



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI**

**TÜRKÇENİN YABACI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK WEB TABANLI
UYGULAMALAR İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZLEM ABALI

İSTANBUL, 2023



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI**

**TÜRKÇENİN YABACI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK WEB TABANLI
UYGULAMALAR İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZLEM ABALI
(200521070)**

**Danışman
(Prof. Dr. Şaban Sağlık)**

İSTANBUL, 2023

24.07/2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yabancılar Türkçe Öğretimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi 200521070 numaralı **Özlem ABALI**'nın hazırladığı "Web Tabanlı Uygulamaların Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Yazma Becerisinin Gelişimine Katkısı" konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 24.07.2023 Pazartesi günü saat 12.00'da yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Çokluğu/Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Web Tabanlı Uygulamalar ile İlgili Öğrenci Gözlemleri şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi

Karar

1. Prof. Dr. Şaban SAĞLIK (Danışman)

..Kabul...

2. Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL

Kabul

3. Doç. Dr. Talat AYTAN

Kabul

4.

.....

5.

.....

6. (İkinci Danışman)*.....

.....

*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

ETİK BİLDİRİM

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Özlem Abalı

TÜRKÇENİN YABACI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNE YÖNELİK WEB TABANLI UYGULAMALAR İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Özlem Abalı

ÖZET

Yabancılar Türkçe öğretiminde kazandırılmak istenen dört temel beceriden biri olan yazma becerisi, öğretmenler ve öğrenciler için zorlanılan bir beceri olmaktadır. Özellikle son yıllarda yazma alışkanlıklarımızın değişmesi ve teknoloji kullanımının hayatımızda geniş bir yer kaplamasıyla birlikte teknoloji ile yazma becerisinin birbirine entegre edilmesi önem arz etmektedir. Yeni binyılda öğrenci profili de değişmekte bu nedenle bu yeni profildeki öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik bir öğretim sistemi benimsenmesi gerekmektedir. Web tabanlı uygulamalar, Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin gelişiminde öğretmenler tarafından rahatlıkla kullanılacak araçlardan olup bu çalışmada bu araçların öğrencilerin yazma becerisine olan katkısı değerlendirilerek bu bağlamda öğrenci görüşlerine yer verilecektir.

Bu çalışmada, yazma becerisinin kazandırılması noktasında seçili bazı web araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisi kazanımı bağlamında akademik başarısına olumlu bir etki yapıp yapmadığı incelenmiştir. Çalışmanın başında geniş bir alan olarak yabancılar Türkçe öğretimi hakkında bilgi verilmiş, kullanılan web araçları tanıtılmış, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde B2 seviyesinde eğitim almaya devam eden 34 yabancı öğrenciyle 6 hafta içinde gerçekleştirilen araştırma ile “yabancılar Türkçe Öğretiminde Web2.0 araçlarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerisine etkisi bağlamında öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Eğitim bilimleri alanına dair yapılan araştırmalarda en yaygın biçimde kullanılan yöntem olan ön test- son test kontrol gruplu açılımlı sıralı karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda Süleyman Demirel Üniversitesi

bünyesinde bulunan Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde B2 seviyesinde öğrenim gören 34 öğrenci yer almaktadır. Çalışmada yer alan deney ve kontrol grubu olarak ayrılan iki farklı sınıftaki öğrencilerin yazma becerisi ölçülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerle yapılan uygulamaların nicel analizleri XLSTAT programı kullanılarak yapılmıştır. Ön test ve son test ölçümü neticesinde ortaya çıkan değerlerinin normal dağılıma uygunluğu incelenmiş örnek hacminin düşüklüğü sebebiyle ShapiroWilk testi istatistikler sonuçları esas alınmıştır. Bu çalışma neticesinde deney gurubu bakımından her ne kadar istatistiki olarak anlamlı bir farklılık oluşmasa da web araçların yeni binyıl öğrencilerin yazma alışkanlıklarıyla uyumlu olduğu ve yazma becerisine olumlu katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Öte yandan bu nicel veriler ışığında yapılan nitel değerlendirme ile de deney grubu öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinin değerlendirmesi bağlamında içerik analizi MAXQDA programı kullanılarak yapılmıştır. Bu analiz neticesinde de web araçlarının yazma becerisine olumlu katkısı bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Yazma Becerisi, Web Araçları, Yabancılar Türkçe Öğretim

STUDENT OPINIONS ABOUT WEB-BASED APPLICATIONS FOR WRITING SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Özlem Abalı

ABSTRACT

Writing skill, which is one of the four basic skills that are desired to be acquired in teaching Turkish to foreigners, is a difficult skill for instructors and students. Especially in recent years, as our writing habits have changed and the use of technology has taken up a large place in our lives, it is important to integrate technology and writing skills. The student profile is also changing in the new millennium, so an education system that meets the needs of the student in this new profile must be adopted. Web-based applications are tools that can be easily used by instructors in the development of writing skills in teaching Turkish, and in this study, the contribution of these tools to students' writing skills will be evaluated and student opinions will be included in this context.

In this study, it was examined whether some selected web tools had a positive impact on the academic success of students learning Turkish as a foreign language in terms of gaining writing skills. At the beginning of the study, information was given about teaching Turkish to foreigners as a broad field, the web tools used were introduced, and the research carried out within 6 weeks with 34 foreign students who continued to receive education at the B2 level at Süleyman Demirel University Turkish Teaching Application and Research Center in the 2022-2023 academic year. Student opinions are included in the context of the effect of Web2.0 tools in Turkish Language Teaching on students' written expression skills. Exploratory sequential mixed design with pretest-posttest control group, which is the most widely used method in research in the field of educational sciences, was used. The study group of the research includes 34 students studying at B2 level at the Turkish Language Teaching Application and

Research Center within Süleyman Demirel University. The writing skills of students in two different classes, divided into experimental and control groups, were measured in the study. In this study, quantitative analyzes of the applications made with students were made using the XLSTAT program. The suitability of the values resulting from the pre-test and post-test measurements to normal distribution was examined, and due to the low sample volume, ShapiroWilk test statistics results were taken as basis. As a result of this study, although there was no statistically significant difference in the experimental group, it was observed that web tools were compatible with the writing habits of new millennium students and contributed positively to their writing skills. On the other hand, the opinions of the experimental group students were consulted with the qualitative evaluation made in the light of these quantitative data. In the context of evaluating students' opinions, content analysis was carried out using the MAXQDA program. As a result of this analysis, it was determined that web tools had a positive contribution to writing skills.

Key words: Writing Skills, Web Tools, Teaching Turkish to Foreigners

ÖNSÖZ

Bir dilin öğretiminde esas alınan dört temel beceri dinleme, konuşma, okuma, yazma olarak belirlenmiştir. Bu becerilerden yazma becerisi diğer üç beceriye nazaran daha zor elde edilen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu becerinin edinilmesinde gelişen teknolojiye koşut olarak yazma alışkanlığının değişmesi de eklenince Web araçlarının bu becerinin ediniminde önemi ortaya çıkmaktadır. Özellikle teknoloji ile hayatına başlayan ve teknoloji ile yaşamını sürdüren öğrencilere bu beceriyi kazandırmak adına Web araçlarının kullanımı büyük önem arz etmektedir. Aynı nedenle bu öğrencilere ulaşmak durumunda olan öğretmenlerin de Web2.0 araçlarını etkin, etkili ve verimli kullanabilmeleri bu araçları derslere entegre ederek öğrencilerin ilgilerini yakalayabilmeleri böylece teknolojiyi içselleştiren yeni binyılın öğrencilerine dil becerilerini kazandırabilmeleri bir gereklilik halini de almaktadır.

Çalışmada Web2.0 araçlarının öğrencilerin yazma becerisini kazandırmadaki etkileri nicel veriler ışığında değerlendirilmiş ve bu hususta öğrenci görüşleri ele alınarak nitel verilerle de Web2.0 araçlarının yazma becerisini kazandırmadaki etkinliği ölçülmüştür.

Çalışmanın başından sonuna dek bana yardımcı olan danışmanım Sayın Prof. Dr. Şaban SAĞLIK'a, akademik yol göstericiliği, özverili yönlendirmeleri, samimi eleştirileriyle desteklerini esirgemeyen Sayın Doç. Dr.Merve MÜLDÜR'e teşekkürlerimi sunarım..

Eylül,2023

Özlem Abalı

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
TABLO LİSTESİ	xii
ŞEKİL LİSTESİ	xiii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	2
1. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI	2
1.1. PROBLEM DURUMU	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.3.1. Varsayımlar	5
1.3.2. Sınırlılıklar	5
İKİNCİ BÖLÜM	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN GENEL ÇERÇEVESİ	7
2.2. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TARİHİ	8
2.3. DİL ÖĞRENİMİNDE TEMEL DİL BECERİLERİ	11
2.3.1. TEMEL DİL BECERİLERİNDEN DİNLEME BECERİSİ	12
2.4. TEMEL DİL BECERİLERİNDEN OKUMA BECERİSİ	13
2.5. TEMEL DİL BECERİLERİNDEN KONUŞMA BECERİSİ	14
2.5.1. TEMEL DİL BECERİLERİNDEN YAZMA BECERİSİ	16
2.6. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİ	18
2.6.1. TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMDE YAZMA EĞİTİMİNİN AŞAMALARI	19
2.6.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLER İÇİN YAZMA SÜRECİ	22
2.6.2.1. Motivasyon ve Ön Bilgilendirme Aşaması	23
2.6.2.2. Örnek Metin İnceleme Aşaması	23
2.6.2.3. Hazırlık Aşaması	24
2.6.2.4. Taslak Oluşturma Aşaması	24
2.6.2.5. Düzenleyerek Yazma Aşaması	24
2.6.2.6. Düzeltme ve Yayınlama Aşaması	25
2.6.2.7. Yayınlama Aşaması	25

2.7. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ'NE GÖRE (AOÖÇ) YAZMA BECERİSİ.....	26
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	28
3. WEB TABANLI UYGULAMALARIN YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI	28
3.1. DİL ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI).....	28
3.2. WEB 2.0 TEKNOLOJİSİ.....	30
3.3. WEB 2.0 ARAÇLARININ EĞİTİMDE KULLANILMASI.....	34
3.4. WEB 2.0 ARAÇLARI VE TÜRKÇE EĞİTİMİ.....	40
3.4.1.1. Padlet.....	43
3.4.1.2. Canva.....	44
3.4.1.3. Storyjumper.....	46
3.4.1.4. Blogger.....	47
3.4.1.5. Classroom.....	50
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	53
4. YÖNTEM	53
4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	53
4.1.1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BOYUTU.....	53
4.1.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BOYUTU.....	54
4.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	55
4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN TOPLANMASI.....	57
4.4. UYGULAMA SÜRECİNDE YAZDIRILAN YAZMA KONULARI.....	58
4.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	59
4.6. BULGULAR.....	61
4.6.1. KONTROL VE DENEY GRUPLARININ YAZILI ANLATIM BECERİSİNE YÖNELİK ÖN TEST PUANLARININ DEĞERLENDİRMESİ.....	62
4.6.2. KONTROL VE DENEY GRUPLARININ YAZILI ANLATIM BECERİSİNE YÖNELİK SON TEST PUANLARININ DEĞERLENDİRMESİ.....	62
4.6.3. KONTROL VE DENEY GRUPLARININ YAZILI ANLATIM BECERİSİNE YÖNELİK SON TEST PUANLARININ DEĞERLENDİRMESİ.....	63
4.6.4. KONTROL GRUBUNA AİT YAZILI ANLATIM BECERİSİNE YÖNELİK ÖN TEST-SON TEST PUANLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ.....	63
4.7. NİTEL BULGULAR.....	64
4.7.1. Web 2.0 Araçlarına İlişkin Görüşler.....	65
4.7.2. Web 2.0 Araçlarına İlişkin Görüşler.....	67
4.7.3. En Sık Kullanılan Web 2.0 Araçları.....	69
4.7.4. Web 2.0 Araçlarının Sınırlılığı.....	70

