi olarak katıldıkları ve bu öğrenme süresince bilişsel ve üstbilişsel öğrenme süreçlerinden geçtikleri gözlemlenmiştir. Son olarak, akran etkileşimi sırasında gözlemlenen en önemli durumlardan biri de öğrencilerin gerçek anlamda gösterdikleri çabadır. “Çaba” araştırmacılar için öne çıkarılan unsurdur.

Abdulrahman, Basalama ve Widodo (2018) Endonezya’da İngilizce öğrenen 60 lise öğrencisiyle podcastları kullanarak öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini ve podcast kullanımı hakkındaki tutumlarının ne olduğunu ölçen bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Deney grubu ve kontrol grubunda otuzar öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Öğrencilerin dinleme becerileri 30 soruluk bir testle, podcast kullanımı hakkındaki tutumları ise 10 soruluk bir anketle ölçülmüştür. Çalışmanın sonucunda, deney grubunun dinlediğini anlama becerisinin kontrol grubuna göre daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler, podcastların dinleme alıştırmalarını ve görevlerini özgün materyallerle ve ilginç aktivitelerle sunduğundan onları İngilizce öğrenmede daha fazla motive olduklarını belirtmişlerdir.

Ahmed (2018) Bangladeş’ de bir üniversitede öğrencilerin kompozisyon ve iletişim becerilerini geliştirmek için süreç temelli yazma becerisi dersinde, blogları kullanarak on dört hafta süren İngilizce yazma çalışması gerçekleştirmiştir. Süreç temelli yazma çalışması uygulandığından çalışmada sırasıyla, yazma aşamaları olan hazırlık, taslak, düzeltme ve son taslak aşamalarına dikkat edilmiştir. Çalışmanın

sonucunda, araştırmacı, öğrencilerin yazma derslerine olan tutumlarının olumlu yönde geliştiğini belirtmiştir. Çalışmanın sonuçları, daha önce yapılan çalışmalarla da şu yönlerden benzerlik göstermektedir: Öğrenciler, akranlarının kendi bloglarına yazdıklarının ne olduğunu merakla okumak istemişlerdir. Bazı öğrenciler ise, kendileri bloglara yorum yazmadan önce diğer arkadaşlarının yazdıkları yorumları dikkatlice okumuş ve daha sonra kendi yorumlarını yazmışlardır. Bu durum, öğrencilerin kendi fikirlerini oluşturmadan önce, başkalarının düşünceleri üzerinde düşünme fikrinin uygulamasına olanak sağlamıştır.

Alghasab, Hardman ve Handley'in (2019) wikiler üzerinden yaptıkları çevirim içi işbirlikli İngilizce yazma çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarına diyalojik (söylesimsel) ve doğrudan müdahalesi arasındaki yazma çalışmalarının farkını değerlendirmişlerdir. Çalışmaya üç öğretmen ve 22, 18 ve 13 kişilik üç ayrı sınıf katılmış ve öğretmenlerin öğrencilerine müdahale yöntemleri söylem analizi yapılarak ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yazma çalışmasına wikiler üzerinden diyalojik (söylesimsel) olarak müdahale eden öğretmenlerin çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin daha üretici konuşmalar yapmasına ve öğrencilerin işbirlikli yazma çalışmasına olumlu bir katkı yaptığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, doğrudan müdahalenin olduğu durumlarda, öğrencilerin öğretmenlerine daha bağımlı oldukları görülmüş ve işbirlikli yazma sürecine aksama olduğu görülmüştür. Buna ek olarak, araştırmacılar, wikinin yalnız başına öğretmen desteği olmadan öğrencilere kazandırmak istenen becerileri kazandırmakta etkili olamayacağını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, öğretmenlerin wikileri kullanırken öğrencilerle iletişimde etkileşime ve söyleme çok önem vermeleri gerektiğinin de altını çizmişlerdir.

Barjesteh ve Ghasemina (2019) öğrencilerin podcastlarla yapılan dinleme öncesi aktivitelerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerine etkilerinin ne olduğunu araştırdığı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmaya, toplam 63 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, 21 kişilik üçerli gruplara ayrılmışlar ve dinleyecekleri konu hakkındaki dinleme öncesi aktivitesi, ilk gruba podcastla, ikinci gruba video ile ve sonuncu gruba da kendi aralarında tartışmaları istenerek uygulanmıştır. Çalışmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmacılar, öğrencilerin dinleme becerisindeki performanslarını yapboz tekniği ve boşluk doldurma çalışmalarıyla ölçmüşlerdir.

Çalışmanın sonucunda, dinleme öncesi aktivitesini podcastla yapan grubun asıl dinleme uygulamasındaki performanslarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Web 2.0 araçlarıyla ülkemizde ve dünyada yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların büyük çoğunluğunun bloglar, wikiler ve podcastlar ile yapıldığı göze çarpmaktadır. Bununla birlikte, kullanılan araçların öğrencilerin başarılarının artmasına ve bu araçlarla yaptıkları etkinliklerini olumlu sonuçlar doğurmasına yardımcı olduğu görülmektedir.

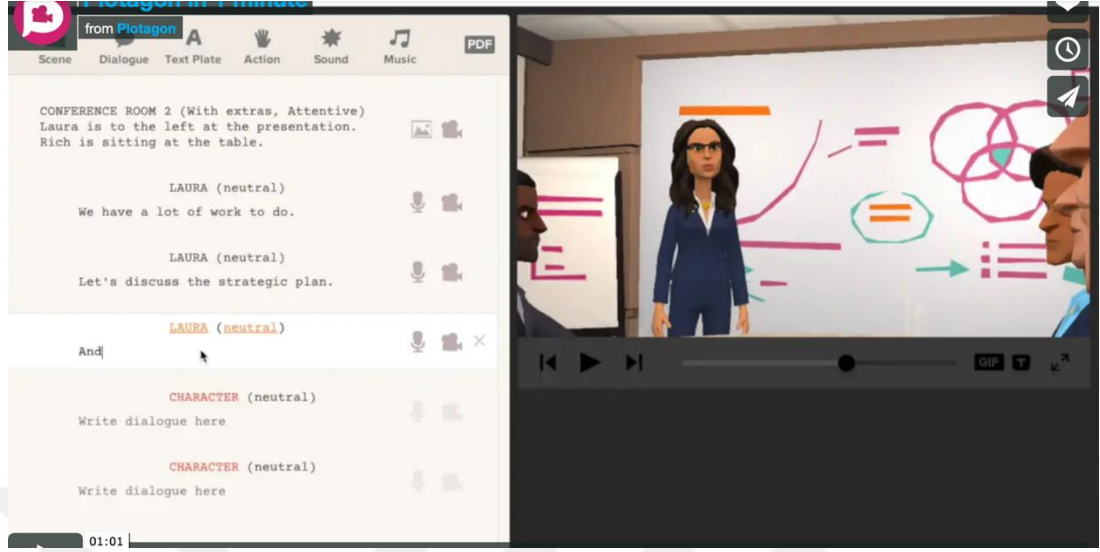
Öğretmenler de ayrıca bu araçları derslerine dahil ederek, farklı öğretim ve öğrenme aktivitelerini bu araçlar yoluyla sunmaya çalışmışlardır. Ayrıca yazılım ve teknolojik alan bilgisi yeterli olan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını, kendilerinin oluşturması da birçok öğretmenin, bu konuda kendi yeterliliklerinin ne olduğunu düşünmelerine sevk edecek güzel bir örnektir.

Son olarak, araştırmanın başında da belirtildiği gibi öğrenme ortamlarında kullanılacak Web 2.0 araçlarını popüler olanlarının yanında, keşfedilmemiş Web 2.0 araçlarıyla da yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

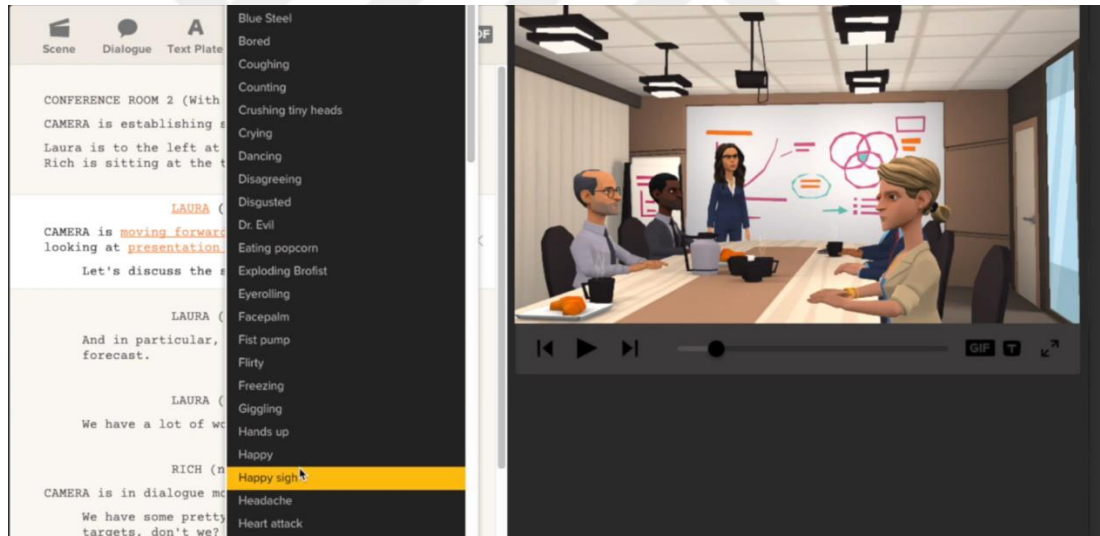
2.8. Plotagon Web 2.0 Aracı Nedir?

Plotagon, kısa ya da uzun animasyon filmler oluşturmak ya da hikâyeleri hareketli hale getirmek için metin tabanlı ve etkileşimli bir Web 2.0 aracıdır. Metin tabanlı animasyon oluşturma arayüzü sayesinde, eğitim alanında da çok kolay bir şekilde kullanılabilecek kullanıcı dostu bir araçtır. Öğrenciler, bu araç sayesinde kendi karakterlerini yaratabilir, sahne seçimleri (okul, restoran, asansör, kafe, plaj, uzay vb.) yapabilirler. Ayrıca klavyeyi kullanarak konuşma metinleri yazabilir ve oynatma tuşuna bakarak, karakterlerin yazdıkları metni doğru seslendirip seslendirmediğine bakabilir, seçtikleri karakterlere duygu, jest ve mimik ekleyebilir, onları kendi istedikleri şekilde hareket ettirebilir ve tıpkı bir film yönetmeniymiş gibi tüm ortamın nasıl olması gerektiğine, yaratıcılıklarını da katarak karar verebilirler.

Şekil 3. Öğrenciler tarafından benzer şekilde oluşturulmuş örnek konuşma metinleri.



Şekil 4. Öğrencilerin benzer şekilde karakterlere duygu, jest ve mimikleri verme anı.



Şekil 5. Hazırlanan animasyon filmin benzer şekilde ister alt yazılı ister alt yazısız oynatılma anı



Bu çalışmada, Plotagon Web 2.0 aracının seçilmesinin başlıca sebepleri arasında, öğrencilerin bu Web 2.0 aracını kullanarak yukarıda kesitleri görülen animasyon filmleri çok kısa bir süre içerisinde oluşturabilmesi, araç metin tabanlı olduğundan yazacakları bağlamları çok rahat bir şekilde yazabilmeleri, yazdıkları bağlamları, neredeyse anadil konuşmacılarına yakın bir telaffuzla duyabilmeleri ve bağlamların içeriğine uygun ortamları, yer, zaman, mekan ve duygu bakımından gerçek hayata yakın bir şekilde oluşturabilmeleri yer almaktadır. Kısacası, araştırmacı bu seçimi yaparken, Plotagon'un eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek birden fazla özelliği barındıran bir Web 2.0 aracı olmasını göz önünde bulundurmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, uygulama sürecine ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Plotagon adlı Web 2.0 aracının hazırlık sınıfında eğitim gören İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin kelime bilgilerine, Web 2.0 aracının kullanıldığı derslere ilişkin tutumlarına, sınıf iklimine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla 11 haftalık bir deneysel çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Plotagon aracı kullanılarak kelime bilgilerini geliştirmelerine dair uygulama hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Bu yüzden araştırmada karma yöntem kullanılmıştır.

Araştırmada karma yöntem tercih edilmesinin sebebi, gerçekliğin, yalnız somut, duyu organlarımızla algıladığımız ve üzerinde deney, gözlem yaptığımız, belgelerle sunduğumuz, akıl yürüttüğümüz bir olgu olmaması, aynı zamanda sanal olarak meydana getirilmiş, gelecekte olabileceklerin ve soyut olguların da gerçekliğe dahil olabileceği düşüncesi (Sönmez ve Alacapınar, 2014) ve bu sayede araştırma konusuna farklı açılardan bakabilmek, daha sağlam, daha zengin bir temel sağlamaya çalışmaktır (Berg, 1998).

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden faydalanan bu araştırmada, elde edilen verilerin birbirlerini desteklemesi amaçlandığından, karma yöntem desenlerinden gömülü desen kullanılması uygun görülmüştür. Gömülü desen, ağırlıklı olarak nicel olan bir araştırmaya, nitel bir bileşen ya da nitel ağırlıklı bir araştırmaya, nicel bir bileşen dahil edilmesi gerektiği durumlarda kullanılır. Gömülü desende bir

araştırmadaki veriler, öncelikli olan diğer verilere göre destekleyici ya da zenginleştirici bir rol üstlenir (Creswell ve Plano-Clark, 2017). Diğer bir deyişle, gömülü desende bir veri seti, öncelikli olan diğer veri setine göre daha az bir ağırlığa sahiptir ve ikincil bir konumdadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Deneysel gömülü desen olarak adlandırılan bu yaklaşım, nitel verilerin uygulama öncesi ya da sonrasında elde edildiği iki aşamalı veya nitel verilerin uygulama süresince elde edildiği tek aşamalı modeller takip edilerek yapılabilir (Creswell, Plano-Clark, 2017; Sandelowski, 1996).

Deneysel gömülü desende nitel veri setinin uygulama süresince toplanmasının amacı, uygulamanın katılımcılar üzerinde etkisinin anlaşılması ve uygulamanın sonucuna etki etmesi muhtemel anahtar yapıların belirlenmesidir (Creswell, Shope, Plano-Clark ve Green, 2006).

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Bu araştırmanın nicel boyutunda, yarı deneysel desenlerden ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır (Karasar, 2009). Deneysel desenler araştırmada herhangi bir olay, olgu, obje, subje (kişi) ve etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek için yürütülen araştırmadır (Ekiz, 2013). Sönmez ve Alacapınar'a (2014) göre, ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenlerde gruplar doğal olarak deney ve kontrol gruplarına atanırlar. Herhangi bir seçme yapılmaz. Gruplar kurumlarda, doğada nasıl ve ne şekilde oluşmuşlarsa, aynı şekilde alınırlar. Şans yoluyla bir atama yapılmaz.

Bu araştırmada grupların rastgele seçilen öğrencilerden oluşturulması mümkün olmadığı için önceden ait oldukları kurumun yapmış olduğu bir sınav sonucu hazır gruplar olması sebebiyle, bu grupların arasından rastgele seçilen gruplarla araştırma yürütülmüştür.

Deneysel desenle yürütülen araştırmalarda, grupların çalışılacak olan konuya ilişkin hazırbulunuşluklarının mümkün olduğunca birbirine yakın olması gereklidir (Kaptan, 1998). Bu nedenle, öncelikle deneklerin ön testlerine bakılarak denk olup olmadıkları incelenmelidir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının

arasındaki farkın, deneysel işlemten kaynaklandığını söyleyebilmek ancak grupların ön test puanları arasında anlamlı fark olmadığı durumlar için geçerlidir (Kaptan, 1998). Bu çalışmada da, araştırmaya başlamadan önce, grupların denk olup olmadıklarına bakılmış, uygulanan kelime başarı testi, kelime bilgisi ölçeği (VKS) ön testleri sonucunda, grupların birbirine denk olduğu görüldükten sonra uygulamaya geçilmiştir.

Deney grubuyla çalışma yapılırken, kontrol grubuna hiçbir müdahalede bulunulmaz. Deney grubu, bağımsız değişkenlerin kontrol grubu, bağımlı değişkenlerin uygulanacağı iki ayrı gruptur. Yani bağımsız değişkenlerin etkililiği, bağımlı değişkenlerin üzerinden çıkarılacak ölçüme bağlıdır. Bağımsız değişkenler, deney grubuna uygulanmadan önce her iki gruba da ön test aynı anda verilir. Sonra deney grubuna denel işlem uygulanır, kontrol grubunda uygulanmaz. Bu desende en çok dikkat edilmesi gereken nokta, kontrol grubunda, deney grubunda kullanılan bağımsız değişkenlerin, etkinliklerin, yöntemin kullanılmaması ve bu durumun üzerinde durularak kontrol edilmesidir. Daha sonra yapılan son test ile ön ve son test arasındaki farklılıklar, deney ve kontrol gruplarıyla karşılaştırılır ve eğer deney grubundaki farklılık, kontrol grubundakinden oldukça yüksek ise, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenlerle ilişkili olduğu sonucuna varılır (Frankfort – Nachmias ve Nachmias, 2008).

İç ve dış geçerliğin sağlanması, deneysel araştırmaların doğru bir şekilde yürütülebilmesi için önemlidir. Dolayısıyla deneysel yöntemde araştırmacı, sonucu ve bulguları etkiliyebilecek tüm etkenleri belirlemeye çalışır (Kaptan, 1998). Bu araştırmada, iç ve dış geçerliğin sağlanmasına yönelik araştırmacı tarafından alınan önlemler aşağıda belirtilmiştir.

İç geçerliğin sağlanmasına yönelik yapılan işlemler

1. Deney ve kontrol grubunda farklı ölçme araçlarının kullanılması yapılacak olan karşılaştırmaları anlamsız kılabilmektedir. Bu sebeple, araştırmada her iki gruba da sınıf iklimi envanteri, kelime bilgisi ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen kelime başarı testi ve Web 2.0 araçları tutum ölçeği uygulanmıştır.

2. Deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen uygulamaların farklı kişiler tarafından uygulanması sağlıklı sonuçların çıkmasını engellemektedir. Bu nedenle, deney ve kontrol gruplarında uygulanan tüm işlemler araştırmacı tarafından titizlikle yürütülmüştür.

3. Deneysel araştırmalarda uygulama süresi uzadıkça istenmedik değişkenlerin kontrol altına alınması zorlaşmaktadır. Araştırma 11 haftalık süreyle sınırlandırılarak bu ihtimalin önüne geçilmiştir.

4. Araştırmanın başlangıcında her iki gruptaki öğrencilere kelime başarı testi, testi uygulanmış. Grupların arasında anlamlı fark olmadığı görüldükten sonra uygulamaya geçilmiştir. Burada amaç, deneysel işlem sonrası yapılacak ölçmelerde sağlıklı sonuçlar elde edilmesidir.

5. Uygulama süresi boyunca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin derslere tam katılımı sağlanmış ve veri kaybı yaşanmasının önüne geçilmiştir.

Dış geçerliğin sağlanmasına yönelik yapılan işlemler

1. Araştırmadaki toplam katılımcı sayısı 53 tür. Bunun 26'sı deney, 27'si kontrol grubunu oluşturmaktadır. Gruplarda yer alan katılımcı sayılarının deneysel işleme uygun bir sayıda olmasına özen gösterilmiştir.

2. Araştırma süresi boyunca ön test, son test ve kalıcılık olmak üzere toplam üç defa uygulanan kelime başarı testi ve kelime bilgisi ölçeği vize ve final sınavlarından bağımsız olarak uygulanmış ve katılımcılar bu uygulamalarının akademik not ortalamalarına etki etmeyeceği hakkında önceden bilgilendirilmiştir.

Araştırma için Batı Karadeniz'de bir yabancı diller yüksekokulunda hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri seçkisiz atama yoluyla iki gruba ayrılmış ve gruplar seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırma süresince deney grubunda eşdizimsel kelime öğretimi Plotagon adlı Web 2.0 aracı kullanılarak, kontrol grubunda ise Marzano'nun (2004) 6 basamaklı kelime öğrenme yöntemi temel alınmış, basılı materyal (kâğıt, kalem) kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkenini farklı öğretim yöntemi, bağımlı

değişkenini ise öğrencilerin akademik başarıları, tutum ve sınıf iklimi düzeyleri oluşturmuştur.

Tablo 9. Çalışmada Uygulanacak Deneysel Desenin Görünümü

Gruplar	Ön test	Uygulama	Son test	Kalıcılık testi
Deney (yansız)	Kelime Başarı Testi ve	Web 2.0 destekli kelime öğretimi	Kelime Başarı Testi	Kelime Başarı Testi ve Kelime Bilgisi Ölçeği
	Kelime Bilgisi Ölçeği		ve Kelime Bilgisi Ölçeği	
	Web 2.0 araçları tutum ölçeği		Web 2.0 araçları tutum ölçeği	
	Sınıf iklimi envanteri		Sınıf iklimi envanteri	
Kontrol (yansız)	Kelime Başarı Testi ve	Marzano altı basamaklı kelime öğretim yöntemi	Kelime Başarı Testi	Kelime Başarı Testi ve Kelime Bilgisi Ölçeği
	Kelime Bilgisi Ölçeği		ve Kelime Bilgisi Ölçeği	
	Sınıf iklimi envanteri		Sınıf İklimi Envanteri	

Tablo 9’da görüldüğü üzere araştırmada, biri deney diğeri kontrol olmak üzere iki farklı grup bulunmaktadır. Deney grubu, Web 2.0 aracı olan Plotagon ile dersin işlendiği gruptur. Kontrol grubunda ise ders Marzano’nun (2004) altı basamaklı kelime öğrenme yöntemi temel alınmış basılı materyal (kâğıt, kalem) kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın en başında, her iki gruba da grupların ön bilgi düzeylerini belirlemeye yönelik olarak kelime başarı testi, kelime bilgisi ölçeği ve sınıf iklimi envanteri uygulanmıştır. Web 2.0 araçları tutum ölçeği sadece deney grubuna uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda, aynı testler aynı gruplara tekrar uygulanmıştır. Uygulamanın sona ermesinden 4 hafta sonra kelime başarı testi ve kelime bilgisi ölçeği bir kez daha uygulanarak öğrenmelerin kalıcılığı ölçülmüştür.

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel değişkene ait verilerin elde edilmesi amacıyla öğrencilerden günlük tutmaları istenmiştir. Araştırmada gömülü desen kullanıldığı ve nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi istendiğinden deney grubu öğrencilerinden toplanan günlükler araştırmanın nicel boyutunu destekler nitelikte kullanılmıştır. Burada amaç, öğrencilere uygulanan başarı testlerine, tutum ölçeğine ve sınıf iklimine yönelik sonuçların öğrencilerin günlüklerinde bu sonuçları destekleyen ya da desteklemeyen

anahtar kelimelerle, cümlelerle ya da ifadelerle bahsedilip bahsedilmediğini görmektedir. Öğrencilere günlükleri içlerinden geldiği gibi yazmaları söylenmiş, herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Günlükler, uygulama süreci boyunca her hafta olacak şekilde 26 deney grubu öğrencisinden toplanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Hazırlık Okulu'nda İngilizce hazırlık öğrenimi gören İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmanın katılımcı sayısı toplam 53 üniversite öğrencisidir. Bu öğrencilerin, 26'sı deney grubunu ve 27'si de kontrol grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada, deneysel desenlerin bir çeşidi olan yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Eğitim alanında yapılan araştırmalarda, araştırmacıların el değmemiş gruplarla çalışmaları gerekebilir. Bunun nedeni katılımcıların müsait oluşu veya ortamın yapay grupları ayarlamaya imkan vermemesidir (Creswell, 2012). Bu çalışmada da sınıfların önceden muafiyet sınavına göre yerleştirilmiş olmasından ve İngiliz Dili Edebiyatı sınıfının gündüz öğretiminde ve ikinci öğretim sınıfında iki adet olmasından dolayı sınıflara müdahale şansı olamamıştır. Katılımcıları deney ve kontrol gruplarına seçkisiz atamak yerine, önceden belirlenmiş gruplarda, grupların başlangıçtaki farklılıkları göz önüne alındığı ve bu farklılıklar ölçümü olumsuz bir şekilde etkilemediği sürece yarı deneysel desen kabul edilebilir bir araştırma yöntemidir (Dörnyei, 2007).

Tablo 10' da deney grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri verilmiştir:

Tablo 10. Deney Grubunda Blunan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik özellikler		f	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	10	38	26
	Kadın	16	62	
Yaş	18	14	54	26
	19	9	35	
	20+	3	11	
Mezun olduğu lise türü	Anadolu	22	84	26
	İmam Hatip	2	8	
	Açık Lise	1	4	
	Özel Lise	1	4	
Anne eğitimi durumu	İlkokul	5	19	26
	Ortaokul	4	16	
	Lise	12	46	
	Üniversite	5	19	
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	5	19	26
	Ortaokul	3	12	
	Lise	14	54	
İngilizce Öğrenme Süresi	Üniversite	4	15	26
	1-3 yıl	9	34	
	4-7 yıl	2	8	
Üniversiteye kaçınıcı yerleştiği yılda	8+ yıl	15	58	26
	1. yıl	14	54	
	2.yıl	12	46	
Akıllı telefon kullanma süresi	3.yıl	0	0	26
	1-3 yıl	0	0	
	4-7 yıl	20	77	
	8-11 yıl	5	19	
	12+ yıl	1	4	

Tablo 10’da görüleceği gibi deney grubundaki 26 katılımcının büyük çoğunluğunu 16 kadın (%62) geriye kalanını ise 10 erkek (%38) öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 (%54) ile 19 (%35) arasındadır. 20 yaş ve üstünde ise 3 (%11) katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların mezun oldukları okul türlerine göre dağılımlarına bakılacak olursa, 22 (%84) katılımcıyla en fazla mezun olunan okul Anadolu Lisesi, bunu 2 (%8) kişiyle Anadolu İmam Hatip Lisesi, 1 (%4) kişiyle Açık Lise ve 1 (%4) kişiyle Özel Lise takip etmektedir. Katılımcıların ailelerinde annelerinin eğitim duruma bakıldığında, 12 (%46) katılımcının annesi lise, 5 (%19) katılımcının üniversite, 5 (%19) katılımcının ilkokul ve 4 (%16) katılımcının annesi de ortaokul mezunudur. Katılımcıların babalarının eğitim durumuna bakıldığında, 14 (%54) katılımcının babası lise, 5 (%19) katılımcının ilkokul, 4 (%15) katılımcının üniversite ve 3 (%12) katılımcının babası da ortaokul mezunudur. Katılımcıların İngilizce öğrenme sürelerine bakıldığında, 8 yıl ve üzerinde İngilizce öğrenenlerin sayısı

15 (%58), 1 ila 3 yıl arası İngilizce öğrenmekte olanların sayısı, 9 (%34) ve 4 ila 7 yıl arası İngilizce öğrenmekte olan katılımcı sayısı ise 2 (%8) dir. Katılımcılardan girdikleri üniversite sınavının ilk senesinde İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümüne yerleşenlerin sayısı 14 (%54), ikinci senesinde yerleşenlerin sayısı 12 (%46) dır. Son olarak, katılımcıların cep telefonu kullanma sürelerine bakıldığında, 4 ila 7 yıldır cep telefonu kullananların sayısı 20 (%77) 8 ila 11 yıldır cep telefonu kullananların sayısı 5 (%19) ve 12 yıl ve üstünde kullananların sayısı 1 (%4) olarak görülmektedir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin demografik özellikleri tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik özellikler		f	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	10	37	27
	Kadın	17	63	
Yaş	18	7	26	27
	19	17	63	
	20+	3	11	
	Anadolu	23	85	
Mezun olduğu okul türü	Anadolu Sağlık	2	7	27
	Temel Lise	1	4	
	İmam Hatip	1	4	
	İlkokul	6	22	
Anne durumu	eğitim Ortaokul	11	41	27
	Lise	9	33	
	Üniversite	1	4	
	İlkokul	4	15	
Baba Durumu	Eğitim Ortaokul	7	26	27
	Lise	13	48	
	Üniversite	3	11	
	İlkokul	4	15	
İngilizce Öğrenme Süresi	1-3 yıl	6	22	27
	4-7 yıl	7	26	
	8+ yıl	14	52	
Üniversiteye kaçınıcı yılda yerleştiği	1.yıl	11	41	27
	2. yıl	14	52	
	3. yıl	2	7	
	1-3 yıl	1	4	
Akıllı telefon kullanma süresi	4-7 yıl	25	92	27
	8-11 yıl	1	4	
	12+ yıl	0	0	

Kontrol grubu ile ilgili demografik özelliklere bakıldığında, 17 (%63) kadın ve 10 (%37) erkek katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların yaşları 18 (%26) ila 19 (%63) arasındadır 20 yaş ve üstünde ise 3 (%11) katılımcı bulunmaktadır. Kontrol grubunun cinsiyet sayısının dağılımı ve yaş aralıkları deney grubu ile oldukça benzerlik

göstermektedir. Katılımcıların mezun oldukları okul türlerine göre dağılımlarına bakılacak olursa, 23 (%85) katılımcıyla en fazla mezun olunan okul Anadolu Lisesi bunu 2 (%7) Anadolu Sağlık Lisesi, 1 (%4) kişiyle Temel Lise ve 1 (%4) kişiyle Anadolu İmam Hatip Lisesi takip etmektedir. Katılımcılarının ailelerinde annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında, 11 (%41) katılımcının annesi ortaokul, 9 (%33) katılımcının lise, 6 (%22) katılımcının ilkokul ve 1 (%4) katılımcının annesi üniversite mezunudur. Katılımcıların İngilizce öğrenme sürelerine bakıldığında, 8 yıl ve üzerinde İngilizce öğrenenlerin sayısı 14 (%52), 4 ila 7 yıl arası İngilizce öğrenmekte olan katılımcı sayısı 7 (%26) ve 1 ila 3 yıl arasında İngilizce öğrenmekte olan katılımcı sayısı 6 (%22) dir. Katılımcılardan girdikleri üniversite sınavının ilk senesinde İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümüne yerleşenlerin sayısı 11 (%41), ikinci senesinde yerleşenlerin sayısı 14 (%52) ve üçüncü senesinde yerleşenlerin sayısı ise 2 (%7) dir. Son olarak, katılımcıların cep telefonu kullanma sürelerine bakıldığında, 4 ila 7 yıldır cep telefonu kullananların sayısı 25 (%92), 8 ila 11 cep telefonu kullananların sayısı 1 (%4) ve 1 ila 3 yıldır cep telefonu kullananların sayısı ise 1 (%4) dir. 12 yıl ve daha üstü cep telefonu kullanan katılımcı bulunmamaktadır.

Deneyisel işlem öncesinde deney ve kontrol grubunun denkliliğini kontrol etmek için iki grubun kelime başarı testi, VKS ölçeği ve sınıf iklimi ölçeği ön test puanları normallüğün sağlandığı gruplarda, bağımsız gruplar için t testi, normallüğün sağlanmadığı gruplarda ise Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Gruplardaki öğrenci sayılarının 30'un altında olmaları nedeniyle doğrudan nonparametrik testler uygulanmıştır (Feltovich, 2002). İki grubun kelime başarı testi ön test puanları Mann Whitney U Testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Başarı Testi Ön Test	Kontrol	27	25.33	684,00	306.000	-0.804	.421
	Deney	26	28.73	747,00			

Tablo 12’de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarı testinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı fark yoktur ($U=306.00$; $p>0.05$). Dolayısıyla iki grubun deneysel işlem öncesinde kelime başarı testi açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

İki grubun VKS testi ön test puanları verilerin normal dağılmaması sebebiyle ($p<0,05$), Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubunun Kelime Bilgisi Ölçeği (VKS) Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Ön test	Kontrol	27	23.22	627.00	249.000	-1.816	.069
	Deney	26	30.92	804.00			

Tablo 13’de görüleceği gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ölçeğinden (VKS) aldıkları ön test puanları arasında anlamlı fark yoktur ($U=249$; $p>0.05$). Dolayısıyla iki grubun deneysel işlem öncesinde kelime bilgisi ölçeği (VKS) açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

İki grubun sınıf iklimi envanteri ön test puanları verilerin normal dağılmaması sebebiyle ($p<0.05$) Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubunun Sınıf İklimi Ön Test Puanlarına İlişkin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	P
Sınıf İklimi Ön Test	Kontrol	27	23.76	641.50	263.500	-1.559	.119
	Deney	26	30.37	789.50			

Tablo 14’den de görüleceği gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınıf iklimi envanterinden aldıkları ön test puanları arasında anlamlı fark yoktur

($U=263.500$; $p> 0.05$). Dolayısıyla iki grubun deneysel işlem öncesinde sınıf iklimi envanteri açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Özetle, deney ve kontrol gruplarının hem demografik özellikleri açısından hem de uygulanan kelime başarı testi, VKS ve sınıf iklimi envanteri ön testleri açısından işlem öncesinde birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.3. İşlem

Çalışmanın bu bölümünde deneysel işlemin nasıl yapıldığı detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

3.3.1. Deney Grubu

Araştırmanın en başında, İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin hazırlık sınıflarında okutulan ders kitabı incelenmiş ve kelime öğretimi kısımlarında eşdizimsel kelimelerin öğretiminin, eşdizimsel olmayan kelimelerle beraber sunulduğu, ayrı olarak sunulsalar bile anlam eşleştirme veya boşluk doldurma alıştırmalarıyla sınırlı kaldığı görülmüştür. Öğrencilerin eşdizimsel kelimeleri farklı bağlamlarda ve cümlelerde kullanılmasına yardımcı olacak alıştırmaya ya da uygulamaların eksikliği göze çarpmıştır. Dolayısıyla araştırmacı tarafından öğrencilere öğretilmek üzere 65 eşdizimsel kelime seçilmiştir. Eşdizimsel kelimelerin seçiminde “English Collocations in use: Advanced” kitabı kullanılmıştır. Adjective + noun, Verb + noun, Noun + noun, Verb + prepositional phrase dizimli eşdizimsel kelimeler seçilirken Corpus of Contemporary American English (COCA) web destekli veri tabanından seçilmiştir. Corpus yani derlem, gerçek hayattaki dilin ana dil konuşmacıları tarafından doğal ortamında, doğru şekilde nasıl kullanıldığına dair örnekleri temel alarak dil çalışmaları yapan ve çok geniş verilere sahip bir dilbilim alanı olarak tanımlanabilir (McEnery ve Wilson, 2001). Doğal dilin karmaşıklıklarını ve ayrıntılarını gerçekçi bir şekilde yansıttığından dolayı da dil eğitiminde de önemli bir role sahiptir (McEnery ve Xiao, 2010). Teknolojinin özellikle de bilgisayar teknolojisinin gelişmesiyle beraber, derlembilimindeki veriler ve dahası elektronik ortama rahatlıkla aktarılma fırsatı bulmuştur. Bu verilerin elektronik ortamlarda toplanırken istatistiksel olarak (kullanım sıklığı vb.) saptamaların yapılabilmesine olanak tanınması, verilerin nesnel olmasına olanak vermektedir

(Tognini-Bonelli, 2010). Yukarıda belirtilen özelliklerinden dolayı, çalışmada derlemden yararlanılmaya karar verilmiştir. Seçilen eşdizimsel kelimelerin COCA veri tabanındaki kullanım sıklıkları en düşük 2, en yüksek 962 arasındadır. Bu kullanım sıklığı COCA sitesinde anadil konuşmacılarının ya da dergi ve gazetelerdeki güncel kullanım sıklıklarına göre her an güncellenmektedir. Dolayısıyla eşdizimsel kelimelerin kullanım sıklıkları artış gösterebilmektedir. Çalışmadaki amaç, öğrencilerin eşdizimsel kelimeleri Web 2.0 aracıyla öğrenmesinin kelime bilgilerine etkisini ölçmek olduğundan kullanım sıklığı az olan eşdizimsel kelimeleri de öğrenmelerinde herhangi bir mahsur görülmemiştir. Genel dağılıma bakıldığında, kullanım sıklığı az olan eşdizimsel kelimelerin “English Collocations in use: Advanced” kitabındaki alıştırma ve testlerde, diğer kullanım sıklığı yüksek olanlar kadar üzerinde durulduğu ve yazar tarafından ihmal edilmediği görülmüştür. Seçilen eşdizimsel kelimelerden 61 soruluk başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testi hazırlanırken, seçilen eşdizimsel kelimelerin bazılarının birbirine yakın kullanımları olmasından ve bazılarının çeldiricileri seçilirken en uygun olabilecek çeldiricilerin önüne veya arkasına gelecek kelime ile başka bir eşdizimsel kullanımı olduğu görüldüğünden (COCA), 61 tane soru hazırlanabilmiştir. Pilot uygulamadan sonra kelime başarı testinde uygulanmak üzere ise 34 soru elde edilmiştir. Bununla birlikte, kelime bilgisi ölçeğinde (VKS) 65 eşdizimsel kelimenin tamamını bağlam içerisinde kullanılması ölçülmüştür. 11 hafta süren bu araştırmada öğretilcek eşdizimsel kelimeler 65 tane olduğu için uygulamanın bir haftasında 9 eşdizimsel kelime öğretilmiştir. Diğer haftalarda öğretilen eşdizimsel kelime sayısı 8 dir.

Uygulamanın birinci haftasında deney grubu öğrencileriyle tanışılmış, öğrencilere araştırmanın amacı ve araştırma sırasında kullanılacak olan ölçme araçlarının nasıl ve ne şekilde cevaplanacağı ile öngörülen açıklamalar yapılmıştır. Bağlam temelli kelime öğretimi ve uygulanacak çalışma ile ilgili deney grubu öğrencilerine gerekli bilgiler verilmiştir.

Uygulamanın ikinci haftasında öğrencilere kelime başarı testi, kelime bilgisi ölçeği (VKS), Web 2.0 araçları tutum ölçeği ve sınıf iklimi envanteri uygulanmıştır.

Uygulamanın üçüncü haftasında ise deney grubu öğrencilerine uygulama sırasında kullanacakları Plotagon Web 2.0 aracının nasıl kullanılacağı anlatılmıştır. Plotagon Web 2.0 aracının nasıl kullanılacağı öğrencilere uygulama başlamadan önce

yapılan işlemler arasındadır. Uygulama başlamadan önce öğrencilere, sırasıyla Plotagon Web 2.0 aracının ne olduğu ve mobil cihazları üzerinde nasıl kullanılacağıyla ilgili eğitim verilmiştir. Öğrencilerden Plotagon Web 2.0 aracını mobil cihazlarına indirmeleri istendikten sonra, yazdıkları cümleleri Plotagon uygulaması üzerinde nasıl üç boyutlu bir animasyon haline getirecekleri, arka plan seslerini veya müziklerini nasıl ayarlayacakları, kurmuş oldukları cümlelerin bağlamına göre zaman ve mekanı nasıl ayarlayacakları, karakterleri nasıl yaratacakları ve karakterlere duygu ve hareketleri nasıl yükleyecekleri verilen eğitim kapsamında yer almaktadır. Tüm bu açıklamalardan sonra, deneme uygulamaları yapılarak, öğrencilerin uygulamayı tam ve sorunsuz kullandıklarından emin olunmuştur.