4.7.5. Tutum ve Motivasyon.....	72
4.7.5.1. Olumlu Tutum ve Motivasyon.....	73
4.7.5.2. Olumsuz Tutum ve Motivasyon.....	74
4.7.6. Akran Değerlendirme.....	76
SONUÇ TARTIşMA VE ÖNERİLER	78
KAYNAKÇA	83
EKLER	94



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. AOÖÇ Yazılı Anlatım Yeterlilik Ölçütleri.....	28
Tablo 2 Web1.0 ve Web2.0 Araçlarının Özellikleri.....	34
Tablo 3 Web2.0 Araçlarının Avantaj ve Dezavantajları.....	36
Tablo 4 Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Ortamlarına Katkıları.....	41
Tablo 5 Öğrencilerin Kişisel Özellikleri.....	59
Tablo 6 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler.....	59
Tablo 7 Shapiro –Wilk Testi.....	63
Tablo 8.Q-Q Grafiği.....	63
Tablo 9 Shapiro-Wilk Testi Dağılımı.....	64
Tablo 10 Q-Q Grafiği.....	64
Tablo 11 Ön Test Dağılımı.....	65
Tablo 12 Son Test Dağılımı.....	66
Tablo 13 Deney Grubu Dağılımı.....	67
Tablo 14 Kontrol Grubu Dağılımı.....	67

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Deneysel Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	68
Şekil 2. Web 2.0 Araçları Alt Kategorisine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli	69
Şekil 3. Web 2.0 Araçlarının Faydası Alt Kategorisinde Yer Alan Kodların Frekans Dağılımı	70
Şekil 4. En Sık Kullanılan Web 2.0 Araçları Alt Kategorisinde Yer Alan Kodların Frekans Dağılımı	72
Şekil 5. Web 2.0 Araçlarının Sınırlılığı Alt Kategorisinde Yer Alan Kodların Frekans Dağılımı	74
Şekil 6. Tutum ve Motivasyon Alt Kategorisine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli.....	75
Şekil 7. Olumlu Tutum ve Motivasyon Alt Kategorisinde Yer Alan Kodların Frekans Dağılımı	76
Şekil 8. Olumsuz Tutum ve Motivasyon Alt Kategorisinde Yer Alan Kodların Frekans Dağılımı	78
Şekil 9. Akran Değerlendirme Alt Kategorisine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli	79

GİRİŞ

İletişim kurmak insanoğlunun en temel ihtiyaçlarından biridir. İnsanlar bu ihtiyacı karşılamak için tarih boyunca pek çok farklı yolla iletişim araçları geliştirmiştir. Teknolojinin hayatımıza girmesi ve akabinde güçlü biçimde gelişmesi insanların ihtiyaç duyduğu iletişim araçlarının da çeşitlenmesini sağlamıştır.

Günümüzde yeryüzünde farklı toplumların kullandığı binlerce dil bulunmasına rağmen, teknolojinin gelişmesiyle günden güne artan ve yaklaşan uluslararası ilişkiler ve buna bağlı olarak iletişim süreci, ulusların yalnızca kendi anadilleriyle iletişim sağlamalarında yetersizlik kalmaktadır. İletişim sınırlarımızı genişletmek, dünyanın ritmini yakalayabilmek dahası bilimsel gelişmeleri de takip edebilmek adına en az bir yabancı dil bilme gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

21. yüzyılda hem öğrenen hem de öğretenlerin dijital becerileri ve dijital okuryazarlıkları ön plana çıkmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi, dil öğretimi yöntemlerini de değiştirmiş temel dil becerilerinin geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak öğretilmesi söz konusu olmuştur. Temel dil becerilerinden olan yazma becerisinin, yabancılara Türkçe öğretimde teknolojinin kullanımıyla dil becerilerinin öğretimi bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimde yazma becerisinin öğrenilmesinin zorluğu düşünüldüğünde yazma becerisinin web araçlarının kullanımıyla kazandırılmasında öğreten ve öğrenenler için dijital becerileri de geliştirmeyi ve yazma becerisinin kazandırılmasına bu dijital materyalleri eklemleyebilmeyi beraberinde getirmektedir.

Açımlayıcı sıralı karma desen metoduyla hazırlanan bu çalışmada yazma becerisinin dijital dünyaya entegre edilmesindeki zorluklar göz önüne alınarak, bu eğitim modelinde yazma becerisinin gelişimi için yapılabilecek yöntemler ele alınacaktır. Bu bağlamda özellikle yazma becerisinin kazandırılması esnasında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılarak yazma becerisinin geliştirilmesinde bu araçların öğrenenlerin gelişimine katkılarının olup olmadığı öğrenci görüşleriyle ortaya konulacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanlar bulundukları topluma ve çevreye uyum sağlayabilmek için tarihin her döneminde bir iletişim yoluna ihtiyaç duymuşlardır. İletişim kurma ve iletişimde olma gereksinimleri süreç içinde iletişim becerilerinin şekillenmesine ve çeşitlenmesine olanak sağlamıştır. Bu gelişimle yazı icat edilmiştir. İnsanoğlunun yazıyı icat etmesi toplumsal hayata ilişkin pek çok yeniliği ve kolaylığı beraberinde getirmiştir. Bu yenilikler ışığında süreç içinde teknoloji insan hayatında yer edinmeye başlamış ve teknolojik gelişmeler hız kazanmıştır. Özellikle de bilgisayarın ve internet teknolojisinin gelişimi toplum ve birey yaşamında yeni şekillenmelerin oluşmasına olanak sağlamıştır. İnternetin varlığı bilginin hızını ulaşılabilirliğini ve çeşitliliğini artırmıştır. Bu bağlamda nitelikli bilginin önemi artmıştır. Teknolojinin gelişimi, sosyal ve toplumsal pek çok çalışma alanını yeniliğe ve değişime mecbur bırakmıştır. Çağın gerekliklerine uygun olarak yeniliğe ve değişime uğramak zorunda olan alanlardan birisi de eğitim sistemleri alanıdır. Eğitim alanındaki temel basamaklardan biri de dil öğretimidir. Dil becerileri de teknolojinin eğitim sistemlerinin içinde dâhil olup kullanılmasıyla birlikte geliştirilmesi hedeflenen hususlardandır.

Dil, ülkeler ve toplumlar arasında etkileşimin oluşmasını sağlayan en önemli araç konumundadır. Günümüzde değişen, gelişen ve dönüşen çağın koşullarına uyum sağlayabilmek için bir yabancı dil öğrenmek zorunlu bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu ihtiyacı karşılamak için araştırmacılar tarafından sürekli olarak çeşitli dil öğretim yöntem ve teknikleri geliştirilmiştir (Aksan, 2015: 34).

Gelinen noktada Türkiye'nin gerek coğrafi konumu, siyasal ve sosyal yapısı, toplumsal hayatta yaşanan değişimi ve gelişmeleri, yurt dışında Türkçenin farklı coğrafyalarda farklı kültürlerde ilgi duyulan merak edilen bir dil olmasına sebep olmuştur. Bu doğrultuda yurt içinde ve yurt dışında çeşitli kurumlarda Yabancılar için Türkçe öğretimi faaliyetleri başlamıştır.

Dünya üzerinde konuşulan pek çok farklı dil bulunmaktadır ve bu dillerin birçoğu yapı ve şekil yönünden birbirinden farklıdır. Bu farklılık öğrenenlerin hedef dili öğrenimi etkilemekte ve zaman zaman zorluklar yaşanmasına sebebiyet vermektedir. Dil öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere temel dört beceriden oluşur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken de bu temel dil becerilerinin her birine eşit oranda önem vermek gerekir. Dil öğretim sürecinin başarıya ulaşabilmesi anlama ve anlatma becerilerinin yeterli düzeye ulaşmasıyla mümkün olur. Öğrenenlerin dil yapılarındaki çeşitlilikler ve farklılıklar hedef dile ait bu becerilerden herhangi birinin edinimini güçleştirebilmektedir. Hedef dili Türkçe olan öğrenenler için ise öğrenimi ve gelişimi diğerlerine göre daha geç ve daha güç şekilde gerçekleşen beceri yazmadır. (Çakır, 2010: 165,).

Yazma öğretimin problemler yaşanan zorlu bir süreç olmasına ilişkin pek çok sebepten söz etmek mümkündür. Dil eğitiminin, tüm becerilerin birbirini etkilediği bir bütün olduğu gerçeğinden yola çıkılırsa bir beceriye ait yetersizliğin diğer alanlarındaki yetersizliğe etkisi olduğu görülür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde, yazma becerisinin gelişimini etkileyen sebeplerden biri dil yapılarındaki farklılıklar olabileceği gibi dili öğrenen kişinin kendi anadiline ait bilgi ve becerilerin yetersizliği de olabilir.

Yabancı dil öğretiminde yazılı anlatım becerisinin geliştirilmeye çalışılmasındaki amaç dili öğrenen kişinin öğrendiklerini uygulayabilmesi, dil yapılarına aşina olması ve yazılı iletişim kurabilir hale gelmesidir (Güzel ve Barın, 2013:283).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler yazma becerisine yönelik etkinliklere karşı olumsuz tutum göstermektedir. Bu olumsuz tutuma ilişkin yukarıda belirtilen etmenler dışında ele alınması gereken diğer bir husus yazma çalışmalarının yapılma şeklidir. Eğitim sistemimiz her ne kadar teknolojinin sunduğu imkânlarla çağın öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışsa da ne yazık ki geleneksel eğitim ortamları terk edilememektedir. Yapılan araştırmalara göre özellikle de yazma becerisine yönelik çalışmaların dili öğrenenlerin zevk alabileceği, birikimlerini yazılı anlatımla ifade edebilecekleri bir etkinlik süreci olmasına olanak veren yöntemlerin gerektiği sonucuna ortaya çıkmaktadır. Eğitim süreçlerinin geleneksel uygulamalardan uzaklaşması ihtiyacına Web tabanlı uygulamaların hedef kitleye

uygunluk, verimlilik, ekonomik olma gibi özellikleri karşılık verebilmektedir. Web 2.0 uygulamaları kullananların süreçte aktif olarak bulundukları, diğer kullananlarla iletişim ve etkileşim halinde oldukları, ekip çalışmalarının yapılmasına olanak sağlayan ortamlar şeklinde ifade edilmiştir (Franklin, Harmelen, 2007, aktaran Göksun, Filiz ve Kurt, 2018). Web 2.0 araçlarının derslerin amacına ve kazandırılmak istenen beceriye uygun olması bu belirtilen ihtiyaçları karşılar nitelikte olduğunu gösterir.

Web 2.0 araçları Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin gelişiminde öğreticiler tarafından rahatlıkla kullanılabilecek araçlardır. Bu çalışmada Web 2.0 araçlarının yazma becerisinin gelişine etkisinin olup olmadığı ve öğrencilerin Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerinin ne olduğu incelenecektir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin dil öğrenme süreçlerinde kullanılan web uygulamalarının yazma becerisinin gelişimi üzerinde bir etkisi olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmadaki temel problem cümlesi “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Web2.0 araçlarının öğrenenlerin yazma becerisinin gelişimini hangi yönde ve nasıl etkilediğine dair görüşlerinin neler olduğu?” şeklindedir. Bu bağlamda çalışma kapsamına göre şu alt sorulara cevap aranmıştır.

- Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisine yönelik ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım beceri sinine yönelik son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerisine yönelik ön test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Çalışmaya katılan öğrencilerin, yazma becerisinin gelişimine yönelik kullanılan Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşleri nelerdir ?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerinin gelişiminde diğer becerilere oranla daha çok zorluk yaşandığı görülmüştür. Yazma becerisinin bireylerin yalnızca kendi birikimlerine dayalı bir üretim süreci olması bireyler tarafından hem kendilerini korkutan hem de sıkıcı olan bir etkinlik olarak görülmesine sebep olmuştur. Bu çıkarımdan hareketle eğitim süreçlerinde geleneksel uygulamalardan uzaklaşıp teknolojiyle desteklenen, öğrenenlerin birbirleriyle ve eğitimcileriyle etkileşimde bulunabildikleri zenginleştirilmiş dijital ders materyallerine ihtiyaç vardır düşüncesi savunulabilir.

Yazma eğitimin dijital ortamlarda icra edilmesi ve farklı web araçları kullanılarak desteklenmesiyle yazma becerisinin gelişine olumlu yönde katkı sağlanabileceği kanaati oluşmaktadır. Bu çalışma da kullanılan web araçlarının yazma becerisinin gelişime olan katkısını ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

1.3.1. Varsayımlar

- Bu çalışmada araştırmacı tarafından uygulama sürecinde taraflı bir tutumda bulunulmamıştır.
- Deney ve kontrol gruplarından testler kullanılarak elde edilen veriler yazma becerilerine ait gerçek durumlarını göstermektedir.
- Her iki grup da çevresel etkilerden eşit düzeyde etkilenmiştir.

1.3.2. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 2022-2023 eğitim öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde B2 seviyesinde eğitim alamaya devam eden 34 yabancı öğrenciyle,
- Temel dil becerilerinden yazma becerisiyle,
- Elde edilen veriler uygulamayı yapan öğretmen tarafından gerçekleştirilen uygulamalarla,
- Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçme araçları ve bunlardan elde edilen verilerle
- Kapsamında elde edilen nitel bulgular deney gurubundaki öğrenci görüşleri ile

Sınırlı tutulmuştur.



İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN GENEL ÇERÇEVESİ

Dil, insanoğlunun ihtiyaç duyduğu her alanda başkalarıyla iletişim kurmak için öğrenmesi gereken bir araçtır. Bu aracın kim tarafından, ne zaman, nerede, nasıl ve neden kullanılacağını bilmek de bilinçli bir tutum ve farkındalık gerektirir. Bu durum her dil için geçerli olmaktadır. Türkçe de bir dil olarak hem anadil hem de yabancı dil biçiminde öğrenilmektedir. Türkçenin farklı yaş ve düzeylerdeki hedef kitlelere hem anadili hem de yabancı dil olarak öğretildiği gözlemlenmektedir. Yakın zamana kadar dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de dil öğretiminin geleneksel yöntemlerle yapılmaktadır. Ancak son yıllarda ülkeler arasında ekonomik, siyasi, askeri, sosyal ve kültürel alanlardaki gelişmelerle beraber dil eğitimi alanında da gelişmeler yaşanmakta; bu gelişmeler dil öğretimi alanında ortak strateji ve standartların belirlenmesi yolunu açmaktadır. Gerçekten de dil yeterliliği, zekânın düzeyi, yaşı, cinsiyeti, öğrenme stili, kültürü, kaygısı, motivasyonu ve öğrenenin tutumu, öğrenme sürecinde kullanılan dilleri öğrenme stratejilerinin seçimini de etkilemektedir (Griffiths, 2003; Skehan, 1991)

Dünya milletlerinin birbirinden etkilendiği ve iletişim içine girmek zorunda olduğu bir halde, Türkçe de bu gelişmelerden olumlu etkilenmiş ve yabancı dil olarak daha çok talep görmeye başlamıştır. Bir dilin diğer milletler tarafından öğrenilmesi, hiç kuşkusuz, bu dili anadili olarak konuşan ülkenin ekonomik, siyasi ve askeri durumuyla bağlantılıdır. Bir ülkenin ekonomisi güçlüyse ve dünya siyasetinde etkin bir konuma sahipse, o ülkenin dili diğer uluslar tarafından öğrenilir. Ekonomik gelişmelerin yanı sıra diğer ülkelerle çeşitli alanlarda gelişen ilişkiler de dil eğitimine hız kazandıran bir etkidir. Türkiye bakımından Asya ve Afrika kıtasındaki ticari ve kültürel ilişkilerin son dönemlerde hız kazanması ile Avrupa Birliği (AB) kurumlarının etki alanlarının genişlemesi ve ülkeler arasındaki ilişkilerin güçlenmesi beraber değerlendirildiğinde eğitim ve bilim iş birliği her geçen yıl yoğunlaşmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti henüz AB'ye tam üye olmasa da AB ülkeleriyle bilimsel alanda ortak çalışmalar artmaktadır. Erasmus programı kapsamında öğretmen ve öğrenci değişim programları Türk eğitim çevrelerine farklı bir hareketlilik kazandırmıştır. Özellikle Türk üniversitelerini tercih ederek Türkiye'ye gelen öğrencilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları birçok üniversitede yabancı dil olarak Türkçe öğretimini gündeme getirmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi birçok kurum için çok yeni bir konudur.” (Yağmur, 2013:181).

2.2. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TARİHİ

Dil öğretimi yüzyıllardır gerek siyasi, gerek ticari, gerekse kültürel nedenlerle bir zorunluluk haline gelmiştir. Türklerin eski çağlardan beri başka milletlerle de etkileşim içinde olmaları, Türkçenin başka toplumlar tarafından öğrenilmesine zemin hazırlamıştır. Türkçenin uzun zaman önce başka milletler tarafından öğrenildiğini gösteren akademik çalışmalar bulunmaktadır. Türklerin dilsel anlamda diğer toplumlarla etkileşime girdiğine dair en eski kanıt Sümer dilinde tespit edilen Türkçe sözcüklerin varlığıdır.

Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesine ilişkin yapılan ilk çalışma 1077 yılında Kâşgarlı Mahmud tarafından yazılan Dîvân-u Lügât’it Türk isimli eser olarak kabul edilir. Bu eser Karahanlı Türkçesiyle ve Araplara Türkçe öğretmek, Türkçenin yaygınlığını göstermek için yazılmıştır. Türkçenin öğretiminin kolaylaştırılmaya çalışılması için kelimelerin kökenlerine de yer verilmiştir. Kâşgarlı Mahmud bu eserinde Türkçe öğretiminin yanı sıra Türk kültürüne ait atasözlerine, deyimlere ve etimolojik açıklamalara yer vermektedir. Bu yönüyle eserde Türk kültürüne Türk yaşayışına dair bilgiler alabilmek mümkün olmuştur. Akalın (2008:47) Kâşgarlı Mahmud eserde Türkçe öğretimi konusunda birçok farklı yöntem izlemiştir. Bu yöntemleri şu şekilde sıralamak mümkündür. İlk olarak Kâşgarlı Mahmud eski öğretim yöntemlerinde görülen her durumda ve öncelikle kural verme tekniğini benimsemekten ziyade uygun örneği önce göstermiş sonrasında kuralı vermiştir. Daha sonrasında yabancılara yalnızca Türkçe öğretmekle yetinmemiş bunun yanında dil ile beraber kültürün aktarılıp öğretilmesine de çalışmıştır. Dil öğretimi konusunda dil kuralının yanında mutlaka konuyla ilgili örneklerle yer vermiştir. En son olarak da dil öğretiminin temel öğelerinden olan tekrarların önemli olduğu hususunu kavratmıştır

Buna istinaden eğer daha önceden verilmiş bir kural tekrar geçmişse söz edilen kuralı tekrar etmekten kaçınmamıştır (Akyüz, 1989:45-46).

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten bir başka eser ise Ali Şir Nevâî tarafında 15. Yüzyılda yazılmış olan Muhâkemetü'l –Lugâteyn isimli eserdir. Bu eser Türkçeye "İki dilin karşılaştırılması" olarak çevrilebilmektedir. Bu eserde Ali Şir Nevâî, Farsça ve Türkçeyi karşılaştırıp her iki dilin sözcüklerinden hareket ederek Türkçenin üstünlüğünü ortaya koymaya çalışmıştır. Ayrıca Aksan (1978:43), bu ünlü eserin Türkçedeki ilk isimlendirme ve anlambilim eseri olarak da ele alınabileceği tespitinde bulunmuştur.

Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda ilk çalışmalardan biri olarak kabul edilen diğer bir diğer eser ise Batıların yazdığı Codex Cumanicus'tur. Eser, konuşma dili açısından da büyük önem taşımaktadır. Eser, İtalyanlar ve Almanlar tarafından Latin harfleriyle yazılmış iki bölümden oluşmaktadır. Eserdeki en önemli özelliklerden biri Türkçeye ait sesleri göstermede yetersiz kalmış olan Arap alfabesi yerine Latin harflerinin kullanılması ve sesbilgisi açısından karşılaştırmalı bilgelere yer vermesidir. (Akar, 2010:226) Bu eser Kıpçak Türkçesini öğretmek ve Hristiyanlığı Kıpçak Türklerine yaymak amacıyla yazılmıştır. Misyonerler Kıpçaklara Hristiyanlığı öğretmek için Kıpçak Türkçesini öğrenme ihtiyacı hissettiler. Eserde Türkçe Almanca ve İtalyanca sözlüklerin yanı sıra Hristiyanların kutsal kitabı olan İncil'in bazı bölümlerinin Türkçe çevirileri de yer almaktadır. Eserde Kıpçak dili ve kültürü unsurlarının yanı sıra birden fazla dilde sözlüğün bulunması dil öğretimi ve tarihi açısından önemli bir unsurdur. Ayrıca eserde İncil parçalarının ve Kıpçak Türkçesinin söz ve kültür varlıklarının da yer alması dil öğretim yöntemleri açısından güncel olaylara ışık tutmaktadır. (Biçer, 2012:118-119).Kıpçak alanında yazılmış Türkçe öğretim kitapları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine büyük katkı sağlamış ve bu kitaplarda kullanılan dilsel yöntemlerle birlikte, günümüzde kullanılan temel teknik ve yöntemler açısından Türkçenin öğretiminde yol gösterici işlevi görmüştür.

Bir diğer önemli Türkçe öğretimi çalışması ise eski Anadolu Türkçesi dönemine ait Hilvetü "l-Man ve Heybetü"l-Lisan (İbn-iİbnü'l-Lugati) eseridir. Cemal el-din İbn-İlanna tarafından kaleme alınan bu eser, İran coğrafyasında Türk dilinin lehçelerini ele almıştır. Sözlük, Türk kültürüne ve tarihine ışık tutmak için çok

önemlidir. “Endüktif yöntem sözlükte kullanılır. Türkçe sözlük, yalnızca Türkçeyi günlük hayatla ilgili kelimeler bakımından pratik amaçlar için değil bununla birlikte pek çok sanatsal terimin esere dahil edilmesiyle Türkçenin edebi öğretiminde etkili olmayı hedeflemiştir. Dil öğretim yöntemi olarak da dil bilgisel çeviri yöntemi esas alınmıştır. (Erdem, 2009:898).