Bağlam temelli kelime öğretiminde temel amaç, öğrencilere kelimeleri doğrudan öğretmektense, öğrencilerin kelimeleri bir bağlam içerisinde tanıyabilmelerini ve kelimelerin anlamlarının ne olduğunu veya olabileceğini çıkarabilmelerini sağlamaktır. Bununla birlikte, öğrencilerin kelimeleri, kendilerinin kuracakları bağlam içerisinde doğru bir şekilde kullanmalarından evvel, kelimelerin anlamlarını farklı bağlamlarda anlayıp anlamadıklarının da bilinmesi gereklidir. Bu sebeple, öğrencilerin eşdizimsel kelimeleri onlara sunulan farklı bağlamlar içerisinde nasıl kullanıldığını ve anlamını doğru şekilde öğrendiklerinden emin olunmalıdır. Öğrencilerin eşdizimsel kelimeleri kendilerinin kuracağı bir cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanıp kullanamadıklarının saptanması da ayrı bir önem teşkil etmektedir. Bu yüzden, öğrencilerden öğrendikleri eşdizimsel kelimelerin sadece anlamlarının bilinmesi istenmemiş, onları bir bağlam içerisinde doğru şekilde kullanmaları da beklenmiştir.

Uygulama süreci içerisinde, deney grubundaki öğrencilerden, öğrendikleri eşdizimsel kelimeleri bağlam içerisinde kullanmaları istendiğinden ve çalışmada kullanılacak Web 2.0 aracı, öğrenciler tarafından ikili gruplar halinde mobil cihazları aracılığıyla kullanılacağından ve öğrencilerin cümleleri bağlam içerisinde kullanmalarına destek olmak için her derste asıl uygulamaya geçilmeden önce şunlar yapılmıştır:

- Araştırmacı, tahtaya içerisinde eşdizimsel kelime olmayan fakat öğrenilecek olan eşdizimsel kelimenin kullanılmasını sağlayacak bağlam içerisinde bir cümle yazmıştır.

- Araştırmacı daha sonra ilk yazdığı cümledeki bağlama uygun şekilde uygulama da öğretilmeyecek olan bir eşdizimsel kelimenin kullanıldığı cümleyi tahtaya yazmıştır.

- Araştırmacı öğrencilerden hem hedef eşdizimsel kelimenin geçmediği cümleden hem de eşdizimsel kelimenin geçtiği cümleden yola çıkarak hedef eşdizimsel kelimenin anlamını tahmin etmelerini istemiştir.

Yukarıda anlatılan işlem sırası öğrencilerin ne yapacaklarını daha kolay anlamaları için gerçekleştirilen bir işlemdir. Kısacası, 11 hafta boyunca öğretilecek eşdizimsel kelimelerin her birinin anlamları doğrudan söylenmeden bir bağlam içerisinde örnek bir cümlede araştırmacı tarafından kullanılmış, bu örnek cümle tahtaya yazılmış, öğrencilerden eşdizimsel kelimelerin anlamlarının tahmin etmeleri istenmiş ve öğrencilerin eşdizimsel kelimelerin anlamlarını tahmin etmekte zorlandıkları yerlerde ara ara ipuçları verilmiştir. Bu sayede, öğrencilerin derste daha aktif olmaları sağlanmış, işi yapan ve sonuç odaklı oldukları hissettirilerek derse olan ilgileri arttırılmıştır. Öğrenciler eşdizimsel kelimenin anlamını doğru tahmin ettikten sonra, öğrencilerden hem sonrasında, eşdizimsel kelimelerin kullanılmasını gerektiren bağlamın hem de eşdizimsel kelimelerin geçtiği bağlamın oluşturulması istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden ikili gruplar halinde bir araya gelmeleri istenmiş ve anlamları öğrenilen eşdizimsel kelimelerle bir öğrenci eşdizimsel kelimenin geçmediği bağlamı oluşturmuş diğer öğrenci de bu bağlama uygun şekilde eşdizimsel kelimenin geçtiği cümleyi kurmuştur. Daha sonra öğrenciler, bu görevi karşılıklı değişerek, cümleler oluşturmaya devam etmişlerdir. Araştırmacı, gruplardaki her iki öğrencinin de oluşturduğu cümlelerin doğruluğunu dilbilgisi, kelime bilgisi ve bağlam açısından tek tek kontrol etmiş ve geri dönütler vermiştir. Geri dönütlerden sonra, oluşturulan cümleler tekrar kontrol edilmiştir. Yukarıda belirtilen ölçütlerce doğruluğuna karar verilen cümleler, Plotagon Web 2.0 aracında uygulanmak üzere seçilmiştir.

Uygulama esnasında Plotagon uygulamasıyla birer animasyon haline getirilen bağlamlar, son olarak öğrenciler tarafından WhatsApp uygulaması üzerinden diğer arkadaşlarının da beğenisine sunulmuş ve üzerinde tartışılmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerden günlük tutmaları istenmiş ve öğrenci günlükleri haftalık olarak

toplanmıştır. Uygulama dört ders saati içerisinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubu ders ve uygulama planı Ek 1’ de verilmiştir.

3.3.2. Kontrol Grubu

Uygulamanın birinci haftasında kontrol grubu öğrencileriyle tanışılmış, öğrencilere araştırmanın amacı ve araştırma sırasında kullanılacak olan ölçme araçlarının nasıl ve ne şekilde cevaplanacağı ile öngörülen açıklamalar yapılmıştır. Bağlam temelli kelime öğretimi ve uygulanacak çalışma ile ilgili kontrol grubu öğrencilerine gerekli bilgiler verilmiştir.

Uygulamanın ikinci haftasında öğrencilere kelime başarı testi, kelime bilgisi ölçeği (VKS) ve sınıf iklimi envanteri uygulanmıştır.

Uygulamanın üçüncü haftasında kontrol grubu öğrencilerine uygulama sırasında kullanacakları Marzano’nun (2004) altı basamaklı kelime öğrenme yöntemine göre tasarlanmış basılı materyali nasıl kullanacakları hakkında bilgi verilmiştir. Bu materyal her hafta uygulama sırasında araştırmacı tarafından A4 kağıdına basılı şekilde öğrencilere verilmiştir. Eşdizimsel kelimelerin anlamını ve bağlamını yazacakları kareler ve eşdizimsel kelimelerin zihinlerinde oluşturduğu resimleri çizecekleri kareler Marzano’nun (2004) Kelime Dört Karesi’ne benzer bir şekilde hazırlanmıştır. Birinci karede kelimenin kendisinin yazılması, ikinci kare kelimenin anlamının yazılması, üçüncü kare de kelimenin öğrencilerin zihninde oluşturduğu resmi çizimleri için oluşturulmuştur. Dördüncü kare ise öğrencilerin her birinin hem sonrasında eşdizimsel kelimelerin kullanılmasını gerektiren bağlamı hem de eşdizimsel kelimelerin kullanıldığı bağlamı oluşturmaları isteneceğinden dörde bölünmüştür. Örnek aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 6. Marzano’nun (2004) Kelime Dört Karesi Tasarımı

Eşdizimsel Kelime	
Anlam	Resim
Eşdizimsel Kelimenin Olmadığı Bağlam (Ö1)	Eşdizimsel Kelimenin Olduğu Bağlam (Ö2)
Eşdizimsel Kelimenin Olmadığı Bağlam (Ö2)	Eşdizimsel Kelimenin Olduğu Bağlam (Ö1)

Uygulama süreci içerisinde kontrol grubundaki öğrencilerden öğrendikleri eşdizimsel kelimeleri bağlam içerisinde kullanmaları istendiğinden ve çalışmada kullanılacak eşdizimsel kelimeler Marzano'nun (2004) kelime dört karesi içerisinde kullanılacağından öğrencilerin cümleleri bağlam içerisinde doğru şekilde kullanmalarına destek olmak için her derste asıl uygulamaya geçilmeden önce şunlar yapılmıştır:

- Araştırmacı, tahtaya içerisinde eşdizimsel kelime olmayan fakat öğrenilecek olan eşdizimsel kelimenin kullanılmasını sağlayacak bağlam içerisinde bir cümle yazmıştır.
- Araştırmacı daha sonra ilk yazdığı cümledeki bağlama uygun şekilde uygulama da öğretilmeyecek olan bir eşdizimsel kelimenin kullanıldığı cümleyi tahtaya yazmıştır.
- Araştırmacı öğrencilerden hem hedef eşdizimsel kelimenin geçmediği cümleden hem de eşdizimsel kelimenin geçtiği cümleden yola çıkarak hedef eşdizimsel kelimenin anlamını tahmin etmelerini istemiştir.

Yukarıda anlatılan işlem sırası öğrencilerin ne yapacaklarını daha kolay anlamaları için gerçekleştirilen bir işlemdir. Kısacası, 11 hafta boyunca öğretilecek eşdizimsel kelimelerin her birinin anlamları doğrudan söylenmeden bir bağlam içerisinde örnek bir cümlede araştırmacı tarafından kullanılmış, bu örnek cümle tahtaya yazılmış, öğrencilerden eşdizimsel kelimelerin anlamlarının tahmin etmeleri istenmiş ve öğrencilerin eşdizimsel kelimelerin anlamlarını tahmin etmekte zorlandıkları yerlerde ara ara ipuçları verilmiştir. Bu sayede, öğrencilerin derste daha aktif olmaları sağlanmış, işi yapan ve sonuç odaklı oldukları hissettirilerek derse olan ilgileri arttırılmıştır. Öğrenciler eşdizimsel kelimenin anlamını doğru tahmin ettikten sonra, öğrencilerden hem sonrasında eşdizimsel kelimelerin kullanılmasını gerektiren bağlamın hem de eşdizimsel kelimelerin geçtiği bağlamın oluşturulması istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden, ikili gruplar halinde bir araya gelmeleri istenmiş ve anlamları öğrenilen eşdizimsel kelimelerle, bir öğrenci eşdizimsel kelimenin geçmediği bağlamı oluşturmuş diğer öğrenci de bu bağlama uygun şekilde eşdizimsel kelimenin geçtiği cümleyi kurmuştur. Daha sonra öğrenciler, bu görevi karşılıklı değişerek, cümleler oluşturmaya devam etmişlerdir. Araştırmacı gruplardaki her iki

öğrencinin de oluşturduğu cümlelerin doğruluğunu dilbilgisi, kelime bilgisi ve bağlam açısından tek tek kontrol etmiş ve geridönütler vermiştir. Geri dönüterden sonra oluşturulan cümleler tekrar kontrol edilmiştir. Yukarıda belirtilen ölçütlerce doğruluğuna karar verilen cümleler Marzano'ya (2004) göre hazırlanmış kelime dört karesi basılı kâğıdında ayrılan uygun karelere yazılması ve resmedilmesi istenmiştir. Son olarak, öğrenciler cümleleri ve resimleri tamamlanmış yazılı materyalleri değiş tokuş yaparak diğer arkadaşlarının da beğenisine sunmuş ve üzerinde tartışmışlardır. Kontrol grubu ders ve uygulama planı Ek 2' de verilmiştir.

Çalışmada Kullanılan Eşdizimsel Kelimeleri tablo 15' de gösterilmiştir.



Tablo 15. Çalışmada Kullanılan Eşdizimsel Kelimelerin Listesi

COLLOCATION TÜRÜ	KONUSU	COLLOCATION	KULLANIM SIKLIĞI (COCA)
ADJECTIVE+NOUN	Ünlüler ve kahramanlar	Significant impact	962
	Çaba sarfetmek	Joint effort	262
	İnsanları eleştirme	Glaring error	13
	Kısır döngü	Vicious circle	250
	Seyhat ve macera	Intrepid explorer	10
	Film ve kitap eleştirisi	Lasting impression	258
	Kasaba ve şehir hayatı	Hectic pace	49
	Ekonomi	Thriving industry	34
	Gençlik ve yaş	Hazy memory	10
	Düşünce ve fikir	Poor judgement	264
	Beklenti	Vain hope	69
	Referans	Considerable experience	97
	Zaman hakkında konuşma	Distant future	341
	Pozitif durumlar ve hissiyatlar	Profound admiration	3
	Görünüş ve karakter	Cool reception	40
	Savaş ve barış	Lasting peace	312
	İnsanları eleştirme	False impression	176
	Hisler ve duygular	Considerable alarm	6
	Düşünce ve fikir	Rough idea	84
	Pozitif durumlar ve hissiyatlar	Great happiness	56
	Konuşma	Empty promise	50
	Zaman ve mekan	Ample time	307
	İşleri kolaylaştırmak	Instant feedback	76
	Konuşma	Tough question	333
	Savaş ve barış	Fragile peace	65
	Sağlık ve tıp	Infectious disease	969

Tablo 15. (devamı)

COLLOCATION TÜRÜ	KONUSU	COLLOCATION	KULLANIM SIKLIĞI (COCA)
VERB + NOUN	Makale, ödev, rapor	Provide facts	4
	İletişim	Impart knowledge	21
	İletişim	Impart information	46
	Deneyim	Broaden one's horizon	4
	Zorluk	Pose a threat	431
	Reklam ve moda	Launch a collection	2
	Düşünce ve fikir	Pass judgement on	12
	Ekonomi	Withdraw money	78
	Savaş ve barış	Withdraw troops	100
	Önemli buluş	Make breakthrough discovery	2
	Cezai adalet	Commit crime	45
	Mecazlı anlatım	Shoulder the blame	15
	Film ve kitap eleştirisi	Awaken interest	2
	Sebeup ve sonuç	Produce results	221
	Resmi olmayan kullanım	Grab a bite	84
	Yapmak etmek	Coin the term	11
	Sosyal hayat	Pay a visit	167
	İletişim	Break news	16
	Mecaz	Face the facts	71
	Deneme teşebbüs	Take a chance	689
	Başarı	Achieve goals	69
	Savaş ve barış	Restore peace	68

Tablo 15. (devamı)

COLLOCATION TÜRÜ	KONUSU	COLLOCATION	KULLANIM SIKLIĞI (COCA)
NOUN+NOUN	Arkadaşlık	Circle of friends	424
	Kar zarar	Time consuming	556
	Değişim	Public attitude	67
	Öğrenci yaşamı	Thirst for knowledge	65
	Seyahat ve macera	Thirst for adventure	12
	İşleri kolaylaştırma	Degree of accuracy	126
	İşleri kolaylaştırma	Item of information	11
	Grup ve miktar tanımlama	Flurry of activity	186
	Grup ve miktar tanımlama	Stroke of genius	86
	Zaman ve mekan	Waste of space	30
	Eleştiri	Nasty piece of work	51
	Pozitif durumlar ve duygular	State of euphoria	21
	Pozitif durumlar ve duygular	Sense of purpose	602
	Pozitif durumlar ve duygular	Sense of humour	51
	Kişisel bütçe	Source of income	561
	Pozitif durumlar ve duygular	Burst of energy	127
COLLOCATION TÜRÜ	KONUSU	COLLOCATION	KULLANIM SIKLIĞI (COCA)
Verb + prepositional phrase	Anlama, kavrama	Get the hang of	521

Eşdizimsel başarı testinde ve VKS (vocabulary knowledge scale) testinde sorulacak kelimelerin belirtke tablosunda sunumu Ek 3' te verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla kelime bilgisi ölçeği (VKS), sınıf iklimi envanteri, kelime başarı testi ve Web 2.0 araçları tutum ölçeği, ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Bu ölçme araçları ve özellikleri sırasıyla şöyle açıklanabilir.

3.4.1. VKS (Vocabulary Knowledge Scale) (Kelime Bilgisi Ölçeği)

Öğrencilerin İngilizce eşdizimsel sözcük bilgisini ölçmek için Paribakht ve Wesche (1997)'nin geliştirmiş olduğu Vocabulary Knowledge Scale (VKS) kullanılmıştır. Kelime bilgisi ölçeği (VKS), öğrencilerin kelime dağarcıklarının ne kadar olduğunu belirtmelerini sağlayan 5 puanlık bir öz rapor ölçeğidir. Farklı kelime öğrenme tekniklerinin etkililiğini karşılaştırmak için kelime bilgisindeki kazanımları ölçer. Bu ölçeğin çalışmada kullanılmasının nedeni, hem algısal hem de üretken kelime bilgisi ölçmede iyi bilinen ve kelime bilgisi ölçen araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir ölçme aracı olmasıdır (Bruton, 2009). Laufer ve Goldstein (2004) VKS ölçeğinin üst aşamasında bulunan kelimeyi, cümle (bağlam) içerisinde kullanmanın bazı noktalarda kelimenin anlamını tam yansıtamayacağını savunsa da öğrencilerin kelimenin anlamını öğrendiğine dair kanıt olabileceğini söylemiştir. Örneğin “News” (haber) kelimesi sonundaki “s” ekinden çoğul gibi gözükse de tekil olarak kullanılacağına bilgisi “every morning I listen to the news” cümlesinden anlaşılamamaktadır. Bununla birlikte eşdizimsel sözcük olan heavy traffic (yoğun trafik) “I hate heavy traffic in the morning” cümlesinden tam olarak anlaşılmayabilir. VKS formatı tablo 16'daki gibidir.

Tablo 16. Kelime Bilgisi Ölçeği Değerlendirme Kriteri

I	Bu kelimeyi daha önce gördüğümü sanmıyorum.
II	Bu kelimeyi daha önce gördüm, fakat anlamını bilmiyorum.
III	Bu kelimeyi daha önce gördüm sanırım anlamı... (eş anlamı ya da karşılığı).
IV	Bu kelimeyi biliyorum. Anlamı şudur...(eş anlam ya da karşılığı)
V	Bu kelimeyi cümle içerisinde kullanabilirim. ...(cümle yaz).

Öğrencilerin kelimeleri kendi raporlaması ile Paribakht ve Wesche'nin (1997) puanlama önerisi birbirinden farklıdır. Eğer öğrenciler kelimenin anlamını biliyor ve

cümle yazıyor ise işaretleyeceği puan “V” olması gereklidir. Bununla beraber, okuyucu, cümleden kelimenin anlamının yanlış olduğunu görürse “II”, eğer kelime cümle içerisinde anlamsal olarak doğru kullanılmamışsa “III”, kelime kullanıldığı cümlede dahil anlamsal olarak doğru kullanılmışsa “IV”, kelime cümle içerisinde hem anlamsal olarak hem de dilbilgisi kurallarına uygun olarak doğru kullanılmışsa “V” puan verecektir. Araştırmada, VKS puanlaması araştırmacı ve bir diğer değerlendirici tarafından yapılmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin yüksek olduğu görüldükten sonra ortalama puanlar kabul edilmiştir. VKS puanlaması tablo 17’deki gibidir.

Tablo 17. Kelime Bilgisi Ölçeği Puanlama Tablosu

Özbildirim Puanı	Muhtemel Puan	
I	1	Kelimenin anlamı hiçbir şekilde bilinmiyor.
II	2	Kelime daha önce görülmüş ama anlamı bilinmiyor.
III	3	Kelimenin eş anlamlısı veya karşılığı verilmiş
IV	4	Kelime cümle içerisinde anlamsal olarak doğru kullanılmış.
V	5	Kelime cümle içerisinde hem anlamsal olarak hem de dil bilgisi açısından doğru kullanılmış.

Bu çalışmada VKS kullanılmasının sebebi, öğrencilerin çoktan seçmeli testlerde bağlamla sunulan eşdizimsel kelimeleri bağlamın dışında görmelerini sağlamaktır. Eşdizimsel sözcükleri bağlam dışında görmek öğrenciler için biraz daha zorlayıcı olsa da değerlendirmedeki bazı etkenleri (bağlamdaki diğer kelimelerden ipucu elde etmek, seçeneklerdeki kelimelerin farklı kullanımlarının bilinmesinden eşdizimsel kelimeyi oluşturan kelimeyi tahminen çıkarmak gibi) durumları ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Ayrıca eşdizimsel sözcükleri oluşturan her bir kelimenin tek başlarına çok anlamlılığı olabilmesi, bu yüzden yanlış yorumlanmasının da önüne geçmek ve öğrencilerin öğrendiklerini, özgüvenleriyle sergileyebilecekleri bir kelime testi yapmaları amaçlanmıştır. VKS örneği Ek 4’te verilmiştir.

3.4.2. Sınıf İklimi Envanteri

Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki İngiliz Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin sınıf iklimi algılarını belirlemek amacıyla Dewyer vd. (2004) tarafından geliştirilmiş ve Sağkal, Kabasakal ve Türnüklü (2015) tarafından Türkçe’ye

uyarlanmış olan Sınıf İklimi Envanterinden (Connected Classroom Climate Inventory) yararlanılmıştır. Sınıf İklimi Envanteri (SİE), üniversite öğrencilerinin sınıf iklimi algılarını ölçmek için kullanabilecek bir envanterdir. Envanter, 18 maddeden oluşmakta ve “Kesinlikle Katılmıyorum” (1) ile “Kesinlikle Katılıyorum” (5) arasında değişen 5’li likert tipinde bir derecelendirme ölçeğidir. Dolayısıyla SİE’den alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90 dır. Tek boyutlu bir yapıda hazırlanmış olan bu envanterin Cronbach alfa katsayısı .95 bulunmuştur. Bu değer hem güvenilirlik düzeyi yüksek hem de envanteri ilk oluşturan (.94) hem de Türkçe’ ye uyarlayan araştırmacıların bulduğu değere yakın (.93) olduğundan önemlidir. İngiliz Dili ve Edebiyatı hazırlık öğrencileri, SİE’de yer alan her bir ifadeye yönelik katılma düzeylerini işaretlemektedirler. Sınıf iklimi envanteri ve izni Ek 5’te verilmiştir.

3.4.3. Kelime Başarı Testi (KBT)

Araştırma kapsamında öğrencilerin eşdizimsel kelime yeterliliklerini ölçmek amacıyla başarı testi hazırlanmıştır. Eşdizimsel kelime testinin hazırlanmasında öncelikle, alanyazın taranmış ve uygun bir taslak başarı testi hazırlanmıştır. Testin kapsam geçerliğini belirlemede, alanında uzman 4 öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrası düzenlenen testin dil ve biçim bakımından uygunluğu İngilizce öğretimi alanında uzman 2 öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. İncelemeler sonunda uzmanlar, bazı soru köklerinin değiştirilmesi ve bazı soruların da şans faktörünü azaltması için sıralamasının değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hazırlanan 61 sorudan oluşan başarı testinin pilot uygulaması, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü 1. 2. 3. ve 4. sınıf düzeyindeki 208 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulaması sonrası, testin güvenilirliğini belirlemede KR20 güvenirlik analizi, geçerliğini test etmek için ise madde analizleri yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda elde edilen verilere bakılarak, ölçekte yer alan maddelerin madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indeksleri incelenmiştir. Madde ayırt ediciliğinde 0.00 ile 0.20 arasında değer alan maddelerin iyi düzeyde ayırt edici olmadığı ve teste alınmaması gerektiği, 0.20 ile 0.30 arasında değer alan maddelerin orta düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin düzeltildikten sonra teste alınması gerektiği, madde ayırt edicilik indeksinin 0,30’dan yüksek olan maddelerin ise iyi düzeyde ayırt edici olduğu ve bu maddelerin doğrudan teste alınması doğru kabul edilmektedir (Güler, 2012). Bu

sebeple madde ayırt edicilik düzeyleri 0,20'nin altında olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Madde ayırt ediciliği belirlendikten sonra maddelerin güçlük düzeylerine bakılmıştır. Madde güçlük düzeyi maddenin gruba göre zorluk- kolaylık derecesi hakkında bilgi verir. Madde güçlüğü, bir maddeyi doğru cevaplayanların tüm gruba oranıdır (Erkuş, 2003). Madde güçlük değerinin 0.70-1.00 arası olması durumunda çok kolay, 0.50- 0.69 arası olması durumunda kolay, 0.30- 0.49 arası olması durumunda orta güçlükte ve 0.29 ve daha düşük olması durumunda çok zor yorumu yapılmıştır. (Hasançebi vd., 2020).

Pilot uygulamada, 61 sorudan oluşan test uygulanmıştır. Her doğru cevaplanan soru 1 puan kabul edilmiştir. Tablo18'e göre 208 kişi uygulamaya katılmış olup grubun başarı ortalaması 61 soru üzerinden 27.35 ve standart sapması ise 6.90'dır.

Tablo 18. Eşdizimsel Kelime Başarı Testi Sonuçlarına İlişkin Veriler

Ortalama	27.35
Ortanca	26.00
Mod	27.00
Minimum Puan	10
Maksimum Puan	50
Standart Sapma	6.90

Tablo 18'de grubun aldıkları puanlar verilmiştir. Bu kapsamda, testten alınan en düşük puan 10 en yüksek puan ise 50 şeklindedir. Test sonuçlarına bakıldığında en çok yığılma 19 ve 33 puanlar arasında olmuştur.

Tablo 19. Eşdizimsel Kelime Başarı Testi Maddelerinin Güçlük ve Ayırt Ediciliklerine İlişkin Veriler

MADDE NO	P	R	MADDE NO	P	R
1	0.40	-0.05	32	0.27	0.23
2	0.38	0.30	33	0.20	0.13
3	0.62	0.21	34	0.64	0.25
4	0.64	0.43	35	0.35	0.55
5	0.39	0.33	36	0.49	0.29
6	0.71	0.42	37	0.40	0.40
7	0.27	0.25	38	0.23	0.00
8	0.90	0.22	39	0.31	0.27
9	0.31	0.32	40	0.42	0.48
10	0.53	0.56	41	0.34	0.37
11	0.41	-0.23	42	0.91	0.15
12	0.34	0.15	43	0.75	0.09
13	0.32	0.42	44	0.31	0.36
14	0.21	0.42	45	0.35	0.49
15	0.82	0.22	46	0.12	0.05
16	0.06	-0.01	47	0.72	0.42
17	0.43	0.50	48	0.33	0.34
18	0.03	0.00	49	0.34	0.15
19	0.43	0.48	50	0.93	0.18
20	0.37	0.33	51	0.47	0.35
21	0.24	0.29	52	0.13	0.02
22	0.59	0.41	53	0.49	0.59
23	0.34	0.47	54	0.94	0.09
24	0.45	0.41	55	0.80	0.12
25	0.32	0.34	56	0.51	0.51
26	0.60	0.41	57	0.53	0.36
27	0.63	-0.06	58	0.61	0.09
28	0.50	0.17	59	0.66	0.55
29	0.28	0.36	60	0.08	-0.11
30	0.17	0.15	61	1.00	0.00
31	0.05	-0.01			

Pilot uygulama için hazırlanan 61 soruluk başarı testinden geçerlik veya güvenirlik aralıkları uygun olmayan;1, 7, 11, 12, 14, 16, 18, 21, 27, 28, 29, 30, 31,32, 33, 38, 42, 43, 46, 49, 50, 52, 54, 55, 58, 60 ve 61 numaralı toplam 27 soru başarı testinden çıkarılarak 34 soruluk nihai başarı testi elde edilmiştir. Kelime başarı testi Ek 8’de verilmiştir.

Tablo 20. Eşdizimsel Kelime Başarı Nihai Başarı Testi

MADDE NO	P	R
2	0.38	0.34
3	0.62	0.25
4	0.64	0.41
5	0.39	0.34
6	0.71	0.48
8	0.90	0.22
9	0.31	0.42
10	0.53	0.57
13	0.32	0.52
15	0.82	0.22
17	0.43	0.53
19	0.43	0.50
20	0.37	0.37
22	0.59	0.41
23	0.34	0.47
24	0.45	0.37
25	0.32	0.35
26	0.60	0.43
34	0.64	0.26
35	0.35	0.59
36	0.49	0.23
37	0.40	0.44
39	0.31	0.30
40	0.42	0.47
41	0.34	0.39
44	0.31	0.36
45	0.35	0.50
47	0.72	0.41
48	0.33	0.32
51	0.46	0.43
53	0.49	0.55
56	0.51	0.55
57	0.53	0.40
59	0.66	0.46

Uygun olmayan maddeler başarı testinden çıkarıldıktan sonra testin 34 soru üzerinden ortalaması 16.48 ve standart sapması ise 5.92 olmuştur.

Tablo 21. Çalışmayan Maddeler Çıkarıldıktan Sonra Geriye Kalan 34 Maddelik Başarı Testi Sonuçlarına İlişkin Veriler

Ortalama	16.48
Ortanca	15.50
Mod	13.00
Minimum Puan	4
Maksimum Puan	32
Standart Sapma	5.92

Tablo 21’de grubun aldıkları puanlar verilmiştir. Bu kapsamda testten alınan en düşük puan 4 en yüksek puan ise 32 olmuştur. Test sonuçlarına bakıldığında, en çok yığılma 11 ve 21 puanlar arasında olmuştur.

34 sorudan oluşan nihai başarı testinin KR20 güvenirlik indeksi. 805 olarak belirlenmiştir. Bu değerde, başarı testinin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.4.4. Web 2.0 Araçlarına İlişkin Tutum Ölçeği

Bu başlık altında Web 2.0 araçları tutum ölçeğinin geliştirilme aşamaları açıklanmıştır.

3.4.4.1. Madde Havuzunun Oluşturulması

Ölçeğe ait madde havuzu oluşturulmadan önce Web 2.0 araçlarıyla ilgili literatür kapsamlı bir şekilde incelenmiş, konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakılmış ve kullanılan ölçme araçları değerlendirilmiştir. Daha sonrasında, öğrencilerin Web 2.0 araçlarına ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla 64 madde yazılmıştır. Yazılan maddeler, 5’li Likert formunda taslak ölçek haline getirilmiştir.

3.4.4.2. Uzman Görüşü Aşaması

Bu ölçeğin kapsam geçerliği uzman görüşü ile test edilebilir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu sebeple, taslak ölçme aracı, alanında uzman ve derslerinde Web 2.0 aracı kullanan iki İngilizce öğretmenine ve eğitim programları alanında görev yapmakta

olan iki öğretim üyesine gönderilmiş ve kendilerinden ölçeği incelemeleri istenmiştir. Uzman görüşü sonrasında bazı maddelerde değişiklikler yapılmıştır.

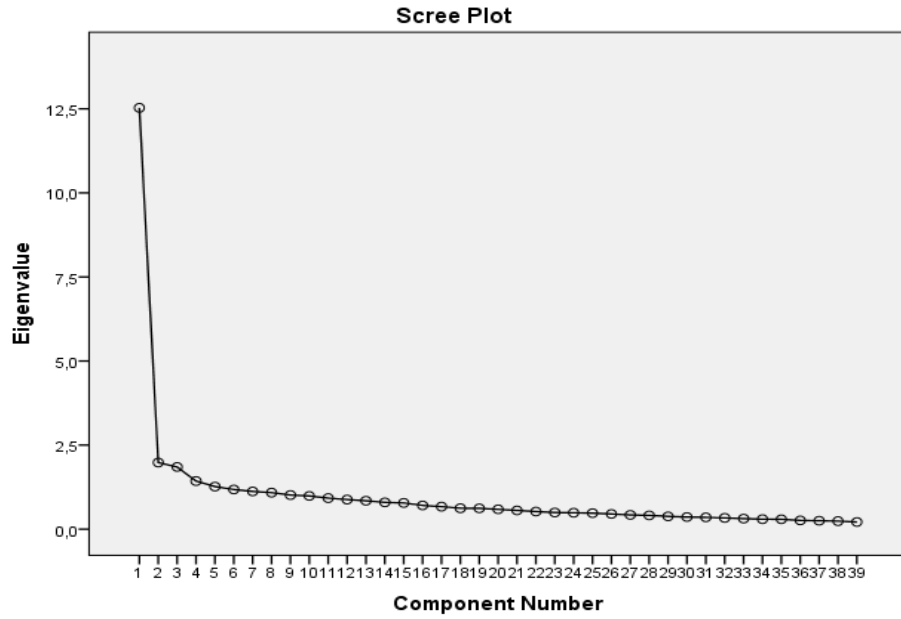
3.4.4.3. Faktör Analizi Aşaması

Taslak ölçeğin yapısı geçerliğini test etmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizine başlamadan önce, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını kontrol etmek için Barlett's testinin sonuçlarına ve KMO değerine bakılmıştır. Taslak ölçeğin pilot uygulamasından elde edilen KMO değeri 0.92'dir. Buna ek olarak, Barlett's testi sonucu da dağılımın normal olduğunu göstermektedir ($p: 0.00$). Dolayısıyla veriler faktör analizi için uygundur. Faktör analizi aşamasında bir maddenin sahip olduğu faktör yükünün en az 0.35 (Tekin, 2000) olmasına ve farklı faktörde yük değerine sahip olan maddelerin iki faktördeki faktör yükleri arasında en az 0.10 fark olmasına (Büyüköztürk, 2014) dikkat edilmiştir.

64 maddelik taslak ölçeğe yapılan faktör analizi sonrasında, ölçeğin toplam varyansın %63.74'ünü açıklayan ve öz değeri 1'den büyük 15 boyuta ayrıldığı görülmüştür. Ancak ortaya çıkan bu 15 boyuta mantıklı isimler vermek mümkün olmamıştır. Dolayısıyla yukarıda belirten en az 0.35 faktör yüküne sahip olma şartını taşımayan ve binişik madde olarak adlandırılacak sorunlu maddeler ölçekten çıkartılarak faktör analizi tekrar edilmiştir. Faktör analizi çalışması, boyutlar mantıklı bir şekilde isim verilebilecek hale gelene kadar tekrarlanmıştır. Son olarak, mantıklı isimler verilebilen üç boyutlu haliyle ölçek ele alındığında, ölçeğin açıkladığı toplam varyans %41.945'dir. Birinci boyutun öz değeri 7.412 açıkladığı varyans %19.004, ikinci boyutun öz değeri 5.147 açıkladığı varyans %13.197, üçüncü boyutun öz değeri 3,800 açıkladığı varyans ise %9.743'dür.

Ölçeğin faktör sayısını daha sağlıklı bir şekilde ortaya koyabilen yamaç-birikinti grafiği şu şekildedir.

Şekil 7. Web 2.0 Tutum Ölçeğinin Faktör Yapısına İlişkin Yamaç- Birikinti Grafiği



Yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde üçüncü boyuttan sonra çizginin yatay bir hal aldığı görülmektedir. Dolayısıyla yamaç-birikinti grafiği de ölçeğin üç boyutlu halini desteklemektedir.

Yukarıda bahsedildiği gibi ölçeğe dahil edilme ölçütlerini sağlamayan 25 maddenin atılmasından sonra, kalan maddeler Varimax yöntemiyle döndürülmüş ve maddelerin hangi faktör altında yer aldıkları belirlenmiştir.

Tablo 22. Maddelerin Faktör Yükleri

Madde	Ölçek Faktörleri		
	1.Faktör	2.Faktör	3.Faktör
M4	.65		
M3	.65		
M6	.64		
M7	.64		
M10	.61		
M8	.61		
M2	.60		
M16	.58		
M22	.57		
M17	.55		
M21	.54		
M19	.54		
M12	.53		
M5	.50		
M1	.50		
M9	.48		
M20	.47		
M14	.47		
M18	.46		
M15	.41		
M23	.37		
M63		.63	
M55		.62	
M64		.62	
M62		.61	
M52		.60	
M57		.59	
M54		.59	
M56		.54	
M61		.52	
M53		.40	
M44		.36	
M36			.71
M35			.63
M33			.57
M39			.57
M38			.56
M37			.55
M34			.37
Toplam Varyans	%19.00	%13.19	%9.74
	Toplam: %41.945		

Tablo 22’de faktör yükleri incelendiğinde, açıklanan toplam varyansın %41.945 olduğu görülmektedir. Bu varyansın %19’unu birinci faktör, %13.19’unu ikinci faktör, %9.74’ünü üçüncü faktör oluşturmaktadır. Birinci faktörde bulunan maddelerin faktör yükleri 0.37 ile 0.65 arasında, ikinci faktördeki maddelerin faktör yükleri 0.36 ile 0.63

arasında, üçüncü faktördeki maddelerin yükleri ise 0.37 ile 0.71 arasında değişmektedir. Faktör analizi sonrasında elde edilen üç boyuta şu şekilde isim vermek mümkündür.

Tablo 23. Web 2.0 Tutum Ölçeğinin Alt Boyutları

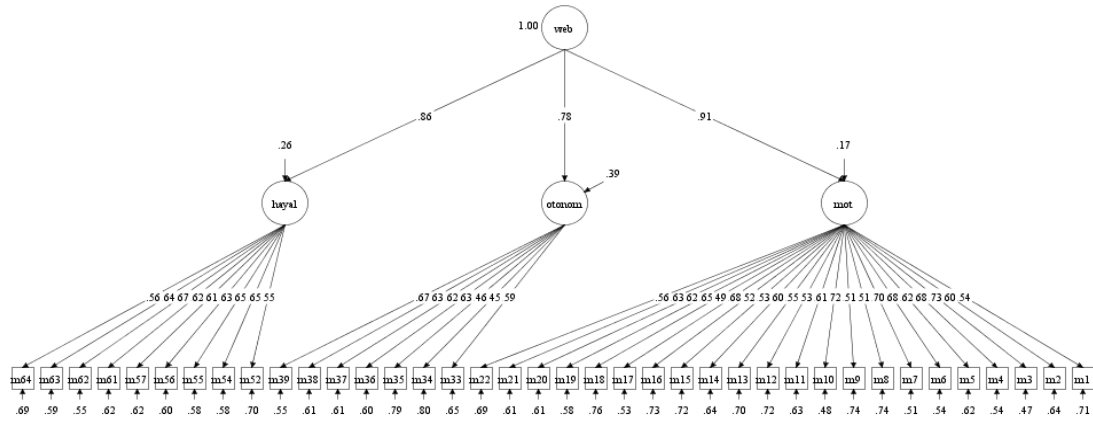
Faktörler	Maddeler
1. Faktör	Motivasyon
	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
2. Faktör	Özerklik
	33, 34, 35, 36, 37, 38, 39
3. Faktör	Hayal Gücü ve Üretkenlik
	44, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64

Açımlayıcı faktör analiz sonucunda elde edilen üç boyutlu yapıyı doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri faktörün üç boyutlu haliyle kullanılabileceğini göstermektedir.

Tablo 24. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Uyum İndeksleri

İndeks	Mükemmel Değerler	Kabul Edilebilir Değerler	Ölçeğe Ait Bulgular	Yorum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	1.85	Kabul Edilebilir
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.85 \leq CFI \leq .90$	0.85	Kabul Edilebilir
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0.5	Kabul Edilebilir
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.5	Kabul Edilebilir

Tablo 24'deki sonuçlar incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizi ile elde edilen uyum indekslerinin alanyazındaki değerlere uygun olduğu görülmektedir. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar ölçeğin üç boyutlu bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca faktörün üç boyutlu yapısına ilişkin doğrulayıcı faktör analizi diagramı da şu şekildedir.

Şekil 8. Faktörün Üç Boyutlu Yapısına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diagramı

3.4.4.4. Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında hem alt boyutlar için hem de toplam ölçek için Cronbach alpha katsayısı hesaplanmış ve madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır.

Tablo 25. Ölçeğin Alt Boyutları ve Toplam Ölçek İçin Hesaplanan Güvenirlik Kat Sayıları ve Madde Toplam Korelasyonları

Boyutlar	Madde No	α	r
Motivasyon	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23	0.92	0.48-0.68
Otonomi	33, 34, 35, 36, 37, 38, 39	0.77	0.37-0.54
Hayal Gücü ve Üretkenlik	44, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64	0.84	0.34-0.62
Toplam		0.94	0.34-0.68

Tablo 25’de görülebileceği gibi ölçeğe ait alt boyutların güvenirlik katsayıları 0.77 ile 0.92 arasında değişmektedir. Ayrıca toplam ölçeğin güvenirlik katsayısı da 0,94 bulunmuştur. Bununla birlikte, ölçekte bulunan maddelerin madde-toplam korelasyon kat sayıları, 0.34 ile 0.68 arasında değişmektedir. Dolayısıyla alanyazında belirtilen değerlere göre ölçeğin güvenirlik katsayısı yüksek düzeydedir. Web 2.0 tutum ölçeği Ek 7’de verilmiştir

3.4.4.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın kapsamında verilerin toplanması amacıyla kullanılan kelime başarı testi, kelime bilgisi testi, Web 2.0 araçları tutum ölçeği ve sınıf iklimi envanteri 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı güz döneminin başında, ön test olarak deneysel uygulamanın ardından ise son test olarak uygulanmıştır. Kalıcılık testi ise son testlerden bir ay sonra uygulanmıştır. Kelime başarı testinin uygulanma süresi yaklaşık 60 dakika, kelime bilgisi ölçeğinin uygulanma süresi 90 dakika, Web 2.0 araçları tutum ölçeği ve sınıf iklimi envanteri uygulanma süresi yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada nicel ve nitel veri analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılarak betimsel istatistikler, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, Mann Whitney U Testi, tekrarlı ölçümler için ANOVA ve Friedman Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel verilerin analizinde kullanılan analiz yöntemleri aşağıda alt başlıklar altında sunulmuştur.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Uygulamada ön test ve son test olarak kullanılan kelime bilgisi ölçeği biri araştırmacı olmak üzere iki kişi tarafından değerlendirilmiştir. İki değerlendirmeci arasındaki uyum katsayısı 0.95 bulunmuştur. Çalışmada kullanılacak istatistik analizinin hangisi olacağına karar vermeden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir. Normalliğin test edilmesinde çarpıklık ve basıklık katsayıları ile Shapiro Wilk ve Kolmogrov-Smirnov testi sonuçları kullanılmıştır. Bu amaçla, her bir ölçme aracı için ayrı ayrı yapılan normallik testi sonuçları ve çarpıklık ve basıklık katsayıları tablo 26'da görülebilir.

Tablo 26. Her Bir Ölçme Aracı İçin Ayrı Ayrı Yapılan Normallik Testi Sonuçları ve Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Test	Grup	Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
		İstatistik	sd	p		
Akademik Başarı Ön Test	Deney	.976	26	.777	0.63	0.58
	Kontrol	.944	27	.151	1.64	0.75
Akademik Başarı Son Test	Deney	.808	26	.000	2.79	3.45
	Kontrol	.869	27	.003	2.89	2.23
Akademik Başarı Kalıcılık Testi	Deney	.739	26	.000	4.10	4.49
	Kontrol	.847	27	.001	2.06	0.17
VKS Ön Test	Deney	.913	26	.030	2.34	1.09
	Kontrol	.968	27	.539	1.14	1.52
VKS Son Test	Deney	.950	26	.234	1.41	0.07
	Kontrol	.926	27	.056	2.06	1.31
VKS Kalıcılık Testi	Deney	.972	26	.682	0.73	0.78
	Kontrol	.959	27	.346	1.26	0.87
Tutum Ölçeği Ön Test	Deney	.898	26	0.14	2.07	0.38
Tutum Ölçeği Son Test	Deney	.972	26	.681	0.18	1.02
Sınıf İklimi Ön Test	Deney	.919	26	.042	1.24	2
	Kontrol	.887	27	.007	2.08	5.09
Sınıf İklimi Son Test	Deney	.963	26	.462	0.48	0.98
	Kontrol	.908	27	.021	2.45	2.51

Normalliğe karar verirken, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasında değişmesi, normallik testlerinin anlamlılık düzeyinin ise. 05 değerinin üzerinde olması şartı aranmıştır (Karaalioğlu, 2015).

Hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları ile yapılan normallik testleri neticesinde, verilerin normalliğine ilişkin varılan karar tablo 27’de görülebilir.

Tablo 27. Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları ile Yapılan Normallik Testleri Neticesinde Verilerin Normalliğine İlişkin Varılan Karar

	Grup	Test
Akademik Başarı Ön Test	Deney	Dağılım Normal
	Kontrol	Dağılım Normal
Akademik Başarı Son Test	Deney	Dağılım Normal Değil
	Kontrol	Dağılım Normal Değil
Akademik Başarı Kalıcılık Testi	Deney	Dağılım Normal Değil
	Kontrol	Dağılım Normal Değil
VKS Ön Test	Deney	Dağılım Normal Değil
	Kontrol	Dağılım Normal
VKS Son Test	Deney	Dağılım Normal
	Kontrol	Dağılım Normal
VKS Kalıcılık Testi	Deney	Dağılım Normal
	Kontrol	Dağılım Normal
Tutum Ölçeği Ön Test	Deney	Dağılım Normal Değil
Tutum Ölçeği Son Test	Deney	Dağılım Normal
Sınıf İklimi Ön Test	Deney	Dağılım Normal Değil
	Kontrol	Dağılım Normal Değil
Sınıf İklimi Son Test	Deney	Dağılım Normal
	Kontrol	Dağılım Normal Değil

Tablo 27’den de görüldüğü gibi verilerin bazıları normal dağılırken, bazıları ise normal dağılmamaktadır. Dolayısıyla ön test ve son testlerin karşılaştırıldığı araştırma sorularında, verilerin normal dağıldığı durumlarda bağımlı gruplar için t testi normal dağılmadığı durumlarda ise, Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Ön test, son test ve kalıcılık puanlarının karşılaştırıldığı araştırma sorularında, verilerin normal dağıldığı durumlarda tekrarlı ölçümler için ANOVA, normal dağılmadığı durumlarda ise Friedman testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırıldığı araştırma sorularında ise verilerin normal dağıldığı durumlarda bağımsız gruplar için t testi normal dağılmadığı durumlarda ise MannWhitney U testi kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi, öğrenci günlüklerinden elde edilen verilerin içerik analizleri yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada, içerik analizi için öğrencilerden toplanan günlüklerde yazılanlar incelenmiş, anlamlı bölümler belirlenmiş ve bu bölümler, anlamını en iyi yansıtacak bir kavram, cümle ya da sözcükle adlandırılmıştır. Bununla birlikte, kısa ve anlam içermeyen bazı günlük yazıları çıkarılmak zorunda kalmıştır. Güvenilirlik çalışması kapsamında, öğrenci günlüklerinden elde edilen kodlar, araştırmacıdan bağımsız olarak başka bir alan uzmanının kodlamasıyla karşılaştırılmıştır. Elde edilen tüm kodlar, “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” başlıklarında toplanarak, uyum yüzdesine bakılmıştır. İki uzman tarafından bağımsız olarak kodlanan verilerin güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak yapılmış ve güvenilirlik ortalaması hesaplanmıştır.

$$P \text{ (Uyuşum Yüzdesi)} = \frac{Na \text{ (Görüş Birliği)}}{Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}}$$

Bu çalışma için (uyuşum yüzdesi) % 90 bulunmuştur ve bu uyum kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994).

İçerik analizi sonrasında kavramsal çerçeveye uygun olarak belirlenen temalar, kodlar ve frekans değerleri tablo haline getirilerek ilgili araştırma sorusunun altında gösterilmiştir. Bulguların yorumlanmasında sunulmasının gerekli olduğu düşünülen katılımcı görüşleri birebir alıntılarla verilmiştir. Katılımcıların görüşleri (Ö1, Ö2, Ö3,... gibi) verilen kodlarla sunulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar arasında en çok dikkat çeken kodlar kalıcılık ve grup çalışması olmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Ulaşılan bulgular araştırmanın araştırma soruları ve alt problemleri doğrultusunda düzenlenerek sunulmuştur.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında Web 2.0 araçlarıyla desteklenen öğrenme ortamının ve Marzano altı basamaklı kelime öğretim yönteminin İDE hazırlık sınıfı öğrencilerinin eşdizimsel kelime öğrenmelerine olan etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla, Web 2.0 destekli kelime öğretiminin yapıldığı deney grubunun kelime başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi puanları, Friedman testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. Web 2.0 Destekli Kelime Öğretiminin Yapıldığı Deney Grubunun Kelime Başarı Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Yapılan Friedman Testi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	p	Anlamlı Fark
Başarı Testi Ön Test	9.30	4.42	2	19	.000	Son Test-
Başarı Testi Son Test	32.96	.91	30	34		Ön Test
Başarı Testi Kalıcılık Testi	32.76	1.30	29	34		Ön Test- Kalıcılık Testi

Tablo 28’den de görülebileceği gibi deney grubu öğrencilerinin başarı testi son test ve ön test puanları ile ön test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark vardır

($p < 0.05$). Farkın hangi test puanları arasında olduğunu tespit etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sonuçları tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Farkın Kaynağını Belirlemek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar	N	Z	p	Bonferroni Düzeltmesi Yapılmış p değeri
Son test – ön test	26	-4.463	.000	.000
Kalıcılık testi – son test	26	-1.026	.305	.915
Kalıcılık testi – ön test	26	-4.460	.000	.000

Tablo 29’a göre deney grubu öğrencilerinin başarı testi son test puanları ($\bar{X}$: 32.96) ve kalıcılık testi puanları ($\bar{X}$: 32.76) ön test puanlarından ($\bar{X}$: 9.30) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Dolayısıyla uygulanan deneysel işlemin üniversite öğrencilerinin başarı testi puanlarını anlamlı bir şekilde arttırdığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kalıcılık testi puanları ($\bar{X}$: 32.76) son test puanlarından ($\bar{X}$: 32.96) daha düşük olsa da aradaki fark anlamlı değildir ($z = -1.026$; $p > 0,05$) Bu bağlamda, öğrencilerin testten elde ettikleri başarının kalıcı olduğu söylenebilir. Özetle Web 2.0 destekli kelime öğretimi öğrencilerin kelime bilgisini arttırdığı ve kalıcılığı sağladığı söylenebilir.

Marzano 6 basamaklı kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun kelime başarı testi ön test, son test ve kalıcılık puanları Friedman testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Kontrol Grubunun Kelime Başarı Testi Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Yapılan Friedman Testi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	p	Anlamlı Fark
Başarı Testi Ön Test	8.29	2.81	4	16	.000	Son Test-
Başarı Testi Son Test	31.62	1.59	27	34		Ön Test
Başarı Testi Kalıcılık Testi	32.55	1.50	29	34		Ön Test- Kalıcılık Testi

Tablo 30'dan da görülebileceği gibi kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son test ve ön test puanları ile ön test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark vardır ($p < 0.05$). Farkın hangi test puanları arasında olduğunu tespit etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sonuçları tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Farkın Kaynağını Belirlemek İçin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Gruplar	N	Z	p	Bonferroni Düzeltilmesi Yapılmış p değeri
Son test – ön test	27	-4.550	.000	.000
Kalıcılık testi – son test	27	-2.093	.036	0.108
Kalıcılık testi – ön test	27	-4.548	.000	.000

Tablo 31'e göre kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son test puanları ($\bar{X}$: 31.62) ve kalıcılık testi puanları ($\bar{X}$: 32.55) ön test puanlarından ($\bar{X}$: 8.29) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Dolayısıyla uygulanan Marzano (2004) altı basamaklı kelime öğretiminin üniversite öğrencilerinin başarı testi puanlarını anlamlı bir şekilde arttırdığı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin kalıcılık testi puanları ($\bar{X}$: 32.55) son test puanlarından ($\bar{X}$: 31.62) daha yüksek olsa da aradaki fark anlamlı değildir ($z = -2.093$; $p > 0.05$). Dolayısıyla öğrencilerin testten elde ettikleri başarının kalıcı olduğu söylenebilir. Özetle, Marzano (2004) altı basamaklı kelime öğretiminin öğrencilerin kelime bilgisini arttırdığı ve kalıcılığı sağladığı söylenebilir.

Web 2.0 destekli kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ve Marzano (2004) altı basamaklı kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun, kelime başarı testi son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları tablo 32'de görülebilir.

Tablo 32. Deney ve Kontrol Grubunun Kelime Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	d
Son test	Kontrol	27	19.81	535.00	157.000	-3.601	.000	1.07
	Deney	26	34.46	896.00				

Tablo 32’den de görülebileceği gibi Mann-Whitney U testi sonucunda, deney grubu başarı testi son test puanı ile kontrol grubu başarı testi son test puanı arasında, deney grubu lehine anlamlı fark bulunmaktadır (U:157.000; $p < 0.05$). Dolayısıyla deney grubunda uygulanan deneysel işlemin, kontrol grubuna kıyasla başarıyı daha fazla arttırdığını söylemek mümkündür. Bu başarıyı, Web 2.0 aracının sağladığı desteğe bağlamak mümkün olabilir. Deney ve kontrol grupları arasındaki farkın üniversite öğrencilerinin kelime başarıları üzerindeki etki düzeyi güçlüdür ($d=1.07$).

Web 2.0 destekli kelime öğretiminin yapıldığı deney grubunun kelime bilgisi ölçeği (VKS) ön test, son test ve kalıcılık puanları Friedman testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları aşağıdaki tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Web 2.0 Destekli Kelime Öğretiminin Yapıldığı Deney Grubunun Kelime Bilgisi (VKS) Ölçeği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Puanlarına İlişkin Friedman Testi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	p	Anlamlı Fark
VKS Ön Test	143.69	26.87	100	215	.000	Son Test-Ön Test
VKS Son Test	260.50	30.34	193	311		Ön Test-
VKS Kalıcılık Testi	259.88	32.43	192	315		Kalıcılık Testi

Tablo 33’den de görülebileceği gibi deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ölçeği son test ve ön test puanları ile ön test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı

Tablo 35’de görülebileceği gibi tekrarlı ölçümler ANOVA testi sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin VKS ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür ($F_{(53)}=412.82$; $p<0,05$). Farkın hangi test puanları arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonucuna göre, kontrol grubu öğrencilerinin VKS ön test ve son test puanları arasında son test lehine, ön test ve kalıcılık testi puanları arasında kalıcılık testi lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Dolayısıyla kontrol grubunda yapılan deneysel işlem kelime bilgisi ölçeğinden elde edilen başarıyı anlamlı bir şekilde arttırmıştır. Kalıcılık testinde kontrol grubu öğrencilerinin VKS puanları biraz düşüş göstermesine rağmen, son test puanları arasındaki fark anlamlı değildir. Kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ölçeğine ilişkin yapılan üç farklı ölçüm arasındaki farkın etki düzeyi güçlüdür ($\eta_p^2 = 0.94$).

Web 2.0 destekli kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ile Marzano 6 basamaklı kelime öğretme yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun kelime bilgisi ölçeği son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları tablo 36’da görülebilir.

Tablo 36. Deney ve Kontrol Grubunun Kelime Bilgisi Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	d
VKS Testi	Kontrol	27	17.26	466.00	88.000	-4.681	.000	1.67
Son Test	Deney	26	37.12	965.00				

Mann Whitney U testi sonucunda, deney grubu kelime bilgisi ölçeği son test puanı ile kontrol grubu kelime bilgisi ölçeği son test puanı arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmaktadır ($U: 88.000$; $p<0.05$). Dolayısıyla deney grubunda uygulanan deneysel işlemin kontrol grubuna kıyasla kelime bilgisi ölçeğinden elde edilen başarıyı daha fazla arttırdığını söylemek mümkündür. Deney ve kontrol grupları arasındaki farkın üniversite öğrencilerinin kelime bilgisi ölçeği üzerindeki etki düzeyi güçlüdür ($d=1.67$).

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında uygulanan Web 2.0 destekli kelime öğretiminin ardından deney grubu öğrencilerinin Web 2.0 araçlarına ilişkin tutumlarının artıp artmadığına dair cevap aranmıştır. Bu kapsamda, deney grubu öğrencilerinin Web 2.0 tutum ölçeği ön test ve son test puanları Wilcoxon işaretli sıralar testiyle karşılaştırılmış ve sonuçlar tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Deney Grubu Öğrencilerinin Web 2.0 Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Son test-Ön test	N	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p	d
Tutum	Negatif Sıra	5	4.80	24.00	-3.727	.000	2.13
	Pozitif Sıra	20	15.05	301.00			
	Eşit	1					

Deney grubu öğrencilerinin Web 2.0 tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, aradaki farkın son test lehine anlamlı olduğu görülmüştür ($z=-3.727$; $p<0,05$). Dolayısıyla uygulanan Web 2.0 destekli kelime öğretiminin üniversite öğrencilerinin Web 2.0 araçlı destekli kelime öğretimine olan tutumunu arttırdığı söylenebilir. Web 2.0 destekli kelime öğretiminin, üniversite öğrencilerinin Web 2.0 araçlarına ilişkin tutumları üzerindeki etki düzeyi güçlüdür ($d=2.13$).

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında, Web 2.0 araçlı destekli öğrenme ortamının ve Marzano (2004) altı bşamaklı kelime öğretiminin sınıf iklimine olan etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla, Web 2.0 destekli kelime öğretiminin yapıldığı deney grubunun sınıf iklimi ölçeği ön test ve son test puanları, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Deney Grubu Öğrencilerinin Sınıf İklimi Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Son test-Ön test	N	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p	d
Sınıf İklimi	Negatif Sıra	8	11.13	89.00	-1.979	.048	0.82
	Pozitif Sıra	17	13.88	236.00			
	Eşit	1					

Deney grubu öğrencilerinin sınıf iklimi ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda, aradaki farkın son test lehine anlamlı olduğu görülmüştür ($z=-1.979$; $p<0,05$). Dolayısıyla uygulanan Web 2.0 destekli kelime öğretiminin sınıf iklimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Web 2.0 aracı kullanılarak yapılan kelime öğretiminin sınıf iklimi üzerindeki etki düzeyi güçlüdür ($d=0.82$).

Marzano (2004) altı bsamaklı kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun sınıf iklimi ölçeği ön test ve son test puanları, Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf İklimi Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Son test-Ön test	N	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p	d
Sınıf İklimi	Negatif Sıra	4	19.00	76.00	-2.717	.007	1.21
	Pozitif Sıra	23	13.13	302.00			
	Eşit	0					

Tablo 39’ dan da görüleceği gibi kontrol grubu öğrencilerinin sınıf iklimi ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın son test lehine anlamlı olduğu görülmüştür ($z=-2.717$; $p<0,05$). Dolayısıyla uygulanan Marzano (2004) altı bsamaklı kelime öğretiminin, sınıf iklimini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Marzano (2004) altı bsamaklı kelime öğretiminin, sınıf iklimi üzerindeki etki düzeyi güçlüdür ($d=1.21$).

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sınıf iklimi son test puanları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sınıf İklimi Son Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p	d
Sınıf İklimi	Kontrol	27	24.56	663.00	285.00	-1.175	.240	-
Son Test	Deney	26	29.54	768.00				

Tablo 40'dan da görülebileceği gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerini sınıf iklimi ölçeği son test puanlarını karşılaştırmak için yapılan Mann Whitney u testi sonucunda, aradaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür (U: 285.00; $p > 0.05$). Web 2.0 destekli kelime öğretiminin ve Marzano (2004) altı basamaklı kelime öğretiminin sınıf iklimini eşit düzeyde etkilediği söylenebilir. Ancak deney grubunun aritmetik ortalamasının ($\bar{X} : 4.06$) kontrol grubunun aritmetik ortalamasından ($\bar{X} : 3.77$) yüksek olması, göreceli de olsa Web 2.0 destekli kelime öğretiminin sınıf iklimine daha olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

4.4. Web 2.0 Destekli Kelime Öğretimine İlişkin Öğrenci Günlüklerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Web 2.0 destekli kelime öğretimi gören deney grubu öğrencilerinin yazmış oldukları günlüklerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinden ders içerisinde edindikleri deneyimleri, tecrübeleri, sürece ve uygulamaya dair duygu ve düşüncelerini haftalık olarak kaleme almaları istenmiştir. Günlüklerde elde edilen temalar, kodlar ve frekansları tablo 41'de belirtilen şekildedir:

Tablo 41. Öğrenci Günlükleri Tema, Kod ve Frekansları

TEMA	KOD	FREKANS
Öğrencilerin Web 2.0 Aracı Hakkındaki Algıları	Kalıcılık	13
	Fayda	11
	Görsellik	7
	Eğlence	3
Uygulamanın Akademik Hayat ve Dil Becerilerine Etkisine Olan Algı	Kullanım	10
	Cümle kurmak	10
	Gelişim	10
	Kelime ve gramer bilgisi	6
	Transfer	5
	Ders çalışma	1
	Context yazmak	1
Öğretmen	Dönüt	2
Web 2.0 Uygulamasının Diğer Öğretim Kademelerinde Kullanılabilirliği	Ortaokul ve lise	2
	Dil öğrencileri	1
Web 2.0 Uygulamasında ve Ders Esnasında Yaşanan Zorluklar	Teknoloji	3
	Bağlam ve yapılar	3
Web 2.0 Aracının ve Çalışmanın Öğrenme Sürecinde Öğrenci Davranışlarına Etkisi	Grup çalışması	12
	Yaratıcılık ve hayal gücü	10
	Çaba	2

Öğrenci günlükleri okunduktan sonra, elde edilen temalar şu şekildedir: Öğrencilerin Web 2.0 aracı hakkındaki algıları, uygulamanın akademik hayat ve dil becerilerine etkisine olan algı, öğretmen, Web 2.0 uygulamasının diğer öğretim kademelerinde kullanılabilirliği, Web 2.0 uygulamasında ve ders esnasında yaşanan zorluklar ve Web 2.0 aracının öğrenme sürecinde öğrenci davranışlarına etkisi. Öğrencilerin Web 2.0 aracı hakkındaki algıları temasına bakıldığında, öğrencilerin Web 2.0 aracıyla çalışma yapmaları sayesinde, öğrendikleri kelimelerin zihinlerinde daha kalıcı olduğunu, kelimeleri ezberlemekten ziyade öğrendiklerini ve rahatlıkla hatırlayabildiklerini belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin günlüklerinden kalıcılık koduna ait bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“(Ö4) ... bu uygulamadan sonra öğrendiğim collocation yapıları bende kalıcı olarak yer edindiğini düşünüyorum. Çünkü bu bir grup çalışması ve herkes kendi context ve collocationlarını oluşturuyor. Ve sonucunda bir collocationu iki kez kullanmış oluyoruz. Bu iki diyalog sayesinde ilk seferde aklımızda kalmasa bile ikinci seferde iyice aklımıza yerleşiyor. Collocationa uygun diyaloglarda akılda kalıcı bir yer ediniyor.”

“(Ö2) ... kalıcı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir context oluşturuyoruz ve cümle içinde kullanıyoruz. Bu da ezber değil öğrenmek oluyor.”

“(Ö3) ... çünkü İngilizce bir kelimeyi cümle içinde görmeden öğrenmek çok zor. Bu uygulama sayesinde kafamda daha çok doğruladım bu fikri. Kelimenin cümle içinde nasıl kullanıldığı hangi preposition ile kullanıldığı, isim mi yoksa fiil mi olduğunu görmemi sağladı. Böylece kelime daha kolay kafamda yer etti.”

“(Ö14) ... bu uygulama ile öğrenmek istediğimiz herhangi bir kelimeyi diyalog içine katıp bir senaryoda canlandırarak daha anımsanabilir kılabiliriz.”

“(Ö23) ... uygulama sayesinde bahsettiğim yollardan kendim de geçtiğim için muhtemelen collocation sınavında karşıma çıkan her ayrı kelimedede onunla alakalı kurduğum context ve diyalogları anımsayıp sorularda da yanıt olarak o kelime ile alakalı doğru cümleler kuracağımı düşünüyorum.”

Öğrenciler ayrıca Web 2.0 uygulamasının kendilerine fayda sağladığını da belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin günlüklerinden fayda koduna ait bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“(Ö1) ... bazen eğlendiğim bazen zorla yaptığım, bazense sıkıldığım bir çalışma oldu. Fakat bana faydası dokundu. Önceden İngilizce’de emeklerken artık yürümeye başladım. Bu yüzden her şeye rağmen bu çalışmanın güzel ve faydalı olduğunu düşünüyorum.”

“(Ö7) ... eğer bir gün öğretmen olursam bu uygulamayı kesinlikle kullanacağım. Çünkü çok fazla yararı dokunuyor ve bunu sevdirek yapıyor.”

Öğrenciler, Web 2.0 uygulamasının içerisinde görselliği, ses efektlerini ve çok çeşitli karakterleri barındırmasının bağlamın oluşturulmasında, kelimelerin öğrenilmesinde ve kalıcılıkta ayrıca bir etkisinin olduğundan da bahsetmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin günlüklerinden görsellik koduna ait bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“(Ö20) ... bunları contexte döküp animasyon ekleyerek videolar dsayesinde pekiştiriyoruz.”

“(Ö22) ... platogon uygulaması kelime öğretme, bunları kullanmayı ve konuşmayı etkili bir biçimde öğretiyor. Efektleri, seslendirmeleri ve karakterleri cidden güzel ve kaliteli videolarımızı hazırlarken eğleniyoruz.”

“(Ö13) ... ayrıca çalışma sürecinde bahsettiğim hazırlama işleminin yanı sıra, oluşturduğumuz diyalogları bir görsel içeriğe dönüştürmemiz ve bu içerikleri izleyip yorumlamamız da bu kelimelerin aklıma daha sıkı oturmasına fayda sağlıyor.”

“(Ö14) ... bilmediğimiz bir kelimeyi cümle içerisinde kullandığımızda aklımızda yer edinir. Bir de bunu görselle bütünleştirdiğimizde artık o kelime bizim için kalıcı olacaktır.”

“(Ö5) ... yaklaşık 3 haftadır bu uygulamayı yapıyoruz. Bu collocationları yaparken hem uygulamada bulunan objeleri kullanıp bir yönetmen gibi istediğimiz senaryoyu yazdırıp istediğimiz karakterleri yaratıp onları istediğimiz duygular içerisine koyabiliyoruz, hem de collocationları hazırladığımız bu senaryo içerisinde görüp unutmuyoruz.”

Öğrenciler, Web 2.0 uygulamasının içerisinde görselliği, ses efektlerini ve çok çeşitli karakterleri barındırmasının çalışma yaparken onları eğlendirdiğinden de bahsetmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin günlüklerinden eğlence koduna ait bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“(Ö14) ... her hafta olduğu gibi yine mimikleri eklemek ve en son bittiğinde açıp izlemek çok hoşuma gitti.”

“(Ö22) ... context hazırlamak ve bittiğinde onu keyifle izliyor olmak.”

“(Ö3) ... bu uygulamayı yaparken karakterlerin diyalogları ve tipleri çok hoşuma gitti.”

Uygulamanın akademik hayat ve dil becerilerine etkisine olan algı temasına bakıldığında, öğrencilerin bu uygulama sayesinde, öğrendikleri eşdizimsel kelimeleri nasıl kullanacaklarını kavramaya başladıklarını, bu kelimelerle günlük hayatta sıkça karşılaşabileceklerini ve yine günlük hayatta bu kelimeleri kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin günlüklerinden kullanım koduna ait bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“(Ö7) ... bugün bu uygulama sayesinde yeni kelimeler öğrendim. Günlük hayatta kullanabilecek kelimeler olduğunu düşünüyorum.”

“(Ö8) ... “waste of space” ve “time consuming” gibi günlük hayatta daha çok kullandığımız kelimeler ikinci haftada daha çoktu.”

“(Ö10) ... bu haftaki collocationlar daha günlük hayatın içinden gibiydi özellikle cool reception, false impression bunları akademik hayatımda rahatlıkla kullanabilirim.”

“(Ö6) ... bu hafta bilgi havuzuma yeni bilgiler eklemenin sevincini ve mutluluğunu yaşıyorum. Kullanımları öğrendikçe yeni ve farklı kullanımları da keşfediyorum. İşimizi temiz yapıp bize verilen görevleri layıkıyla yerine getirmeye çalışıyorum.”

“(Ö1) ... Öğrendiğimiz bu collocationların her yerde bizi bulacağını düşünüyorum, birçok yerde kullanacağımızı düşünüyorum.”

“(Ö4) ... “thirst for adventure” çok tanıdık geldi önceki collocationlardan “fragile peace”’de öyle yakın anlamlı collocationları yaparken benim için daha kolay oluyor. Bunları yaparken yine değişik kelimeler kullandım ve öğrendim.”

Öğrenciler bu uygulama sayesinde cümle kurmakta eskisine oranla zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin günlüklerinden cümle kurmak koduna ait bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“(Ö13) ... bu haftanın collocationları benim işime yaradı. Cümle kurarken zorlanmadım, çok zor değillerdi. Diğer haftalara göre daha iyilerdi. Güzel cümleler kurmaya çalıştım. Cümle kurmak artık zor gelmiyor, iyi yapıyorum.”

“(Ö14) ... bu uygulamayı bize tanıtan İnan hocam’ a teşekkür ediyorum. Bize sadece collocationları değil etkili cümle kurmayı da öğretti.”

“(Ö5) ... bu hafta kurduğum cümlelerin diğer haftalara göre daha iyi olduğunu düşünüyorum. Gün geçtikçe kullandığım yapıların ve cümlelerin daha iyi olduğunu fark ettim.”

“(Ö6) ... collocationların contextlerini oluştururken artık pek zorlanmıyorum. Araştırma konusunda alıştım diyebilirim neyi nasıl yaparım hızlandım bu konuda.”

“(Ö7) ... daha önce daha basit cümleler kurarken şu anda daha iyi cümleler kuruyorum.”

“(Ö8) ... ilk haftalarda contextlerim zayıftı ve collocation cümle içerisinde kullanmak açısından sıkıntı çekiyordum. Fakat haftalar geçtikçe daha iyi contextler yapıp collocationları cümle içerisinde kullanabiliyorum.”

“(Ö19) ... bu haftaki contextlerimi geçen haftakilere kıyasla daha güzel içerik ürettiğimi ve dil kullanımı bakımından basit kullanımlı cümleler kullanmak yerine daha akademik yapılı cümleler kullandığımı düşünüyorum.”

Öğrenciler bu uygulama esnasında yeni kelimeler öğrendiklerini ve bununla beraber gramer bilgilerini geliştirdiklerinden de bahsetmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin günlüklerinden kelime ve gramer bilgisi koduna ait bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“(Ö11) ... “instant feedback” collunu yazarken ilk başta anlam veremedim. Daha sonradan düzeltti. Onun dışındaki collarda sıkıntı yaşamadım. Her hafta olduğu gibi bu hafta da yeni kelimeler öğrendim ve gramer bilgilerimi tazeledim.”

“(Ö12) ... bu sayede vocabulary bilginiz gün geçtikçe genişliyor. Bildiğimiz iki ayrı kelimenin yan yana gelince ortaya çok farklı anlamlar çıktığını ve bu anlamları kolayca öğrenmemizi sağlıyor.”

“(Ö13) ... çok eğlenceli olduğunu söyleyebilirim çünkü bir sürü yeni kelime öğrenmemize yardımcı oluyor.”

“(Ö5) ... bu uygulamadan sonra kelime bilginde ve konuşmamda gelişme olduğunu düşünüyorum.”

“(Ö6) ... İngilizce paragrafları okurken daha çok kelime bilgisine sahip olmamı sağladı.”

Öğrenciler günlüklerinde uygulamanın kendilerini birçok yönden geliştirdiğinden bahsetmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin günlüklerinden gelişim koduna ait bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“(Ö1) ... birçok yönden kendinin yararlı olduğunu ispatlıyor uygulama. Uygulamada son haftamıza geldik. Bir haftamız kaldı. Yedi haftada bu denli ilerleme uygulamaya katılan herkes için oldukça güzel. Kendimizi çok güzel geliştirdiğini düşünüyorum.”

“(Ö2) ... bu çalışma beni olumlu yönde etkileyip gelişme kaydetmemi sağlıyor. Fakat daha yolun başındayız ve gidecek çok mesafemiz var.”

“(Ö3) ... dört hafta sonra geliştığımızı görmek güzel.”

“(Ö4) ... ingilizceyi daha kapsamlı cümlelerde ifade etmek yönünden, dili daha doğru kullanmak yönünden ve kelime bilgisinin gelişmesi yönünden geliştirdi. Aslında ingilizceyi geliştirdi dersem daha doğru olur.”

“(Ö13) ... bu hafta collocation çalışmamız bunlarla birlikte son buldu. Sekiz haftada gerçekten çok şey öğrendik ve İngilizce açısından geliştığımızı söyleyebilirim.”

“(Ö6) ... bu hafta son collocation uygulamamızı yaptık 8 haftayı geride bıraktık. Bu uygulama sayesinde kendimdeki değişimi fark edebiliyorum. Bence hepimiz kelime açısından oldukça geliştik. Önceden bu çalıştığımız kelimelerin çoğunu bilmiyordum fakat şimdi hem anlamlarını biliyorum hem de cümle kurabiliyorum.”

Öğrenciler uygulama sayesinde öğrendiklerini başka derslere ve gerçek hayata transfer edebileceklerini belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin günlüklerinden transfer koduna ait bazı alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“(Ö18) ... yaklaşık 65 civarı collocation öğrendik. Speaking de kullanmak için sabırsızlanıyorum.”

“(Ö15) ... henüz uygulamayı daha da keşfetmeye çalışıyorum. Hayatımın her bölümüyle ilişkilendirebilirim. İlk yapışım olduğu için biraz zorlandım sanırım.”

“(Ö25) ... ayrıca belirtmek istediğim bir diğer şey ise bu çalışmayla önceki sınav haftasında hazırladığım videolar sayesinde speaking sınavıma da çalışmış olmuştum.”

“(Ö3) Bu tarz çalışmada işimiz sadece cümle kurmak olmadığından onları da birbirine bağlayan bütünler yani diyaloglar oluşturmamız gerekiyor. Dolayısıyla kurduğumuz diyaloglarda doğru İngilizce dil yapısı kullanmamız gerekeceğinden bizi araştırmaya ve başka başka kuralları da öğrenip burada uygulayacağımız şeylere itiyor.”

“(Ö4) ... yapmış olduğumuz çalışma gereği ürettiğimiz cümlelerde dilbilgisi kurallarına dikkat ettiğimizden girecek olduğum speaking sınavına kendimi hazır hissettim. Yani bu uygulama beni konuşma yönünden geliştirdi.”

Öğrencilerden bir tanesi de akademik olarak ders çalışma hayatının daha iyiye doğru gittiğinden bahsetmiştir. Deney grubundan bu öğrencinin belirttiği noktaya dair alıntı aşağıdaki gibidir.

“(Ö20) ... uygulamada yeni mekanlar, farklı atmosferlerde çalışmak bir bakıma fikir üretmede, kurgu bir context hazırlamada adeta bir motoru besleyen yakıt misali aklımı doldurdu. Sonuç olarak, artık daha kaliteli bir çalışma hayatı edindim ve bu beni mutlu ediyor.”

Son olarak, akademik hayat ve dil becerilerine olan algı temasının altındaki context yazmak alt temasında bir öğrenci, artık context yazmanın daha kolay olduğunu belirtmiştir. Deney grubundan bu öğrencinin belirttiği noktaya dair alıntı aşağıdaki gibidir.

“(Ö18) ... kelimelere aşına olduğum için context yazması kolay oldu ve daha az gramer hatam oldu diyebilirim. Hatalarım giderek azalıyor. Bence ilk haftayla bu hafta arasında bayağ bir fark var.”

Öğretmen temasına bakıldığında, öğrenciler öğretmenin verdiği dönütlerden memnun olduklarını ve yanlışlarının farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Deney grubundaki öğrencilerden dönüt koduna ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir.

“(Ö11) ... hazırlamış olduğumuz cümleler hocamızın denetiminden geçiyor ve yanlışlarımız varsa birlikte düzeltiyoruz. Bu da bizi geliştirici bir durum.”

“(Ö23) ... gramer hatalarımız oluyor hocamız sayesinde farkına varıp düzeltmeye çalışıyoruz.”

Web 2.0 aracının diğer öğretim kademelerinde kullanılması temasına bakıldığında, öğrenciler Web 2.0 aracının ortaokul ve lisede de kullanılması gerektiğini belirten öğrencilerle beraber, bir öğrenci de dil öğrencilerinin bu Web 2.0 aracından yararlanmaları gerektiğini belirtmiştir. Deney grubu öğrencilerinden ortaokul ve lise koduna ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir.

“(Ö16) ... bu tür çalışmalar keşke lise zamanında da yapılmış olsaydı diyorum bazen. Çünkü gerçekten bizi ve İngilizcemizi geliştiren bir uygulama.”

“(Ö23) ... ortaokul ya da liselerdeki öğrencilere dönem ödevi olarak bu tip uygulamalarla yapılan bir çalışma istenmesi de mantıklı olabilirdi.”

Deney grubu öğrencilerinden bir öğrencinin dil öğrencileri koduna ilişkin alıntısı aşağıdaki gibidir.

“(Ö13) ... bütün dil öğrencileri bunu yapmalı. Dil bölümünde kelime bilgisi olmazsa olmaz çok önemli kesinlikle.”

Web 2.0 uygulamasında ve ders esnasında yaşanan zorluklar temasına bakıldığında, öğrenciler Web 2.0 uygulamasının kimi zaman telefonlarını kastediğinden ve bazı bağlantı problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinden teknoloji koduna ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir.

“(Ö12) ... son hafta telefonum kasti ve uygulamanın ağırlığını kaldıracak telefon bulmak kolay olmadı. o hafta uygulamayı arkadaşım telefonundan yaptım. Bunlar küçük şeyler dedik ve çok takılmadık.”

“(Ö22) ... bu hafta uygulama sürecinde birkaç problem yaşadım gerek uygulamanın donması ya da internetimin gitmesi gibi bunlar dışında pek bir problem yaşamadım.”

“(Ö3) ... insan dışı karakterleri yapamıyorum ki eğer yapabilseydim farklı konular ortaya çıkardı ve daha güzel olurdu. Niye böyle bir uygulamayı ücretsiz yapmak varken paralı yaparsın? ”

Bununla beraber, öğrenciler bazı yapıları ve bağlamları oluşturmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinden bağlam ve yapılar koduna ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir.

“(Ö1) ... bu sekiz hafta boyunca bazı zorluklarla karşılaştık. Yeri geldi cümleyi oluşturamadık. Yeri geldi yapıları kullanmakta zorlandık. Ama bazı zamanlarda da yapmaktan çok keyif aldık.”

“(Ö2) ... zorlandığım en önemli kısım çarpıcı bir context bulmaktı.”

“(Ö3) ... bu hafta uygulama süresince context oluşturmada zorlandım ve daha fazla düşündüm.”

Web 2.0 aracının ve çalışmanın öğrenme sürecinde öğrenci davranışlarına etkisi temasına bakıldığında, öğrenciler Web 2.0 aracı kullanarak yaptıkları uygulamada, grup çalışması yapmalarının onlara olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinden grup çalışması koduna ilişkin alıntılar aşağıdaki gibidir.

“(Ö11) ... bizim için güzel bir çalışma oldu. Grup çalışması yapmak da beraberinde bize birçok fayda sağladı. beraber tartıştık, beraber öğrendik.”

“(Ö12) ... ayrıca bu süreçte partner olmamızda ayrı bir avantaj sağladı. Senin bilmediğin bir şeyi başka biri mutlaka biliyor ve karşılıklı olarak yardımlaşıyoruz. Yanlışlarımızı gözden geçiriyoruz. Bence ilerlememizde bunun çok etkisi var.”