Yukarıda sözü edilen eserler Doğuda yazılmış eserlerdir. Batı'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeyi amaçlayan eserler de bulunmaktadır. Bu eserlerden biri de Mehmed Hevai Uskufi'nin Makbul-i Arif adlı eseridir. Bu Türkçe-Boşnakça sözlük, Boşnakça-Türkçe dilinin en popüler sözlüklerinden oluşan bir koleksiyondur. Bu sözlük hakkındaki bilgiler Anadolu'da yazılan ve şiir sözlüğü geleneğinin devamı olan bu Türkçe-Boşnakça şiir sözlüğü, Balkanlar'da tanınan ve bilinen tek ve ilk Türkçe-Boşnakça sözlük olduğudur.(Okumuş, 2009:823).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda yüzyıllardır birçok çalışma yapılmış, birçok çalışma ortaya çıkmıştır. Türkçenin öğretilmesi birçok farklı coğrafyada gerekli olmuştur ve araştırmacılar günümüzde kullanılan dilbilim yöntemlerini kullanarak bu konuda çalışmalar yazmışlardır. Bu eserlerin birçoğu Türkçenin başka bir dille karşılaştırılmasıyla oluşturulmuş ve belirli bir hedef kitleye yönelik eserlerdir. Bu nedenle bu çalışmalar sadece Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine değil, karşılaştırmalı dillerin ait olduğu toplumun tarihine, kültürüne ve günlük yaşamına da ışık tutmaktadır.

Milattan dört bin yıl kadar önceye uzanan köklü bir geçmişi olan Türkçe Ural-Alтай grubunda olup eklemeli bir dildir. Türkçe günümüzde dünya üzerinde 220 milyondan daha fazla konuşuru olmasıyla Hintçe, Çince, İngilizce, Fransızca, Rusça ve İspanyolcadan sonra en fazla konuşulana olan yedinci dil durumundadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açılan Yunus Emre Enstitüsü ile bu kuruma bağlı kültür merkezleri ve üniversitelerin bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezleri vasıtasıyla yaygınlık kazanmıştır. Son yıllarda Türkiye’de gözlemlenen ekonomik ve siyasi gelişmelerle birlikte dünyada Türkçeye olan ilgi de artış göstermiştir. Bu durum beraberinde Türkçeyi öğrenmek isteyenlerin sayısını arttırmıştır (Çakmak, 2014;167).

Bugün itibarıyla yabancılara Türkçeyi daha sistemli ve doğru bir şekilde öğretmek için Türkiye’de ve dünyanın çeşitli ülkelerinde resmi ve özel kuruluşlar faaliyet göstermeye başlamıştır. Üniversitelerimizde yer alan TÖMER ve ağırlıklı

olarak yurtdışında faaliyet gösteren Yunus Emre Enstitüleri bu alanda en bilinen kurumlardır.

2.3. DİL ÖĞRENİMİNDE TEMEL DİL BECERİLERİ

Dil, bir toplumun kültürel birikiminin aktarılmasında ve bir milletin fertlerinin duygu ve düşünce bakımından bir araya gelmesinde büyük rol oynar. Dil öğretimi, yüzyıllar boyunca çeşitli eğitim kurumlarında veya ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Küreselleşen dünyamızda yabancı bir dil bilmenin önemi ve gerekliliği giderek artmaktadır. Ülkeler arası güdülen politikalar sosyolojik ekonomik ve kültürel değişimler yabancı dil bilmenin gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle iletişim yaygınlaşmış ve tüm bireyler çeşitli farklı kaynaklara kolayca ulaşabilir hale gelmiştir, bu durumla yabancı dil öğrenmek kolaylaşmıştır.

Yabancı dil öğrenme süreciyle kişinin ait olduğunu ana dili edinim süreci aynı süreçler olmamasına karşın elde edilmesi beklenen sonuç aynıdır. Dili öğrenme sürecinde olan kişi öğrendiği dili kendi anadilini kullanma becerisindeki gibi anlayabiliyor ve anlatabiliyorsa hedef dili öğrendiği kabul edilir. Buradaki öğrenme kavramı, anlatma ve anlama becerileriyle bağdaştırıldığında yabancı dil öğretiminin planlı, beceri odaklı, belli yöntemleri, teknikleri materyalleri ve ilkeleri olan öğretiler bir süreci olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde temel dört beceriyi kazandırmak esastır Mete (2015, s. 15). Dil öğretiminde temel beceriler genel başlıklar altında; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerden ileri gelmektedir. Bu becerileri anlatma ve anlama becerileri olarak da ifade etmek mümkündür. Anlatma becerileri, kişinin kendi duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak ifade etmesi olarak tanımlanabilir. Anlama becerisi ise bir konuşmacıyı veya yazılı bir ifadeyi anlayabilmektir. Başkalarının duygu ve düşüncelerini işiterek veya okuyarak anlama becerisi, anlama becerilerinin temelini oluşturur. Konuşma ve yazma becerileri anlatım gücüne yönelik beceriler olduğundan verici dil olarak adlandırılır. Okuma ve dinleme becerileri ise anlama gücüne yönelik beceriler olduğundan ve alıcı dil olarak da adlandırılır Yavuz (2010)

Bireylerin iletişimsel yeterliliği bahsi geçen dil becerilerin birbirleriyle bağlantılı biçimde gelişimiyle ilişkili durumdadır çünkü bir becerinin gelişimi diğer becerinin gelişimini etkilemektedir. Hagevik (1999), kişilerin vakitlerinin %40'ını

dinlemeye, %35'ini konuşmaya,%16'sını okumaya, %9'unu yazmaya ayırdığını belirtmiştir (Akt. Cihangir, 2004).

2.3.1. TEMEL DİL BECERİLERİNDEN DİNLEME BECERİSİ

"Türkçe öğrenme; Anlama, yorumlama ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerileri ve dilbilgisinden oluşur. Bireyin yaşam sürecinde kazandığı ilk ve yaşamının geri kalanında da en çok kullandığı dil becerisi dinlemedir. Dinleme literatüründe birçok farklı tanımlama bulunmaktadır. Özbay'a (2005) göre dinleme, mesajı gönderen kişinin ilettiği mesajları doğru algılama etkinliğidir. Özbay, dinlerken mesajın doğru algılanmasına vurgu yaparken, Umagan (2007: 149) dinlemeyi "karşı tarafa pasif bir şekilde bakma değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için mesajı alıp yorumlama çabası" olarak tanımlar. Dilin dört işlevi arasında en çok kullanılandır. Dinleme aynı zamanda bir iletişim aracıdır... Dinleme, öğrenilmesi ve belirli bir amaç için uygulanması gereken bir beceridir. Dinleme, kişinin isteyerek ve isteyerek algıladığı bir dizi sestir, tercihe göre seçicilik vardır (Aktaş ve Gündüz 2004: 247).

Yukarıdaki tanımda belirtildiği gibi, dinleme aktif bir alma sürecidir. Bu anlamda dinleme kişilerarası iletişimi de içerir. "Dinleme, kişilerarası ilişkilere anlam ve anlam kazandıran bir niteliğe sahip olabilir ve konuşmacının söyledikleriyle ilgilendiği, sorununun duyulduğu ve anlaşıldığı, yardım etmeye hazır olduğu izlenimini vermek mümkündür." (Yoncalık ve Çimen, 2006: 136).

Dilin dört temel işlevinden biri olan dinleme, insanlar arasındaki iletişimin vazgeçilmez bir parçası, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabasıdır; işitmeyi içeren kapsamlı, karmaşık ve aktif bir süreç; çok boyutlu bir fenomen, İnsan beyninin bilişsel süreçlerini kasıtlı bir davranış olarak gerektiren ve seçme özgürlüğünün bir yansıması olan zihinsel bir faaliyettir.

Cihangir (2004), dinlemenin eğitimle geliştirilebileceğini belirterek, bu alanda yapılmış çalışmaların eksikliğine dikkat çekmekte ve çok boyutlu çalışmalarla etkili dinleme becerisinin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Doğan (2008) da öğrencilere verilecek etkinlik temelli eğitimin dinleme becerilerini artırdığını savunmaktadır.

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde, metni okumadan önce bir hedef belirlemek ve metinle ilgili sorular sormak da önemlidir. Metinden önce sorulan soruların metni işleme sırasında dinlediğini anlama düzeyi üzerindeki etkisi, metni dinledikten sonra sorulan sorulardan daha fazladır ve soruları metni dinlemeden önce bilmek seçici ve düşünerek dinlemeye katkı sağlar. Başka bir deyişle, odaklanmış dinleme, dinleme becerilerini geliştirir ve dinleme aktivitelerinden önce hedefler belirlemek, dinleme becerileri eğitimi olumlu yönde etkiler (Temur, 2010).

Doğan (2007) da dinleme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğunu savunmaktadır. Maden ve Durukan (2011) da dinleyicileri pasif, katılımcı, tarafsız ve aktif dinleyiciler olarak sınıflandırmış ve olumlu dinleme biçimlerinin kullanımının artmasının dinleme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir

2.4. TEMEL DİL BECERİLERİNDEN OKUMA BECERİSİ

Yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci olarak tanımlanan okuma, okuyucuların yazılı metinlerdeki kelimeleri uygun imla, fonolojik ve morfolojik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümlemeleri ve incelenen sözcüklerle ilişkilendirerek anlam türetmeleri sürecidir. Var olan söz varlığı ile incelenip ve yorumladıktan sonra oluşan sözcüklerden cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında incelenip bahşedilir. İstenilen mesaja ulaşılan zor bir görevdir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015). Bununla birlikte literatüre bakıldığında okumanın; bir anlam oluşturma, sıralı veya helezonlu bir kod çözme süresi olarak tanımlandığı görülür (Akyol, 2006). Okuma eylemi zihinsel bir çaba sonucu anlama ulaşma sürecidir. Okumaya ilişkin yapılan tanımlamaların oldukça çeşitli olma sebebi, okumanın pek çok duyuşsal ve bilişsel süreci içermesinden kaynaklanır. Ancak tanımlamaların çoğu da okuma edimini; hafızanın sistematik ve hızlı bir şekilde anlam oluşturma süreci olarak kabul eder.

Okumayı mekanik bir süreç olarak görmek yerine bir süreç olarak ele aldığımızda bu sürecin temellerinin erken çocukluk dönemindeki dil becerilerine dayandığını görebiliriz. Erken çocukluk döneminde akademik bir öğrenme biçimi olmayan sözel dil becerileri, örgün okul dönemine girişte genel olarak akademik becerilerin, özelde ise okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecinde önemli bir gelişim alanıdır (Doğan, 2011). Buradan hareketle literatürde dil

becerilerinden biri olarak kabul edilen okumanın sözlü dilin yazıya dönüştürülmesi olarak tanımlandığını görmekteyiz (Gunning, 2003; Gough ve Tunmer, 1986; Tunmer, 2008). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere okuma, yalnızca mekanik bir çözümleme süreci değil, aynı zamanda dile dayalı süreçler sonucunda analiz edilerek sözlü dile dönüştürülen yazılı bilgiyi anlama sürecidir (Güldenoğlu vd., 2015). Bu süreç ise dil temelli dört temel adımı içermektedir. Bunlar; kelime analizi, analiz edilen kelimelerin anlamı, kelimelerin oluşturduğu cümlelerin sözdizimsel analizi, metindeki düşünceler arasında bağ kurarak metnin anlamı biçimindedir (Cain, 2006; Doğan, 2011; Güldenoğlu vd., 2015).