“(Ö13) ... bu hafta yaptığım collocationlar İngilizce cümle kurmama yardım etti. Bana grup çalışmasını öğretti.”

“(Ö14) ... ayrıca cümleler oluşturmada önce arkadaşım ile tartışmak güzel oluyor. Daha sonra da oluşturduğumuz cümleleri kelime bakımından zenginleştirmeye çalışıyoruz. Sonuç olarak ince eleyp sık dokuyoruz.”

“(Ö15) ... bazı arkadaşlarımın yaptığı çalışmalar gerçekten çok başarılı. Bazen onların yaptığı çalışmalardan ilham alıyorum... eminim onlar da benden görüp kendilerine göre çıkarımlar yapmışlardır.”

“(Ö16) ... hiç sıkılmadan ve birlikte olmaktan zevk aldık.”

“(Ö17) ... yaptığımız çalışmadan memnunum ve arkadaşım ile beraber gelişim gösterdiğimizi düşünüyorum.”

“(Ö18) ... arkadaşlarımla çalıştığım için farklı fikirler ortaya çıktı.”

“(Ö19) ... arkadaşlarımla yapmak her hafta söylediğim gibi daha güzel çünkü beraber düşünüp beraber hazırlayıp ortaya ortak şeyler çıkarıyoruz.”

“(Ö10) ... bu haftaki collocationları yaparken beraber çalıştığım arkadaşımdan faydalı bilgiler öğrendim diyebilirim. Çünkü birbirimizle yardımlaşmamız sayesinde bilgi alışverişi oluyor ve öğrendiğimiz bilgiler kalıcı hale geliyor.”

“(Ö11) ... aynı sınıfta olduğum oda arkadaşım ile beraber çalışıyoruz. Bunun bize olan katkısını saymakla bitiremem. Birbirimizin ikinci gözü oluyoruz adeta. Yaptıklarımızı kontrol ediyoruz. Anlamadığımız yerlerde birbirimize öğretmen de oluyoruz.”

“(Ö12) ... arkadaşım ile birbirimize destek olup yanlışlarımızı düzeltiyoruz. Aslında birbirimizden çok şey öğreniyoruz. Birlikte çalışmak harika bir şey”

Öğrenciler öğrenme sürecinde uygulamanın yaratıcılıklarına ve hayal güçlerine de olumlu katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinden yaratıcılık ve hayal gücü koduna ait alıntılar aşağıdaki gibidir.

“(Ö1) ... bu haftada her hafta olduğu gibi yeni kelimeler öğrendim ve daha önceden bildiğim kelimelerin farklı kullanımlarını öğrendim. Geçen haftaya göre daha yaratıcı diyaloglar oluşturdum.”

“(Ö9) ... senaryoları yaratırken kendi hayal gücümle bazı sahneleri oluşturmam yaratıcı olduğumu düşündürdü.”

“(Ö17) ... bugünkü yaptığım videolarda önceki çalışmalarına oranla daha fazla ses ve etkileşim kullandım dolayısıyla daha fazla yaratıcı hissettim.”

“(Ö4) ... bu uygulamayla kelime bilgimiz geliyor diyalog hazırlarken yaratıcılığımızı kullanıyoruz.”

“(Ö6) ... ben bu uygulamayı yaparken yaratıcı olduğumu düşünüyorum. Çünkü farklı contextler oluşturmaya çalışıyorum.”

“(Ö5) ... yaratıcı olduğumu düşünüyorum. Çok kullandım bu kelimeyi. Ama context oluşturmak ve kelime haznemi geliştirmek adına yaratıcı olduğumu düşünüyorum. Kelime haznemi geliştirmek adına yaratıcı olduğumu düşünüyorum derken farklı kelimeleri bazen bildiklerimi bir araya getirirken.”

“(Ö3) ... bu hafta uygulamada yaratıcı olduğumu düşünüyorum. Çünkü güzel içerikler ve ifadeler kullandığımı düşünüyorum.”

“(Ö13) ... yapmış olduğumuz videolarda komikliğe de yer verip ayrıca özendiğimden bu hafta daha yaratıcı olduğumu düşünüyorum.”

“(Ö14) ... program üzerinde bir yenilik keşfetmedim. Önceki haftalarla aynı katkıları sağladı. Hayal gücümü geliştirdi. Teknoloji ile İngilizce öğrenebileceğimi gösterdi.”

Son olarak öğrenciler, öğrenme sürecinde uygulamayı tamamlamak için çaba sarf ettiklerini de belirtmişlerdir. Deney grubu öğrencilerinin çaba koduyla ilgili alıntıları aşağıdaki gibidir.

“(Ö10) ... hayatımda ilk defa bir şeyi tamamlamak için insan üstü çaba sergiledim. Sondaki yaptığını izlemek keyifli olmasa yapabilir miydim bilmem.”

“(Ö9) ... fazlasıyla çabalamasaydım olmazdı sanırım. Yalnız ben değil arkadaşım da emek verdi. Sona ulaştık ya sonunda gerisi önemli değil. “



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve ortaya çıkan sonuçlar, alanyazında yer alan benzer çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgulara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Web 2.0 teknolojisiyle bilgisayar ve internet teknolojilerinin tek yönlü olmaktan çıkıp tüm dünyadaki kullanıcıların aktif kullanımına açılması ve kullanıcılarına etkileşimli bir şekilde iletişim ve bilgi alışverişi imkanı sunması, araştırmacıyı bu teknolojiyle beraber gelişen Web 2.0 araçlarını sınıf içerisinde kullanmaya yöneltmiştir. Teknoloji hayatımızın kaçınılmaz bir parçası olduğundan, teknolojik araçların ve yazılımların öğrencilerin yabancı dil öğrenim sürecinde kelime öğrenime etkisinin incelenmesi de araştırılmaya değer görülmüştür. Bu doğrultuda, Web 2.0 aracı destekli kelime öğretiminin İngiliz Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik başarılarına, kalıcılığa, Web 2.0 aracına yönelik tutumlarına, sınıf iklimine etkisine bakılmıştır. Bunlara ek olarak, öğrencilerin Web 2.0 aracı destekli kelime öğretimi hakkındaki görüşleri yazdıkları günlüklerden analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda düzenlenmiş ve sistematik olarak sunulmuştur. Sonuçlar, alanyazında yer alan başka benzer araştırma sonuçları ile tartışılmıştır.

5.1.1. Akademik Kelime Başarısı, Kelime Bilgisi ve Kalıcılık ile İlgili Sonuçlar

Çalışmada, Web 2.0 destekli kelime öğretiminin etkililiğini ortaya koyan en önemli değişkenlerden birinin, akademik başarı testi olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, Web 2.0 aracı destekli kelime öğretiminin uygulandığı deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Deney grubunda yer alan İngiliz Dili ve Edebiyatı hazırlık öğrencilerinin akademik başarı

testine (kelime başarısı) bakıldığında, öğrencilerin kelime başarısı testi puanları, son testte ve kalıcılık testinde, ön test puanlarından daha yüksektir. Deney grubu öğrencileri, uygulama sona erdikten dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testinden, son testlerine göre daha düşük puan almış olmalarına rağmen, farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Bununla beraber, öğrencilerin kelime başarısı testinden elde ettikleri başarının kalıcı olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre, Web 2.0 aracı destekli kelime öğretiminin deney grubu öğrencilerin kelime öğrenmedeki başarısını ve kelime bilgisini arttırdığı ve kalıcılığı sağladığını söylemek mümkündür.

Marzano (2004) 6 basamaklı kelime öğretiminin uygulandığı kontrol grubunda yer alan İngiliz Dili ve Edebiyatı hazırlık öğrencilerinin akademik başarı testine (kelime başarısı) bakıldığında, öğrencilerin kelime başarısı testi puanları, son testte ve kalıcılık testinde, ön test puanlarından daha yüksektir. Marzano (2004) 6 basamaklı kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarısı testi puanlarının yüksek olması, kelime bilgilerini arttırdığını göstermektedir. Kontrol grubu öğrencileri, uygulama sona erdikten dört hafta sonra uygulanan kalıcılık testinden, son testlerine göre daha yüksek puan alsalar da, aradaki fark anlamlı değildir. Bu sonuçlara göre, Marzano (2004) 6 basamaklı kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgilerini arttırdıklarını ve kalıcılığın sağlandığını söylemek mümkündür.

Çalışmada, deney grubunda yer alan İngiliz Dili ve Edebiyatı hazırlık öğrencileri ile kontrol grubunda yer alan İngiliz Dili ve Edebiyatı hazırlık öğrencilerinin akademik başarı testi (kelime başarısı) son testlerinde aldıkları puanlara bakıldığında, Web 2.0 aracı destekli kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla deney grubunda uygulanan Web 2.0 aracı destekli kelime öğretiminin kontrol grubuna kıyasla, başarıyı ve kelime bilgisini daha fazla arttırdığı görülmektedir.

Akademik başarı testinden kelime bilgisi ölçeği (VKS) bulguları incelendiğinde ise Web 2.0 aracı destekli kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi (VKS) ölçeği puanları, son testte ve kalıcılık testinde, ön test puanlarından daha yüksektir. Deney grubu öğrencileri, uygulama sona erdikten dört hafta sonra uygulanan VKS kalıcılık testinden, son testte göre daha düşük puan almışlardır. Son test ve kalıcılık

puanları arasında anlamlı bir fark olmasa da kelime bilgisi ölçeğinden elde ettikleri başarı puanı, kalıcılığın sağlandığını göstermektedir. Özetle sonuçlar, Web 2.0 destekli kelime öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin, hem kelime bilgilerini hem de kelimeleri bağlam ve cümle içerisinde kullanım yönündeki becerilerini arttırdıklarını ve kalıcılığı sağladıklarını belirtmektedir.

Marzano (2004) 6 basamaklı kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi (VKS) ölçeği puanları, son testte ve kalıcılık testinde, ön test puanlarından daha yüksektir. Kontrol grubu öğrencileri de uygulamadan dört hafta sonra uygulanan kelime bilgisi ölçeğinden (VKS), son teste göre düşük puan almışlardır. Son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olmasa da kelime bilgisi ölçeğinden (VKS) elde ettikleri başarı puanı, kalıcılığın sağlandığını göstermektedir. Özetle sonuçlar, Marzano (2004) 6 basamaklı kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin, kelime bilgilerini, kelimeleri bağlam ve cümle içerisinde kullanım yönünden de arttırdıklarını ve kalıcılığı sağladıklarını belirtmektedir.

Çalışmada, deney grubunda yer alan İngiliz Dili ve Edebiyatı hazırlık öğrencileri ile kontrol grubunda yer alan İngiliz Dili ve Edebiyatı hazırlık öğrencilerinin kelime bilgisi ölçeği (VKS) son testlerinde aldıkları puanlara bakıldığında, Web 2.0 aracı destekli kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Özetle, her iki grubun son test sonuçları, Web 2.0 destekli kelime öğretimi uygulanan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubuna kıyasla, kelime bilgilerini, kelimeleri bağlam ve cümle içerisinde kullanım yönünden arttırdıklarını ve kalıcılığı sağladıklarını göstermektedir.

Web 2.0 destekli kelime öğretimi gören deney grubu ve Marzano (2004) 6 basamaklı kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun her iki ölçme aracınının (kelime testi ve kelime bilgisi ölçeği) son testlerine bakıldığında ortaya çıkan sonuç, uygulamaya başladıktan sonra her iki grubun kelime bilgilerinde istatistiksel olarak artış ve ilerleme olduğudur. Son testte, Web 2.0 destekli kelime öğretimi gören deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olmasının sebebi, kullanılan Plotagon aracının da diğer Web 2.0 araçlarının çoğunun alt yapısındaki teknolojinin, resim ve grafik açısından zengin bir içerik taşımasına, grup çalışmasına yönlendirmesine, öğrenci merkezli olmasına, etkileşime açık ve eğlenceli bir platforma izin vermesine bağlanabilir.

Bu sonuçlar, araştırmalarında Web 2.0 araçları kullanarak kelime öğretimi yapan diğer araştırmacıların, Ashiyan ve Salehi (2016); Nurmukhamedov, (2015); Baturay, (2007); Eren, (2015) ve Andarab'ın (2019) sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir.

Kontrol grubu öğrencileri deney grubu öğrencilerine göre eşdizimsel kelimeleri Marzano (2004) 6 basamaklı kelime öğrenme yöntemini kullanarak öğrenmişlerdir. Marzano'nun (2004) kelime öğrenme yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda, öğrencilerden öğrendikleri eşdizimsel kelimeleri resmetmelerinin istenmesi, kontrol grubunun da deney grubuyla beraber, kelime bilgilerinin artmasının sebebi olarak gösterilebilir. Marzano, bu tekniği öğrencilerin kelime öğrenirken kendilerini güvende hissettiği bir oyun olarak da düşünülebileceğini belirtmiştir (Marzano, 2009). Ayrıca Boumova (2008) bu modern stratejinin, öğrencilerin kelimelerin anlamlarını, telaffuzlarını, yazımlarını, kelime türlerini, kelimenin cümledeki yerini, çağrışımlarını ve eşdizimsel olarak nasıl kullanıldığını görebildikleri bir durumun içine de soktuğunu söylemiştir. Wright (1990) da yabancı dil öğrenme sürecine görselliğin dahil edilmesinin daha önemli ve anlamlı olacağına çünkü bu durumun öğrencilerin anlamı daha kolay çıkarmasına yardımcı olacağını belirtmiştir. Ayrıca Wright (1990) görsellerin, ilgi ve motivasyon sağladığını ve dili, bağlamı içerisinde anlamaya yaradığının da altını çizmiştir. Ayrıca Kim ve Gilman'ın (2008) web tabanlı, kendi kendine eğitim programı "multimediacomponents" uygulaması yoluyla öğrencilerin kelime öğrenmelerini incelediği araştırmasında da sonuçlar, öğrencilerin metinleri görsellikle, ses ve grafiklerle beraber incelediklerinde, öğrencilerin kelime bilgilerinde artış olduğunu göstermiştir. Wright'ın (1990) ve Kim ve Gilman'ın (2008) bahsettiği görselliğin, ses ve grafiğin derse dahil edilmesi, bu çalışmada deney grubundaki öğrencilere bir nevi hazır bir programla sunulmuş olsa da, kontrol grubunda, öğretmen tarafından sunulmamış olması öğrencilerin tamamıyla kendi hayal güçlerine ve anladıkları bağlama göre kendileri tarafından yaratılması, görselliğin öğrenme sürecindeki etkisini daha da fazlalaştırdığını düşündürmektedir. Dolayısıyla deney grubu öğrencileriyle beraber kontrol grubu öğrencilerinin de kelime bilgilerindeki artış olağan karşılanabilir.

Ayrıca her iki grubun kelime bilgilerindeki artışın sebebi, tek tek kelime öğretimi çalışmasından ziyade, eşdizimsel kelime öğretimi çalışması yapılmasına da bağlanabilir. Nist ve Simpson'ın (1993) da belirttiği gibi geleneksel yöntemle kelime öğretiminde

kelimelerin anlamlarını vermek önemli hatta yeterli olabilir, fakat bu biraz da yüzeysel kalmaktadır. Benzer şekilde, Maghsodi (2010) kelimelerin anlamlarının öğrencilere verilmesi, hızlı ve öğrencilerin de tercih ettiği bir yöntem olabileceğini ama bu durumun da Nist ve Simpson'ın (1993) belirttiği gibi yüzeysel kalacağını, iş öğrencilerin kelimeleri bağlam içerisinde doğru bir şekilde kullanmalarına geldiğinde ise yetersiz kalacağıdır. Örneğin Hsu (2010) İngilizce eğitimi alan Tayvanlı öğrencilere okuduğunu anlama ve kelime bilgisi ile yaptığı çalışmada, eşdizimsel kelimelerin öğrencilere öğretilmesinin kelime bilgilerinde artışı ve kalıcılığı sağladığını bulmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada eşdizimsel olarak öğretilen kelimeler, öğrencilerin kelimelerin, ardından gerektirdiği diğer kelimeleri de öğrenmelerini sağlamıştır. Bağlam içerisinde kullanıma geçirildiğinde de öğrenciler, artık kelime seçerken seçtiği kelimeyi, hangi kelimeyle beraber kullanacağını bilmiştir. Zamanla bağlamı daha hızlı ve doğru şekilde kurabilmiş, bu durum, kelimelerin akılda kalıcılığına katkı sağlamıştır.

Çalışmada, öğrencilere anlamlarını tahmin etmeleri için öğretmen tarafından sunulan eşdizimsel kelimelerin geçtiği bağlamlar, öğrencilerin ilk başta eşdizimsel kelimelerin anlamlarını bulmalarında yardımcı olmuştur. Alanyazına bakıldığında, öğrencilerin derinlemesine öğrenme için kelimeleri, onlara sunulandan farklı bir bağlamda aktif olarak, kendilerine özgü şekilde, kişiselleştirerek kullanmaları gerekmektedir. (Blachowicz ve Fisher, 2000; Nation, 2001). Çalışmada, öğrencilere öğrendikleri eşdizimsel kelimeleri kendi oluşturdukları bağlamların içerisinde kullanmalarına yönlendirilmesindeki amaç, kelimelerin algısal (pasif) olmasından ziyade üretimsel (aktif) kelime bilgisine dönüşmesini sağlamaktır.

Bu çalışmada kullanılan kelime öğrenme stratejisi, etkili kelime öğrenmek için alanyazında bulunan ilgili ilkelere dayandırılmaya çalışılmıştır. Etkili kelime öğrenmek için temel ilkelerden bir tanesi de kelimelerin onları çevreleyen bağlamlarla beraber öğretilmesidir. Bu yüzden araştırmacı, çalışmasında sadece kelime başarı testi kullanmamış, kelime başarı testinin yanında kelime bilgisi ölçeğini de (VKS) kullanmıştır. Webb'in (2008) bu durum hakkındaki yorumu, araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Webb'e (2008) göre algısal kelime bilgisi, bir kelimenin türünü, yapısını tanıma ve eş anlamlısını bulabilmek, üretimsel kelime bilgisi ise kelimenin hem türünü hem de anlamının nerede nasıl kullanıldığını bilmektir. Ayrıca Nagy' ye (1997) göre

algısal kelime bilgisi, öğrencinin kelime ile karşılaştığında kelimenin basit tanımını ezberlemek ve tek bir anlamı üzerinde durmak başlangıç seviyesinde bir algılamadan ibarettir. Nagy (1997) bağlam içerisinde yapılan kelime öğretiminin dizilişsel bilgisinden de bahsetmiştir. Yani, dil öğrencilerinin karşılaştıkları kelimelerin diziliş örüntülerine bakarak anlamsal çıkarımlar yapabilmeleridir. Bu sayede öğrenciler, benzer dizilişe sahip kelimeleri de tanıyıp anlamsal çıkarımlar yapabilirler. Daha da ötesi, artık öğrencilerin zihinlerinde bağlamlar sayesinde şema haline gelen kelimelerin anlamsal çağrışımları kullanılarak, o kelimelerin ilişki kurdukları veya kurabilecekleri diğer kelimelerin neler olduğunu kestirebilmeleri sayesinde, o kelimeleri öğrenebilmeleri de kolaylaşır. Subaşı (2014) ve Merç'in (2008) kelimelerin bağlam içerisinde öğretimi ile ilgili çalışmalarının sonuçları da bu çalışmadaki bağlamların kelime öğrenmeye olumlu etkisi ile paralellik göstermektedir.

Çalışmanın bulgularına göre, ilk sonuç öğrencilerin uygulamadan sonra öğrendikleri kelimeleri kolayca hatırlayabilmeleridir. Dil öğretmenlerinin kelime öğretimini kolaylaştırmak için eşdizimsel kelimeleri kullanmaları gerektiği söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalardan, eşdizimsel kelimelerin derslerde daha özenli bir şekilde ele alınması ve bunların bağlam desteğiyle öğretilmesine daha fazla zaman ayrılması gerektiği sonucuna varılabilir.

Her iki gruptaki öğrencilerin grup çalışması sırasında, hem öğrendikleri eşdizimsel kelimenin geçtiği hem de geçmediği bağlamı oluşturmaya çalışmaları kelimelerin iki defa tekrar edilmesini de sağlamıştır. Literatür kelime öğrenmede tekrarın öneminin altını çizmiştir. Zahar, Cobb ve Spada'ya (2001) göre, bağlam içerisindeki bir kelimeyle bir kere karşılaşmak, kelimenin tüm özelliklerini bilmek için yeterli değildir. Alanyazında kelimelerin üç, sekiz, on kere ya da daha fazla tekrar edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Hulstijn vd. (1996) öğrencilerin üç kere karşılaştıkları kelimeleri, bir kere karşılaştıkları kelimelere göre, daha kolay ezberlediklerini belirtmiştir. Waring ve Takaki (2003) öğrencilerin, yeni kelimelerin anlamlarını ve türünü rahatlıkla söyleyebilmesi için sekizden fazla tekrar etmesi gerektiğini belirtmiştir. Pellicer- Sanchez ve Schmitt (2010) ise yeni öğrenilen kelimenin on veya daha fazla sayıda tekrar edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada da öğrenciler, yukarıda belirtildiği üzere grup çalışması sırasında iki kez eşdizimsel kelimeye maruz kalmışlardır. Yani kelimeleri iki kez tekrar

etmişlerdir. Bununla beraber, kontrol grubu eşdizimsel kelimeyi resmederken, deney grubu da Plotagon Web 2.0 aracı sayesinde üçüncü kez tekrar etme şansı bulmuştur.

Uygulama süresince hem deney hem de kontrol grubunun kelime bilgilerinde artış olmuştur. Bununla birlikte, deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre son testte (kelime başarı testi, kelime bilgisi ölçeği) çok daha başarılı olduğu görülmüştür. Web 2.0 aracı Plotgon içeriği gereği öğrencileri üretimsel bir çalışmaya yönlendirmektedir. Öğrencileri ürettikleri bağlamları kendilerine ve arkadaşlarına görsellik, ses, duygu, yer, zaman vb. gerçek hayata dair birçok öğeyi etkileşimli bir şekilde üretme ve sonrasında sunma çabası içerisine sokmuştur. Öğrencilerin en iyi bağlamı ve uygulamada en iyi sahneleri oluşturma çabası, eşdizimsel kelimelerin akıllarında daha fazla kalmasına yardımcı olduğunu düşündürmektedir. Avellaneda (2016) yaptığı çalışmada, öğrenciler, birbirlerinin çalışmalarının öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Öğrencilerin Plotagon uygulamasındaki çeşitli karakterle, arka plan, ses ve duygularla canlandırdıkları çok farklı senaryolar arkadaşlarının da ilgisini çekmiş ve birbirlerinin çalışmalarını incelerlerken Plotagon aracı sayesinde, eşdizimsel kelimelere daha fazla maruz kalmışlardır. Kontrol grubunda da yukarıda belirtildiği gibi aynı işlemler gerçekleşmiştir fakat eşdizimsel kelimelerin sadece resimle çalışılması, görselliğin tek boyutlu olması, ses, arka plan ve farklı karakterlerin duygularla beraber sunulmasından, öğrencileri mahrum bırakmıştır. Ayrıca en önemli durumlardan birisi de, her iki gruptaki öğrencilerin oluşturdukları bağlamlar kendilerine ait, gerçek hayattan bağlamlar olduğu için doğal olarak otantik bir materyal elde etmişlerdir. Kısacası, dil öğrenmede oldukça etkili olan otantik materyali kendileri oluşturmuşlardır. Deney grubu oluşturdukları bu bağlamları ve küçükte olsa senaryo niteliğinde, Plotagon Web 2.0 aracıyla kendilerine özgü kişiselleştirerek ve yöneterek tekrar tekrar izleyebilmişlerdir. Plotagon aracındaki karakterler ve diğer öğeler, gerçek hayata oldukça yakın olduğu için öğrenciler oluşturdukları bağlamları Plotagondaki karakterler sayesinde gerçek hayattan bir kesit izler gibi izleme şansı bulmuşlardır.

Bustamente, Hurlbut ve Moeller'e (2012) göre otantik metinler veya içeriğin Web 2.0 araçlarıyla harmanlanması, iletişim, işbirliği ve etkileşimin sağlanabildiği bağlamların oluşturulmasına yardımcı olmaktadır. Sınıfta bu metinlerin ve içeriğin iyi bir öğretmen tarafından dikkatle planlanarak eğitim faaliyetlerinin içine dahil edilmesi, öğrencilerin bu

metinleri ve içeriği kişiselleştirip, yayınlatabildiği kaliteli ürünler ortaya çıkarmasına izin verir. Dolayısıyla deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre, hazırladıkları bağlamları onlara canlılık katacak hareketli bir platformda sergilemek için kişiselleştirmeleri, hem kendileri hem de arkadaşları için daha anlamlı hale gelmiştir. Kontrol grubunda bağlamı sadece hareketsiz bir resim ile sergilemek, öğrencilerin bağlamları arkadaşlarından ziyade yalnızca kendileri için kişiselleştirmeye yönelmiş olabilir. Başka bir deyişle, resim yeteneği olmayan öğrenciler resim yeteneği olan öğrencilere göre bağlamı sergilemek için çok fazla çaba sarf etmeye çalışmamış olabilirler. Fakat Plotagon aracı teknolojisi sayesinde, öğrencilerin hayal güçlerini ortaya koymaları ve anlatmak istedikleri bağlam için gerekli olan tüm herşeyi onlara sunduğundan öğrencileri, aracı keşfetmeye ve bağlamlarını en güzel nasıl sergilerim düşüncesine yöneltmiştir. Bu durum, deney grubunun son testte başarısını arttıran bir faktör olarak görülebilir.

Çalışmada, deney grubu öğrencilerinin bağlamları yazmaları ve sonrasında Plotagon aracı sayesinde yazdıkları bağlamları sesli olarak dinlemeleri de başarılarında bir etken olarak düşünülmektedir. Plotagon aracındaki karakterlerin telaffuzlarının yerli konuşmacıların telaffuzları ile aynı olması öğrencilerin kelimeleri doğal iletişim ortamında duyuyormuş gibi hissetmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin, Plotagon Web 2.0 aracına bağlamları yüklemeyen önce karakterlerin konuşma balonlarına yazması, kelimelerin yazılı olarak tekrar edilmesini sağlamıştır. Daha öncede belirtildiği gibi bağlamların, Plotagon Web aracındaki karakterlerin seslendirmesi için öğrenciler tarafından yüklenmesi, bağlamlar için arka planların, durumların, karakterlerin duygu, jest ve mimiklerinin yine öğrenciler tarafından kendi istedikleri şekilde ayarlanabilmesi, deney grubu öğrencilerine, yabancı dilde kelime öğrenmek için gerekli olan hemen hemen tüm unsurları sunmuştur. Babae'e (2017) göre çok çeşitli arka planları olan otantik materyaller öğrenciler için anlamlı ve motive edicidir. Dinleme, dili işlemenin önemli bileşenidir (Babae, 2017). Otantik materyaller için çeşitli kaynaklar vardır, örneğin radyo dinlemek, haberleri dinlemek veya telefonda konuşmak gibi (Babae, 2017). Field (2011) sesli kayıtların, otantik materyaller olarak kullanılabileceğini ve dinleyiciye gerçek dünya konuşmalarına eşlik eden sözlü dil, jestler, mimik ve ses tonu gibi ifadeler sağladıkları için çok faydalı olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler arkadaşlarına en iyi Plotagon sahnesini sunmaya çalışırken bir bağlamla birden çok ortamda karşılaşma fırsatı da bulmuşlardır. Örneğin bir öğrenci aynı bağlam için karakterleri mutfak ortamında konuştururken, bir diğeri bir caddenin ortasında bir diğeri uzay gemisinde konuşturmuştur. Uygulamanın sonunda, WhatsApp üzerinden birbirleriyle paylaştıkları Plotagon sahnelerini izlerken, arkadaşlarının oluşturduğu sahneler içerisinde, kendi bağlamlarının olduğu sahneleri karşılaştırma ve değerlendirme fırsatı bulmaları, kelimelerin geçtiği bağlamlara farkı perspektiflerden bakmaları, kelimelerin akıllarında daha kalıcı yer etmesini sağlamıştır. Burada önemli olan kelimeye maruz kalmakla beraber, kelimenin geçtiği bağlamın nerede ve nasıl canlandırıldığının da görülmesidir. Yani tek bir bağlam, öğrenciler tarafından birden çok sahneyle sergilenmiş ve öğrenciler kendi bağlamlarının alternatif sahnelerini görme fırsatı elde etmişlerdir.

Kinsella'nın (2005) da belirttiği gibi öğrencilere kendi örnek cümlelerini oluşturma, kelimeleri görsellikle birleştirme ve kelimelerle ilgili bağlantılar kurma şansı verilmelidir. Bu çalışmada da Plotagon aracı, öğrencilere bu şansı vermiştir. Bu durumun kelime bilgisi ölçeğinin (VKS) sonuçlarını da olumlu etkilediği düşünülmektedir. Çünkü karakterlerin seslendirmesi için yazılan eşdizimsel kelimesiz ve eşdizimsel kelimeli cümleler daha öncede belirtildiği gibi öğrencilerin kelimelerle birçok kez karşılaşma fırsatı bulması ve arkadaşları sayesinde farklı kullanımlarını görebilmesine destek olmuştur. Kelime bilgisi ölçeğinde de deney grubu öğrencileri, son testte kontrol grubuna göre daha yüksek başarı göstermişlerdir. Hem kelime başarı testi hem kelime bilgisi (VKS) ölçeği beraberce yorumlandığında kontrol grubunda kalıcılık da artış vardır fakat deney grubuna göre düşüktür. Bunun sebebi olarak, kağıt materyallerin, kontrol grubu içerisindeki öğrenciler arasında WhatsApp gibi bir uygulama kullanılamadığından dolayı, hızlı ve kolay el değiştirememesine ve bu yüzden deney grubuna göre, kelimelere ve bağlama daha farklı olarak maruz kalmalarına bağlanabilir. Kontrol grubu öğrencileri, kelimelere ve bağlama farklı perspektiften bakma fırsatı bulsalar bile, dil ötesi öğelerin de içinde bulunduğu hareketli sahnelerden yoksun kalmışlar sadece birbirlerinin çizdiği resimlere bakma fırsatı bulabilmişlerdir. Bu durumda her iki testte de son test ve kalıcılıkta deney grubuna göre geride kalmalarına sebep olmuş olabilir. Kalıcılık testi sonuçları Basal'ın (2019) 4 tane çevrimiçi araç kullanarak eşdizimsel sözcük öğretimi yaptığı çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir. Ayrıca bu çalışma deney grubunun kelime bilgisinin artması açısından çalışmasını kelime bilgisi ölçeği (VKS) kullanarak

gerçekleştiren Kaboooha ve Elyas'ın (2015) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Kaboooha ve Elyas (2015) çalışmasında, Web 2.0 aracı olarak YouTube'u kullanmış ve deney grubu öğrencilerinin kelime bilgilerinin, geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubuna göre daha fazla arttığını görmüştür. Dolayısıyla iki çalışma da paralellik göstermektedir.

Çalışmanın sonucunda, Web 2.0 araçlarının yabancı dil derslerine dahil edilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Tüm bu değinilen noktalara bakıldığında, çalışma Web 2.0 araçlarını sınıfa ortamına dahil etmenin kolay ve uygulanabilir olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin, kendi öğrenmeleri için içerik hazırlarken eğlendiklerinin görülmesi ve sorumluluk bilinci taşıdıklarının gözlemlenmesi, bu araçların sınıf ortamında birçok yönden faydası olduğunun da kanıtıdır. Özellikle eşdizimsel kelime öğretiminde Plotagon ve benzeri Web araçlarının kullanılması, ek faydalar sağlamaktadır. Kelimelerin tek tek öğretilmesinden ziyade, eşdizimiyle beraber öğretilmesi öğrencilerde dilde akıcılık sağlayacağı için bu akıcılığı bu tür araçlardaki karakterlerin konuşmalarında görmek ve dinlemek, öğrencilerin dil bilgilerini olumlu yönde geliştirecektir. Ayrıca bu tür araçlarla çalışmak öğretmenlere ayrı bir yük getirmemektedir. Ülkemiz okullarında Web 2.0 araçlarına ilgi duyan öğretmen sayısı giderek artmaktadır. Örneğin Facebooktaki Web 2.0 araçları- Web 2.0 tools grubunun, 27 bin üyesi bulunmaktadır. Bu araçlar sayesinde dersler, öğretmen odaklı olmaktan öğrenci odaklı olmaya doğru evrilmektedir. Eğer araç doğru seçilmiş ve öğrencilerin ilgisini çekmiş ise öğrenciler, kendi öğrenmelerini düzenlemeye ve kendileri için en anlamlı öğrenme ortamını, öğretmen rehberliğinde hazırlamaya gayret göstermektedirler. Web 2.0 araçlarının derslere dahil edilmesi, yapılandırmacılık kuramına uygun dersler işlemek için de önem teşkil etmektedir. Basal ve Aytan'ın (2014) da belirttiği gibi Web araçları öğrencileri, pasif alıcılar olmaktan ziyade kendi bilgilerini inşa eden bireyler olmasını sağlar. Unutulmaması gereken bir durum da teknolojinin ve Web araçlarının nerede ve ne zaman nasıl uygulanacağı ile ilgili eğitime katılmanın gerekliliğidir. Son olarak, literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunlukla mobil öğrenme ve faydaları üzerine olduğu görülmektedir. Cep telefonu ya da mobil aletlerin sadece bir araç olduğu unutulmamalıdır. Amaca doğru atılacak adımlarda bu cihazların içeriklerinin etkili ve amaca uygun şekilde doldurulması gerekmektedir. Bununla birlikte, içerisinde etkileşime açık bir Web 2.0 veya ilerisi bir yazılım bulunmadıkça, mobil araçlar sadece birer aracı olarak kalacaktır. Bu yüzden, mobil araçlar içerisinde kullanılacak olan Web 2.0 eğitim vb. yazılımlar hakkında

öğretmenlerin bilgi sahibi olması ve kullanımlarının nasıl olduğunu öğrenmeleri gereklidir. Doğru ve etkili eğitim içerikleriyle donatılmamış mobil cihazların kullanım alanlarının, fabrikaların onları üretirken amaçladıklarından öteye gidemeyeceği düşünülmelidir.

5.1.2. Web 2.0 Araçlarına İlişkin Tutum Üzerine Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın başında ve sonunda deney grubu öğrencilerine sunulan Web 2.0 araçları tutum ölçeği sonuçlarına göre, öğrencilerin Web 2.0 araçlarına ilişkin tutumlarında artış görülmüştür. Bu durumun sebebi, Web 2.0 araçlarının derslere dahil edilmesinin öğrencilerin derslerin daha verimli geçtiğini, öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırdığını, onları pasif alıcı konumundan çıkardığını ve daha yaratıcı olduklarını düşünmeleridir (Maloney, 2007). Faizi vd.'nin (2015) araştırmasında, öğrencilerin %97'sinin internette eğitim içeriği oluşturmaya aktif olarak katıldığı ve böylece öğrenme deneyimine çevrimiçi platformlardan dahil olduğu ortaya çıkmıştır. Elbetteki çalışmanın başında, öğrencilerin Web 2.0 araçları hakkında az çok dolaylı da olsa bir bilgisi vardı fakat tam olarak ne olduklarını ve nasıl kullanıldıklarını bilmiyorlardı. Dolayısıyla çalışmada öğrencilere Plotagon uygulaması daha yaygın olarak kullanılan Web 2.0 araçlarından biraz farklı gelse de, zamanla araca alışmışlar ve her zaman kullandıkları Web 2.0 araçlarının kullanımıyla aynı hazzı alarak kullanmaya devam etmişlerdir. Bu durumun da öğrencilerin, Web 2.0 araçlarının eğitim amaçlı da kullanabildiğini görmelerini sağladığı ve tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin tutumlarını geliştiren bir diğer faktörün ise Web 2.0 aracıyla ürettikleri ürünün en iyi olması için gösterdikleri çaba olabilir. Taylan (2018) Web 2.0 araçlarından, VoScreen kullanarak yaptığı dil öğretimi çalışmasının sonucunda, VoScreen uygulamasının, öğrenciler arasında bir rekabet duygusu yarattığını, böylelikle derslerin daha verimli geçtiğini belirtmiştir. Bu durum, bu çalışmada “çaba” olarak karşımıza çıkmıştır ve yukarıda belirtilen çalışmada tutumun artmasını destekleyen sebep ile paralellik gösterdiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin ürünlerini tamamladıktan sonra arkadaşları ile paylaşabilme fırsatını yine WhatsApp gibi bir Web 2.0 aracıyla yapmış olmaları ve bu sayede birbirlerinin çalışmalarına bakarak kelimeleri tekrar edebilmeleri, tutumlarının gelişmesini sağladığını

düşündürmektedir. Ayrıca Plotagon aracı dinleme, yazma, konuşma gibi birçok dil becerisini de destekler nitelikte özellikler barındırmaktadır. Kumar (2009) yükseköğretimde öğrencilerin, Web 2.0 araçları hakkındaki tutumları ile ilgili araştırmasında, öğrencilerin, bloglarla kendilerini sözlü ve yazılı ifade edebilme şansı bulduklarını, podcastlar ile dinleme becerilerini geliştirdiklerini, zor derslerde ise çevrimiçi sesli ve videolu Web araçları sayesinde, dersleri sonradan tekrar etmek açısından çok yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da Plotagon sayesinde, öğrencilerin tek bir uygulamada birçok dil becerisini geliştirme şansı buldukları düşünülmektedir. Web 2.0 araçlarına olan tutumlarındaki artışı bu duruma da bağlamak mümkündür.

Ayrıca ülkemizde Web 2.0 araçlarının çeşitliliği ve tanınırlığı öğretmenler ve öğrenciler tarafından sınırlı olarak bilindiği, genel olarak Web 2.0 araçları bloglar, wikiler, podcastlar şeklinde belirli bir üçgenin içinde sınırlı kaldığı araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Yeni araçların varlığı meraklı ve heyecanlı öğretmenler tarafından keşfedilip derslere dahil edilmeye çalışılsa da, yine de öğretmenler ve öğrencilerin tanışacağı birçok Web 2.0 aracı bulunmaktadır. Doğan vd. (2012) lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, blogların wikipedia'ya göre daha az bilinmesini, öğrencilerin kademesine ve yaşına bağlamış olsa da, Hartshorne ve Ajjan (2009) Amerika'da üniversite öğrencilerinin Web 2.0 tutumlarını incelediği araştırmasında, öğrencilerin ileride blogları, wikileri ve sosyal ağları eğitim amaçlı kullanmayacaklarını belirttiğini görmüştür. Bu durum da bu araçların derslerde daha yaygın olarak kullanılması, kullanımının hemen hemen tüm okul kademelerine yayılması ve öğrencilerin çok küçük yaşlardan itibaren bu araçlarla tanışması gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmada bloglardan, wikilerden ve podcastlardan farklı bir alt yapıya sahip bir Web 2.0 aracının seçilmesi, araştırmacı tarafından özellikle tercih edilmiştir. Shishkovskaya ve Sokolova (2015) bilginin çeşitli şekillerde sunumunun (yazı, grafik, ses, video vb.) bu tür teknolojik araçlar sayesinde olduğunun altını çizmesi de, araştırmacının tercihini doğrular niteliktedir. Bu durum, öğrencilerin Web 2.0 araçlarına olan tutumunun gelişmesine katkı sağladığı yönünde başka bir çıkarım yapmamıza da yardımcı olmaktadır.

Öğrencilerin tutumlarının gelişmesindeki bir diğer önemli sebep ise, öğrencilerin geleneksel kelime ezberleme yöntemlerine (sözlük kullanma, not alma vb.) teknolojik

olarak farklı bir aracın da destek olması olabilir. Ayrıca bu çalışmada öğrenciler, kelimelerin anlamlarını, bağlam içerisinde kullanmadan, öğretmenin onlara önceden kelimeleri tahmin etmeleri için sunduğu bağlamlardan çıkarmışlar ve sonrasında kendi bağlamları içerisinde kullanmışlardır. Huang ve Eslami, (2013) öğretmenlerin, öğrencilerin bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkarmaları için onlara destek olması gerektiğinin altını çizmiştir. (Gaskins, 2004; Huang ve Eslami, 2013). Bu durumda da öğrenciler kelimeleri doğru tahmin ettikçe ve kendi kurdukları bağlamlarda, kelimenin anlamını vermek için rastgele cümleler yerine, daha özenle seçtikleri kelimelerle kurdukları cümleleri, Web 2.0 aracındaki karakterlerin seslendirdiğini görmeleri hoşlarına gitmiş olabilir. Ayrıca geleneksel olarak kelime öğrenen öğrencilere bu tür uygulamalarla alternatif sunulması, onları ezberlemeye değil, anlamlı öğrenme deneyimlerinin içerisine soktuğu da unutulmamalıdır.

Bu çalışmada çıkan sonuç, çalışmalarında Web 2.0 araçları kullanımının tutuma olan etkisinden de bahseden Aşıksoy (2018); Kutlu Demir (2018); Bozna (2017); Mason (2016); Hartshorne ve Ajjan (2009); Eyyam vd. (2011) bulduğu sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Sonuç olarak, Web 2.0 aracının kullanıldığı birçok çalışmada öğrencilerin tutumlarının olumlu yönde geliştiği görülmüştür. Öğrencilerin eğitim hayatlarına teknolojiye ve internete dayalı araçlar girdiğinde, bu değişimin daha hızlı olduğunu söylemek mümkündür. Önemli olan, onların bu araçlarla tanıştırılmasıdır. Z kuşağı bu araçlarla tanıştıktan sonra kullanımını kolaylıkla öğrenmektedir. Web 2.0 araçları hakkında bir kere farkındalık oluştuktan sonra, öğrencilerin bu araçların kullanıldığı derslere karşı olan tutumlarının da daha olumlu olacağı düşünülmektedir.

5.1.3. Web 2.0 Araçlarının Sınıf İklimine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Çalışmada akademik başarı, kalıcılık ve Web 2.0 araçlarına olan tutuma ek olarak, Web 2.0 destekli kelime öğretiminin sınıf iklimine olan etkisi de incelenmiştir. Deney ve kontrol grubundaki İngiliz Dili ve Edebiyatı Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin sınıf iklimi algılarını belirlemek amacıyla 18 maddeden oluşan ve tek boyutlu bir yapıya sahip olan Sınıf İklimi Envanteri (SİE) kullanılmıştır.

Deney grubunda bulunan öğrenciler ile kontrol grubunda bulunan öğrenciler, sınıf iklimi açısından, anlamlı bir değişim göstermişlerdir. Bununla birlikte, deney ve kontrol gruplarındaki bu paralel artış, kendi aralarında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Bu sonuç, Web 2.0 destekli kelime öğretiminin sınıf iklimi üzerinde Marzano (2004) 6 basamaklı kelime öğretimiyle yapılan kelime öğretimi ile benzer etkilerinin olduğunu ve her iki grupta yer alan öğrencilerin sınıf iklimi ile ilgili benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Sınıf ikliminin her iki grupta da ilerleme göstermesini, öğretmenin kelime öğretmek için her iki gruba da onların gelişimi için ihtiyaç duydukları bir stratejiyle öğretmeye çalışmasına bağlanabilir. Her ne kadar Web 2.0 aracı destekli kelime öğretiminin etkisine bakılmaya çalışılsa da, kontrol grubunda uygulanan Marzano kelime öğretme stratejisinin de seçilmesi, öğrencilerin kelime bilgilerinin artmasında önemli bir strateji olarak düşünülmektedir. Fraser ve Fisher'e (1983) göre, öğretmenin ve öğrencinin öğretme ve öğrenme stratejileri birbirine zıt olursa sınıf iklimini olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca Fraser ve Fisher (1983) öğrencilerin akademik olarak gelişmeleri için ihtiyaç duyduğu şeyleri onlara sunan öğretmenlerin olumlu sınıf iklimi yaratacağını da eklemiştir.

Öğrencilerin bağlamlarını Plotagon Web 2.0 aracı üzerinden sunmaları yaratıcılıklarına da katkıda bulunmuştur. Öğrenciler, bağlamlarını oluşturmaya başladıklarında, sıra dışı ve kendi hayatlarından örneklerden yararlanmışlardır. Öğrencilerin hayal güçleri ve yaratıcıkları mümkün olduğunca özgür bırakılmış, bu da onların özgüvenlerinin artmasına, kendilerini güvende hissetmelerine ve onların hayat tecrübelerinden gelen bağlamların ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur. Torrance ve Myers (1970); Woolfolk ve McCune- Nicolich (1980) yaratıcılığın ortaya çıktığı bir sınıf iklimi yaratılmak istendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerden gelen her türlü soru ve fikire ön yargısız yaklaşımları gerektiğini belirtmiştir. Bu sayede, yaratıcı düşünen ve derste aktif olan öğrenci gruplarının oluşturulması başarılabilmektedir. Öğrencilerinin öğrenmelerine ve ellerinden gelenin en iyisini yapmalarına destek olunması ve dönütler verilmesi, öğrencilerin akademik motivasyonlarını yükselttiği düşünülmektedir. Bu durumun da öğrencilerin sınıf iklimine olan algılarını olumlu yönde geliştirdiği sonucuna varılabilir.

Howe ve Mercer (2010) öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimin hem tamamlayıcı hem de ayırt edici olan öğrenme ve gelişim fırsatları sağladığını belirtmektedir. Öğrencilerin bağlamları, bir görev olarak beraberce yapmaları da sınıf iklimine olan algıyı arttırdığını düşündürmektedir. Öğrencilerin, bağlamları grup çalışması şeklinde oluşturması, sosyal sınıf iklimine de olumlu etkide bulunmuş olabilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algılarında son testte anlamlı fark bulunmamasının sebebi olarak, her iki uygulamanın da etkili ve eğlenceli bulunması öne sürülebilir. Bununla beraber, kontrol grubu öğrencilerinin kelimeleri resmetmesi de deney grubundaki uygulamadan habersiz olan kontrol grubuna da eğlenceli ve motive edici gelmiş olabilir. Öğretmenin en başta her iki gruba da kelimelerin anlamlarını tahmin etmeleri için kelimeleri örnek bağlam içerisinde vermiş olması da öğrencilerin sınıf iklimine olan algısında, anlamlı bir fark oluşmamasının sebeplerinden biri olabilir. Kısacası, her iki uygulamada öğrenciler bağlamları oluştururken hemen hemen aynı süreçlerden geçmişler fakat ses ve görsellik kısmında (Web 2.0 aracı değişkeni) deney grubu kontrol grubundan ayrılmıştır. Ou vd.'nin (2018) yaptığı çalışmada, öğrenciler öğrendikleri kelimenin resimlerini tablet üzerinden dijital ortamda yapmışlar ve kelimeleri temsil eden resimleri, elektronik ortamda çizmeden gören öğrencilere göre, akademik açıdan daha başarılı olmuşlardır. Fakat çalışma da sınıf iklimi incelenmemiştir. Bununla birlikte, kelimelerin ister kâğıt kalem ile ister elektronik ortamda resmedilmesi, Web 2.0 aracı ile animasyon haline dönüştürülmesi kadar etkili ve eğlenceli olduğunu düşündürmektedir. Bu durumda, sınıf iklimi algısı, her iki grup için de değişmemektedir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkileri hangi doğrultuda olursa olsun, (olumlu-olumsuz) sınıf iklimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Fraser ve Walberg, 2005). Buna göre, deney ve kontrol gruplarının aynı öğretim görevlisi tarafından yürütüldüğü ve sınıf ikliminin değişken olarak belirlendiği bir deneysel çalışmada öğrencilerin sınıf iklimiyle ilgili benzer görüşlere sahip olması muhtemel görülmektedir. Bu çalışmada da, deney ve kontrol gruplarındaki uygulama aynı sınıf seviyesinde aynı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Dolayısıyla bu durum deney ve kontrol gruplarının sınıf iklimine dair benzer sonuçlara sahip olmasının bir diğer nedeni olarak öne sürülebilir. Clark vd.'nin (2016) yılında mühendislik fakültesi öğrencileri üzerinde bir çalışma

gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma ters düz edilmiş sınıf modeline göre 6 farklı derste, farklı öğretim elemanlarıyla farklı sınıf seviyelerinde aynı anda uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ters düz edilmiş sınıf modelinin sınıf iklimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre, farklı derslerde, farklı öğretim görevlileriyle ve farklı sınıf seviyelerinde yapılan uygulamaların sınıf iklimi üzerinde daha tutarlı sonuçlar göstereceği söylenebilir. Mucherah'nın (2003) sosyal bilgiler dersinde teknoloji ve sınıf iklimi algısını araştırdığı çalışmasında en çok olumlu yanıt alınan boyutun, öğretmen desteği ve öğretmenin karakteri boyutudur. Çalışma süresince, araştırmacının her iki gruba da aynı tutum ve davranışı sergilemiş olması, grupların birbirleri arasındaki sınıf iklimi algısında fark yaratmamış olabilir. Bu durum da göstermektedir ki aynı öğretmenin girdiği farklı sınıflarda sınıf iklimi algısı fazla bir değişim göstermemektedir.

5.1.4. Web 2.0 Destekli Kelime Öğretimine İlişkin Öğrenci Görüşleri ile İlgili Sonuçlar

Çalışmanın nitel boyutunda İngiliz Dili ve Edebiyatı hazırlık sınıfı öğrencilerinin Web 2.0 destekli kelime öğretimine ilişkin görüşleri tuttukları günlükler analiz edilerek alınmıştır. Bu doğrultuda, uygulama süresince deney grubunda yer alan öğrencilerden haftalık olarak uygulamanın işleyişine ilişkin görüşlerini dile getirdikleri günlükler tutmaları istenmiştir.

Web 2.0 ile yapılan deneysel çalışmaların önemli bir çoğunluğunda öğrenci görüşlerine başvurulduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, çalışmaların genelinde öğrencilerin Web 2.0 araçlarına karşı olumlu tutum içerisinde oldukları görülmektedir. Bu çalışmada da deney grubu öğrencilerinin Web 2.0 aracına karşı genel olarak olumlu bir tutum içerisinde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, Plotagon uygulamasının kelime öğrenmede kalıcılığı arttırdığını, görsellik ve eğlenceyle beraber çok faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Avellaneda (2016) seçtiği 3 Web 2.0 aracının öğrencilerin yabancı dil eğitimine başarısını incelediği karma yöntemle yaptığı doktora tezindeki nitel sonuçlarında öğrenciler, seçilmiş araçların dersleri çok eğlenceli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Medina ve Hurtado (2017) Kahoot adlı Web 2.0 aracıyla yaptıkları kelime öğrenme çalışmasındaki öğrenci günlüklerinde, eğlence faktörü öne çıkan unsurlardan biridir. Pede (2017) de yaptığı araştırmada,

öğrencilerin tamamının Kahoot adlı Web 2.0 aracının çok eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın nicel boyutundan elde edilen bulgulara göre, Web 2.0 destekli kelime öğretiminin kelime öğrenmede, kalıcılığa olumlu bir etkide bulunduğu görülmüş ve bu durum, öğrencilerin günlüklerinde de belirttikleri bir nokta olmuştur. Medina ve Hurtado (2017) Kahoot Web 2.0 aracıyla yaptıkları kelime öğrenme çalışmasında öğrencilere kalıcılık testi yapmamıştır fakat öğrenciler memnuniyet anketinde, başka dersler ve sınavlar için kelimelerin akılda kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Kılıçkaya ve Krajka (2010) Türkiye’de İngilizce eğitimi veren bir üniversitede 38 öğrenci ile “wordchamp” adlı bir Web 2.0 aracı ile kelime öğretimi çalışması yapmış ve son testten iki ay sonra yapılan kalıcılık testinde deney grubunda %4’lük, kontrol grubunda ise kelime bilgisinde %6’lık kayıp görülmüştür.

Alanyazında öğrencilerin Web 2.0 araçlarını bilgi aktarımından çok kendi kişisel eğlenceleri için kullandıkları görülmektedir (Fırat ve Köksal, 2017). Bu çalışmada gözlemlenen, öğrencilerin kullandıkları bu araçlardaki eğlence unsurunun derslerde de kullanabileceğini gördükleridir. Bu sayede öğrenciler, araçların neler olduğunun ve eğitim amaçlı nasıl kullanabileceğini de kendileri gözlemlene fırsatı bulmuşlardır. Kennedy, Judd, Churward, Gry ve Krause (2008) yaptığı çalışmada eğlence unsurunda en önemli faktörün, Web 2.0 araçlarının görsellikle zenginleştirilmiş olmasıdır. Öğrenciler, günlüklerinde bu unsurdan da sıkça bahsetmişlerdir. Genel olarak bakıldığında, yaygın olarak kullanılan birçok Web 2.0 aracı, öğrencilere hitap eden içeriklere sahiptir. Örneğin, Al-Ali (2014) Instagram’ın yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecine olumlu katkısı olduğunu ve içinde barındırdığı görsellikle hem tüm öğrencilerin dil öğrenmesini desteklediğini hem de görsel zekaya sahip öğrencilere hitap ettiğini belirtmiştir.

Öğrenciler ayrıca Plotagon uygulaması sayesinde eşdizimsel kelimeleri cümle içerisinde nasıl kullanabileceklerini daha iyi anladıklarını ve cümle kurmakta zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu kullanımı daha çok günlük hayatla bağdaştırmışlar ve öğrendikleri eşdizimsel kelimeler, günlük hayatta karşlarına çıksa kolayca anlayabileceklerini ya da bu kelimelerin geçtiği cümleleri oluşturabileceklerini söylemişlerdir. Bu durumun sebebi olarak, yine uygulamanın barındırdığı ses ve görsellik gösterilebilir. Uygulamanın, öğrencilere kafalarında canlandırdıkları diyalogları gerçek hayattaymış gibi izlemelerine olanak vermesi, onları daha çok günlük hayatlarında

kullanabilecekleri cümleler kurmaya yönlendirdiği de gözlemlenenler arasındadır. Amer (2010) “Idiomobile” isimli Web 2.0 aracı kullanarak yaptığı çalışmasında eşdizimsel kelimelerle beraber deyimleri de öğretmiştir. Araştırmacı, uygulamanın içerisinde öğrenciler tarafından çoğunlukla tercih edilen bölümlerin yiyecek, seyahat ve alışveriş gibi günlük kullanıma uygun eşdizimsel kelimelerin ve deyimlerin gösterildiği kısım olduğunu belirtmiştir. Bununla beraber, Amer’in (2010) çalışmasında, öğrenciler tarafından dikkat çekilen bir diğer husus, görselliğin onların kelimeleri tam olarak anlamalarına ve ezberlemelerine yardımcı olmadığıdır. Bu durum bu çalışmadan ayrılan bir nokta olarak göze çarpmaktadır. Amer’in (2010) çalışmasında öğrenciler deyimssel ifadelerin bir bütün olarak görsellikle temsil edilmesi gerektiğini, deyimlerin kalıp anlamlarının bir resminin deyimini gerçek anlamını temsil eden başka bir resimle beraber verilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Bu çalışmada, eşdizimsel kelimeler deney grubunda resimlerle temsil edilmeye çalışılmasa da Plotagon uygulamasının öğrencilerin oluşturdukları senaryo ile oyuncuları harekete geçirerek zihinlerinde temsili bir resim oluşturduğu düşünülmektedir. Bu anlamda, günlük hayatta kullanılabilecek kelimelerin seçimi, harekete geçirilen senaryonun zihinde oluşturduğu resimle birleşince, öğrencilerin kelimeleri, hem günlük hayata uygun bağlamlarda kullandıkları hem de kalıcılığı sağlamış oldukları düşünülmektedir.

Öğrenciler günlüklerinde Plotagon uygulamasının onları grup çalışmasına yönelttiğini ve etkileşimli bir ders yapmalarını sağladıklarını belirtmişlerdir. Kayar’ın (2019) araştırma sorularından birinin lise öğretmenlerinin kullandıkları Web 2.0 araçlarının avantajlarının ne olduğu sorusunun yanıtında da Kahoot, Youtube ve Powerpoint’in lise İngilizce derslerinde en çok kullanılan Web 2.0 araçları olduğu ve bu araçların öğrencileri motive ettiği, öğrencilerin derse katılımını ve birbirleriyle etkileşimini arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu araştırmadan ortaya çıkan sonuçla Kayar’ın (2019) sonuçları örtüşmektedir. Arıkan (2015) Web 2.0 araçlarının öğrencileri işbirlikli öğrenme ve grup çalışmasına yönlendirmede ne kadar etkili olduğunun farkına varılmadığını belirtmiştir. Bu yönden bakıldığında, Web 2.0 araçları işbirlikli öğrenme ve grup çalışmalarında rahatlıkla kullanılabilir olduğu ortaya çıkmaktadır. Burada önemli olan, bu tür uygulamaların farkında olan ama eğitim için kullanmayan ya da kullanamayan öğrenci kitlesine, Web 2.0 uygulamalarına hakim

öğretmenlerin, öğrencilerin hoşlarına gidecek ve yararlarına olacak uygulamaları tanıtmasının gerekliliğidir.

Öğrencilerin değindikleri bir diğer önemli konu da Plotagon uygulamasının hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmesidir. Birçok öğrenci hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının gelişmesinden memnuniyet duyduklarını dile getirmiştir. Web 2.0 araçlarıyla yapılan çalışmaların çoğunda, bu araçların yaratıcılığa katkısı olduğu belirlenmiştir. Örneğin Liu vd. (2016) ortaokul 6. sınıf öğrencileriyle IPAD üzerinden hikaye anlatma platformu oluşturmuştur. Hem deney hem kontrol grubunun bu platform üzerinden onlara verilen konuları ses, görsellik ve animasyon kullanarak hikâyeleştirmelerini istemiştir. Deney grubundaki öğrencilerin hikayeleri başka bir grup öğrenci tarafından izlenmiş ve bu öğrencilerden arkadaşlarına belirlenen 5 li bir likert ölçeğine göre dönüt vermeleri istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin oluşturdukları hikayeler ise kendi aralarında sözlü olarak tartışılmıştır. Araştırmacı, Web 2.0 aracı üzerinden yaratılan bu hikayelerin deney grubuna verilen dönütlerin de eklenmesiyle, deney grubunun daha kaliteli ve daha yaratıcı hikayeler oluşturduklarını belirtmiştir. Bu çalışmayla karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencileri, oluşturdukları animasyonları WhatsApp uygulaması üzerinden birbirlerine göndermişler ve oluşturdukları animasyonların kalitesini kendi aralarında sözlü olarak tartışmışlardır. Bu durum onların daha iyi bağlamlar oluşturmaya çalışmalarında etkili olmuş olabilir. Yine bu durumla alakalı olarak, öğrencilerin oluşturduğu animasyonların kalitesi, daha önceden belirlenmiş bir likert ölçek kullanılarak puanlandırılmasıyla, öğrencilerin hayal gücü ve yaratıcılığının daha da iyi değerlendirilebileceği de düşünülmektedir. Hashimi vd. (2019) sanat ve tasarım öğrencilerinin yeni bir çizgi karakter yaratmak için sosyal medya araçlarını sıralamalarını istediği araştırmasında Instagram en çok tercih edilen araç olmuştur. Ayrıca öğrenciler sosyal medya araçlarının ara yüzlerinin çeşitliliğinin onların yaratıcılığını geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Öğrencilerden bazıları, günlüklerinde Web 2.0 araçlarının ortaokul lise kademelerinde ve dil öğrencileri tarafından kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının Web 2.0 algıları üzerine yapılan birçok çalışmada da öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını ileriki mesleki yaşantılarında kullanmak istediklerini belirttikleri görülmektedir. Bu durum, bu çalışmadaki öğrencilerin Web 2.0 araçlarının

ortaokul lise kademelerinde ve dil öğrencileri tarafından kullanılmasını arzu etmeleri ile örtüşür niteliktedir. Öğretmen adayları ve öğretmenler Web 2.0 araçları ile tanışıkça ve kullanmayı öğrendikçe hangi okul kademesinde çalışırlarsa çalışsınlar, derslerde Web 2.0 araçlarını kullanmaya istekli olacakları için öğrencilerin de bu araçlarla erken yaşta tanışma fırsatı bulacakları düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili literatür incelendiğinde Çakır vd. (2015) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Web 2.0 algılarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin, öğretmen adaylarına göre Web 2.0 araçlarına daha olumlu tutum sergiledikleri fakat öğretmen adaylarına göre, derslerde kullanmaya daha az istekli oldukları görülmüştür. Bu durum, Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili lisans yıllarında eğitim alan öğretmenlerin ileride bu araçları derslerde kullanma yüzdelerinin daha fazla olacağına işaret edebilir. Göktalay ve Özdilek'in (2010) çalışması da Çakır vd.'nin (2015) çalışmasını destekler niteliktedir. Başöz'ün (2016) çalışmada da İngilizce öğretmen adayları, İngilizce öğretmenlerinin, öğretmenlik hayatlarında eğlence platformu olarak görülen sosyal medya Web 2.0 araçlarını bir öğretim aracına dönüştürerek, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmaları gerektiğinden bahsetmiştir. Son olarak, Eyyam vd (2011) yaptığı çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının %59,6 sı derslerini Web 2.0 araçları ile destekleyebileceklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, eşdizimsel kelimelerin yabancı dil öğrenmede önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Yabancı dil öğrenenlerin de yabancı dil öğrenmeye başlamadan önceki amaçlarının öğrendikleri dilde tıpkı kendi ana dillerinde olduğu gibi akıcı ve hızlı bir şekilde konuşmak olduğu bilinen bir gerçektir. Bu hızı ve akıcılığı sağlamak da kelimelerin tek tek öğretilmesinden ziyade eşdizimsel olarak öğretilmesinden geçmektedir. Eşdizimsel olarak öğretilen kelimeler birer kalıp olduğundan, kalıpların ezberlenmesi yabancı dil öğrenenler için nispeten daha kolaydır. Kelime öğrenmeyi daha da kolaylaştırmanın bir diğer yolu da, öğrenilen kelimeleri bir bağlam içerisinde anlamlı ve gerçeğe yakın bir şekilde kullanmaktan geçmektedir. Bu araştırmada da hedeflenen, öğrencilerin eşdizimsel kelimeleri öğrenme potansiyelini ve bunun başarıya etkisini görmektir. Bunu yaparken, kelime öğretimi Plotagon adlı Web 2.0 animasyon aracıyla desteklenmiştir.

Eşdizimsel kelimelerin Web 2.0 aracıyla öğretilmeye çalışılmasının öğrencilere birçok fayda sağladığı düşünülmektedir. Bu faydaların birincisi, öğrencilerin Web 2.0

araçlarına olan tutumunun olumlu yönde değişmesidir. Daha önce belirtildiği üzere dünya da ve ülkemizde öğrencilerin birçoğu bu araçları aktif olarak kullanmaktadırlar fakat derslerde de kullanabileceklerinin farkında ve bilincinde değildirler. Bu yönden öğrencilere tanıtılan Plotagon aracının bu bilinci onlara kazandırdığı düşünülmektedir. Bir diğer faydası ise, öğrencileri grup çalışmasına yönlendirmesi ve bireysellikten uzaklaşarak arkadaşlarıyla beraber öğrenme ortamına katılmalarının sağlanmasıdır. Grup çalışmasının eşdizimsel kelimelerin daha etkili bir şekilde öğrenilmesinde önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Grup çalışması, teknolojiyle de desteklendiği için gruptaki işbirliğinin daha da arttığı ve bu işbirlikçi görevlerin eşdizimsel kelimelerin öğrenilmesini kolaylaştırdığını düşündürmektedir. Öğretmenler teknolojinin ve Web 2.0 araçlarının onlara sunduğu imkanlarla öğrencilerin işbirlikli olarak anlamlı bilgi oluşturmalarını sağlayacak görevler oluşturabilirler. Bu çalışmada da bu görev, bağlam oluşturma olarak öğrencilere verilmiştir. Bağlamın teknolojik bir alt yapı yardımıyla gerçek hayatın içinden bir kesit olarak sergilenmesini sağlayacak bir Web 2.0 aracıyla izlenime sunulması da, eşdizimsel kelimelerin akılda kalıcılığına olumlu etkide bulunduğunu düşündürmektedir. Ayrıca daha öncede belirtildiği gibi öğrenciler, Web 2.0 araçlarının ne olduğunu ve nasıl kullanıldıklarını öğrendikçe ve araçlara alıştıkça bu araçlara olan tutumlarında da olumlu bir gelişme olduğu gözlemlenmektedir. Bu sayede, hali hazırda eğlence için kullandıkları bu araçların öğretim faaliyetleri içerisine dahil edilmesi öğrencilerin bu araçlara olan ilgilerini daha fazla arttırdığından kendi özerk öğrenmelerinde de rahatça kullanabileceklerini düşündürmektedir.

Araştırmada, ayrıca görselliğin kelime öğretiminde her iki gruba da dahil edilmesi, sınıf iklimine olumlu bir etkide bulunduğunu gösterir niteliktedir. Sınıf iklimi ölçeğinin her iki grupta da aynı şekilde artması bunun göstergesi olarak sunulabilir. Sınıf iklimindeki olumlu yükselişin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de olumlu etki sağladığı, deney grubunda teknolojik bir aracın kullanılmasıyla da kalıcılığın deney grubunda daha fazla görülmesini sağladığı düşünülmektedir.

Teknolojinin eğitim ve öğretim hayatına sunduğu Web 2.0 araçlarının yabancı dil derslerinde kelime bilgisinin yanı sıra, diğer becerilerin kazandırılmasında da etkili olabileceği araştırmadan çıkan sonuçla tahmin edilmektedir.

Son olarak, teknoloji ve sunduğu olanaklar, öğretmenler ve öğrenciler için büyük bir zenginliktir. Eşdizimsel kelimelerin öğretiminde de, Web 2.0 araçlarının öğretimi ilgi çekici, motive edici, işbirlikçi, üretici ve bağlamsal olarak zengin hale getirerek arzu edilen bir öğrenme ortamının oluşmasına izin verebilir. Araştırmadan çıkan nicel sonuçlar, nitel sonuçlarla da örtüşmekte ve paralellik göstermektedir. Özellikle tutum ölçeğinde yöneltilen soruların büyük çoğunluğunun, öğrenciler tarafından günlüklerde de bahsedildiği görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle Web 2.0 aracı destekli yabancı dil öğretimi uygulamalarının geliştirilmesine ve yeni yapılacak araştırmalara ilişkin geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. Uygulamaların Geliştirilmesine Yönelik Öneriler

- Tüm okul kademelerinde, Web 2.0 aracı destekli çalışmalara ağırlık verilebilir.
- Web 2.0 destekli kelime öğretiminde, öğrencilerin bir eşdizimsel kelime ile daha çok bağlam kurabilmesini sağlamak için öğretilecek kelimeler daha çeşitli kategorilere (günlük hayat, spor, sosyal hayat vb.) ayrılarak öğretilir.
- Öğrencilere tanıtılan Web 2.0 araçlarının öğretmenler tarafından keşfedilememiş ya da gözden kaçmış özellikleri, öğrenciler tarafından daha hızlı şekilde keşfedilebilir. Bu yüzden, öğrencilerden onlara sunulan Web 2.0 araçlarını özel olarak, keşif amaçlı incelemeleri istenebilir.
- Animasyon hazırlamaya izin veren Web 2.0 araçlarıyla öğrenciler daha uzun süreli daha profesyonel içerikler hazırlayabilir. Hazırlanan içerikler ödev, proje ve portfolio şeklinde toplanabilir.
- Web 2.0 araçları kullanımında yetkinliğe sahip öğrencilerin dahil edildiği ve Web 2.0 uygulamalarının aktif olarak kullanıldığı iş birlikli çalışmalar yapılabilir ve bu çalışmalarda akran öğretimi modeli uygulanabilir.

- Araştırmada, Web 2.0 aracı ile yapılan etkinliğin başarı, iş birliği, tutum gibi birçok olumlu etkisi belirlenmiştir. Bu nedenle farklı derslerde de uygulanabilir.

- Sınıf iklimine olumlu katkıda bulunmak isteyen öğretmenler görsel içeriği daha fazla olan Web 2.0 araçları ile aynı sınıfta farklı öğretmenlerle derslerini işleyebilir.

- Öğretmenlerin ve öğrencilerin derslerinde kullanabilecekleri Web 2.0 araçları çeşitlendirilmeli ve bu araçların kullanımı özendirilmelidir.

- Öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimi programlarındaki konulara, Web 2.0 araçlarını dahil edebilecekleri ve geliştirebilecekleri derslerin eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programına yerleştirilmesi ve bu derslerin alanında uzman öğretim üyeleri tarafından verilmesi, öğretmen adaylarını meslek hayatlarının en başından itibaren bu araçların etkili kullanımı konusunda donanımlı hale getirebilir.

- Web 2.0 araçlarının eğlence yönünün ders içeriklerine nasıl dahil edilmesi konusunda öğretmenlere seminerler verilebilir.

- Okullarda, dersler aynı branşlardaki öğretmenler tarafından olabildiğince farklı ve çeşitli Web 2.0 araçları ile işlenebilir. Öğretmenler daha sonra bir araya gelerek hangi araçların daha etkili olduğunu tartışabilirler.

5.2.2. Gelecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

- Web 2.0 aracı destekli kelime öğretimi tek bir araç desteğiyle değil birden fazla Web 2.0 aracı desteğinin olduğu çalışmalarla yapılabilir.

- Yabancı dil öğretiminde Web 2.0 aracı destekli derslerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine etkisi incelenebilir.

- Web 2.0 aracı destekli kelime öğretimi ile ilgili çalışmaların sonunda öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılabilir.

- Tersyüz öğrenme, uzaktan eğitim ya da harmanlanmış öğrenme gibi farklı tasarımların, öğrencilerin Web 2.0 araçları tutumlarına olan etkisine bakılabilir.

- Dünya genelinde ve ülkemizde özellikle de uzaktan eğitim döneminde teknoloji ile iç içe sunulan öğretim faaliyetlerinde teknolojinin öneminin her geçen gün bir kez daha ortaya çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda, gelecekte Web 2.0 araçları ile ders işleyecek öğretmenler için eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının bu konudaki yeterliliklerinin sınındığı çalışmalar yürütülebilir.



KAYNAKÇA

- Abdulrahman, T., Basalama, N., and Widodo, M. R. (2018). The Impact of Podcasts on Efl Students'listening Comprehension. *International Journal of Language Education*, 2(2), 23-33.
- Ackermann, K., and Chen, Y. H. (2013). Developing the Academic Collocation List (ACL)–A corpus-driven and expert-judged approach. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(4), 235-247.
- Adelman, H. S. and Taylor, L. (2005). *Classroom climate*. In S. W. Lee, P. A. Lowe, and E Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ahlfors, G. (1979). *Learning word meanings: A comparison of three instructional procedures*. Yayınlanmamış doktora tezi, Minnesota Üniversitesi, USA.
- Ahmadi, S. D., and Marandi, S. S. (2014). The effect of using the social tool of wikis on EFL learners' writing performance. *Journal of Education and Practice*. 5(37), 171-178.
- Ahmed, A. (2015). Effectiveness of web 2.0 in developing some blogging skills for secondary school teachers. *Journal of Faculty of Education*, 31(4), 560-584.
- Ahmed, Z. (2018). Effects of writing in a class blog on EFL students' attitude towards writing. In *Proceedings of the 11th International RAIS Conference on Social Sciences* (pp. 339-345). Scientia Moralitas Research Institute.
- Akbari, E., Naderi, A., Simons, R., and Pilot, A. (2016). Student engagement and foreign language learning through online social networks. *Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(4), 1–22.
- Akbari, R. (2012). Vocabulary in L2 teaching: Some statistical findings. *Perspectives (TESOL Arabia)*, 19(2), 7-11.
- Akcay, A. and Arslan A. (2010). The using blogs in Turkish Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1195-1199.

- Akçay, A. (2009). *Webquest (web macerası) öğretim yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akpınar, K. D. (2013). Lexical inferencing: Perceptions and actual behaviors of Turkish English as a foreign language learners' handling of unknown vocabulary. *South African Journal of Education*, 33(3).
- Aksoy, B. (2006). *A comparative study of teaching vocabulary in and out of context at school of foreign languages at Selçuk University*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Al Hashimi, S., Al Muwali, A., Zaki, Y., and Mahdi, N. (2019). The effectiveness of social media and multimedia-based pedagogy in enhancing creativity among art, design, and digital media students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 14(21), 176-190.
- Al Qasim, N., and Al Fadda, H. (2013). From Call to Mall: The Effectiveness of Podcast on EFL Higher Education Students' Listening Comprehension. *English Language Teaching*, 6(9), 30-41.
- Alali, F. A., and Schmitt, N. (2012). Teaching formulaic sequences: The same as or different from teaching single words?. *Tesol Journal*, 3(2), 153-180.
- Al-ali, S. (2014). Possible use of Instagram as a language mLearning tool. *Issues and Trends in Educational Technology* 2(2): 1–16.
- Albion, P. (2008). Web 2.0 in teacher education: Two imperatives for action. *Computers in the Schools*, 25(3/4), 181–198.
- Aldahdouh, A. A., Osório, A. J., and Caires, S. (2015). Understanding knowledge network, learning and connectivism. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(10), 3–21.
- Alderson, J. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency*. London: Continuum.
- Alesandrini, K., and Larson, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. *The Clearing House*, 118-121.
- Alexander, B. (2008). Web 2.0 and emergent multiliteracies. *Theory into practice*, 47(2), 150-160.
- Al-Freih, S. (2015). Exploring the intentions of female teachers to adopt web 2.0 applications in their future teaching using DTPB. *Journal of Educational Sciences*, 27(2), 323-347.

- Alghasab, M., Hardman, J., and Handley, Z. (2019). Teacher-student interaction on wikis: Fostering collaborative learning and writing. *Learning, culture and social interaction*, 21, 10-20.
- Al-Husban, N. A., and Alkhawaldeh, A. H. (2018). The Effect of a Training Program Based on Marzano's Six Step Vocabulary Process on Female EFL Teachers' Performance in Teaching Vocabulary in the First Zarqa Directorate of Education. *Dirasat: Educational Sciences*, 45(1).
- Ali, M. E. R. Ç. (2016). Second Language Vocabulary Acquisition: An Experimental Study with Turkish EFL Learners. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1-2), 1-19.
- Allen, G. (2008). Practicing teachers and Web 2.0 technologies: Possibilities for transformative learning. In D. 3327101 (Ed.). *Teachers college*. United States – New York: Columbia University.
- Allen, I. E., and Seaman, J. (2013). *Changing course: Ten years of tracking online education in the United States*. Sloan Consortium. PO Box 1238, Newburyport, MA 01950.
- Allen, V. F. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Allensworth, E. M., Bryk, A. S., and Sebring, P. (2010). The influence of community context and social capital on urban school improvement, evidence from Chicago. In *Meetings of the American Sociological Association, Atlanta, GA*.
- Ally, M. and Prieto-Blazquez, J. (2014). What is the future of mobile learning in education? Mobile Learning Applications in Higher Education [Special Section]. *Universities and Knowledge Society Journal*, 11(1), 142-151. doi: 10.7238/rusc.v11i1.2033
- Altenberg, B., and S. Granger (2001) The grammatical and lexical patterning of make in native and non-native student writing. *Applied Linguistics* 22.2: 173–95.
- Altenberg, Bengt (1991) *Amplifier collocations in Spoken English*. In: Johansson, Stig / Stenström, Anna-Brita (eds.): English computer corpora. Selected papers and research guide. Berlin / New York: de Gruyter, p. 127- 147.
- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve anadilinin rolü. *Dil Dergisi*, (148), 37-52.

- Altıok, S., Yükseltürk, E., and Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitime yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 6(1), 1-8.
- Amiryousefi, M. (2015). Iranian EFL learners' and teachers' beliefs about the usefulness of vocabulary learning strategies, *Sage Open* April-June: 1 –10.
- Amiryousefi, M., and Dastjerdi, H. V. (2010). Vocabulary: Challenges and Debates. *English Language Teaching*, 3(3), 89-94.
- Anastasiades, P. S., and Kotsidis, K. (2013). The challenges of web 2.0 for education in Greece: *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 8(4), 19–33.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *The Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.
- Anderson, P. (2012). *Web 2.0 and beyond: Principles and technologies*. CRC Press.
- Anderson, T., and Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80–97.
- Apthorp, H. S. (2006). Effects of a supplemental vocabulary program in third-grade reading/language arts. *The Journal of Educational Research*, 100(2), 67-79.
- Arden-Close, C. (1993). Language problems in science lectures to non-native speakers. *English for Specific Purposes*, 12(3), 251-261.
- Armstrong, K., and Retterer, O. (2008). Blogging as L2 writing: A case study. *Association for the Advancement of Computing In Education Journal*, 16(3), 233-251.
- Ashiyani, Z., and Salehi, H. (2016). Impact of WhatsApp on learning and retention of collocation knowledge among Iranian EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(5), 112-127.
- Astor, R. A., Benbenishty, R., and Estrada, J. N. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools.
- Aşıksoy, G. (2018). ELT students' attitudes and awareness towards the use of WEB 2.0 technologies for language learning. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 14(2), 240-251.

- Avellaneda, E. (2016). Foreign language college achievement and the infusion of three selected Web 2.0 technologies: A mixed method case study. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of South Florida, Tampa, FL.
- Avgerou, E., and Vlachos, K. (2016). The blog as an innovative tool for the development of the writing skill in the Greek EFL class. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7(1), 212.
- Aydin, Z. and S. Yildiz (2014). Using wikis to promote collaborative EFL writing. *Language Learning and Technology* 18.1, 160–180.
- Babae, H. (2017). A comprehensive look into the instruction of listening skill in academic English programs: A case study of two state universities in Iran. *International Journal of Education and Literacy Skills*, 5(2), 112-125.
- Bair, R., and Stafford, T. (2016). Connected and ubiquitous: A discussion of two theories that impact future learning applications. *TechTrends*, 60(1), 129-135.
- Balbay, S., and Erkan, G. (2018). Perceptions of instructors on using web 2.0 tools in academic English courses. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 10(2), 45-60.
- Baleghizadeh, S., and Nasrollahy Shahry, N. M. (2011). The Effect of Three Consecutive Context Sentences on EFL Vocabulary-Learning. *TESL Canada Journal*. 28(2), 74- 89.
- Balıkçı, G. (2011). The use of Collocations by Advanced Learners of English: Noun-Noun and Adjective-Noun Collocations. *1st International conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. (513-520).
- Baltacı-Goktalay, S., and Ozdilek, Z. (2010). Pre-service teachers' perceptions about web 2.0 technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4737-4741.
- Barcroft, J. (2013). Input-based incremental vocabulary instruction for the L2 classroom. *Innovative research and practices in second language acquisition and bilingualism*, 107, 138.
- Barjesteh, H., and Ghasemini, M. (2019). Effects Of Pre-Listening Task Types On The Development Of Efl Learners'listening Comprehension Ability. *International Journal of Listening*, 1-15.
- Barlow, T. (2008). Web 2.0: Creating a classroom without walls. *Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 54(1), 46-48.