Tüm aşamaların başarılı bir şekilde ilerleyebilmesi için öncelikle okuyucuların sağlıklı/yeterli dil gelişiminin olması gerektiği açıktır. Dil gelişiminin okuma üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, bazı dil becerilerinin okuma sürecinin merkezinde yer alması dikkat çekicidir. Bunlar; fonolojik farkındalık, morfoloji, sözdizimi, kelime bilgisi ve sözel dili anlama/sözlü anlama, bu becerilerin senkronize bir şekilde kullanılmasını gerektirir. Bu becerilerden bazıları doğrudan çözümleme aşamasına, bazıları anlama aşamasına, bazıları ise çözümleme ve okuduğunu anlama aşamalarına doğrudan katkı sağlamaktadır (Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016). Gelişim süreci açısından bakıldığında bahsedilen becerilerin temellerinin erken çocukluk döneminde atıldığı ve bu dönemde hızla şekillendiği görülmektedir. Buradan hareketle, okuduğunu ve okuduğunu anlamamanın temellerinin aslında ilkökul öncesi çocukluk dönemine kadar dayandığını ve bu dönemin sağlıklı bir okuma gelişimi için önemli bir hazırlık süreci olduğunu söylemek gerekir. Bu durum okul öncesi ve okul eğitimi alanında çalışan uygulamacı ve öğretmenlerin dil ve okuma arasındaki ilişkileri ne ölçüde tanıyıp destekledikleri sorusunu gündeme getirmektedir. Bilindiği gibi, okuma alanına bir uygulama yapabilmek için öncelikle dil ve okuma arasındaki ilişkileri bilmek, ardından bireysel okuyucu ihtiyaçlarına göre her iki alanı da destekleyen uygun müdahaleleri oluşturmak ve uygulamak önemlidir.

2.5. TEMEL DİL BECERİLERİNDEN KONUŞMA BECERİSİ

Dil öğretiminde konuşma ihtiyacı her zaman var olmuştur. Sözel yeterlilik her bireyin yaşamında önemli bir role sahiptir. Sözlü becerilerin gelişimi ile ilgilenen dilbilimciler, akademisyenler ve araştırmacılar, çoğunlukla "konuşma" kavramının

anlamını vurgulayarak sözlü becerileri açıklamaya çalışırlar. Sözlü yeterlikte amaç dildeki sesleri çıkarmak mı yoksa bir yabancıyla karşılaşıldığında söylenenleri algılayıp sorulara cevap vermek mi? Şüphesiz hedef dilde iletişimin kurulmasıdır. Chastain'in (1976) işaret ettiği gibi, birçok dilbilimci ve akademisyen dili söylem olarak görür. Çoğu öğrenci dili bir iletişim aracı olarak da görür. Araştırmacılar sözlü becerilere ağırlık vererek erek dil çalışmalarındaki uygulamaları sorgular ve nedenlerini araştırırlar (Önder, 1992).

Yabancı dil öğretiminin genel amaçlarından biri, belki de en önemlisi, öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir şekilde konuşabilmeleridir (Widdowson, 1983). Sözlü becerilerin kazanılabilmesi için dilin kurallarının yani gramer, sözlü anlatım ve kelime bilgisinin bilinmesi gerekmektedir (Bygate, 1987). Bu nedenle dil öğreniminin bir bölümü de bu amaca yöneliktir (Barın, 2000: 2). Demirel (2013) bir yabancı dili öğrenmenin en önemli nedenlerinden birinin hedef dili akıcı, doğru ve anlaşılır kullanmak olduğunu savunmaktadır. Pek çok çalışmada dil öğreniminin temel nedeninin iletişim becerileri olduğu, iletişimin temelinin ise sözlü iletişim becerileri olan dinleme ve konuşma becerileri olduğu belirtilmektedir (Akdemir, 2016; Takkaç & Akdemir, 2015).

Günümüzde iletişim araçlarının çoğalmasına rağmen, dilde iletişimin konuşma yoluyla yapıldığı herkes tarafından bilinmektedir. İşisag ve Demirel (2010), iletişim kurmak için dil öğreniminin dil öğrenimine dayandığını ve bu bağlamda sözlü becerilerin geliştirilmesinin özellikle önemli olduğunu iddia etmektedir. Gerçekten de, konuşma doğal olarak insanlar tarafından ihtiyaçlarını ifade etmek için kullanılır. Bir dili bilmek çoğu zaman o dili konuşmak demektir. Öte yandan dünyada milyonlarca insan günlük ihtiyaçlarını konuşarak karşılamalarına rağmen okuma yazma bilmemektedir. Nitekim önce anlama yani dinlemenin, sonra üretim yani konuşmanın gelişmesi de insan beyninin dili öğrenme sürecindeki işlevsel bir özelliğidir ve bu düzenin olmaması elzemdir (Taşer, 1996).

İster üniversitelerin dil bölümlerinde, ister kendi kendilerine ister özel dil kursları aracılığıyla dil öğrenmek isteyenlerin temel amacı hedef dilde konuşma becerisini kazanmaktır. İletişimsel gerilimi azaltmak ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için genellikle öğretmenin en önemli görevi, öğrencilerin kendilerini evlerinde, rahat ve güvende hissedebilecekleri sıcak ve samimi bir sınıf

ortamı yaratmak olmalıdır. Hataları düzeltmek için çok fazla müdahale öğrencilerin cesaretini kırar ve cesareti kırılan öğrenciler artık konuşma etkinliklerine katılmayabilir. Güven ve etkileşim duygusuna sahip öğrencilerin daha verimli, aktif ve konuşkan oldukları görülmüştür.

Sözel becerilerin istenilen düzeye gelmemesi, dil kaynaklarının yetersiz kullanılması, iletişimde dilin yetersiz olması veya olmaması, öğrenmeyi gerektirmeyen davranışlar ve yetenek eksikliği gibi durumlarda öğrencilerin çok iyi performans göstermediği söylenebilir (Önder, 1993: 23).

Sözlü yeterlilikten bahsedildiğinde bu yeterlilik, bir dili kelime dağarcığı, konuşma ve gramer kurallarını kullanarak konuşma becerisi olarak tanımlanabilir.

2.5.1. TEMEL DİL BECERİLERİNDEN YAZMA BECERİSİ

Yazma becerisi anlatmaya dayalı bir alanıdır ve doğuştan gelen veya doğal ortamdaki süreçlerde kendiliğinden gelişebilen bir beceri değildir. Barın'a göre (2009), yazma becerisi iki boyutlu ele alınabilir. Bunlardan birincisi psikomotor boyut ikincisi ise bilgiye dayalı olan boyuttur ve bireyin yazma sürecini tamamlayıp ortaya bir ürün konulabilmesi için hem psikomotor hem de zihinsel olgunluk seviyesine ulaşmış olması gereklidir. Yazma, düşüncüyü örnek sunma kanıt gösterme gibi verilerle açıklayan standart bir dilin sahip olduğu dil bilgisi kurallarını kullanarak ortaya yazılı bir ürün çıkarılmasını sağlayan beceridir (Durmuş, 2013b, s.206). Yapılan tanımlamalarda yazının duyguları, düşünceleri, duyulanları ve planlananları belli semboller ve işaretler vasıtasıyla başkalarına anlatma aracı olduğu ifade edilmektedir. Tüm bunlarla birlikte yazı, kendimizi ifade etmenin ve iletişim kurmanın da aracıdır (Özkara, 2007, s.19). Yazma sözlerin kalıcılığının sağlanması nesiller arası aktarıma yardımcı olması yönüyle de birey ve toplum hayatının en önemli ifade aracıdır (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013: 81).

Yazma öğretiminin etkili bir şekilde yürütülebilmesi ve öğrencilerin bu beceride istenilen düzeye gelebilmesi için öncelikle dinleme, konuşma ve okuma süreçlerinin doğru planlanması ve uygulanması gerekmektedir (İlter, 2002). Demirel (1999) yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel düşünmeyi geliştiren yaratıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır ve yazma becerisinin etkili olmamasının en önemli nedenlerinden birinin bu becerinin bir ödev olarak ve zaman aşımı olarak

planlanmış olmasıdır. Yazma etkinliğinin keyifli bir süreç olabilmesi için yazma öncesi etkinliklerin dikkatle planlanması ve sunulması gerekir. Yabancı dil öğretimine farklı bir bakış açısı getiren yapılandırmacı yaklaşım Türkiye'de 2000'li yıllarda yaygınlaşmaya başlamıştır ve bu yaklaşımda kullanılan ilkeler yazma becerisinin geliştirilmesinde de kullanılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda da önemli görülen analiz, problem çözme, eleştirel bakış açısı ve sentez geliştirme gibi beceriler yazma becerisini daha eğlenceli hale getirmiştir.

Yazma öncesi aşamada yapılan etkinlikler yazma sürecini olumlu yönde etkiler. Yazma öğretiminde öğrenci motive edilerek yazma sürecine hazırlanmalı, yazılacak konu öğrencilerin yaş ve ilgilerine göre belirlenmeli, konuya uygun taslak oluşturulmalı ve gerekli bilgiler toplanmalıdır. yazmak için (Tribble, 1997). Yazma becerisinin gelişmesinde yazma öncesi etkinliklerin çok önemli olduğuna dikkat çeken İlter'e (2002) göre öğrenci yazmaya başlamadan önce hedefini belirlemeli, ne hakkında yazacağından, kime yazacağından emin olmalıdır. Yazdıklarını ve hangi noktalarda ısrar edeceğini aktaracak. Byrne,1979 yazma etkinliklerinden önce öğrencilerin metni nasıl organize edecekleri konusunda iyi bilgilendirilmeleri ve yardım almaları gerektiğine dikkat çeker.

Hem anadilde hem de ikinci dil öğretiminde yazılı anlatım becerisinin kazandırılması son derece önemlidir. Yazma becerisi doğal süreçte diğer becerilere göre en geç ve en son kazanılan beceri olarak kabul edilir ancak hem öğretim programlarında hem de ikinci dil öğretim kitaplarında temel dört dil becerisinin bir bütün olarak geliştirilmesi gerektiği savunulmaktadır (Hengirmen, 1997).

Yazma becerisinin sonradan öğrenilen bir dilde etkili ve doğru biçimde kullanılması oldukça zordur. Bu becerinin etkili şekilde kullanılması hedef dilin dil bilgisi yapılarına hâkim olmayı, dilin tüm özelliklerinin öğrenilmesini yani önemli bir bilişsel aşamayı gerektirir. Yazmanın ana dilinde yapılmasıyla ikinci dilde yapılması arasında bazı ortak noktalar olsa dahi temelde pek çok farklılıkları bulunmaktadır (Tok, 2012). Bu sebeple de ikinci dil öğretimine yönelik yazma çalışmaları ve uygulamaları hazırlanırken hedef kitlenin bireysel, kültürel ve dil farklılıkları göz önüne alınmalıdır (Hyland, 2003). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde de yazma eğitimi verilirken bu hususlar dikkate alınmalıdır.

2.6. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİ

Yabancı dil öğretiminde esas amaç hedef dilde dil becerilerinin temelini oluşturan dört beceriyi kazandırmaktır. Yazma becerisinin geliştirilmesi, öğrenilen yabancı dilde düşüncelerin ve duyguların yazılı biçimde ifade edilebilmesi dilin kurallarına uygun şekilde kullanılabilmesini sağlaması açısından gereklidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitimde dikkat edilmesi gereken hususlar şu şekildedir:

- Hedef kitlenin, ana dili, yaşı, kültür yapısı gibi özellikleri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.
- Eğitim sürecini yöneten kişi dili öğrenen grubu tanımalı ve süreç içinde gelişebilecek olası olumsuz aktarımların önüne geçmelidir.
- Dili öğrenen kişilerin ana dillerinin cümle yapıları dikkate alınmalıdır.
- Eğitim sürecini yöneten kişi yazma etkinliklerinde her aşamada bulunmalı ve rehberlik etmelidir, bununla birlikte devamlı ve planlı çalışmalar yapmalıdır. (Way, Joiner&Seaman, 2000: 172).