- Barnett, J., McPherson, V., and Sandieson, R. M. (2013). Connected teaching and learning: The uses and implications of connectivism in an online class. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5).
- Barr, J. J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. *IDEA Paper Center, Inc.*, 61, 1-9.
- Barsness, R., and Kim, R. D. (2015). A pedagogy of engagement for the changing character of the 21st-century classroom. *Theological Education*, 49(2), 89-106.
- Basal, A. (2019). Learning collocations: Effects of online tools on teaching English adjective-noun collocations. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 342-356.
- Basal, A. (2019). Learning collocations: Effects of online tools on teaching English adjective-noun collocations. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 342-356.
- Basurto, I. (2004). Teaching vocabulary creatively. In G. E. Tompkins and C. L. Blanchfield (Eds.), *Teaching vocabulary: 50 creative strategies, grades K–12*, 1-4, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Başal, A., and Aytan, T. (2014). Using Web 2.0 tools in English language teaching. In *Conference proceedings. ICT for language learning* (p. 372). Libreria universitaria. it Edizioni.
- Başal, A., and Education, L. (2013). ELT teachers as online material developers. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 1(2), 8-12.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başöz, T. (2016). Pre-service EFL Teachers Attitudes towards Language Learning through Social Media. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 430-438.
- Bates, T. (2016). Teaching in a digital age.
- Batsila, M., Tsihouridis, C., Vavougiou, D., and Ioannidis, G. (2015). Factors that influence the application of Web 2.0 based techniques for instructional purposes—A case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(4), 15-21.

- Battistich, V., Schaps, E., and Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *Journal of primary prevention*, 24(3), 243-262.
- Baturay, M. H. (2007). *Effects of web-based multimedia annotated vocabulary learning in context model on foreign language vocabulary retention of intermediate level English language learners*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Üniversitesi Lisansüstü Doğal ve Uygulamalı Bilimler, Ankara.
- Beale, R. (2007). Blogs, reflective practice and student-centered learning. *Proceedings of the 21st BCS HCI Group Conference*, 3-7 September, UK.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. and McCaslin, E. S. (1983). Vocabulary development: All contexts are not created equal. *The Elementary School Journal*, 83(3), 177-181.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., and Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: The Guilford Press.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., and Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. Guilford Press.
- Beetham, H., McGill, L., and Littlejohn A. (2009). Thriving in the 21st century: Learning literacies for the digital age (LLiDA project).
- Behlol, M., and Kaini, M. M. (2011). Comparative Effectiveness of Contextual and Structural Method of Teaching Vocabulary. *English language teaching*, 4(1), 90-97.
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 98-118.
- Benson, M., Benson, E., and Ilson, R. (Eds.). (2009). *The BBI combinatory dictionary of English: Your guide to collocations and grammar*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Berk, R. (2010). How do you leverage the latest technologies, including web 2.0 tools, in your classroom? *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 6(1), 1-13.

- Betts, J. D., and Glogoff, S. J. (2004). *Instructional models for using weblogs in e-learning: A case study from a virtual and hybrid course*. Paper presented at the Syllabus 2004 Conference, San Francisco, CA.
- Biemiller, A., and Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62.
- Blachowicz, C. L., and Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. *Handbook of reading research*, 3, 503-523.
- Blachowicz, C. L., Fisher, P. J., Ogle, D., and Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 524-539.
- Bloch, J. (2008). From the special issue editor. Language learning and technology. 12(2), 2- 6.
- Blood, R. (2000). Weblogs: A history and perspective. *Rebecca's Pocket*, 7(9), 2000.
- Boitshwarelo, B. (2011). Proposing an integrated research framework for connectivism: Utilizing theoretical synergies. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 161-179.
- Boitshwarelo, B. (2011). Proposing an integrated research framework for connectivism: Utilising theoretical synergies. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 161-179.
- Booker, K.C. (2008). The role of instructors and peers in establishing classroom community. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 12-16.
- Bos, B. and Lee, K. (2010, March). Problem-Based instruction and Web 2.0, Meeting the needs of the 21st century learner. In *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 2658-2665). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Boumová, V. (2008). *Traditional vs. modern teaching methods: Advantages and disadvantages of each*. Yayınlanmamış doktora tezi. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Bouta, H., Retails, S. ve Paraskeva, F. (2012). Utilising a collaborative macro-script to enhance student engagement: A mixed method study in a 3D virtual environment. *Computers and Education*, 58(1), 501-517.
- Bozkurt, A. (2014). Ağ toplumu ve öğrenme: Bağlantıcılık. *Akademik Bilişim 2014*, 5-7.

- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., and Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593-604.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., and Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593-604.
- Breikreutz, H. L., Hellenbrand, M., Much, K., and Wagener, A. M. (2014). Working with the millennial generations: Challenges facing 21st-century students from the perspective of university staff. *Journal of College Counseling*, 17(1), 37-47.
- Britton, J. N. (1993). *Language and learning*. Portsmouth, NH: Boynton.
- Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(7), 528-529, 531-537.
- Brooks, M. (2009). The Excellent Inevitability of Online Courses. *Chronicle of Higher Education*, 55(38).
- Brown, D. (1974). Advanced vocabulary teaching: The problem of collocation. *RELC Journal*, 5, 1-11.
- Brown, J.S., Collins, A. and Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruce, D. L., & Chiu, M. M. (2015). Composing with new technology: Teacher reflections on learning digital video. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 272-287.
- Bruton, A. (2009). The vocabulary knowledge scale: A critical analysis. *Language Assessment Quarterly*, 6(4), 288-297.
- Bryant, W. L. (2014). *Education and technology in the 21 st century experiences of adult online learners using Web 2.0*. yayınlanmamış doktora tezi. Capella University, Minnesota.
- Buckenmeyer, J. A. (2010). Beyond computers in the classroom: Factors related to technology adoption to enhance teaching and learning. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 3(4), 27-36.

- Bueraheng, N., and Laohawiriyanon, C. (2014). Does learners' degree of exposure to English language influence their collocational knowledge. *International Journal of English literature*, 4(3), 1-10.
- Buffington, L. M. (2008). Creating and consuming Web 2.0 in art education. *Computers in the Schools*, 25(3), 303-313.
- Burhanna, K. J., Seeholzer, J., and Salem, J., Jr. (2009, November). No natives here: A focus group study of student perceptions of Web 2.0 and the academic library. *Journal of Academic Librarianship*, 35(6), 523-532.
- Burnett, S. (2010). Substantiating constructivism from a brain-based perspective. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 5(4), 145-153.
- Bush, L. and Hall, J. (2011, March). Transforming teaching with technology: Using Web 2.0 tools to enhance on-line communication, collaboration, and creativity. In *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 3887-3890). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bush, L., and Hall, J. (2011, March). Transforming teaching with technology: Using Web 2.0 tools to enhance on-line communication, collaboration, and creativity. In *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 3887-3890). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bustamante, C., Hurlbut, S., and Moeller, A. K. (2012). Web 2.0 and language learners: Moving from consumers to creators. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 180
- Bustle, L. S. (2004). The role of visual representation in the assessment of learning. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 4(5), 415-423.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (16. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cakir, R., Yukselturk, E., and Ercan, T. O. P. (2015). Pre-service and in-service teachers' perceptions about using Web 2.0 in education. *Participatory Educational Research*, 2(2), 70-83.

- Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K. R., and Young, E. L. (2011). The effects of school-wide positive behavior support on middle school climate and student outcomes. *Research in Middle Level Education Online*, 35(4), 1-14.
- Canning-Wilson, C. (2001). Visuals and language learning: Is there a connection. *ELT Newsletter*, 48, 1-18.
- Capo, B. and Orellana, A. (2011). Web 2.0 technologies for classroom instruction: High school teachers' perceptions and adoption factors. *Quarterly Review of Distance Education*, 12(4), 235-253.
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., ... and White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 188-215.
- Carter, R. (1998). *Vocabulary: applied linguistic perspectives*. London: Routledge.
- Carter, R., and McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman.
- Carvin, A. (2005). Tim Berners-Lee: Weaving a semantic web. http://www.cbpp.uaa.alaska.edu/afef/weaving%20the%20web-tim_bernerslee.htm adresinden 18 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.
- Castek, J., Dalton, B., and Grisham, D. L. (2012). Using multimedia to support generative vocabulary learning. *Vocabulary Instruction: Research to Practice (2 nd Edition)*. New York: Guilford.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., and Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of school health*, 74, 252-261.
- Cavus, N. (2011). Investigating mobile devices and LMS integration in higher education: student perspectives. *Procedia Computer Science*, 3, 1469-1474.
- Celik, S.S. and Aydin, S. (2016). Wiki effect on English as a foreign language writing achievement. *Global Journal of Foreign Language Teaching*. 6(4), 218-227.
- Chamot, A.U., and Rubin, J. (1994). Comments on Janie Rees-Miller's "A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications. Two readers react... *TESOL Quarterly*, 28(4), 771-776.

- Chang, C. W., Pearman, C., and Farha, N. (2012). Second language acquisition: Implications of Web 2.0 and beyond. *Critical Questions in Education*, 3(2), 52-64.
- Chanprasert, C. and Han, H. (2013). Learning on the move: The use of mobile technologies for language skill development. *Executive Journal*, 34(1), 98-107.
- Chao, Y. C. J., and Lo, H. C. (2011). Students' perceptions of wiki-based collaborative writing for learners of English as a foreign language. *Interactive Learning Environments*, 19(4), 395-411.
- Chen, C. J., Toh, S. C., and Wan, M. F. (2004). The theoretical framework for designing desktop virtual reality-based learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 15(2), 147-167.
- Chen, Y. and Jang, S. (2014). Interrelationship between stages of concern and technological, pedagogical, and content knowledge: A study on Taiwanese senior high school in-service teachers. *Computers in Human Behavior*, 32, 79-91.
- Choudhury, N. (2014). World Wide Web and its journey from Web 1.0 to Web 4.0 . *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 5(6), 8096-8100.
- Clark, R. M., Besterfield-Sacre, M., Budny, D., Bursic, K. M., Clark, W. W., Norman, B. A., ... and Patzer, J. F. (2016). Flipping engineering courses: A school wide initiative. *Advances in Engineering Education*, 5(3), 1-39.
- Clarke, D.F. and Nation, I.S.P. (1980) Guessing the meanings of words from context: strategy and techniques. *System*, 8(3), 211-220.
- Cochrane, T.D. (2010). Beyond the yellow brick road: Mobile web 2.0 informing a new institutional e-learning strategy. *Research in Learning Technology*, 18(3), 221-231.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., and Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Collins, A., & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of computer assisted learning*, 26(1), 18-27.
- Collins, M. F. (2010). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 84-97.

- Collis, B., and Moonen, J. (2008, June). Web 2.0 tools and processes in higher education: quality perspectives. *Educational Media International*, 45(2), 93-106.
- Conzett, J. (2000). Integrating collocation into a reading and writing course. In M. Lewis (Ed.), *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (pp. 70–86). London: Language Teaching Publications.
- Cooke, M. The New World of Web 2.0 Research, *International Journal of Market Research*, 50(5), 2008, pp. 569
- Cormode, G. and Krishnamurthy, B. (2008). Key differences between Web 1.0 and Web 2.0. *First Monday*, 13(6). <http://firstmonday.org/article/view/2125/1972> adresinden 19 Ekim 2019 tarihinde alınmıştır.
- Covill, D., and Gill, D. (2008). Using podcasts and videocasts to complement traditional teaching methods. In *Social purpose and creativity-integrating learning in the real world. Articles from the Learning and Teaching Conference, University of Brighton* (pp. 60-66). University of Brighton Press.
- Coyne, M. D., Simmons, D. C., Kame'enui, E. J., & Stoolmiller, M. (2014). Teaching vocabulary during shared storybook readings: An examination of differential effects. In *Reading* (pp. 145-162). Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). Collecting qualitative data. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. Fourth ed.* Boston: Pearson, 204-35.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L., & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 1-11.
- Crevecoeur, Y. C., Coyne, M. D., and McCoach, D. B. (2014). English language learners and English-only learners' response to direct vocabulary instruction. *Reading and Writing Quarterly*, 30(1), 51-78.
- Cronbach, L. J. (1942). An analysis of techniques for diagnostic vocabulary testing. *Journal of Educational Research*, 36, 206-217.
- Crum, C. (2015, January 6). Guess how many wordpress.com blogs were created in 2014. <https://www.webpronews.com/guess-how-many-wordpress-com-blogs-waere-created-in-2014> adresinden 18 Nisan 2020 tarihinde alınmıştır.

- Cui, Y., and Bull, S. (2005). Context and learner modeling for the mobile foreign language learner. *SYSTEM*, 33(2), 353-367.
- Cullen, R., Kullman, J., and Wild, C. (2013). Online collaborative learning on an ESL teacher education programme. *ELT Journal*, 67(4), 425-434.
- Cunningham, J. W., Cunningham, P. M., and Arthur, S. V. (1981). *Middle and secondary school reading*. Longman Publishing Group.
- Curwood, J. (2010). Beyond Google. *Instructor*, 119(5), 49-53.
- Çelik, Ö. (2018). *The effect of using mobile applications on literal and contextual vocabulary instruction*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çetinavcı, B. M. (2014). Contextual factors in guessing word meaning from context in a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2670-2674.
- Çiğdem, H., and Öztürk, M. (2016). Critical components of online education learning readiness and their relationships with learner achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17, 98-108.
- Dalton, B. (2011). Vocab vids: Making words come alive through digital role play. *Web log post on Literacy Beat*, www.literacybeat.wordpress.com.
- Daniels, H. and Zemelman, S. (2004). *Subjects matter: Every teacher's guide to content-area reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Daskın, Z. (2017). *A Study of Faculty Members' and Instructors' Awareness, Routines and Use of Web 2.0 Tools in Foreign Language Teaching*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe University, Ankara.
- De Feo, M. M. (2015). *Teachers' perspectives on classroom climate and teacher outcomes*. ETD Collection for Fordham University. AAI1584731.
- de Ramirez, L. L. (2009). *Empower English language learners with tools from the Web*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Decarrico, J.S. (2001). Vocabulary Learning and Teaching. In M.Celce-Murcia (Ed), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (285-299). Boston: Heinle and Heinle.
- Deighton, L. C. (1959). *Vocabulary development in the classroom*. Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.

- Demirbolat, A. (2000). *Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi*. In L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Demirkan, O. (2019). Pre-Service Teachers' Views about Digital Teaching Materials. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14 (1), 40-60.
- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
- Digitalage. (2019). Türkiye’de podcast sektörünün geleceği. <https://digitalage.com.tr/turkiyede-podcast-sektorunun-gelecegi/>. adresinden 02 Mayıs 2020 tarihinde alınmıştır.
- Dilek, Y., and Yürük, N. (2013). Using semantic mapping technique in vocabulary teaching at pre-intermediate level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1531-1544.
- Dimitrescu, V. M. (2015). One step ahead: From Web 1.0 to web 2.0 technologies in higher education. In *Conference proceedings of» eLearning and Software for Education «(eLSE)* (No. 02, pp. 143-150). ” Carol I” National Defence University Publishing House.
- DiNucci, D. (1999). Fragmented Future. *Print*, 53(4), 32.
- Dizon, G. (2016). Quizlet in the EFL classroom: Enhancing academic vocabulary acquisition of Japanese university students. *Teaching English with Technology*, 16(2), 40–56.
- Dornyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New York: Routledge.
- DoBell, R. (2013). *The Relationship between Montana Science Teachers’ Self-Efficacy and The Integration of Web2.0 Elements in The Classroom in Schools with a Student Population Over 900*. Yayınlanmamış doktora tezi, Graduate Student Theses, Dissertations, and Professional Papers, The University of Montana, Missoula.
- Dogan, D., Bilgic, H. G., Duman, D., and Seferoglu, S. S. (2012). Frequency and aim of web 2.0 tools usage by secondary school students and their awareness level of these tools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 540-551.

- Doughty, C. J., and Long, M. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Technology*, 7(3), 50-80.
- Downes, S. (2006). Learning Networks and Connective Knowledge. In H. H. Yang and S. C.-Y. Yuen (Eds.), *Collective intelligence and elearning* (pp. 1–26). New York: Information Science Reference.
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*.
https://www.oerknowledgecloud.org/archive/Connective_Knowledge-19May2012.pdf adresinden 02 Mayıs 2020 tarihinde alınmıştır.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dubravac, S., Liskin-Gasparro, J. E., and Lacorte, M. (2012). *Technology in the L2 curriculum*. Pearson Higher Ed.
- Ducate, L. C., and Lomicka, L. L. (2005). Exploring the blogosphere: Use of web logs in the foreign language classroom. *Foreign language annals*, 38(3), 410-421.
- Ducate, L. C., and Lomicka, L. L. (2008). Adventures in the blogosphere: From blog readers to blog writers. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 9-28.
- Dukes, C. (2005). Best practices for integrating technology into English language instruction. SouthEast Initiatives Regional Technology in Education Consortium. *Southeast Initiatives Regional Technology in Education Consortium News Wire*, 7(1), 3-6.
- Dumitrescu, V. M. (2015). One step ahead: From Web 1.0 to web 2.0 technologies in higher education. In *Conference proceedings of» eLearning and Software for Education «(eLSE)* (No. 02, pp. 143-150).” Carol I” National Defence University Publishing House.
- Dunlap, J. C., and Lowenthal, P. R. (2011). Learning, unlearning, and relearning: Using Web 2.0 technologies to support the development of lifelong learning skills. In *E-infrastructures and technologies for lifelong learning: Next generation environments* (pp. 292-315). IGI Global.
- Duru, E. (2008). The predictive analysis of adjustment difficulties from loneliness, social support, and social connectedness. Kuram ve Howarth, P. (1996). *Phraseology in English academic writing: Some implications for language*

learning and dictionary making. Tübingen: Max Niemeyer. *Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(3), 849-856.

Dwyer, K. K., Bingham, S. G., Carlson, R. E., Prisbell, M., Cruz, A. M., and Fus, D. A. (2004). Communication and connectedness in the classroom: Development of the connected classroom climate inventory. *Communication Research Reports*, 21(4), 264-272.

Ebner, M., Holzinger, A., & Maurer, H. (2007, July). Web 2.0 technology: Future interfaces for technology enhanced learning?. In *International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction* (pp. 559-568). Springer, Berlin, Heidelberg.

Edirisingha, P., Rizzi, C., Nie, M. and Rothwell, L. (2007). Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on English. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(3), 87–107.

Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Elis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford, NY: Oxford University Press.

Ellis, N. C. (1995). The psychology of foreign language vocabulary acquisition: Implications for CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 8(2-3), 103-128.

Ellis, N. C. (1997). Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning. In Schmitt, N. and McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (122-139). Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, N. C. (2008). Phraseology: The periphery and the heart of language. In F. Meunier and S. Granger (Eds.), *Phraseology in foreign language learning and teaching* (pp. 1-14). Amsterdam: John Benjamins.

Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellison, N., and Wu, Y. (2008). Blogging in the classroom: A preliminary exploration of student attitudes and impact on comprehension. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17(1), 99-122.

Elola, I., and Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering L2 development and mastery of writing conventions. *Language Learning and Technology*, 14(3), 51.

- Engstrom, M. E., and Jewett, D. (2005). Collaborative learning the wiki way. *Techtrends*, 49(6), 12-15.
- Enonbun, O. (2010). Constructivism and Web 2.0 in the emerging learning era: A global perspective. *Journal of Strategic Innovation and Sustainability*, 6(4), 16-25.
- Eren, O. (2015). Vocabulary learning on learner-created content by using web 2.0 tools. *Contemporary Educational Technology*, 6(4), 281-300.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., and Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers and Education*, 59(2), 423-435.
- Estrada, L. (2012). *A qualitative study on the obstacles preventing the successful implementation of web 2.0 in corporate learning*. Yayınlanmamış doktora tezi, Capella University, Minneapolis.
- Eyyam, R., Menevi, I., and Dogruer, N. (2011). Perceptions of teacher candidates towards Web 2.0 technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2663-2666.
- Faizi, R. (2018). Moroccan higher education students' and teachers' perceptions towards using Web 2.0 technologies in language learning and teaching. *Knowledge Management and E-Learning: An International Journal*, 10(1), 86-96.
- Faizi, R. (2018). Teachers' perceptions towards using Web 2.0 in language learning and teaching. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1219-1230.
- Faizi, R., Afia, A. E., and Chiheb, R. (2014). Social Media: An optimal virtual environment for learning foreign languages. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9(5), 64-66.
- Faizi, R., Chiheb, R., and El Afia, A. (2015). Students' Perceptions Towards Using Web 2.0 Technologies in Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(6).
- Farkas, M., (2012). Participatory technologies, pedagogy 2.0 and information literacy. *Library Hi Tech*, 30(1), 82 - 94.
- Fawcett, G. (2012). *Vocabulary in Action: Lessons from Great Literacy Teachers*. Rand L Education.

- Feltovich, N. (2003). Nonparametric tests of differences in medians: comparison of the Wilcoxon–Mann–Whitney and robust rank-order tests. *Experimental Economics*, 6(3), 273-297.
- Ferdig, R. E. (2007). Editorial: Examining Social Software in Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 15(1), 5-10.
- Fırat, E. A., and Köksal, M. S. (2017). The relationship between use of Web 2.0 tools by prospective science teachers and their biotechnology literacy. *Computers in Human Behavior*, 70, 44-50.
- Field, J. (2011). Into the mind of the academic listener. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 102-112.
- Fiksl, M., Flogie, A., & Aberšek, B. (2017). Innovative teaching/learning methods to improve science, technology and engineering classroom climate and interest. *Journal of Baltic Science Education*, 16(6), 1009.
- Firmin, M. and Genesi, D. (2013). History and implementation of classroom technology. *Procedia- Social And Behavioral Sciences*, 93(3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership), 1603-1617.
- Firth, J. R. (1951). “*Modes of Meaning*”. Papers in Linguistics 1934–1951. (Edt: J. R. Firth). S. 190–215. London: OUP.
- Fisher, D., Grant, M., and Frey, N. (2009). Science literacy is> strategies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(4), 183-186.
- Folse, K. S. (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Foroughi, A. (2015). The theory of connectivism: Can it explain and guide learning in the digital age? *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 15(5), 12-34.
- Fox, A. (2008). Using Podcasts in the EFL Classroom. *TESL-EJ*, 11(4), n4.
- Franklin, T., and Harmelen, M. V. (2007). Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education. <https://staff.blog.ui.ac.id/harrybs/files/2008/10/web-2-for-content-for-learning-and-teaching-in-higher-education.pdf>. Adresinden 20 Mayıs 2021 tarihinde ulaşılmıştır.

- Fraser, B. J. and Treagust, D. F. (1986). Validity and use of an instrument for assessing classroom psychosocial environment in higher education. *Higher Education*, 15(1), 37-57.
- Fraser, B. J. and Walberg, H. J. (2005). Research on teacher–student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 103-109.
- Freeman, M. T., Anderman, H. L., and Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203–220.
- Gannon-Leary, P. and Fontainha, E. (2007). Communities of Practice and virtual learning communities: benefits, barriers and success factors. *Barriers and Success Factors. eLearning Papers*, (5).
- Gao, C. M. (2007). Influence of Contexts on Vocabulary Testing. *Online Submission*, 4(7), 42-46.
- Garcia, E., Elbeltagi, I., Brown, M., and Dungay, K. (2015). The implications of a connectivist learning blog model and the changing role of teaching and learning. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 877-894.
- Garcia, L., and Ferreira, M. J. (2014). The impact of chaos and connectivism in the collaborative/cooperative learning. *Research Journal in Organizational Psychology and Educational Studies*, (RJOPES), 3(2), 76.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Geoghegan, M. W., and Klass, D. (2007). *Podcast solutions: The complete guide to audio and video podcasting*. Berkeley Press.
- Gerard, J. and Goldie, S. (2016), “Connectivism: a knowledge learning theory for the digital age?”, *Medical Teacher*, Vol. 38 No. 10, pp.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83–93.
- Gibson, L. A., and Sodeman, W. A. (2014). Millennials and technology: Addressing the communication gap in education and practice. *Organization Development Journal*, 32(4), 63-75.

- Gillard, S., Gillard, S., and Pratt, D. (2015). A pedagogical study of intrinsic motivation in the classroom through autonomy, mastery, and purpose. *Contemporary Issues in Education Research*, 8(1), 1-6.
- Gipe, J. P. (1978). Investigating techniques for teaching word meanings. *Reading Research Quarterly*, 624-644.
- Gobert, M. (2007). Collocational knowledge of Gulf Arab students. *Teaching and Learning Vocabulary in Another Language*, 49–66.
- Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. *Language, Learning and Technology*, 21(2), 3-17.
- Goh, D., and Kale, U. (2014). Teaching style, ICT experience and teachers' attitudes toward teaching with web 2.0. *Education and information Technologies*, 19(1), 41-60.
- Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 38, 1064–1069.
- González-Lloret, M. (2017). Technology for Task-based Language Teaching. *The handbook of technology and second language teaching and learning*, 234-247.
- Gorder, L. M. (2008). A study of teacher perceptions of instructional technology integration in the classroom. *The Delta Pi Epsilon Journal*, 2, 63-76.
- Gordon, M. (2009). Toward a pragmatic discourse of constructivism: Reflections on lessons learned. *Educational Studies*, 45, 39-58.
- Gouseti, A. (2010). Web 2.0 and education: not just another case of hype, hope and disappointment? *Learning, Media and Technology*, 35(3), 351-356.
- Graham, S. W. and Gisi, S. L. (2000). The effects of instructional climate and student affairs services on college outcomes and satisfaction. *Journal of College Student Development*. 41, 279–291.
- Graham, S. W., Donaldson, J. F., Kasworm, C., and Dirkx, J. (2000). The Experiences of Adult Undergraduate Students--What Shapes Their Learning? Paper presented at the American Educational Research Association National Conference, New Orleans, Apr. 2000.
- Greene Brabham, E., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465.

- Gregory, A., Cornell, D. and Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for black and white high school students. *American Educational Research Journal*, 48, 904-934.
- Grosseck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 478–482.
- Grosseck, Gabriela. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1, 478-482.
- Gruenert, S., and Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it*. Alexandria, VA: ASCD.
- Gu  nette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct?: Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 40–53.
- Guthrie, C. (2010). Towards greater learner control: Web supported project-based learning. *Journal of Information Systems Education*, 21(1), 121–130.
- Güler, N.(2012). *Eğitimde   l  me ve Değerlendirme* (4.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- G  m  ş, S., and   zel, M. (2013).   niversite   ğrencilerinin Dijital Pazarlama ve Sosyal Medya Kullanımı. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*, 2(2), 1-25.
- Hague, S. A. (1987). Vocabulary instruction: What L2 can learn from L1. *Foreign Language Annals*, 20(3), 217-225.
- Hall, R. M., and B. R. Sandler. 1982. *The classroom climate: A chilly one for women?* Project on the status and education of women. Washington, DC: Association of American Colleges.
- Hamzaog  lu, H., and Ko  og  lu, Z. (2016). The application of podcasting as an instructional tool to improve Turkish EFL learners’ speaking anxiety. *Educational Media International*, 53(4), 313-326.
- Hancock, D., and McMurtry, L. (2017). “Cycles upon cycles, stories upon stories”: contemporary audio media and podcast horror’s new frights. *Palgrave Communications*, 3(17075).
- Haneda, M. (2014). From academic language to academic communication: Building on English learners’ resources. *Linguistics and Education*, 26,126-135.

- Hanson, S., and Padua, J. F. (2011). Teaching Vocabulary Explicitly Pacific Resources for Education and Learning. *Perl. US*.
- Hartshorne, R., and Ajjan, H. (2009). Examining student decisions to adopt Web 2.0 technologies: theory and empirical tests. *Journal of computing in higher education*, 21(3), 183.
- Hasan, M. (2013). Podcast applications in language learning: A review of recent studies. *English language teaching*, 6(2), 128-135.
- Hasançebi, B., Terzi, Y. ve Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 224-240.
- Hatch, E., and Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge University Press, 40 West 20th Street, New York, NY 10011-4211 (hardback: ISBN-0-521-47409-4; paperback: ISBN-0-521-47942-8).
- Hauf, L. K. (2019). *A Phenomenological Study Exploring Perceptions of the Net Generation and the Use of Visual Web 2.0 Tools in Online and On-Ground Classrooms*. Yayınlanmamış doktora tezi. Northcentral University.
- Heilesen, S. B. (2010). What is the academic efficacy of podcasting? *Computers and Education*, 55(3), 1063–1068.
- Herro, D. (2010, March). Web 2.0 in the Classroom: Student practices, teacher perspectives. In *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference* (pp. 2737-2742). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hertzler, K. S. (2010). *High school teachers' perceptions of the integration of instructional technology in the classroom*. Yayınlanmamış doktora tezi. Widener University, Pennsylvania.
- Hicklin, C. (2014). *The impact of online delivery systems on student perceptions of academic achievement in higher education learning environments*. Yayınlanmamış doktora tezi, Southwest Baptist University, Missouri.
- Hill, A. and Kop, R. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *The International review of research in open and distance learning*. 9(3).
- Hill, D. A. (2001). *Visual Impact: Creative Language Learning through Pictures*. Harlow: Longman Group UK Limited.

- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. In M. Lewis (eds.). *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach* (pp.47-67). Hove: LTP.
- Hill, J. (2000). Revising priorities: From grammatical failure to collocational success. *Teaching collocation: Further developments in the lexical approach*, 47-69.
- Hill, R. A., and Serdyukov, P. (2013). Flying with clipped wings: Are students independent in online college classes? *Journal of Research in Innovative Teaching*, 6(1), 54-67.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge—of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10-13.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., and Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth-and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117.
- Holland, J.j. and Holland, J. (2014). Implications of shifting technology in education. *Techrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 58(3), 16-25.
- Honeyfield, J. (1977) 'Simplification'. *TESOL Quarterly*, pp. 431-440.
- Honna, N., and Takeshita, Y. (2014). English as an international language and three challenging issues in English language teaching in Japan. In R. Marlina and R. Giri (Eds.), *In the pedagogy of English as an international language* (pp. 65-77). London, England: Springer.
- Horst, M. (2014). Mainstreaming second-language vocabulary acquisition. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 16(1), 171–188.
- Hourigan, T. and Murray, L. (2010). Using blogs to help language students to develop reflective learning strategies: Towards a pedagogical framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 209-225.
- Howard, S. K. (2011). Affect and acceptability: exploring teachers' technology-related risk perceptions. *Educational Media International*, 48(4), 261-272.
- Howarth, P. (1996). *Phraseology in English academic writing: Some implications for language learning and dictionary making*. Tübingen: Max Niemeyer.

- Howe, C., and Mercer, N. (2010). Children's social development, peer interaction and classroom learning. *The Cambridge primary review research surveys*, 170-194.
- Hsu, J. (2002). *Development Of Collocational Proficiency In a Workshop On English For General Business Purposes For Taiwanese College Students*. Yayınlanmamış doktora tezi. Indiana University of Pennsylvania, Indiana.
- Hsu, J. T. (2010). The effects of collocation instruction on the reading comprehension and vocabulary learning of Taiwanese college English majors. *The Asian EFL Journal*, 12(1), 47-87.
- Hsu, P. S. (2016). Examining current beliefs, practices and barriers about technology integration: A case study. *TechTrends*, 60(1), 30–40.
- Huang, H. C. (2015). From web-based readers to voice bloggers: EFL learners' perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 28(2), 145-170.
- Huber, C. (2010). Professional learning 2.0. *Educational Leadership*, 67(8), 41-46.
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in second language acquisition*, 21(2), 181-193.
- Hug, T. (2007). *Didactics of microlearning*. Waxmann Verlag.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning: Are appraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.) *Cognition and second-language instruction* (pp. 1–5). London, UK: Cambridge University Press.
- Hung, S. T. A., and Huang, H. T. D. (2016). Blogs as a learning and assessment instrument for English-speaking performance. *Interactive Learning Environments*, 24(8), 1881-1894.
- Hurlburt, S. (2008). Defining tools for a new learning space: Writing and reading class blogs. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 4(2), 182-189.
- Hustijn, J. H. (2001). *Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity*. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchison, A., and Reinking, D. (2011). Teachers' Perceptions of Integrating Information and Communication Technologies Into Literacy Instruction: A

- National Survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 312-333.
- Istanto, W. I., and Indrianti. (2011). Pelangi Bahasa Indonesia Podcast: What, Why and How?. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 371-384.
- İnceçay, G., and Genç, E. (2014). University level EFL students' self blogging to enhance writing efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2640-2644.
- Jee, M. J. (2011). Web 2.0 technology meets mobile assisted language learning. *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 41(1), 161-175.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. J., and Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.
- Johnson, D. D., Johnson, B., and Schlichting, K. (2012). Language play: Essential for literacy. In E. J. Kame'enui and J. F. Baumann (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (2nd ed.) (pp. 210-228). New York, NY: Guilford.
- Johnson, L., Adams, S., and Cummins, M. (2012). The NMC horizon report: 2012 higher education edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Johnson, W.G. (2008). The application of learning theory to information literacy. *College and Undergraduate Libraries*, 14(4), 103-120.
- Jonassen, D., Howland, J., Marra, R. M., and Crismond, D. (2008). *Meaningful learning with technology* (3rd ed.). Upper Saddle River, N. J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Jones, M., and Dexter, S. (2018). Teacher perspectives on technology integration professional development: Formal, informal, and independent learning activities. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 27(1), 83-102.
- Juvonen, J. (2009). Reforming middle schools: Focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist*, 42(4), 197-208.
- Kabooha, R., and Elyas, T. (2015, November). The impacts of using YouTube videos on learning vocabulary in Saudi EFL classrooms. In *ICERI 2015 Conference* (pp. 3525-3531).
- Kapp, Karl M. ve Tony O'Driscoll (2010); *Learning in 3D- Adding a New Dimension to Enterprise Learning and Collaboration*, Pfeiffer A Willey Imprint, USA.

- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri*. Tekışık Matbaası.
- Karaalioğlu, Z. (2015). SPSS’de output analizi. *Doktora Programı*. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Karagiorgi, Y., and Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: Potential and limitations. *Educational Technology and Society*, 8(1), 17-27.
- Kárpáti, A. (2009). Web 2 technologies for net native language learners: A" social call". *ReCALL*, 21(2), 139-156.
- Kartal E. and Arikan A. (2011). “Future Foreign Language Teachers and the Online Tools they Use to Learn about Foreign Languages, Literatures and Vultures”. *A paper presented at International e-Learning Conference*, 119-124.
- Kasahara, K. (2011). The effect of known-and-unknown word combinations on intentional vocabulary learning. *System*, 39(4), 491-499.
- Katz, I.R., and Macklin, A.S. (2007). Information and communication technology (ICT) literacy: Integration and assessment in higher education. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 5(4), 50-55.
- Kavaliauskienė, G., and Anusienė, L. (2011). English for specific purposes: Podcasts for listening skills. *Coactivity: Philology, Educology/Santalka: Filologija, Edukologija*, 17(2), 28-37.
- Kayar, S. (2019). *A Study On The Most Commonly Used Web 2.0 Tools Among Turkish High School Teachers Of English* (Doctoral dissertation, Middle East Technical University).
- Keengwe, J., Agamba, J., & Hussein, F. (2012, March). Technology and active learning in teaching and learning: A model. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2879-2882). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Keengwe, J., Onchwari, G., and Agamba, J. (2014). Promoting effective e-learning practices through the constructivist pedagogy. *Education and Information Technologies*, 19(4), 887-898.
- Keiser, K. A., and Schulte, L. E. (2009). Seeking the sense of community: A comparison of two elementary schools’ ethical climates. *School Community Journal*, 19(2), 45- 58.

- Keleş, U. (2013). *The perceptions of ELT students about the use of Web 2.0 tools, particularly wikis, in their future language classrooms* (Doctoral dissertation, Bilkent University).
- Kennedy, G. (2003). Amplifier collocations in the British National Corpus: Implications for English language teaching. *TESOL Quarterly*, 37, 467–487.
- Kennedy, G. E., Judd, T. S., Churchward, A., Gray, K., and Krause, K. L. (2008). First year students' experiences with technology: Are they really digital natives?. *Australasian journal of educational technology*, 24(1).
- Kentucky Department of Education. (2014). *Kentucky Digital Learning Guidelines*. <https://education.ky.gov/school/diglrn/Documents/KY%20Digital%20Guidelines%20v4.0.pdf> adresinden 09.02.2020 tarihinde alınmıştır.
- Kerawalla, L., Petrou, M., & Scanlon, E. (2013). Talk factory: Supporting 'exploratory talk' around an interactive whiteboard in primary school science plenaries. *Technology. Pedagogy and Education*, 22(1), 89–102.
- Kessler, G., and Bikowski, D. (2010). Developing collaborative autonomous learning abilities in computer mediated language learning: Attention to meaning among students in wiki space. *Computer Assisted Language Learning*, 23(1), 41–58.
- Kilickaya, F., and Krajka, J. (2010). Comparative usefulness of online and traditional vocabulary learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(2), 55-63.
- Kim, D., and Gilman, D. A. (2008). Effects of text, audio, and graphic aids in multimedia instruction for vocabulary learning. *Educational Technology and Society*, 11(3), 114–126.
- Kinsella, K. (2005). Preparing for effective vocabulary instruction. *Aiming high [Aspirando a lo major] resource*, 1-8.
- Kivunja, C. (2014). Do you want your students to be job-ready with 21st-century skills? change pedagogies: A pedagogical paradigm shift from Vygotskyian social constructivism to critical thinking, problem solving and Siemens' digital connectivism. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 81-91.
- Ko, M. H. (2012). Glossing and second language vocabulary learning. *Tesol Quarterly*, 46(1), 56-79.
- Koh, J. H. L., and Chai, C. S. (2015). Towards a Web 2.0 TPACK lesson design framework: applications of a Web 2.0 TPACK survey of Singapore preservice

- teachers. In *New media and learning in the 21st century* (pp. 161-180). Springer, Singapore.
- Kopcha, T. J. (2012). Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development. *Computers and Education*, 59(4), 1109–1121.
- Kovacic, A., Bubas, G., and Coric, A. (2012). Mobilising students' grammar skills through collaborative e-tivities with Web 2.0 tools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 34, 132-136.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Los Angeles, CA: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The modern language journal*, 73(4), 440-464.
- Kucer, S. B. (2014). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Routledge.
- Kuh G. D. (2009) What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683–706.
- Kukulska-Hulme, A., and Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), pp. 271–289.
- Kumar, S. (2009, October). Undergraduate perceptions of the usefulness of Web 2.0 in higher education: Survey development. In *Proceedings of the European Conference on e-Learning* (pp. 308-314).
- Laufer, B. (1992). How much lexis is necessary for reading comprehension. *Vocabulary and applied linguistics*, 3, 16-323.
- Laufer, B. (1997). The Lexical Plight in Second Language Reading: Words You Don't Know, words You Think You Know, and Words You Can't Guess. *Second language vocabulary acquisition*.
- Laufer, B., and Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: Size, strength, and computer adaptiveness. *Language learning*, 54(3), 399-436.
- Laufer, B., and Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical Threshold Revisited: Lexical Text Coverage, Learners' Vocabulary Size and Reading Comprehension. *Reading in a foreign language*, 22(1), 15-30.

- Laufer, B., and Waldman, T. (2011). Verb-noun collocations in second language writing: A corpus analysis of learners' English. *Language learning*, 61(2), 647-672.
- Lee, H., and Wang, P. (2013). Discussing the factors contributing to students' involvement in an EFL collaborative wiki project. *ReCALL*, 25(2), 233- 249.
- Lee, L. (2010). Exploring wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course. *CALICO Journal*, 27(2), 260-276.
- Lee, M. J., and McLoughlin, C. (2007). Teaching and learning in the Web 2.0 era: Empowering students through learner-generated content. *International journal of instructional technology and distance learning*, 4(10), 21-34.
- Lenhart, A. (2013). Teens and Technology 2013. Pew Internet and American Life Project and Harvard's Berkman Society for Internet and Society, March 13, 2013.
- Lessard-Clouston, M. (2013). *Teaching Vocabulary*. TESOL International Association. 1925 Ballenger Avenue Suite 550, Alexandria, VA 22314.
- Leuf, B., and Cunningham, W. (2001). *The Wiki way: quick collaboration on the Web*. Addison-Wesley Longman Publishing Co., Inc..
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Li, H. (2010). Using podcasts for learning English: perceptions of Hong Kong Secondary 6 ESL students. *Début: The undergraduate journal of languages, linguistics and area studies*, 1(2), 78-90.
- Li, M. (2012). Use of wikis in second/foreign language classes: A literature review. *CALL-EJ*, 13, 17-35.
- Li, M., and Zhu, W. (2013). Patterns of computer-mediated interaction in small writing groups using wikis, *Computer Assisted Language Learning*, 26(1), 61-82.
- Li, P. (2015). A learning-centered course design of interpreting for non-English majors-an empirical study. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(12), 2469-2479.
- Light, D. (2011, March). Building a classroom learning community: three instructional design principles for a Web 2.0 world. In *Global Learn* (pp. 333-340). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Lightbown, P. M. (2014). Making the minutes count in L2 teaching. *Language Awareness*, 23(1/2), 3-23.
- Liou, H. C., and Lee, S. L. (2011). How wiki-based writing influences college students' collaborative and individual composing products, processes, and learners' perceptions. *International Journal of Computer-Assisted Language learning and Teaching*, 1, 45–61.
- Liu, C. C., Lu, K. H., Wu, L. Y., and Tsai, C. C. (2016). The impact of peer review on creative self-efficacy and learning performance in Web 2.0 learning activities. *Journal of Educational Technology and Society*, 19(2), 286-297.
- Liu, D. (2010). Going beyond patterns: Involving cognitive analysis in the learning of collocations. *TESOL Quarterly*, 44, 4–30.
- Lonn, S., and Teasley, S. D. (2009). Podcasting in higher education: What are the implications for teaching and learning? *The Internet and Higher Education*, 12(2), 88-92.
- Lu, M. (2008). Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone. *Journal of computer assisted learning*, 24(6), 515-525.
- Lund, A. (2008). Wikis: A collective approach to language production. *ReCALL*, 20(1), 35-54.
- Luo, T. (2013). Web 2.0 for language learning: Benefits and challenges for educators. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 3(3), 1-17.
- Ma, Q. (2017). A multi-case study of university students' language-learning experience mediated by mobile technologies: A socio-cultural perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3–4), 183–203.
- Maghsodi, M. (2010). Type of task and type of dictionary in incidental vocabulary acquisition. *The Asian EFL Journal*. 12(1), 8-29.
- Magnuson, M. L. (2012). *Construction and reflection: Using Web 2.0 foster engagement with technology for information literacy instruction*. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of Wisconsin-Milwaukee.
- Mai, J. A., Post, S., and Thiele, A. K. (2014). The student-centered classroom of the 21st century: Integrating web 2.0 applications and other technology to actively engage students. *Physical Therapy Education*, 28(1), 80-9.

- Maloney, E. (2007). What Web 2.0 can teach us about learning? *Chronicle of Higher Education*, 25(18), B26.
- Marcella Hu, H-Ch. (2013). The effects of word frequency and contextual types on vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 487-495.
- Mart, C , T. (2012). “Guessing the meanings of words from context: Why and how”, *In- ternational Journal of Applied Linguistics and English Literature* 1, 6, 177–181
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 International Results in Science*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools: translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Marzano, R. J. (2009). The art and science of teaching: Six steps to better vocabulary instruction. *Educational leadership*, 67(1), 83-84.
- Marzano, R., Pickering, D., and Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works: Research based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J., and Simms, J.A. (2013). *Vocabulary for the common core*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.
- Mason, L. L. (2016). *Are we ready to Web 2.0? Web 2.0 in higher education classrooms*. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Mattar, J. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2).
- Matthew, K. I., and Callaway, R. A. (2009). Wiki as a collaborative learning tool in a language arts methods class. *Journal of Research on Technology in Education*, 42, 51–72.
- Maurtin-Cairncross, A. (2014). A glimpse of Generation-Y in higher education: Some implications for teaching and learning environments. *South African Journal of Higher Education*, 28(2), 564-583.

- McDonough, J., and Shaw, C. (2012). *Materials and Methods in ELT*. John Wiley and Sons.
- McEnery T. and Wilson, A. (2001). *Corpus Linguistics: An Introduction*, Edinburg, Edinburg University Press.
- McEnery, T. and Xiao, R. (2010). *Corpus-based contrastive studies of English and Chinese* (Vol. 11). Routledge.
- McEwan, B. (2012). Managing boundaries in the Web 2.0 classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 2012(131), 15-28.
- McKeown, M.G., Crosson, A.C., Artz, N.J., Sandora, C., and Beck, I.L. (2013). In the media: Expanding students' experience with academic vocabulary. *The Reading Teacher*, 67(1), 45–53.
- McLean, S., and Lee, N. S. C. (2013). Vocabulary research has come a long way, but seems to have limited influence in the classroom. *English Language Teaching*, 6(10), 43.
- McLean, S., Hogg, N., and Rush, T. W. (2013). Vocabulary learning through an online computerized flashcard site. *JALT CALL Journal*, 9(1), 79-98.
- McWilliam, N. (1998). *What's in a Word?: Vocabulary development in multilingual classrooms*. Stylus Publishing, LLC.
- Meara, P. (1997). *Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition*. In N. Schmitt and M. McCarthy (ed.s), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp.109-121). Cambridge: Cambridge University Press.
- Medina, E. G. L., and Hurtado, C. P. R. (2017). Kahoot! A digital tool for learning vocabulary in a language classroom. *Revista Publicando*, 4(12 (1)), 441-449.
- Mehri, S., and Izadpanah, S. (2017). A qualitative study of the perceptions of Iranian EFL learners' attitudes towards CMC tools usefulness. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(8), 682-689.
- Meyers, S. A. (2003). Strategies to prevent and reduce conflict in college classrooms. *College teaching*, 51(3), 94-98.
- Miller, A. M., Morgan, W. J., and Koronkiewicz, B. (2019). Like or Tweet: Analysis of the Use of Facebook and Twitter in the Language Classroom. *TechTrends*, 63(5), 550-558.

- Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. *C. Bardel, C. Lindqvist, & B. Laufer (Eds.) L*, 2, 57-78.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Multilingual Matters.
- Miyazoe, T., & Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, 38(2), 185-199.
- Moeller, A. J. (1992). "Literature: A rich resource for teaching language and culture in context." Central States Conference Report (pp.32-49). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Moeller, A. K., Ketsman, O., and Masmaliyeva, L. (2009). *The Essentials of Vocabulary Teaching: From Theory to Practice*.
- Mondahl, M., and Razmerita, L. (2014). Social media, Collaboration and Social Learning—a Case-study of Foreign Language Learning. *Electronic Journal of E-Learning*, 12(4), 339-352.
- Moon, R. (2008). Dictionaries and collocation. *Phraseology. An Interdisciplinary Perspective*. Amsterdam: Benjamins, 313-336.
- Morgan, L. (2012). Generation Y, learner autonomy and the potential of Web 2.0 tools for language learning and teaching. *Campus-Wide Information Systems*, 29(3), 166-176.
- Moudraia, O. (2001). *Lexical approach to second language teaching*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. (ERIC Document Reproduction Service No. EDO-FL-01-02)
- Mucherah, W. M. (2003). The influence of technology on the classroom climate of social studies classrooms: A multidimensional approach. *Learning Environments Research*, 6(1), 37-57.
- Muller, C. (2011). English learners' knowledge of prepositions: Collocational knowledge or knowledge based meaning? *System*, 39, 480-490.
- Murphy, C. A., and Stewart, J. C. (2017). On-campus students taking online courses: Factors associated with unsuccessful course completion. *The Internet and Higher Education*, 341-9.
- Myers, G. (2010). *Discourse of blogs and wikis*. New York: Continuum.

- N. Ismail, D. Ratan Singh, S. Elias@Alias, I.S. Mohd Ariff Albakri (2015) A Needs Analysis Study For Smart Online Academic Writing Module, *ICERI2015 Proceedings*, pp. 7066-7072.
- Nachmias, C. F., & Nachmias, D. (2008). *Research methods in the social sciences* 6th Ed. New York: Worth.
- Nagy, W., and Scott, J. (2000). Vocabulary processes. In M. Kamik, P. Mosenthal, P.D. Pearson, and R. Barr (Eds.) *Handbook of Reading Research*, 3, 269-284. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nation, I. S. (2013). *Learning vocabulary in another language* Google eBook. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Ernst Klett Sprachen.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (1982). Beginning to learn foreign vocabulary: A review of the research. *RELC Journal* 13(1), 14-36.
- Nation, P. (1993). Vocabulary size, growth, and use. *The bilingual lexicon*, 115-134.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. *Vocabulary and language teaching*, 1, 62-82.
- Nattinger, J. R. and DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Nesselhauf, N. (2003) The use of collocations by advanced learners of English and some implications for teaching. *Applied Linguistics* 24.2: 223–42.
- Nirban, V. and Rastogi, A. (2013). Awareness, use and implications of Web 2.0 for supplementing classroom teaching at graduate level. *Gyanodaya: The Journal of Progressive Education*, 6(1), 30-36.
- Nist, S. L., and Simpson, M. L. (1993). *Developing vocabulary concept for college thinking* (1st ed.). Lexington: D. C. Heath and Company.

- Nurmukhamedov, U. (2015). *An evaluation of collocation tools for second language writers*. Yayınlanmamış doktora tezi. Northern Arizona University, Arizona.
- O'Dell, F., and McCarty, M. (2008). *English collocations in advanced use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., and Russo, R.P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- O'Bannon, B. W., and Britt, V. G. (2012). Creating/developing/using a wiki study guide: Effects on student achievement. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(4), 293-312.
- Oblinger, D. G., and Oblinger, J. L. (2005). Educating the net generation. https://digitalcommons.brockport.edu/bookshelf/272/?utm_source=digitalcommons.brockport.edu%2Fbookshelf%2F272and utm_medium=PDFand utm_campaign=PDFCoverPages adresinden 12 Mart 2020 tarihinde alınmıştır.
- O'Dell, F., Read, J., and McCarthy, M. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge university press.
- of research on Web 2.0 and second language learning*. (pp. 274-291). Hershey, New York: Information Science Reference.
- Okojie, M. and Olinzock (2011). Developing a positive mind-set toward the use of technology for classroom instruction. *International Journal of Instructional Media*, 33(1).
- Orhan-Göksün, D., and Kurt, A.A. (2018). 21. yüzyıl öğrenci ve öğretmen becerileri. A.A. Kurt (Ed.) *Öğretim teknolojilerinin temelleri içinde* s: 95-113. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ou, K. L., Tarng, W., and Chen, Y. R. (2020). Vocabulary learning through picture-viewing and picture-drawing on tablets. In *Mobile Devices in Education: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 840-857). IGI Global.
- Oxford University Press. (2005). *The New Oxford American Dictionary* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Oxford, R. L. (1989). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R., and Crookall, D. (1990). Vocabulary learning: A critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal*, 7(2), 09-30.

- Ozorio, K. (2014). *Understanding Social and Emotional Needs as an Approach in Developing a Positive Classroom Environment*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dominican University of California, California.
- Özel, A. (2013). *The Use of The Internet and Web 2.0 Tools Among Efl Instructors. Akdeniz University The Institute of Educational Sciences Foreign Language Teaching Department* (Doctoral dissertation, Yüksek lisans tezi. Antalya).
- Özer, E. A., and Kıyıcı, M. (2017). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Kişilik Tiplerine Göre Web 2.0 Araçlarını Kullanım Durumları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(3), 481-512.
- Özer, Y. E., and Koçoğlu, Z. (2017). The use of Quizlet flashcard software and its effects on vocabulary learning. *TÖMER Language Journal* 168(1), 61-81.
- Özkan, Y., and Güler, S. (2018). Podcast Applications in Pre-service Language Teacher Education from a Constructivist Perspective. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 10(3), 131-141.
- Paily, M. (2013). Creating Constructivist Learning Environment: Role of “Web 2.0” Technology. *International Forum of Teaching and Studies*, 9(1), 39-50.
- Palmberg, R. (1990). Improving foreign-language learners' vocabulary skills. *RELC Journal*, 21(1), 1-10.
- Pan, S. C. (2010). *The relationship between teachers' self-efficacy and the integration of Web 2.0 tools in k-12*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ohio University, Ohio.
- Pape, L., Sheehan, T., and Worrell, C. (2012). How to Do More with Less: Lessons from Online Learning. *Learning and Leading with Technology*, 39(6), 18-22.
- Paribakht, T. S., and Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary development. In J. Coady and T. Huckin (Eds.). *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy* (pp. 174-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Parker, K. R., and Chao, J. T. (2007). Wiki as a teaching tool. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 3(1), 57-72.
- Pearson, P. D., Hiebert, E. H. and Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading research quarterly*, 42(2), 282-296.

- Peeters, W. (2018). Applying the networking power of Web 2.0 to the foreign language classroom: A taxonomy of the online peer interaction process. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 905-931.
- Pegrum, M. (2009). Communication networking and linguistic mashups on Web 2.0. In M. Thomas (Ed.). *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning* (pp. 20-41). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Pellicer-Sánchez, A., and Schmitt, N. (2010). Incidental vocabulary acquisition from an authentic novel: Do things fall apart? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 31-55.
- Peters, E. (2014). The effects of repetition and time of post-test administration on EFL learners' form recall of single words and collocations. *Language Teaching Research*, 18(1), 75-94.
- Peters, T., and Hopkins, K. (2013). Students using web 2.0 technologies to develop 21st century skills. In *E- Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (Vol. 2013, No. 1, pp. 1297-1300).
- Phillips, B. (2017). Student-produced podcasts in language learning – exploring student perceptions of podcast activities. *IAFOR Journal of Education*, 5(3), 157–171.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Edinburgh, UK: Edinburgh Press.
- Ping, C., and Issa, T. (2011). The Awareness and Knowledge of Web 2.0 Technologies in Education: An Australian Perspective. *International Journal of Learning*, 18(2), 121-132.
- Pisani, F., and Piotet, D. (2009). *La Alquimia de las multitudes: cómo la web está cambiando el mundo*. Barcelona: Paidós.
- Pop, A. (2010). The impact of the new technologies in foreign language instruction our experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1185-1189.
- Pourhossein Gilakjani, A. (2013). Factors contributing to teachers' use of computer technology in the classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 1(3), 262-267. doi: 10.13189/ujer.2013.010317
- Pourhossein Gilakjani, A. (2017). A review of the literature on the integration of technology into the learning and teaching of English language skills. *International Journal of English Linguistics*, 7(5), 95-106. doi: <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n5p95>

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin Press.
- Prince, P. (1996). Second Language vocabulary Learning. *The Modern Language Journal*, 80(4), 478-493.
- Pritchett, C. C., Pritchett, C.G., and Wohleb, E. C. (2013). Usage, barriers, and training of Web 2.0 technology applications as reported by certified educators. *SRATE Journal*, 22(2), 29-38.
- Profit, J. E. (2019). *Student Perception of Digital Technology Usage in Higher Education Classrooms at Seattle Pacific University*. Yayınlanmamış doktora tezi. Seattle Pacific University, Seattle.
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review*, 56, 282- 308.
- Quible, Z. K. (2005). Blogs and written business communication courses: A perfect union. *Journal of Education for Business*, 80(6), 327-332.
- Radhi, A. H. J. (2013). Collocations and the Practice of TESOL. *Int. J. Bilin. Mult. Teach. Eng*, 1(2), 49-54.
- Rahimy, R., and Shams, K. (2012). An Investigation of the Effectiveness of Vocabulary Learning Strategies on Iranian EFL Learners' Vocabulary Test Score. *International Education Studies*, 5(5), 141-152.
- Raith, T. (2009). The use of weblogs in language education. In M. Thomas (Ed.), *Handbook*
- Rajic, S. (2013). Educational use of Podcast. *The Fourth International Conference on e-Learning (eLearning- 2013)* (pp. 90-94). Belgrade, Serbia. September 2013. Belgrade Metropolitan University.
- Rakes, G. C., Fields, V. S., and Cox, K. E. (2006). The influence of teachers' technology use on instructional practices. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 409-424.
- Ralph, J., and Olsen, S. (2007). Podcasting as an educational building block in academic libraries. *Australian Academic and Research Libraries*, 38(4), 270-279.

- Ramirez Jr, A. (2011). Technology planning, purchasing and training: How school leaders can help support the successful implementation and integration of technology in the learning environment. *Journal of Technology Integration in the Classroom*, 3(1), 67-73.
- Rapaport, W. J., and Kibby, M. W. (2010). Contextual vocabulary acquisition: From algorithm to curriculum. In *Integration of Knowledge Intensive Multi-Agent Systems*, 2003. International Conference on (pp. 306-311). IEEE.
- Ravitz, J. L., Becker, H. J., and Wong, Y. (2000). Constructivist-Compatible Beliefs and Practices among US Teachers. *Teaching, Learning, and Computing: 1998 National Survey Report# 4*.
- Reese, S. A. (2015). Online learning environments in higher education: Connectivism vs. dissociation. *Education and information technologies*, 20(3), 579-588.
- Reich, J., Murnane, R., & Willett, J. (2012). The state of wiki usage in US K–12 schools: Leveraging Web 2.0 data warehouses to assess quality and equity in online learning environments. *Educational researcher*, 41(1), 7-15.
- Reid, L. D. and Radhakrishnan, P. (2003). Race matters: The relation between race and general campus climate. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9(3), 263-275.
- Reinhardt, J. (2019). Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking. *Language Teaching*, 52(1), 1-39.
- Renandya, W., and Farrell, T. (2011). Teacher, the tape is too fast! Extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 65(1), 52–59.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Richards (2010). *Developing Academic Vocabulary Independently (DAVI): A usability study*. Yayınlanmamış doktora tezi. Iowa State University, Iowa.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10, 77-89.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). New York, NY: Routledge.
- Richards, J. C., and Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge university press.

- Richards, J. C., and Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. California: Corwin Press.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, wikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Corwin press.
- Riener, C., and Willingham, D. (2010). The myth of learning styles. *Change: The magazine of higher learning*, 42(5), 32-35.
- Riepel, J. T. (2011). *The web 2.0 revolution: Using technology to shape standard-based instruction*. Yayınlanmamış doktora tezi. West Virginia University, West Virginia.
- Robinette, J. (2016). Positively shaping school climate begins with vision, relationships, and trust. *Leadership*, 46(2), 20-25.
- Robinson, S., and Ritzko, J. (2009). Podcasts in Education: What, Why and How?. In *Allied Academies International Conference. Academy of Educational Leadership. Proceedings* (Vol. 14, No. 1, p. 38). Jordan Whitney Enterprises, Inc.
- Rodriguez, M., and Sadowski, M. (2000). Effects of Rote, Context, Keyword, and Context/Keyword Methods on Retention of Vocabulary in EFL Classrooms. *Language Learning Journal*. 50(2), 385-412.
- Rogers, J. M. (2018). Teaching Collocations. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-7.
- Rogers-Estable, M. (2014). Web 2.0 use in higher education. *European Journal of Open, Distance and eLearning*, 17(2):129-141.
- Rojas-Drummond, S., and Mercer, N. (2004). Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Educational Research*, 39, 99-110.
- Rokni, S. J. A., and Karimi, N. (2013). Visual Instruction: An Advantage or A Disadvantage? What about Its Effect on EFL Learners' Vocabulary Learning? *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(4), 236-243.

- Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the Pods-In search of a podcasting “Podagogy” for language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 471–492.
- Rosell-Aguilar, F. (2013). Podcasting for language learning through iTunes U: The learner’s view. *Language Learning and Technology*, 17(3), 74-93.
- Rosen, D., and Nelson, C. (2008). Web 2.0: A new generation of learners and education. *Computers in the Schools*, 25(3), 211-225.
- Rowe, M. L., Silverman, R. D., and Mullan, B. E. (2013). The role of pictures and gestures as nonverbal aids in preschoolers’ word learning in a novel language. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), 109-117.
- Saadatmand, M., and Kumpulainen, K. (2014). Participants' perceptions of learning and networking in connectivist MOOCs. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 16-30.
- Sadeghi, K., and Nobakht, A. (2014). The effect of linguistic context on EFL vocabulary learning. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 14(3).
- Salmon, G., and Edirisingha, P. (2008). *Podcasting for learning in universities*. McGraw-Hill Education (UK).
- Sandelowski, M. (1996). Using qualitative methods in intervention studies. *Research in nursing & health*, 19(4), 359-364.
- Scarborough, H. S. (2002). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities*. In S. B. Neuman and D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97- 110). New York: Guilford Press.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In , N. and McCarthy, M. (Eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (pp. 199–228). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research*, 12(3), 329-363.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Hampshire: Palgrave Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. (2010). *Vocabulary in language teaching*. J.C. Richards (Series Ed.) Cambridge Language Education. Cambridge University Press.

- Schmitt, N., and Schmitt, D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching1. *Language Teaching*, 47(4), 484–503.
- Schofield, J. W., and Davidson, A. L. (2002). *Bringing the internet to school: Lessons from an urban district*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Seal, B. D. (1991). Vocabulary learning and teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed., pp.296-311). Boston, Mass: Newbury House.
- Sha, L., Looi, C., Chen, W., Seow, P., and Wong, L. (2012). Recognizing and measuring self-regulated learning in a mobile learning environment. *Computers in Human Behavior*, 28, 718- 728. doi:10.1016/j.chb.2011.11.019
- Shan, S., Li, C., Shi, J., Wang, L., and Cai, H. (2014). Impact of effective communication, achievement sharing and positive classroom environments on learning performance. *Systems Research and Behavioral Science*, 31(3), 471-482.
- Sharma, Y. (2010). Flash forward. *Times Educational Supplement*, 4885, 20-23.
- Shihab, M.M. (2008). *Web 2.0 Tools Improve Teaching and Collaboration in High School English Language Classes*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Graduate School of Computer and Information Sciences Nova Southeastern University, Florida.
- Shin, D., Nation, P. (2008). Beyond Simple Words: The most frequent collocations in spoken English. *ELT Journal*. 62/4. 339-48.
- Shiri, S. (2015). The application of podcasting as a motivational strategy to Iranian EFL learners of English: A view toward listening comprehension. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(3), 155-165.
- Shishkovskaya, J. V., and Sokolova, E. Y. (2015). Integration of Web 2.0 technologies into the process of students' self-directed English learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), 541.
- Shoari, E., and Farrokhi, F. (2014). The effects of graphic organizer strategy on improving Iranian EFL learners' vocabulary learning. *Iranian Journal of Research in English Language Teaching*, 1(3), 71–82.
- Siegel, J. (2012). Second language learners' perceptions of listening strategy instruction. *Innovations in Language Learning and Teaching*, 7(1), 1–18.

- Siegel, M. A. (2019). Digital Corpus Use in Learning L2 Prepositional Collocations: A Pilot Study.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10
- Silverman, R.D., Proctor, C.P., Harring, J.R., Doyle, B., Mitchell, M.A., and Meyer, A.G. (2014). Teachers' instruction and students' vocabulary and comprehension: An exploratory study with English monolingual and Spanish-English bilingual students in grades 3–5. *Reading Research Quarterly*, 49(1), 31–60.
- Sinclair, B. B., and Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5(3), 301-328.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus Concordance Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation: Describing English language*. Oxford: Oxford University Press.
- Singleton, D. M. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Ernst Klett Sprachen.
- Sink, C. and Spencer, L. (2005). My Class Inventory-Short Form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate. *Professional School Counseling*, 9(1), 37-48.
- Skrzypek, A. (2009). Phonological short-term memory and L2 collocation development in adult learners. *EUROSLA Yearbook*, 9(1), 109-184. doi:10.1075/eurosla.9.09 skr. <http://dx.doi.org/10.1075/eurosla.9.09 skr>.
- Slavich, G. M., and Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569-608.
- Smith, J. J., and Greene, H. C. (2013). Pre-service teachers use e-learning technologies to enhance their learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 12(1), 121-140.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *science*, 328(5977), 450-452.
- Solanki, D., and Shyamlee1, M. P. (2012). *Use of technology in English language teaching and learning: An analysis*. 2012 International Conference on

Language, Medias and Culture IPEDR vol. 33(2012)©(2012)IACSIT Press, Singapore. 150-156.

Solhi Andarab, M. (2019). Learning Vocabulary through Collocating on Quizlet. *Online Submission*, 7(4), 980-985.

Song, F. W. (2010). "Theorizing Web 2.0", *Information, Communication and Society*, 13/2, 249–275.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Stahl, S. A. (2005). Four problems with teaching word meanings. *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*, 95-114.

Stahl, S.A., and Nagy, W.E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Stanton, A. D. A., and Stanton, W. W. (2013). Digital natives or digital neophytes: business student perspectives on course-based web 2.0 applications. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(1), 119.

Subaşı, G. (2014). Vocabulary learning beliefs and strategies of Turkish ELT students. *Online International Journal of Arts and Humanities*, 3(7), 91-104.

Suing, J. S. (2012). *The Effects of Marzano's Six Step Vocabulary Process, on Fourth Grade Students' Vocabulary Knowledge, Fluency, and Sentence Complexity*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Nebraska, Nebraska.

Sun, Y. C., and Yang, F. Y. (2015). I help, therefore, I learn: service learning on Web 2.0 in an EFL speaking class. *Computer Assisted Language Learning*, 28(3), 202-219.

Suwantarathip, O., and Orawiwanakul, W. (2015). Using Mobile-Assisted Exercises to Support Students' Vocabulary Skill Development. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(1), 163-171.

Swan, K., Garrison, D. R., and Richardson, J. (2009). A constructivist approach to online learning: The community of inquiry framework. In C.R. Payne (Ed.). *Information technology and constructivism in higher education: Progressive learning frameworks*. Hershey, PA: IGI Global, 43-57.

Syawal, S., Patahuddin, P., & Nasrullah, N. (2017). The Effect af Internet on English Learners' Learning Behavior. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*, 4(2), 171-179.

- Sze, P. (2006). Developing students' listening and speaking skills through ELT podcasts. *Education Journal-Hong Kong-Chinese University of Hong Kong*, 34(2), 115.
- Şahin, Y.L. (2013). Teknolojik eğitimde web 2.0 araçları. Kabakçı Yurdakul, I. içinde, *Teknolojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. s. 163-192. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şendağ, S. (2008). Web'de yeni eğilimler: öğrenme ortamlarına entegrasyonu. *Proceedings of 8th International Educational Technology*, 995-1001.
- Taiwo, S. (2009). Teachers' perception of the role of media in classroom teaching in secondary schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(8), p. 75-83.
- Tallerico, K. (2013). *Meet the promise of content standards: The role of technology for teacher and student learning*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology and Society*, 3(2), 50-60.
- Tambouris, E., Panopoulou, E., Tarabanis, K., Ryberg, T., Buus, L., Peristeras, V., ... and Porwol, L. (2012). Enabling problem based learning through web 2.0 technologies: PBL 2.0. *Journal of Educational Technology and Society*, 15(4), 238-251.
- Taylan, U. (2018). VoScreen online foreign language learning environment. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 1(1), 60.
- Teale, W. H. (2003). Reading Aloud to Young Children as a Classroom Instructional Activity: Insights from Research. Teoksessa A. van Kleeck, SA Stahl & ED Bauer (toim.) *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., and Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Longman.

- Thorsteinsson, G., and Page, T. (2008). Reflecting from the Literature on Constructivist Learning in Virtual reality in Relation to the FISTE Comenius 2.1 Project. *Educatia*, 21, 95-104.
- Tognini-Bonelli, E. (2010). Theoretical overview of the evolution of corpus linguistics. In A. O'Keeffe and M. McCarthy (Eds.), *The Routledge handbook of corpus linguistics* (pp. 42-56). London: Routledge.
- Torrance, E. P. and Myers, R. E. (1970). *Creative learning and teaching*. New York, NY: Dodd, Mead.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255-272.
- Tu, C., Blocher, M., and Ntoruru, J. (2008). Integrate Web 2.0 technology to facilitate online professional community: EMI special editing experiences. *Educational Media International*, 45(4), 335-341.
- Tucker, C. (2013). The basics of blended instruction. *Educational Leadership*, 70(6), 57- 60.
- Usoro, A., and Echeng, R. (2015). Model of acceptance of web 2.0 technologies for increased participation in learning activities. *International Journal of Intelligent Computing and Cybernetics*, 8(3), 208-221.
- Van Roey, J. (1990). *French-English contrastive lexicology: An introduction*. Leuven, Belgium: Peeters Publishers.
- Vazirabad, A. F. (2013). The use of games to foster fluency among ESL learners. *International Education Studies*, 6(4), 205-216.
- Verhagen, P. (2006). Connectivism: A new learning theory? <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>. Adresinden 23 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Vesley, P., and Gryder, N. (2007). Teaching visual imagery for vocabulary learning. *Academic Exchange Quarterly*, 11.2, 51-56.
- Viera, R. T. (2017). Vocabulary knowledge in the production of written texts: a case study on EFL language learners. *Revista Tecnológica-ESPOL*, 30(3). vocabulary instruction. *System*, 31, 537-561.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Walker, A., Recker, M., Ye, L., Robertshaw, M. B., Sellers, L., and Leary, H. (2012). Comparing technology-related teacher professional development designs: A multilevel study of teacher and student impacts. *Educational technology research and development*, 60(3), 421-444.
- Wallace, R. M. (2004). A framework for understanding teaching with the Internet. *American educational research journal*, 41(2), 447-488.
- Wang, C. H. (2010). Technology leadership among school principals: A technology-coordinator's perspective. *Asian Social Science*, 6(1), 51.
- Wang, S., and Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us?. *CALICO journal*, 29(3), 412-430.
- Wang, Y. C. (2014). Using wikis to facilitate interaction and collaboration among EFL learners: A social constructivist approach to language teaching. *System*, 42(1), 383-390.
- Wang, Y. C. (2015). Promoting collaborative writing through wikis: A new approach for advancing innovative and active learning in an ESP context. *Computer Assisted Language Learning*, 28(6), 499-512.
- Ward, J. (2004). Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal*, 3(1), 1-16.
- Waring, R., and Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130-163.
- Warschauer, M., and Grimes, D. (2007). Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 1-23.
- Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a foreign language*, 20(2), 232-245.
- Webb, S. A. (2009). The effects of pre-learning vocabulary on reading comprehension and writing. *Canadian Modern Language Review*, 65(3), 441-470.
- Weber, N. (2020). Perspective Driven Behavior: The Effects of Classroom Climate on a Student's Personality and Willingness to Communicate. https://digitalcommons.unomaha.edu/university_honors_program/99/. Adresinden 26 Nisan 2021 tarihinde erişilmiştir.

- Weinburgh, M., Silva, C., Smith, K. H., Groulx, J., and Nettles, J. (2014). The intersection of inquiry-based science and language: Preparing teachers for ELL classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 25(5), 519-541.
- West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. London: Longman.
- White, J. (2015). *Digital literacy skills for FE teachers*. Thousand Oaks, California: SAGE/Learning Matters.
- Williams, B. 2003. Collocation with Advanced Levels 1 – not entirely ... proper/appropriate/good?. <http://www.esol.britishcouncil.org>. adresinden 30 Ağustos 2020 tarihinde alınmıştır.
- Willis, D., and Willis, J. (2006). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. Harlow: Longman
- Wong, R.M. F. and Hew, K. F. (2010). The impact of blogging and scaffolding on primary school pupils' narrative writing: A case study. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 2, 1-17.
- Woolard, G. (2000). Collocation-encouraging learner independence. *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*, 28–46.
- Woolfolk, A. E., and Mccune-Nicolich, L. (1980). *Educational psychology for teachers* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, A. (1990). *Pictures for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wu, C. (2006). Blogs in TEFL: A new promising vehicle. *Online Submission*, 3(5), 69-73.
- Wu, H. J., and Wu, P. L. (2011). Learners' perceptions on the use of blogs for EFL learning. *US-China Education Review*, A3, 323-330.
- Yali, G. (2010). L2 Vocabulary Acquisition Through Reading--Incidental Learning and Intentional Learning. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Foreign Language Teaching and Research Press)*, 33(1).

- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Yilmaz, K. (2008). Constructivism: Its theoretical underpinnings, variations, and implications for classroom instruction. *Educational Horizons*, 86(3), 161-172.
- Yoke, S. K., Hasan, N. H., Jangga, R., and Kamal, S. N. I. M. (2015). Innovating with HOTS for the ESL Reading Class. *English Language Teaching*, 8(8), 10-17.
- Yoon, H. (2008). More than a linguistic reference: The influence of corpus technology on L2 academic writing. *Language Learning and Technology*, 12(2), 31-48.
- Yugsán-Gómez, W., Mejia-Gavilanez, P., Hidalgo-Montesinos, K., and Rosero-Morales, A. (2019). Podcasts as an Educational Tool for EFL Educators. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1.
- Yükseltürk, E. ve Top, E. (2013). Web 2.0 teknolojilerinin öğretmen eğitiminde kullanımı. K. Çağıltay ve Yüksel Göktaş (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler içinde* (s. 666-680). Ankara: Pegem Akademi.
- Zahar, R., Cobb, T., and Spada, N. (2001). Conditions of vocabulary acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 57, 541-572.
- Zelick, S. A. (2013). The perception of Web 2.0 technologies on teaching and learning in higher education: A case study. *Creative Education*, 4(07), 53.
- Zettsu, K., and Kiyoki, Y. (2006, October). Towards knowledge management based on harnessing collective intelligence on the web. In *International Conference on Knowledge Engineering and Knowledge Management* (pp. 350-357). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Zhang, J. (2009). Toward a creative social web for learners and teachers. *Educational Researcher*, 38(4), 274-279.
- Zhang, Z. (2012, November). Studies on college English writing teaching based on blog. In *2012 National Conference on Information Technology and Computer Science*. Atlantis Press.
- Zimmer, M. (2007). Critical perspective on Web 2.0. *First Monday*, 13(3).
- Zimmerman, C. B. (1997). Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study. *TESOL quarterly*, 31(1), 121-140.

- Živković, S. (2016). Technology as an educational tool: A study on students' view on its usage. *Journal of Studies in Social Sciences and Humanities*, 2(3), 91-97.
- Zou, B., Wang, D., and Xing, M. (2016). Collaborative tasks in wiki-based environment in EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 1001–1018.



EKLER

EK 1: Deney Grubu Ders ve Uygulama Planı

Hedefler:
1) Web 2.0 araçlarıyla destekli öğrenme ortamını kullanarak Collocations (eşdizimsel kelime) bilgisi kazanma. 2) Web 2.0 araçlarıyla destekli öğrenme ortamını kullanarak temel Collocations (eşdizimsel kelime) bilgisini doğru bir şekilde kullanma.
Kazanımlar:
1) Gerekli yapıları (collocations) cümleler içerisinde anlamlı olarak kullanabilir. 2) Gerekli yapıların (collocations) hangi bağlamlarda kullanabileceğini bilir. 3) Gerekli yapıların (collocations) hangi tür yapılarla oluşturulduğunu ayırabilir. 4) İngilizce bir cümledeki eşdizimsel kelimelerin anlamlarına uygun bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını ayırt edebilir. 5) Gerekli yapıların (collocations) cümle içerisinde kullanımını sağlamak için öncesinde uygun bağlamı oluşturabilir. 6) Eşdizimsel kelimeleri doğru bağlamda kullanabilir. 7) Kendisine sunulan Web 2.0 araçlarını eşdizimsel kelime öğrenmeye destek olması için etkili bir şekilde değerlendirir. 8) Ders içerisinde öğrenmesini düzenlemek için Web 2.0 aracını (Plotagon) kullanabilir.

EK 2: Kontrol grubu Ders ve Uygulama Planı

Hedefler:
1) Web 2.0 araçlarıyla destekli öğrenme ortamını kullanmayarak Collocations (eşdizimsel kelime) bilgisi kazanma.
2) Web 2.0 araçlarıyla destekli öğrenme ortamını kullanmayarak temel Collocations (eşdizimsel kelime) bilgisini doğru bir şekilde kullanma.
Kazanımlar:
1) Gerekli yapıları (collocations) cümleler içerisinde anlamlı olarak kullanabilir.
2) Gerekli yapıların (collocations) hangi bağlamlarda kullanabileceğini bilir.
3) Gerekli yapıların (collocations) hangi tür yapılarla oluşturulduğunu ayırabilir.
4) İngilizce bir cümledeki collocations (eşdizimsel) yapıların anlamlarına uygun bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını ayırt edebilir.
5) Gerekli yapıların (collocations) cümle içerisinde kullanımını sağlamak için öncesinde uygun bağlamı oluşturabilir.
6) Eşdizimsel kelimeleri doğru bağlamda kullanabilir.
7) Kendisine sunulan kelime dört kare basılı materyalini öğrenmeye destek olması için etkili bir şekilde değerlendirir.
8) Ders içerisinde öğrenmesini düzenlemek için dört kare basılı materyalini kullanabilir.

Deney grubu ders ve uygulama planı 1. hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	- Hedef ve kazanımların açıklanması. - Öğrencilerin sekiz haftalık sürede ne yapacakları konusunda bilgilendirilmeleri.
2.Saat	- Eşdizimsel kelime konusuna giriş - Eşdizimsel kelime konusuna giriş için bağlamı oluşturma. - Öğretilecek eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarımı
3.Saat	- Öğretilen eşdizimsel kelimelerle Web 2.0 uygulamasını kullanarak anlamlı cümleler kurulması. - Kullanılan eşdizimsel kelimelerin anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi.
4.Saat	Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışmaları.

Deney grubu ders ve uygulama planı 2. Hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	İkinci grup eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarılması.
2.Saat	- Kullanılan eşdizimsel kelimelerin anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi. - Derste öğrenilen eşdizimsel kelimelerin tekrar edilmesi.
3.Saat	Öğretilen eşdizimsel kelimelerle Web 2.0 uygulamasını kullanarak anlamlı cümleler kurulması.
4.Saat	Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışmaları.

Deney grubu ders ve uygulama planı 3. Hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	Üçüncü grup eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarılması.
2.Saat	- Kullanılan eşdizimsel kelimelerin anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi. - Derste öğrenilen eşdizimsel kelimelerin tekrar edilmesi.
3.Saat	Öğretilen eşdizimsel kelimelerle Web 2.0 uygulamasını kullanarak anlamlı cümleler kurulması.
4.Saat	Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışmaları.