Yazma eğitiminde öğreticinin rolü önemlidir bu sebeple eksikliklerin somut bir şekilde belirlenmesi ve öğrencilere doğru dönüt verilmesi gerekmektedir. Yazma becerisi öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesi, öğrenme sürecinin kontrol edilmesi, Öğretilen dil bilgisi yapılarının pekiştirilmesinin sağlanması, dil yanlışlarının fark edilebilmesi, noktalama işaretlerinin öğretilmesi, diğer becerilerin daha etkin öğrenilmesi, dil yeteneğinin gelişmesi hedeflerinin elde edilmesini sağlar (Çakır, 2010, s. 167). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi veren öğreticinin dil bilgisi yeterliliğine, iletişim kültürel yeterliliğe ve iletişim becerilerine sahip olması gerekmektedir.

İkinci dilde yazma becerisinin gelişini hedefleyen eğitim süreciyle ilgili Hyland(2004), temelde dil yapısına önem vermekle beraber dört aşamaya dikkat çekmiştir. Hyland'ın önem verdiği dört aşamalı yazma süreci; alıştırma, kontrollü yazma, güdümlü ve serbest yazma şeklindedir.

Alıştırma: Öğrencilere, kelimelerin ve belirli dil bilgisi kurallarının bir metin üzerinden öğretilmesidir.

Kontrollü Yazma: Bu aşamada amaç sözcüklerin ve cümle yapılarının ve kalıp ifadelerin Türkçe dil bilgisi kurallarına uygun biçimde yazılmasıdır (Özbay, 2007:

129). Yabancı dil öğretiminde yazma eğitimi esnasında takip edilecek eğitim sıralaması sözcük, cümle ve paragraf düzeyinde olmalıdır. Kontrollü yazma aşamasında öğrencilerden verile kelimeleri ve cümle yapılarını aynı şekilde veya istedikleri şekilde değişiklik yaparak yazmaları istenebilir. Bu çalışmalar aracılığıyla hedef dile ait kelimeleri ve yapıları doğru biçimde yazma imkânı oluşur(Demirel, 2004:110).

Güdümlü Yazma: Güdümlü yazmayla öğrencilerin bir konuya ilişkin bilgilerini, duygu ve düşüncelerini etkin bir biçimde anlatma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. (Özbay, 2007: 130). Bu yöntemde öğrencilerden öğrenilen kelimeleri, cümle yapılarını kontrollü olarak kullanmaları ve anlam bütünlüğü olan paragraflar oluşturmaları istenir. (Demirel, 2004). Bu amacı gerçekleştirmek için öğrencilere bir metin dinletilip bu metinle ilgili dikte yapılması istenebilir.

Serbest Yazma: Serbest yazma yaklaşımında temel ilke öğrencilerin olabildiğince çok yazı yazmasının teşvik edilmesi sağlamaktır. Bu yaklaşımda amaç öğrencileri yazı yazmaya karşı cesaretlendirmektir bu sebeple yazıların niteliğinden çok niceliği ön plandadır (Temizkan, 2010: 627).

2.6.1. TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMDE YAZMA EĞİTİMİNİN AŞAMALARI

Yazma eyleminde faaliyete geçilebilmesi için yazma sürecinde olan kişinin öncesinde pek çok temel bilgiye hâkim olması gerekmektedir. Hedeflenen metin ortaya çıkarılabilmesi için anlatılacak düşünceyi veya duyguyu ifade etmekte yeterli olabilecek sözcük dağarcığına sahip olunması gerekmektedir. Belli bir seviyeye gelen öğrenci kelime bilgisi ve temel dil bilgisi kuralları yardımıyla cümleler oluşturabilir. Paragraf ortaya çıkarmak için de cümleleri birbirine bağlayarak anlamda bütünlük sağlayabilir (Hamaratlı, s. 70). Tüm bu aşamaların ortaya çıkabilmesi ve kelime dağarcığının geliştirilmesi için önce alfabenin doğru biçimde öğrenilmesi, seslerin doğru anlaşılması ve seslerin telaffuzunun doğru yapılması gerekir. Yazma eğitiminin aşamaları şu şekilde belirtilebilir:

Alfabe Öğretimi: Alfabe öğretimi görsel ve sembollerle gerçekleştirilebilir, öğretmen hedef kitlenin sahip olduğu ana dilin alfabesini bilirse Türk alfabesinin öğretimini kolaylaştırabilir. Bu sayede alfabeleri benzerlik ve farklılıklarına göre

karşılaştırıp harflerin yazımını ve sesletimini sağlayabilir. Özellikle de hedef dil ve anadildeki alfabelerin birbirlerinden farklı olduğu durumlarda bu çalışmaya daha fazla önem verilmesi gerekir.

Kelime Öğretimi: Cümle oluşturma'nın en temel unsuru kelimelerdir, bu sebeple kelime öğretimi dil öğretiminde öncelikli önem verilmesi gereken hususlardan biridir. Kelime öğretimi için öğretmenler tarafından hedef kitlenin yapısına göre farklı yöntem ve teknikler seçilebilir. Öğrencilerin kelime dağarcığının zengin olması yazılan yazıların da niteliğini etkiler. Bu bağlamda kelime öğretiminin daha başarılı olması için başlangıç seviyelerinde somut kavramlar kullanmak daha eğitimin daha etkili olmasını sağlamaktadır. Demirel'e göre (2004) yabancı dil öğretiminde, kelime öğretim çalışmaları bir bağlam içinde öğretilmelidir. Kelime öğretimi planlanırken hedef kitlenin ihtiyaçları ve seviyeleri belirlenmeli ve buna uygun ders içeriği hazırlanmalıdır. Öğrencilerin yapmış olduğu yazma etkinliklerinde yapılan kelime hataları tespit edilip daha sonra yapılacak etkinliklerde aynı hataların tekrar edilmemesine özen gösterilmelidir (Karadağ ve Maden, 2013, s. 276).

Temel söz varlığı belirlenirken öncelik olarak organ ve akraba isimlerinin, sayıların, günlük hayatta sıklıkla kullanılan isimler ve fiiller ile bunlarla ilişkisi olan kelimelerin sık kullanılan deyimler ve atasözleriyle birlikte kalıplaşmış sözlerin de ele alınması gerekir (Barın, 2003 s.311)

Yabancılar Türkçe öğretiminde de öncelikli olarak somut ve günlük hayatta karşılaşılan kavramlara öncelik verilmeli seviyeler ilerledikçe soyut ve bilimsel, kültürel öğelerin bulunduğu unsurlara yer verilmelidir (Çangal, 2020, s.84)

Cümle Öğretimi: Yazılı anlatım süreci kelimelerle başlayıp bunların cümle içinde doğru şekilde kullanımıyla devam etmektedir. Yazının amacı bir düşüncüyü ifade etmektir bu amacın gerçekleşebilmesi için doğru kelimelerle doğru cümleler kurmayla mümkün olur. Gerçek manada bir cümle yapısının oluşması için kullanılan kelimelerin arasında anlamsal yönden bir bağlantı olması ve dil bilgisi yapılarının da doğru kullanılması gerekir. (Temizkan, 2003, s. 21).

Cümle anlamı sadece cümleyi oluşturan kelimelerin manalarıyla sınırlı değildir. Bir cümle için seçilen kelimeler dil bilgisi kurallarına göre farklı sıralandığında farklı anlamlar oluşturabilirler (Karadağ ve Maden, 2013, s. 276). Bu sebeple Yabancılar Türkçe öğretilirken cümle kurma çalışmalarında söz dizimi

kurallarının doğru biçimde kavratılması gerekir. Kelimelerin manalarını ve söz dizimi kurallarını tam olarak kavrayamayan öğrenciler genellikle cümle oluşturmada hata yaparlar. Coşkun'a göre (2011b) Cümle eğitimi alması gereken kişilerin sıklıkla yaptığı hatalar şu şekildedir:

- Cümlelerin pek çoğunu yarım bırakma ve bir cümleyi tamamlayamadan diğerine geçme,
- Sık sık anlatım bozukluğu yapma,
- Kelimelerin yanlış tercih edilmesi
- Tekrara düşme

Bu düzeyde olan bir öğrencinin hatasız cümleler oluşturması mümkün değildir, bu sebeple cümle öğretimi esnasında söz dizimi kuralları öğretilmelidir. Cümle düzeyinde yazma becerisi geliştirmek için çeşitli tekniklerden de faydalanılmalıdır (Tiryaki, 2013, s. 40-41).

Paragraf Öğretimi: Paragraf düzyazı şeklinde oluşturulan metin türlerinde bir konunun bir yönünü ele alan, geliştiren, kendi arasında bir bütünlük oluşturan cümleler topluluğudur. Paragraf, birden fazla cümleden oluşturulabileceği gibi yalnızca bir cümleden de ibaret olabilir. Paragraf oluşturmada esas olan cümlenin uzunluğundan ziyade bütünlük niteliği taşımasıdır. (Coşkun, 2011, s. 54).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler metin oluştururken zorluk yaşamakta yazdıkları paragraflarda cümleler birbirlerinden bağlantısız olabilmektedir. Bunun sebebi öğrencilerin düşüncelerini ifade edememesi metni zenginleştirmeye çalışıp bağlamdan uzak cümleler oluşturmasıdır. Özellikle de belirli bir kelime sınırlaması konulan yazma etkinliklerinde öğrenci belirtilen hedefe ulaşmak için paragrafın bütünlüğünü cümleler arası uyumu dikkate almadan yazmaya çalışmaktadır. Paragraf yazılırken kompozisyon metinlerinde olduğu gibi paragrafların da kendi içlerinde bir planı olmalı ve giriş, gelişme, sonuç bölümleri planlanmalıdır (Bağcı, 2011, s. 114).

Yabancılarla Türkçe öğretiminde paragraf oluşturma çalışmalarında öğrencilerden karışık diyalog cümlelerini anlamlı bir bütün haline getirmesi istenebilir. Tabiat ve şehir resimleri gibi çeşitli resimler verilerek öğrencilerden gördüklerini anlatıp yazıya dökmeleri istenmelidir (Tiryaki, 2013, s. 41). Paragraf yazabilme etkinliği olarak öğretmenler tarafından başlanılan bir metnin öğrenciler

tarafından tamamlanması istenebilir. Hazır metinlerin seçilip içlerindeki paragraflardan bazı cümlelerin çıkarılması ve öğrencilerin doğru cümleyi bulup paragrafa doğru şekilde yerleştirmesi de paragraf çalışmalarında kullanılmaya örnek olabilir (Çangal, 2020 s.87)

Metin Öğretimi: Metin, herhangi bir konu hakkında iletişimde olduğumuz hedef kitleyle düşüncüyü yazılı olarak aktardığımız tümceler bütünüdür. Günay (2007: 44)'a göre, dilsel yönden metin, birbirini takip eden, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Metni oluşturan cümleler, konudaki bağlama uygun şekilde yazar tarafından belli bir mantık sıralamasına göre dizilir. (Harmer, 2007: 112).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bu dili öğrenme nedenleri arasında lisans, yüksek lisans ve ya doktora düzeyinde eğitim alma isteği vardır ve bu kişilerin eğitim hayatlarını Türkiye’de sürdürebilmeleri için akademik düzeyde yazma yetkinliğine sahip olmaları gereklidir. Oluşturulan metinlerin başarılı kabul edilmesi, konu bütünlüğü, tutarlılık ve sıralama gibi konularda eğitim alınmasıyla mümkün olabilir. Öğrencilere yükseköğrenim görecekleri branşlarda kullanılan terimlere, dil özelliklerine ve konuların kapsamlarına ilişkin bilgiler verilmelidir (Erol, 2016, s.194).

2.6.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLER İÇİN YAZMA SÜRECİ

Yazma eyleminin gerçekleşebilmesi için hazırlık yapma, taslak oluşturma, düzenleyip yazma, düzeltme ve yazma gibi süreçlerden geçmesi gerekir. Yazma eyleminden önce tüm bu aşamalar öğrencilere kavratılmalıdır (Tiryaki, 2013, s.41-42). Yazma eğitiminde genel olarak kullanılan iki tür vardır bunlar süreç odaklı ve ürün odaklı yazma yaklaşımlarıdır.