Deney grubu ders ve uygulama planı 4. Hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	Dördüncü grup eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarılması.
2.Saat	- Kullanılan eşdizimsel kelimelerin anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi. - Derste öğrenilen eşdizimsel kelimelerin tekrar edilmesi.
3.Saat	Öğretilen eşdizimsel kelimelerle Web 2.0 uygulamasını kullanarak anlamlı cümleler kurulması.
4.Saat	Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışmaları.

Deney grubu ders ve uygulama planı 5. Hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	Beşinci grup eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarılması.
2.Saat	- Kullanılan eşdizimsel kelimelerin anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi. - Derste öğrenilen eşdizimsel kelimelerin tekrar edilmesi.
3.Saat	Öğretilen eşdizimsel kelimelerle Web 2.0 uygulamasını kullanarak anlamlı cümleler kurulması.
4.Saat	Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışmaları.

Deney grubu ders ve uygulama planı 6. Hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	Altıncı grup eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarılması.
2.Saat	- Kullanılan eşdizimsel kelimelerin anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi. - Derste öğrenilen eşdizimsel kelimelerin tekrar edilmesi.
3.Saat	Öğretilen eşdizimsel kelimelerle, Web 2.0 uygulamasını kullanarak anlamlı cümleler kurulması.
4.Saat	Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışmaları.

Deney grubu ders ve uygulama planı 7. Hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	Yedinci grup eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarılması.
2.Saat	- Kullanılan eşdizimsel kelimelerin anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi. - Derste öğrenilen eşdizimsel kelimelerin tekrar edilmesi.
3.Saat	Öğretilen eşdizimsel kelimelerle, Web 2.0 uygulamasını kullanarak anlamlı cümleler kurulması.
4.Saat	Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışmaları.

Deney grubu ders ve uygulama planı 8. Hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	• Sekizinci grup eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarılması.
2.Saat	• Kullanılan eşdizimsel kelimelerin anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi. • Derste öğrenilen eşdizimsel kelimelerin tekrar edilmesi.
3.Saat	• Öğretilen eşdizimsel kelimelerle, Web 2.0 uygulamasını kullanarak anlamlı cümleler kurulması.
4.Saat	• Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışmaları.

Kontrol grubu ders ve uygulama planı 1. Hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	• Hedef ve kazanımların açıklanması. • Öğrencilerin sekiz haftalık sürede ne yapacakları konusunda bilgilendirilmeleri.
2.Saat	• Eşdizimsel kelimeler konusuna giriş • Eşdizimsel kelimeler konusuna giriş için bağlamı oluşturma. • Öğretilen eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarımı
3.Saat	• Öğretilen eşdizimsel kelimelerle, Marzano kelime öğrenme yöntemini kullanarak anlamlı cümleler kurulması. • Kullanılan eşdizimsel kelimelerin, anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi.
4.Saat	• Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışmaları.

Kontrol grubu ders ve uygulama planı 2. Hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	• İkinci grup eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarılması.
2.Saat	• Öğrenilen eşdizimsel kelimelerle, Marzano kelime öğrenme yöntemini kullanarak anlamlı cümleler kurulması.
3.Saat	• Kullanılan eşdizimsel kelimelerin, anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi.
4.Saat	• Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışmaları.

Kontrol grubu ders ve uygulama planı 3. Hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	• Üçüncü grup eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarılması.
2.Saat	• Öğrenilen eşdizimsel kelimelerle, Marzano kelime öğrenme yöntemini kullanarak anlamlı cümleler kurulması.
3.Saat	• Kullanılan kelimelerin, anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi.
4.Saat	• Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışması.

Kontrol grubu ders ve uygulama planı 4. Hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	• Dördüncü grup eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarılması.
2.Saat	• Öğrenilen eşdizimsel kelimelerle, Marzano kelime öğrenme yöntemini kullanarak anlamlı cümleler kurulması.
3.Saat	• Kullanılan eşdizimsel kelimelerin anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi.
4.Saat	• Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışması.

Kontrol grubu ders ve uygulama planı 5. Hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	• Beşinci grup eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarılması.
2.Saat	• Öğrenilen eşdizimsel kelimelerle, Marzano kelime öğrenme yöntemini kullanarak anlamlı cümleler kurulması.
3.Saat	• Kullanılan eşdizimsel kelimelerin, anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi.
4.Saat	• Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri, arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışması.

Kontrol grubu ders ve uygulama planı 6. Hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	• Altıncı grup eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarılması.
2.Saat	• Öğrenilen eşdizimsel kelimelerle, Marzano kelime öğrenme yöntemini kullanarak anlamlı cümleler kurulması.
3.Saat	• Kullanılan eşdizimsel kelimelerin, anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi.
4.Saat	• Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri, arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışması.

Kontrol grubu ders ve uygulama planı 7. Hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	• Yedinci grup eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarılması.
2.Saat	• Öğrenilen eşdizimsel kelimelerle, Marzano kelime öğrenme yöntemini kullanarak anlamlı cümleler kurulması.
3.Saat	• Kullanılan eşdizimsel kelimelerin, anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi.
4.Saat	• Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri, arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışması.

Kontrol grubu ders ve uygulama planı 8. Hafta

Ders	Yapılanlar:
1.Saat	Sekizinci grup eşdizimsel kelimelerin buluş yoluyla aktarılması.
2.Saat	Öğrenilen eşdizimsel kelimelerle, Marzano kelime öğrenme yöntemini kullanarak anlamlı cümleler kurulması.
3.Saat	Kullanılan eşdizimsel kelimelerin, anlam ve bağlam uygunluğunun kontrol edilmesi.
4.Saat	Öğrencilerin uygun cümleler içerisinde kullandıkları eşdizimsel kelimeleri, arkadaşlarıyla paylaşması ve karşılıklı tartışması.

ÖRNEK DERS PLANI

TARİH:

UYGULAMA: Deney Grubu Etkinlikleri

Deney Grubu Uygulama Planı:

DERS: IDE 1

SÜRE: 8 Hafta

HEDEFLER:

Web 2.0 araçlarıyla destekli öğrenme ortamını kullanarak Collocations (eşdizimsel kelime) bilgisi kazanma.

Web 2.0 araçlarıyla destekli öğrenme ortamını kullanarak temel Collocations (eşdizimsel kelime) bilgisini doğru bir şekilde kullanma.

KAZANIMLAR:

1. Hedef kelimelerin anlamlarını açıklar
2. Hedef kelimeleri (collocations) cümleler içerisinde anlamlı olarak kullanabilir.
3. Hedef kelimelerin (collocations) hangi bağlamlarda kullanabileceğini bilir.
4. Hedef kelimelerin (collocations) hangi tür yapılarla oluşturulduğunu ayırabilir.
5. İngilizce bir cümledeki eşdizimsel kelimelerin, anlamlarına uygun bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını ayırt edebilir.
6. Gerekli yapıların (collocations) cümle içerisinde kullanımını sağlamak için öncesinde uygun bağlamı oluşturabilir.
7. Kendisine sunulan Web 2.0 aracını collocation öğrenmeye destek olması için etkili bir şekilde değerlendirir.

- Birinci grupta bulunan sekiz eşdizimsel kelime sırayla deney grubunda bulunan öğrencilere verilmiştir.
- Öğrencilere bu listede bulunan eşdizimsel kelimelerin anlamlarının ne olabileceği sorulmuştur.
- Tahtaya bu eşdizimsel kelimelerle ilgili örnek cümleler yazılmadan önce eşdizimsel kelimenin kullanılacağı bağlama uygun olacak, eşdizimsel kelimeyi içermeyen cümle ya da cümleler yazılmıştır.
- Öğrencilere eşdizimsel kelimenin geçtiği örnek bir cümle ya da cümleler yazılmıştır.
- Öğrencilerden bu cümle ya da cümlelerdeki eşdizimsel kelimelerin cümleye kattığı anlamı tahmin etmeleri istenmiştir.
- Hedef eşdizimsel kelimelerin anlamlarının kesin olarak doğruluğu araştırmacı tarafından kabul edildikten sonra öğrencilerden ikili gruplar oluşturmaları istenmiştir.
- Gruplardaki öğrencilerin birinden önce öğrendikleri eşdizimsel kelimeyi kullanmalarını sağlayacak, içerisinde eşdizimsel kelimenin geçmediği bir cümle kurulması istenmiş sonrasında diğer öğrencinin de arkadaşının kurduğu bu cümleyle bağlantılı olacak şekilde eşdizimsel kelimenin geçtiği cümle kurulması istenmiştir.
- Her grubun belirlediği context (bağlam) ve bu bağlamlara uygun eşdizimsel kelimelerin kullanıldığı cümle ya da cümleler sınıfta diğer gruplara sunulmuştur.
- Her grubun sunumundan sonra, öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirmeler yapılmış ve dönütler verilmiştir.
- Hem eşdizimsel kelimenin hem de öncesindeki bağlamın doğruluğuna araştırmacı tarafından karar verilmiştir.
- Verilen dönütler sonrasında oluşturulan bağlamları ve hedef eşdizimsel sözcükleri içeren cümleler öğrenciler tarafından Web 2.0 araçlarından (Plotagon) ile pratiğe dökülmüştür.
- Daha sonra bu araçlara kaydedilen bağlam ve hedef eşdizimsel kelimeleri içeren cümlelerle oluşturulan Plotagon animasyonları WhatsApp uygulaması üzerinden araştırmacı ve diğer öğrencilerle paylaşılmıştır.
- Öğretmen ve öğrenciler tüm gönderileri izledikten sonra son değerlendirmede gerekli düzeltmeleri ve eklemeleri yapmışlar ve en başarılı olanın hangisinin olduğu üzerinde fikirlerini paylaşmışlardır.

ÖRNEK DERS PLANI

TARİH:

UYGULAMA: Kontrol Grubu Etkinlikleri

Kontrol Grubu Uygulama Planı

Ders: İDE 2

Süre: 8 Hafta

HEDEFLER:

Web 2.0 araçlarıyla destekli öğrenme ortamını kullanmayarak Collocations (eşdizimsel sözcük) bilgisi kazanma.

Web 2.0 araçlarıyla destekli öğrenme ortamını kullanmayarak temel Collocations (eşdizimsel sözcük) bilgisini doğru bir şekilde kullanma.

KAZANIMLAR:

1. Hedef kelimelerin anlamlarını açıklar
2. Gerekli yapıları (collocations) cümleler içerisinde anlamlı olarak kullanabilir.
3. Gerekli yapıların (collocations) hangi bağlamlarda kullanılabileceğini bilir.
4. Gerekli yapıların (collocations) hangi tür yapılarla oluşturulduğunu ayırabilir.
5. İngilizce bir cümledeki eşdizimsel kelimelerin, anlamlarına uygun bir şekilde kullanılıp kullanılmadığını ayırt edebilir.
6. Gerekli yapıların (collocations) cümle içerisinde kullanımını sağlamak için öncesinde uygun bağlamı oluşturabilir.
7. Kendisine sunulan taslak kağıdı collocation öğrenmeye destek olması için etkili bir şekilde değerlendirir.

- Birinci grupta bulunan sekiz eşdizimsel kelime sırayla içeren liste kontrol grubunda bulunan öğrencilere verilmiştir.
- Öğrencilere bu listede bulunan eşdizimsel kelimelerin anlamlarının ne olabileceği sorulmuştur.
- Tahtaya bu eşdizimsel kelimelerle ilgili örnek cümleler yazılmıştır (Collocation yapısının kullanıldığı cümle öncesinde bağlama uygun olarak başka bir cümle de yazılmıştır).
- Öğrencilerden bu cümlelerdeki eşdizimsel kelimelerin cümleye hangi anlamı kattığının tahmin edilmesi istenmiştir.
- Hedef eşdizimsel kelimelerin, anlamlarının kesin olarak doğruluğu kabul edildikten sonra öğrencilerden ikili gruplar oluşturmaları istenmiştir.
- Gruplardaki öğrencilerden önce birinden diğer arkadaşının sonrasında içerisinde hedef eşdizimsel kelimenin kullanmasını sağlayacağı bir context (bağlam) oluşturması istenmiştir.
- Gruplardaki öğrencilerden diğerinden de kendisi için oluşturulan context (bağlam)'a uygun içerisinde hedef eşdizimsel kelimenin geçtiği cümleyi kurması istenmiştir.
- Her grubun belirlediği context (bağlam) ve bu bağlamlara uygun eşdizimsel kelimelerin kullanıldığı cümleler sınıfta diğer gruplara sunulmuştur.
- Her grubun sunumundan sonra, öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirmeler yapılmış ve dönütler verilmiştir.
- Verilen dönütler sonrasında oluşturulan bağlamları ve hedef eşdizimsel sözcükleri içeren cümleler öğrenciler tarafından kendilerine sunulan taslak kağıda yazılarak pratiğe dökülmüştür. Bunlara ek, hedef kelimeyi kendilerince tanımlayan bir resim çizmeleri istenmiştir.

- Daha sonra bu taslak kağıtlara yazılan bağlam ve hedef eşdizimsel sözcükleri içeren cümlelerden oluşturulan diyaloglar öğretmen ve diğer öğrencilerle paylaşılmıştır.
- Öğretmen ve öğrenciler tüm yazılanları inceledikten sonra son değerlendirmeyi yapıp en güzel hangisinin olduğu üzerinde fikirlerini paylaşmışlar ve tartışmışlardır.



EK 3: Collocation Başarı Testinde ve VKS (vocabulary knowledge scale) Testinde Sorulacak Soruların Belirtke Tablosunda Sunulması

KONU	BİLGİ	KAVRAMA	UYGULAMA	ANALİZ	SENTEZ	DEĞERLENDİRME
1. Provide Facts	X	X	X			
2. Impart Knowledge	X	X	X			
3. Impart Information	X	X	X			
4. Broaden one's Horizon	X	X	X			
5. Pose a Threat	X	X	X			
6. Launch a Collection	X	X	X			
7. Pass Judgement on someone/something	X	X	X			
8. Withdraw Troops	X	X	X			
9. Withdraw money	X	X	X			
10. Make Breakthrough Discovery	X	X	X			
11. Commit Crime	X	X	X			
12. Shoulder the Blame	X	X	X			
13. Awaken Interest	X	X	X			
14. Produce Results	X	X	X			
15. Significant Impact	X	X	X			
16. Joint Effort	X	X	X			
17. Glaring Error	X	X	X			
18. Vicious Circle	X	X	X			
19. Intrepid Explorer	X	X	X			
20. Lasting Impression	X	X	X			
21. Hectic Pace	X	X	X			
22. Thriving Industry	X	X	X			
23. Hazy Memory	X	X	X			
24. Poor Judgement	X	X	X			
25. Vain Hope	X	X	X			
26. Considerable Experience	X	X	X			
27. Distant Future	X	X	X			
28. Circle of Friends	X	X	X			
29. Time Consuming	X	X	X			
30. Public Attitude	X	X	X			
31. Thirst for Knowledge	X	X	X			
32. Degree of Accuracy	X	X	X			
33. Item of Information	X	X	X			
34. Flurry of Activity	X	X	X			
35. Stroke of Genius	X	X	X			

36. Waste of Space	X	X	X			
37. Nasty Piece of Work	X	X	X			
38. State of Euphoria	X	X	X			
39. Grab a Bite	X	X	X			
40. Profound Admiration	X	X	X			
41. Cool Reception	X	X	X			
42. Coin the Term	X	X	X			
43. Sense of Purpose	X	X	X			
44. break news	X	X	X			
45. face the facts	X	X	X			
46. Lasting Peace	X	X	X			
47. False Impression	X	X	X			
48. Considerable Alarm	X	X	X			
49. Take a Chance	X	X	X			
50. Rough Idea	X	X	X			
51. Great Happiness	X	X	X			
52. Sense of Humour	X	X	X			
53. Empty Promise	X	X	X			
54. Ample Time	X	X	X			
55. Instant Feedback	X	X	X			
56. Source of Income	X	X	X			
57. Achieve Goal	X	X	X			
58. Burst of Energy	X	X	X			
59. Restore Peace	X	X	X			
60. Infectious Disease	X	X	X			
61. Tough Questions	X	X	X			
62. Fragile Peace	X	X	X			
63. Thirst for Adventure	X	X	X			
64. Get the hang of	X	X	X			

EK 4: VKS Örnek

intrepid explorer	2		2
lasting impression	3	uzun süreli etki, kalıcı etki.	3
hectic pace	2		2
thriving industry	5	gelişen endüstri With the thriving industry, we can have more time to do things, the development make the life easier.	4
hazy memory	5	bulanık hafıza. After the accident, he couldn't give an answer to the doctor, he couldn't remember anything about the accident because of his hazy memory.	4
poor judgement	2		2
vain hope	5	bos ümit. It's a vain hope to pass the exams without studying.	5
considerable experience	2		2
distant future	5	uzak gelecek In the distant future, there will be so many technological improvements that I can't imagine such as flying cars, tablets for a meal.	5
circle of friends	5	arkadaş çevresi. He got bad marks because of his circle of friends. They are so dismissive and they have bad behaviours.	5

EK 5: Sınıf İklimi Envanteri ve İzni

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Sınıfımda kendimi güvende hissedirim.	()	()	()	()	()
2. Sınıf arkadaşlarımla ortak noktalarım var.	()	()	()	()	()
3. Sınıf arkadaşlarımla aramda güçlü bir bağ olduğunu hissedirim.	()	()	()	()	()
4. Sınıfımdaki öğrenciler yaşadıklarını ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşırlar.	()	()	()	()	()
5. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine arkadaşça davranırlar.	()	()	()	()	()
6. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine saygı gösterirler.	()	()	()	()	()
7. Sınıfça yapılan paylaşımların parçası olduğumu hissedirim.	()	()	()	()	()
8. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine nazik davranırlar.	()	()	()	()	()
9. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerini överler.	()	()	()	()	()
10. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerini önemserler.	()	()	()	()	()
11. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine karşı güler yüzlüdürler.	()	()	()	()	()
12. Sınıfımdaki öğrenciler birbirleriyle sohbet ederler.	()	()	()	()	()
13. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerini yargılamazlar.	()	()	()	()	()
14. Sınıfımdaki öğrenciler bir arada olmaktan keyif alırlar.	()	()	()	()	()
15. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine destek olurlar.	()	()	()	()	()
16. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerinin söylediklerine ilgi gösterirler.	()	()	()	()	()
17. Sınıfımdaki öğrenciler birbirleriyle işbirliği yaparlar.	()	()	()	()	()
18. Sınıfımdaki öğrenciler beraberken rahat hissedirler.	()	()	()	()	()

EK 6: Öğrenci Etkinlikleri

COLLOCATION <i>Elif 2003</i>	
Produce results	
MEANING	PICTURE
• achieve • complete • to get a job done • to have something to show for your work	
YOUR SENTENCE WITH CONTEXT	YOUR SENTENCE WITH COLLOCATION
T: What is the latest status of the patient we just started new treatment?	F: Thanks to your new treatment, we have produced another result on the patient.
F: I'm worried about how to win this competition. I guess I can't do and I can't catch up with John.	T: You have more than 3 months for this competition. Actually you can do and I think, there are only two ways for producing results faster. Firstly, you should get up early every day, and you should go exercise and second, you should never give up and should be ambitious. That's all.)

02.12.2019

Bu hafta yaptığımız collocation'lar acıkkası, öğrenme konu-
Sunda beni pek zorlamadı. Ama oldukça zevkliydi. Deneyim
kazanmaya bakacak olursak geçen haftaki ile aynı olduğunu
Söyleyebilirim. Yani çok fazla bir deneyim kazanmadım.
Bu haftaki öğrendiğimiz collocationların diğer haftadakilere göre
daha kalıcı olduğunu söyleyebilirim. Bu hafta kurduğum
cümleler diğer haftadakilere göre daha iyi olduğunu düşünüyorum.
Gün geçtikçe kullandığım yapıların ve cümlelerimin daha iyi olduğunu
fark ettim. Bu yaptığımız çalışma sayesinde İngilizcemizin çok
olmasa da geliştiğini fark ettim. Bazı arkadaşlarımın yaptığı
çalışmalar gerçekten çok başarılı. Bazen onların yaptığı çalış-
malardan ilham alıyorum. Eminim onlar da benden görüp kendileri-
ne göre bir çıkarım yapmışlardır. Bu tür çalışmaları keşke
lise zamanında da yapılsaymış olsaydı diyorum bazen. Çünkü
gerçekten bizi ve İngilizcemizi geliştiren bir uygulama. Evet
Son haftaya girdik ve gelecek collocationları merak ediyorum.

03.12.19
Salı

Bu haftanın collocationları aslında günlük kullanımda konuştuğumuz ve sıkça karşılaştığımız kelimeler. Bu yüzden cümlede kullanmak çok da zor olmadı, aksine eğlenceli oldu.

Collocationları yaptıkça kelimeleri kullanmak çok zor olmamaya başladı hatta kolay olmakla birlikte beni daha araştırma yapmaya sevk etmeye başladı. Örneğin ilk başlarda; gramer yahut kelime anlamına uygun kullanmada çok yanlışım çıkıyorken artık bunun azaldığını hatta bazen hiç yanlışım çıkmadığını gördüm.

Collocationları öğrendikçe gerek izlediğim İngilizce videolarda, gerek readinglerde karşına çıktığını görmek beni mutlu ediyor.

Ve öğrendiğimiz collocationlar yaygın kullanılan kelimeler olduğu için gittiğimiz, okuduğumuz, izlediğimiz her yerde karşılaştığımızı düşünerek bunları öğrenmemiz gerektiğini ve öğrenilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Collocations

10.12.2019

Artık her şeyin sonuna geldik. Collocationları bitirdik ve geriye hiçbir şey kalmadı. Bu sınavı ilk olduğumuz zaman hatırlıyorum. Sallıyordum bilmediklerimi belki tutar diye ve eminim çok yanlışım vardır. Ancak sınava girdiğinde testi bitirmem 2 dakikayı bile almadı. Hepsini öğrendiğimi fark ettim. ve bu çalışma bana çok fazla şey kattı. Eğer bir gün öğretmen olursam bu uygulamayı kesinlikle kullanıracam. Çünkü çok fazla yerarı bulunuyor ve bunu sevidirerek yapıyor. Bu çalışma bittiği için üzgünüm çünkü seyerek ve eğlenerek yapıyordum ben de. Şimdi geriye sınav sorularımız kaldı sadece ve çok az yanlışım olduğundan, belki de hiç yanlışım olduğundan eminim. Bu projeyi bize tanıtan İnan Hocamıza teşekkür ederim. Bize sadece collocationları değil, aynı zamanda etkili cümle kurmayı da öğretti. Bu da benim son yaşadığım günlük. Hoşçakal Plotagon,

03.12.2019

Ardık "collacation" ile son haftaya geldik.

İlk hafta adını dahi duymadığım collacation ile ilgili baya uzun konuşacağım sanırım bugün. Evet adını dahi duymamıştım ama şuan birçok kelime biliyorum. Onları sadece imini biliyordum.

Onlar hakkında birçok context biliyorum ve bu sayede cümle içinde kullanabiliyorum. Bu

gerçekten güzel hissettiriyor. İlk hafta ne kadar zorlansam ve ne kadar ilk haftadan bıkmış hissetsen de şu an duygularım tamamen farklı. Özellikle sona yaklaştıkça işin ciddiyetini anladım.

Böylece daha güzel contextler ve kelimeler bulmaya çalıştım. Bu kısım özellikle sona doğru daha kolay gelmeye başladı. Zorlandığımın kısmı telefon kısmı oldu. Telefon kash ve uygulamanın açılışını

kaldırabilecek bir telefon bulmak kolay olmadı. Bir arkadaşarımdan yardım istedik ve onun sayesinde de yaptık. Özellikle son hafta uygulama hiç çalışmadı. Tamamını arkadaşarımdan yapmak zorunda

kaldık. Bunu kısıtla şeyler değil ve çok takılmadık. Bir sürü kullanım öğrendik. Bu yeteriyordu.

Arastıracağım contextler sayesinde yeni yabancı gazeteler, makaleler okumak durumunda kaldım. Okudukların

sadece collacation ile ilgili değil tabii ki. Çok daha farklı kullanımlar içeriyordu bu makaleler ve

gazeteler ve hepsini bir anda öğrenmek mümkün değildi. Fazlasıyla uğraşmak gerekiyordu. Ama kelime

öğrenmenin mutluluğu bizi fazlasıyla mutlu ediyordu bence. O yüzden zor olan durumlara çok takılmı-

namız için yeterliydi. Yani genel olarak güzel ve verimli bir sekiz haftaydı. Bu uygulamayla

tanışmamıza vesile olan hocamıza teşekkür ediyoruz. Belki de collacation kelimesini hiç duymayacaktık.

Onun sayesinde duyur oldum. Gayet güzel bir deneyim oldu bizim için. Son günlerimize de

bu kelimelerle bitiriyorum.

Bu hafta ile artık plotagon uygulaması ve collocationlarla dan çalışmamızın sonuna geldik. Önceki haftaki günlüğümde bahsettiğim gibi bu hafta yazacağım günlükte tuttuğum tüm diğer günlüklerin ve çalışma boyunca edindiğim tüm fikirlerin genel bir özetine de yer vereceğim. Ancak ondan önce bu haftaki çalışmamdan bahsetmek istiyorum. Bu haftaki çalışmamda yine önceki haftalara nazaran daha fazla ve daha farklı görsel içeriklerden faydalanabilmek için telefon uygulamasındaki içerikler kısıtlı olduğunda çalışmamızı plotagon'un bilgisayar uygulamasıyla hazırladık. Yine çalışmamıza başlamadan önce aplikasyonlardan faydalanarak çalışmada kullanacağımız collocationları iyice araştırıp anladıktan sonra diyaloglarımızı oluşturduk. Bu hafta çalışmamızla alakalı herhangi bir sorun yaşamadık. Bu uygulama aracılığıyla yaptığımız çalışmada collocationların aklında ne kadan kalıcı yer edindiğini şimdiden merak ediyorum. Bunu gireceğimiz sınavda öğreneceğim. Uygulamaya olan genel görüşümün olumlu olduğunu söyleyebilirim. Bu uygulama ile öğrenmek istediğimiz herhangi bir kelimeyi diyalog içine katıp bir senaryoda canlandırarak daha anımsanabilir kılabiliriz. Ancak bu yine biraz kişinin isteğine ve istikrarına bağlı olarak gerçekleştirilebilecek bir şey. İleride eğer bir öğretim görevlisi olursam ben de muhtemelen bu ve bunun gibi aplikasyonları öğrenim gören insanlara tanıtmak ve bu tür aplikasyonlarla çalışma yapmak istendim. Ortaokul ya da Liselerdeki öğrencilere dönem ödevi olarak bu tip aplikasyonlarla yapılan bir çalışma istenmesi de mantıklı olabilir. Bu tanz bir çalışmada isimiz sadece cümle kurmak olmadığından onları da birbirine bağlayan bütünler yani diyaloglar oluşturmamız gerekiyor. Dolayısıyla kurduğumuz diyaloglarda doğru İngilizce dil yapısı kullanmamız gerektiğinden bizi araştırmaya ve öğrenmeye itiyor.

Sonuç olarak ortaya kaliteli sadece yazıdan ibaret olmayan yazıyla görseli harmanlayan bir içerik çıkıyor. İngilizce öğrenimi açısından bu uygulamayı faydalı buluyorum. Uygulama sayesinde bahsettiğim yollar-
dan kendim de geçtiğim için muhtemelen collocation sınavında karşına çıkan her ayrı kelimeye önümlü alakalı kurduğum context ve diyalog-
ları anımsayıp sorularda da yanıt olarak o kelime ile alakalı doğru cümleler kuracağımı düşünüyorum. Ayrıca belirtmek istediğim bir diğer şey ise bu çalışmayla önceki sınav haftasında hazırladığım videolar sayesinde speaking sınavıma da çalışmış olmuştum. Bu da ne kadar etkili bir çalışma olduğunu kanıtlar niteliktedir ki o sınavımdan tam puan aldım. Nitekim çalışmada zihninizdeki iki kişiyi konuşturuyorsunuz. Sonuç olarak bu çalışma sürecinde kendime birçok şey kattığımı düşünüyorum. Edindiğim bu tecrübelerden dolayı bu çalışmayı bizimle yapan öğretmenime minnettarım. Uygulama ile olan son günümüzde konuşacaklarım bu kadar. Teşekkürler...

EK 7: WEB 2.0 Tutum Ölçeği

	Lütfen aşağıda size yöneltilen soruları dikkatli bir şekilde okuyunuz ve sağ tarafta size sunulan 1-5 arası ölçek yardımıyla size uygun olan cevabı ölçeğin altındaki kutucuğu daire içine alarak işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Ne katılıyorum Ne Katılmıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle Katılıyorum (5)
1)	Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen dersler, geleneksel derslere göre daha ilgi çekicidir.	1	2	3	4	5
2)	İngilizce kelime öğrenirken Web 2.0 araçlarıyla sunulan görseller ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
3)	Web 2.0 araçlarının kullanıldığı dersleri severim.	1	2	3	4	5
4)	Web 2.0 araçları derse karşı merakımı artırır.	1	2	3	4	5
5)	Web 2.0 araçları derse karşı motivasyonumu artırır.	1	2	3	4	5
6)	Web 2.0 araçları ile öğrendiğim kelimeler daha kalıcıdır.	1	2	3	4	5
7)	Web 2.0 araçları ile daha kolay öğrenirim.	1	2	3	4	5
8)	Web 2.0 araçları beni grup çalışmasına teşvik eder.	1	2	3	4	5
9)	Web 2.0 araçları keşfetme duygumu güdüler	1	2	3	4	5
10)	Web 2.0 araçlarıyla İngilizce kelime öğrenimime karşı ilğim artar.	1	2	3	4	5
11)	Web 2.0 araçlarını dil öğrenmede kullanırken keyif alırım.	1	2	3	4	5
12)	İngilizce dersinde geçen kelimeleri Web 2.0 araçları kullanarak öğrenmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
13)	Web 2.0 araçları sayesinde İngilizce kelimeleri daha planlı bir şekilde çalışırım.	1	2	3	4	5
14)	Web 2.0 araçlarının kullanıldığı derslere daha fazla katılırım.	1	2	3	4	5
15)	Web 2.0 araçlarını, yabancı dil öğrenimimin ileriki aşamalarında da kullanmak isterim.	1	2	3	4	5
16)	Web 2.0 araçlarıyla işlenen derslerdeki aktiviteleri başarmak için daha uzun süre vakit ayırabilirim.	1	2	3	4	5
17)	Yabancı dil bilgimi Web 2.0 araçlarıyla pratiğe dökebilirim.	1	2	3	4	5
18)	Web 2.0 araçlarının çeşitliliği hoşuma gider.	1	2	3	4	5
19)	Web 2.0 araçlarının içeriği İngilizce kelime öğrenimime katkı yapar.	1	2	3	4	5
20)	Web 2.0 araçları ile işlenen derste, dikkatimi daha iyi toplarım.	1	2	3	4	5
21)	Web 2.0 araçlarıyla yaptığım çalışmaların karşılığını alırım	1	2	3	4	5
22)	Web 2.0 araçlarıyla İngilizce kelime öğrenmek için hangi Web 2.0 aracını kullanacağımı kendim belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
23)	İngilizce kelime öğrenirken hangi Web 2.0 aracının kullanılacağı öğrencinin seçimine bırakılmalıdır.	1	2	3	4	5
24)	Web 2.0 araçlarını öğretmen desteği olmadan da kullanabilirim.	1	2	3	4	5
25)	Web 2.0 araçları kullanarak kendi yapmak istediğim aktiviteleri belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
26)	Güncel Web 2.0 araçlarını İngilizce kelime öğreniminde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
27)	Web 2.0 araçlarıyla işlenen derste ki başarıyı kendim değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
28)	Derslerde Web 2.0 araçlarını etkili bir şekilde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
29)	Web 2.0 araçları ile ders kitabına bağlı kalmam.	1	2	3	4	5
30)	Web 2.0 araçları kullanırken öğretmenimin de benimle beraber yeni şeyler öğrendiğini düşünürüm.	1	2	3	4	5
31)	Web 2.0 araçlarıyla ders işlenirken kendimi daha özgür hissedirim.	1	2	3	4	5
32)	Web 2.0 araçlarının kullanıldığı derslerde kendimi daha üretken hissediyorum.	1	2	3	4	5
33)	Web 2.0 araçlarını kullanarak öğrendiğim kelimeleri cümle içerisinde doğru bir şekilde kullanabilirim.	1	2	3	4	5
34)	Web 2.0 araçlarıyla verilen görevleri yerine getirirken hayal gücümü daha iyi kullanabilirim.	1	2	3	4	5
35)	Web 2.0 araçları öğrendiğim İngilizce kelimenin anlamını zihnimde canlandırmama yardımcı olur.	1	2	3	4	5
36)	Web 2.0 araçlarıyla işlenen derste sergilediğim performansın daha yüksek olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
37)	Web 2.0 araçlarıyla öğrendiğim İngilizce kelimeleri günlük hayatta kullanabilirim.	1	2	3	4	5
38)	Web 2.0 araçlarıyla öğrendiğim İngilizce kelimelerle derste cümleler kurabilirim.	1	2	3	4	5
39)	Web 2.0 araçlarıyla çalışırken İngilizce bir kelimeyi farklı konuşmalar içerisinde kullanırım.	1	2	3	4	5

EK 8: Başarı Testi

8. Although other students were also responsible for the cheating in the exam, Mary decided to the blame.
a) foot b) shoulder c) head d) arm
9. A man like that in a position of power a serious threat to world security.
a) poses b) stands c) acts d) faces
10. The question whether computers will change everything will be answered in the near and not in the future.
a) upcoming b) distant c) long d) close
11. The more pesticides are used, the more resistant the insects become so the more pesticides have to be used. This is a circle.
a) turning b) various c) vicious d) serial
12. The best way to leave a positive, impression when meeting people for the first time is to ask them, "How can I help you?" Instead of focusing on what you want, try asking how you can help them.
a) continuing b) lasting c) eternal d) endless
13. The pace of contemporary life is a major source of acute and chronic stress, which may have a deleterious impact on body health.
a) active b) exciting c) hectic d) operating
14. When they were younger, they were quite poor and needy but those days are only a memory now.
a) noticeable b) unrecognizable c) hazy d) tacit
15. After being married for over 37 years, I showed extremely judgement by engaging in another relationship with someone else.
a) cheap b) poor c) weak d) awful
16. The police searched the area in the hope of finding some clues.
a) empty b) vain c) fruitless d) blank
17. I think I am appropriate for this job I have been teaching for nearly 25 years I have experience of teaching.
a) great b) plentiful c) considerable d) reasonable

EK 9: Kurum İzinleri

17.11.2020 - 28/80



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



Sayı :88237955/300/18232
Konu :Araştırma İzni Hk. (İnan
TEKİN))

16/11/2020

ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT
ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
İncivez Mh. PK:67100 Merkez/ZONGULDAK

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Programı öğrencisi İnan TEKİN'in, "Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenen İngilizce Kelime Öğretiminin Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" tez çalışması kapsamında Üniversiteniz Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık öğrencilerine uygulamak istediği anket yazımız ekinde bilgilerinize sunulmuştur. Anket sorularını uygulayabilmesi için gerekli izinlerin verilebilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve konu hakkındaki görüşünüzün tarafımıza bildirilmesini arz ederim.
Saygılarımla.

E - imzalıdır.

Prof.Dr. İlhan GENÇ
Rektör Yardımcısı

EKLER :

- 1- Etik Kurul Kararı
- 2- Dilekçe
- 3- Anket Formu

<https://ebys.duzce.edu.tr/envision-Dogrula/BelgeDogrulama.aspx>

BARKOD NO: *BELC5UHB7* Pin Kodu : 05302

Konuralp Yerleşkesi 81620 Merkez DÜZCE

Tel: : 0 380 542 14 37

E-Posta: : sobe@duzce.edu.tr

Faks: 0 380 542 14 38

Elektronik ağ:www.sobe.duzce.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Sema Baylan



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
14

KARAR SAYISI
2020/203

KARAR TARİHİ
27.10.2020

KARAR NO: 2020/203

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Programı öğrencisi İnan TEKİN, "**Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenen İngilizce Kelime Öğretiminin Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**" konulu tez çalışması kapsamında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık öğrencilerine uygulamak istediği anket soruları Etik Kurulumuzca incelenmiş olup ilgili çalışmanın, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.
27.10.2020

T.C.

DÜZCE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. " Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenen İngilizce Kelime Öğretiminin Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". Adlı tezime veri toplamak amacıyla ekte sunduğum ölçme araçlarımın etik kurul onayına sunulması ve Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık öğrencilerine uygulanması konusunda gerekli iznin alınmasını istiyorum.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

İnan TEKİN

Ekler:

1. Başarı testi
2. VKS testi
3. Tutum Ölçeği
4. Sınıf İklimi Ölçeği
5. Tez Öneri

Uygundur.

Prof. Dr. Abdullah ADIGÜZEL

Yazın Tarih ve Sayısı: 16.11.2020-49693



T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : 97126183/300/
 Konu : Araştırma İzni Hk. (İnan TEKİN)

REKTÖR YARDIMCILIĞI 2

İlgi : 17/11/2020 tarih ve 88237955/300/18232 sayılı Düzce Üniversitesi Rektörlüğü, Sosyal Bilimler Enstitüsü yazısı;

İlgi yazı gereği; Yüksekokulumuz Öğretim Görevlisi İnan TEKİN'in Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Programı öğrencisi olarak "Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenen İngilizce Kelime Öğretiminin Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" tez çalışması kapsamında okulumuz hazırlık sınıfı öğrencilerine anket uygulama talebi tarafımızca uygun görülmüştür. Bilgilerinize sunar gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
 Öğr. Gör. Okşan DAĞLI
 Yüksekokul Müdürü

18/11/2020 Mem.
 18/11/2020 Yüksekokul Sekreteri

: T.AVCI
 : N.ALAN

ZBEÜ Yabancı Diller Yüksekokulu, İncirharmanı Kampüsü, 67600 Zonguldak
 Tel: : (0372) 266 58 85 E-Posta: : ydyo@beun.edu.tr
 Faks: (0372) 266 54 56 Elektronik ağ:http://ydyo.beun.edu.tr/

Ayrıntılı bilgi için irtibat: T.Avci

EK 10: Etik Kurul İzini

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.11.2020-55348



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal Bilimler Enstitüsü



Sayı :92112801/300/
Konu :Etik Kurul Kararı (İnan TEKİN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Anabilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi İnan TEKİN'in, Etik Kurul Kararı yazımız ekinde bilgilerinize sunulmuştur. Anabilim Dalı Başkanlığımızca danışman öğretim üyesine ve öğrenciye tebliğ edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Zafer AKBAŞ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

EK :
Etik Kurul Kararı

<https://ebys.duzce.edu.tr/envision-Dogrula/BelgeDogrulama.aspx>

BARKOD NO: *BEND5UFCC* Pin Kodu :

Konuralp Yerleşkesi 81620 Merkez DÜZCE

Tel: : 0 380 542 14 37

E-Posta: : sobe@duzce.edu.tr

Faks: 0 380 542 14 38

Elektronik ağı: www.sobe.duzce.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Sema Baylan



**T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI**

TOPLANTI SAYISI
14

KARAR SAYISI
2020/203

KARAR TARİHİ
27.10.2020

KARAR NO: 2020/203

Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Programı öğrencisi İnan TEKİN, "**Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenen İngilizce Kelime Öğretiminin Etkisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**" konulu tez çalışması kapsamında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık öğrencilerine uygulamak istediği anket soruları Etik Kurulumuzca incelenmiş olup ilgili çalışmanın, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.
27.10.2020