Ürün odaklı yaklaşımda ortaya çıkan yazılı metnin ne şekilde oluştuğu, hangi aşamalardan geçtiği, ne tür sorunlarla karşılaşıldığı bu sorunların çözümü için geliştirilen önerilerin neler olduğu önemli değildir. Süreç odaklı yaklaşımda ise yazmanın her aşamasında farklı becerilerin kazanılması bu kazanılan becerilerin yapılan sonraki yazma çalışmalarını daha nitelikli hale getirmesi önemli görülmüştür (Temizkan ve Yalçınkaya, 2013). Ürün merkezli yazma yaklaşımında yazılan yazı

fikirlerin kaydedilmesi ve kağıda aktarılması olarak kabul edilir. Bu yaklaşıma göre yazmadan önce ihtiyaç duyulan bilgiler toplanır sonrasında neden sonuç ilişkisine göre, karşılaştırmalar, ispatlamalar yoluyla kağıda geçirilir. Ürün odaklı yaklaşımda bilgiler önemlidir dolayısıyla da öğretmenin ve öğrenenin rolleri bu yönde gelişir. Ürünü oraya koyan kişi öğrencidir öğretmen ise değerlendiren konumundadır. Değerlendirme yapılırken esas olan dilbilgisi kullanımı kelime tercihi gibi teknik ölçütlerdir (Oral, 2008 s.24).

Süreç merkezli yazma yaklaşımında düşüncelerin ve dilin keşfedilmesi ve yenilenmesi ön plandadır. Bu yaklaşımda yazma sürecinde yazma öncesi ve sonrası ortaya çıkan farklı alt becerilere ait süreçler üzerinde durulur ve stratejiler üretilir. Dil öğreticisinin görevi öğrenene rehberlik etmek ve destek vermektir, yazmanın nasıl yapılacağını anlatmak dışında model de olması gerekir (Maltepe, 2006).

Tiryaki'ye (2013, s. 38) göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma sürecini oluşturan basamaklar;

- motivasyon ve ön bilgilendirme,
- örnek metin inceleme,
- hazırlık
- taslak oluşturma,
- düzenleyerek yazma
- düzeltme
- yayımlama şeklindedir.

2.6.2.1. Motivasyon ve Ön Bilgilendirme Aşaması

Dili öğreten kişinin yazılacak metnin yazma süreciyle ilgili bilgi vermesi gerekir. Dili öğrenen kişilerin yazmaya dair motivasyonlarının oluşması için başarılı olacaklarına inandırılmaları da bir ihtiyaçtır. Başarının sağlanması için en temel koşullardan biri kişilerin öz güvenlerinin yüksek olmasıdır (Gündüz ve Şimşek, 2019 s.31).

2.6.2.2. Örnek Metin İnceleme Aşaması

Yazma etkinliklerinde öğrencilere öğretmen tarafından yazılması beklenen metnin türüne dair bilgi verilmeli. Öğrencilerin zihinlerinde yazma konusuna ilişkin

herhangi bir belirsizlik kalmamalıdır bu noktada yapılması gereken en önemli etkinlik öğrencilerle birlikte konuya ilişkin örnek metinleri incelemektir (Çangal, 2020, s. 90-91). Öğretmenler konuya ilişkin seçilen sözcükleri, hangi dil yapısının ne şekilde kullanıldığını ve cümleler arası ilişkileri seçtikleri örnek metinden hareketler açıklayabilirler. “Siz olsanız bu konuyla ilgili bu metni nasıl yazardınız?” şeklinde soru sorarak öğrencilerin beceri ve bilgi seviyelerini ölçebilirler (Tiryaki, 2013, s. 42).

2.6.2.3. Hazırlık Aşaması

Bu aşamada yazmanın amacı belirlenmelidir ve bu amaç okuyucuya ve konuya göre değişebilmektedir. Hazırlık aşamasında öğretmen dili öğrenme sürecinde olan kişileri beyin fırtınası yapmaya sevk eder. Öğreten ve öğrenen işbirliğiyle anlatım türü ve şekil özellikleri belirlenir böylelikle yazma konusunda sınırlandırma yapılır. Öncelikle bir konu belirlenir, öğrencilerin konuya ilişkin ifadeleri kısaca tahtaya yazılır, öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerinden yola çıkarak ürettiği yeni fikirler bir araya getirilerek düşünce kümeleri oluşturulur. En son olarak da dersi yöneten öğretmen bu düşünceleri birbirine bağlayarak öğrencilerden yeni bir metin oluşturmalarını isteyebilir (Karatay, 2011, s. 29-31). Hazırlık aşamasında yapılan çalışmalar, kavram ağı oluşturma, konuyla ilgili araştırma yapma, beyin fırtınası yapma, görsel araçlardan yararlanma gibi pek çok farklı yolla yapılabilir (Coşkun, 2009).

2.6.2.4. Taslak Oluşturma Aşaması

Taslak oluşturmada konuyla ilgili ana ve alt başlıklara karar verilir. Öğrencinin seçtiği başlığın metnin genelini ve konuyu yansıtmayı beklenir dolayısıyla da seçilen başlığın içerikle uyumlu olması gerekir. Öğrenciler belirlenen konu hakkında akıllarına gelen fikirleri not edip bu notlardan seçim yapma suretiyle yazma metninin taslağını oluşturur. Öğrenciler yazacakları metinle ilgili bölümleri seçme işine kendileri karar verir böylelikle metnin akışını ve anlam bütünlüğünü sağlamış olurlar (Karatay, 2011, s. 33).

2.6.2.5. Düzenleyerek Yazma Aşaması

Bu aşama öğrenciye yeni düşüncüyü keşfetme ve anı düşüncelerin tutarlılıkla aşamalı bir biçimde yapılandırılmasına olanak sağlar. Yazılan yazının tutarlı olması

için zihinde üretilen metnin yazma eylemine dönüşmesi noktasında düşünceler ve tümceler arasındaki ilişkilerin düzenli şekilde yapılandırılması gerekir (Ülper, 2019, s. 81). Öğrencinin bu noktada yetersiz kalması olağandır böyle bir durumda öğretmen sürece dahil olarak metnin tamamlanmasına yardımcı olmalıdır. Öğretmen yazının taslağıyla ilgili öğrencilerle görüşmeli, taslağın daha anlaşılır, düzenli ve planlı şekle gelmesi için sorular sorarak rehberlik etmelidir. Öğrenciye bu aşamada yöneltilen sorular sürecin daha bilinçli ilerlemesini sağlar (Karatay, 2011, s. 36).

2.6.2.6. Düzeltme ve Yayınlama Aşaması

Düzeltme yazılı anlatımdaki en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilir. Öğrenciler tarafından hazırlanan yazılar öğretmen tarafından incelenip düzeltilmeli ve öğrenciye geribildirim verilmelidir. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin katılımıyla ve ya yazma sonrası kendisinin yaptığı değerlendirme ve düzeltmelere yönelik çalışmalar oldukça önemlidir. Bu geribildirimlerle süreç içinde öğrencilerin yazdığı yazıların niteliği artabilmektedir çünkü öğrenciler yaptıkları hataları göreceğinden bir sonraki yazma çalışmalarında aynı hataları yapmamaya dikkat edecektir (Göçer, 2011, s. 213). Düzeltme aşamasında yazılan cümle ve paragraflardaki sıralamaların doğruluğuna, düşünceyi geliştirme yollarından faydalanılıp faydalanılmadığına ve metnin anlamsal bir bütünlüğünün olup olmadığına bakılır. Yazılan yazılar sınıfta okutulur ve gelen dönütlere göre düzeltmeler yapılır. Düzeltme sürecinin son aşamasında yazım ve noktalama hatalarına bakılır eğer anlatım bozukluğu varsa düzeltmeler yapılır ve yazı şekil özellikleri bakımından incelenir. Bu incelemeden sonra öğrencileri gruplara ayrılarak birbirlerinin yazdıkları metinlerin değerlendirilmesi istenir, Akran ve öğretmen görüşlerinden sonra çalışma tamamlanır (Karatay, 2011, s. 37)

2.6.2.7. Yayınlama Aşaması

Yayınlama aşaması yazma sürecindeki son aşamadır. Yayınla yapılan yazmanın gazeteler, dergiler, internet sayfaları aracılığıyla başka kişiler tarafından paylaşılmasıdır. Yayınlama süreci kişilerin motivasyonlarının ve özgüvenlerinin artırması bakımından değerli ve önemli olarak görülür.

Yazma süreci için belirtilen bu aşamalara süreç odaklı yazmada ve planlı yazmada dikkat edilmektedir. Yazma süreçlerini takip eden öğretmenler, öğrencilerin yazma fiilini gerçekleştirirken düşüncelerini ne şekilde düzenleyip ne şekilde plana dönüştürdüklerini, kelimeleri ve ifadeleri yerinde ve doğru biçimde kullanıp kullanmadıklarını, yazım kurallarını doğru uygulayıp uygulamadıklarını süreç boyunca takip ederler ve ihtiyaç halinde gerekli yönlendirmeleri yaparlar (Durmuş, 2013b, s. 212).

Bireylerin öğrendikleri yabancı bir dille yazdıkları metinlerin kusursuz olması beklenemez, yazılan metinlerin hataları, eksiklikleri ile kelime yanlışlıkları, dil bilgisi ve cümle yapılarındaki bozukluklar belirli seviyelere kadar kabul edilebilir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenen bireylerden dili her koşulda doğru kullanması beklenemez. Dil öğretimi sürecinde her seviyeye ve beceriye göre belirlenmiş “yeterlilik tanımları” şeklinde adlandırılan hedefler mevcuttur. Yeterlilik tanımları, kelime bilgisini, dil bilgisini, cümle ve metin yapısı konularını içermektedir. Yeterliliğin tanımları Avrupa Konseyi tarafından tüm dil becerileri için detaylı bir şekilde hazırlanıp “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi” adıyla yayınlanmıştır(Yıldırım, 2018, s. 22).

2.7. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ’NE GÖRE (AOÖÇ) YAZMA BECERİSİ

Avrupa Konseyince bir yabancı dil öğretmenlere, öğrenenlere ve değerlendirme yapanlara rehberlik etmek, seviyelerini adlandırmak, ortaklık sağlamak, ve bütün seviyelere ait yeterlik tanımlamalarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi” (AOÖÇ) şeklinde yayınlanmıştır. Bu çalışmada amaç Avrupa ülkeleri arasında dil öğretimi için bir standart oluşturmaktır.

AOÖÇ metninde altı dil seviyesi belirtilmiştir, bu seviyeler A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 şeklindedir. Sistematiik ilerleme görünümünde olan bu seviyelerde her seviye için öğrenme ve öğretme süreleriyle ilgili farklılıklar vardır. Temel seviye A1- A2’ye ulaşma süresi diğer seviyelere göre daha kısadır. Ancak A1 ve A2 seviyelerinin de öğrenme süreleri eşit değildir. Başlangıç seviyesi olan A1, bir dili kullanmak için en

fazla gereksinim duyulabilecek becerileri kapsamaktadır dolayısıyla da A2'ye kıyasla daha zamanda ulaşılabilir (Yıldırım, 2018, s. 46-47).. Seviyelere göre değişkenlik gösterme durumu tüm seviyeler için geçerlidir, her seviyeye ait yetkinlikler süreleri de etkilemektedir.

AOÖÇ'de yazma becerisi iki bölümde ele alınmıştır. Bu bölümler yazılı etkileşim ve yazılı üretim başlıkları altında verilmiştir. Yazılı üretim bölümünde, yazılı anlatım, yaratıcı yazma, deneme, makale, rapor yazma bulunurken yazılı etkileşim bölümünde, yazışma, yazılı etkileşim, formlar, not ve ileti olmak üzere üç bölüm bulunur (Avrupa Konseyi, 2013, s. 64, 84).

Aşağıdaki tabloda yazma becerisinin A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeylerindeki yeterlik tanımları verilmiştir

Tablo 1. AOÖÇ Yazılı Anlatım Yeterlilik Ölçütleri	
Seviye	Yeterlilik
A1	Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; Tatil kartpostalıyla selam göndermek.
	Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim.
A2	Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim
B1	Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim
B2	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim
C1	Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.
C2	Uygun bir üslup açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırma ile bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Mesleki ya da edebî yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

Kaynak: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin Telc (2013) ve MEB (2009) tarafından yapılan çevirilerinden alınmıştır

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. WEB TABANLI UYGULAMALARIN YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI

3.1. DİL ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

Günümüzde güç kavramını bilgiye ulaşma ve bilgiyi kavrama üzerinden tanımlamak mümkündür. Bu noktadan hareketle insanlar arası iletişim, ulaşabilen bilginin hacmi, insanların çalışma yerleri, çalışma şekilleri alışveriş, birikim yapma ve serbest zaman değerlendirme alışkanlıkları, fiber optik devrim ile hızlı bir biçimde yeniden şekillenmektedir. İşte bu teknoloji insanlara daha da yakınlaştıkça, kişilerin evine, çalışma alanlarına girdikçe, kısaca etkileşim arttıkça değişimi hızlanmaktadır. Devlet kurumları, şirketler gibi büyük organizasyonlar bu şekilde hızlı ve güvenli bir biçimde haberleşme ağları oluşturabilmektedir. Bu devrim ile insanlar karar verme mekanizmalarında geniş bir bilgi ve veri setinden yararlanmakta dolayısıyla da daha hızlı ve daha az hata ile karar verebilmekte, etkili bir şekilde iletişim kurabilmektedirler (Okuyucu,2006:58).

Fiber optik devrimin getirdiği teknoloji takip edilmesi çok zor bir süratle ilerlemekte ve gün geçtikçe yaşamımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmektedir. Sağlık hizmetlerinden finans sektörüne bankacılığa dek hemen hemen her alanda teknolojik değişimlerden ciddi etkilenmeler gözlemlenmektedir. Böyle bir değişim rüzgarının olduğu yerde eğitimin de teknolojik gelişmelerden etkilenmemesi mümkün değildir. Gerçekten de dünyanın pek çok yerinde devletler teknolojinin eğitim-öğretim alanında kullanılmasına dair ciddi yatırımlar yapmaktadırlar. (Hepp, Hinostroza, Laval, & Rehbein, 2004; Macaro, Handley, & Walter, 2012) Bu bağlamda yapılan araştırmalardan Hepp ve arkadaşlarının yaptığı araştırmada (2004) teknolojiye yatırım yapılması gerektiğini temelde üç ana nedende bağlamıştır: bu nedenlerden birincisi; yeni bir toplumun yeni becerilere ihtiyaç duyacağı argümanıdır. Teknolojinin hayatımıza son derece entegre olması nedeniyle her türlü bilginin işlenmesi teknolojinin kullanılması aracılığıyla yapılmaktadır. Bu ortamda yaşayan yeni

jenerasyonların teknolojiyi doğru ve etkin bir biçimde kullanmayı öğrenmesi ve bu konuda ihtiyaç duyulan becerilere sahip olabilmeleri önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitimleri devam ettiği sürece bilgisayarlar ve bilgi ağlarına erişimleri ciddi bir gerekliliktir. (Okur, 2012). İkinci olarak verimliliğin artırılması hususu gelmektedir. Eğitimin her düzeyinde bilgiyi saklama ve yönetme hususunda kullanılan teknolojik cihazlar daha hızlı ve daha güvenli bilgi işleme imkânları sundukları için kullanılması zorunlu temel araçlar olarak ortaya çıkmaktadırlar. Nihayet üçüncü olarak

eğitimin kaliteli olması arayışı gelmektedir. Öğrenenlere etkin ve kaliteli bir eğitim sunabilmek adına eğitim otoritelerinin daima mevcut eğitim ve öğretim uygulamalarını yenilemeleri ve geliştirmeleri gereklidir. Teknolojinin bunu sağlamadaki potansiyeli yüksek olup bu nedenle hemen her öğrenme ortamında teknolojik araçların bulunması gerekmektedir (Bosstancioğlu,2017:92).

Kevin Jarrett günümüz öğrenme ortamını; “T-E-C-H (teknoloji) olmadan T-E-A-CH (öğretmek)’ten söz edemeyeceğimiz bir zamanın içindeyiz” ifadeleriyle tanımlamaktadır. Bu bağlamda teknoloji kullanımının dil öğretimi sürecine entegrasyonunu bir olay olarak değil bir süreç olarak değerlendirmek gerekmektedir. Bu nedenle, teknolojik süreç, dinamik bir sistemi oluşturmaktadır. Esasen, geliştirilen teknolojiler yabancı dil öğrenimi süreçlerine çok çabuk entegre olmakta (Tanır, 2017) ve böylece teknolojilerin vasıta olma sürecinden yöntemin kendisine doğru evirildiği kabul görmektedir (Başaran,2017:22).

OECD tarafından gerçekleştirilen eğitim amaçlı bir projede “yeni binyılın öğrencileri” kavramı kullanılmıştır. Yeni binyılın öğrencileri tanımı; 1982 yılından sonra doğmuş, çevresini kuşatan dijital teknolojilerle büyüyen bu nedenle de dijital teknolojileri yaşamının ayrılmaz bir yönü olarak kabul eden nesildir. Yeni binyılın öğrencileri için “dijital araçların dilini keşfederek, yaparak, yaşayarak öğrenen, aynı anda çoklu işlemler yapabilen, dikkat süreleri kısa, zihni sürekli konudan konuya atlayan, iletişimde ve ilişkilerde sabırsız, anında geri bildirim isteyen, oyun merkezli yaşayan ve oyun merkezli öğrenen, hayal dünyası gelişmiş, fiziksel olarak çoğunlukla yalnız ancak dijital olarak sosyal çevresi olan, grafik öğelerini metin öğelerine tercih eden, kâğıda basılı araçlar yerine dijital araçları tercih eden, eğitimden beklentileri yüksek,” bireyler tanımı yapılabilmektedir (Prensky, 2001; Cameron, 2005; Pedro, 2006). Öğrenme özellikleri bu şekilde gelişen öğrencilerin hayatlarının gerektirdiği

koşullar, doğal olarak onların öğrenme tercihlerini de değiştirmektedir. Bu sebeple eğitim sistemlerinin de bu ihtiyaca entegre olması gerekmektedir. Bu değişikliği sağlayamayan eğitim sistemlerinde birtakım bazı aksaklıkların da oluşması kaçınılmaz olarak görülmektedir. Gerçekten de bu gruba mensup öğrencilerin bilişsel özelliklerinin farklılaştığı gözlemlenmektedir. Mesela bu öğrencilerin basılı kaynaklardan ziyade dijital kaynakları tercih etmeleri, düzyazıdan daha çok görsel materyallere, animasyonlara, sese önem vermeleri, aynı zamanda eş anlı işlemleri kolayca yapabilmeleri ve doğrusal olmayan verilerle bilgi edinmeleri bu süreçteki sorunların bir kısmını oluşturmaktadır.

Bunlarla beraber öğretim-öğrenme süreçlerinde kullanılan yazılımların çeşitliliği, mobil cihazların türleri, kullanım sıklıkları, bu araçların çoklu ortam ve etkileşim bakımından neler sağladıkları önemli birer faktör olmaktadır. Bu bağlamda etkinlik çeşitliliğinin sağlanmasıyla beraber işbirliği içinde birlikte çalışabilme ve sosyal ağ oluşturma imkânları bu öğrencilerin öğretim-öğrenme süreçlerinden olan beklentilerinin değişimine yol açmıştır. (OECD, 2008).

3.2. WEB 2.0 TEKNOLOJİSİ

Teknoloji, hayatın her yönüne etki etmiş durumdadır. Teknolojiyi, bilimsel araştırmalar yapmak, sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlemek, bilgisayar ve konsol oyunları oynamak gibi pek çok maksatla uzun süredir kullana gelmekteyiz. Özellikle bu teknolojik gelişmelerin ortaya çıkardığı en önemli gelişmelerden biri olan internet, hayatımızın her noktasına sirayet etmiş durumdadır.

İnternet olarak kullanım dilimizde bulunan World Wide Web, olarak adlandırılan ve “www” koduyla kısaltılan Dünya Çapındaki Ağ (kısaca WWW veya Web), İnternet üzerinde yayımlanan ve birbirleriyle bağlantısı bulunan hiper-metin belgeleriyle oluşan bir bilgi sistemi olarak tanımlanmaktadır. (World Wide Web, wikipedia 2021). World Wide Web, bilinen ağ sistemi belgelerin ve ağların hipermetinler vasıtasıyla dijital teknolojiler üzerinden birbirine bağlanmasıyla oluşmaktadır. Hipermetin, grafik, metin ve her çeşit arşivi/belgeyi belirtmektedir. Web ile internet birbirinden farklı kavramları ifade etmektedir. İnternet bütün bilgilerin ve verilerin özellikle de eğitim kurumları için açık erişimde olan bilginin de yer aldığı tüm ağların birleşimini ifade eder. Web ise bir tarayıcı aracılığıyla veri akışı sağlayan,

internetin alt bileşeni olarak ifade edilmektedir. E-postalar gibi; twitter, facebook, youtube, wikiler, bloglar, oyunlar da internetten birer parçadır. Bunlar Web’e dahil değildir. Web için “yaşayan bir organizmadır” ifadesi kullanılmaktadır. Yaşayan bütün organizmalar gibi değişim ve dönüşüm geçirmektedir. 1966’da ilk defa Arpanet ile ortaya çıkışından beri, bildiğimiz internet haline gelene dek değişmeye ve mükemmelleşmeye devam etmektedir. (Yılmaz 2021)

Ağ ortamının ilk versiyonu şeklinde adlandırabileceğimiz Web 1.0 ortamıdır. Bu ağ ortamında ağı kullananlar edilgen bir konumda olup yalnızca alıcı rolü ile ağı katılmaktadırlar. (Batıbay, 2019). İlerleyen teknoloji ile beraber kullanıcıların konumu değişmektedir. Kullanıcılar artık salt alıcı rolünden ayrılarak verici rolü ve konumu da üstlenmeye başlamıştır. İşte bu süreç, Web 2.0 olarak adlandırılan terimi ortaya çıkarmıştır.

Web 2.0 kavramı ilk defa 2004 yılında, O’Reilly ve MediaLive International tarafından organize edilmiş olan Web konferansında, Web alanındaki teknolojik gelişmeler ile Web dünyasının geleceği konusu üzerinde yaşanan tartışmalar sırasında ortaya çıkmıştır. (Genç 2010) Bu konferansın katılımcıları arasında; Yahoo, Google, Amazon, Msn, Ebay gibi Web dünyasının önemli şirketleri bulunduğu düşünüldüğünde Web 2.0 tanımının son derece önemli bir tanım olduğu söylenebilecektir (Özipek, 2019). Web 2.0’ın hedefi internet ortamında kullanılan uygulamaları kullanıcı için daha fonksiyonel hâle getirerek ve kullanımını kolaylaştırmak olduğu ifade edilebilir (Gündoğdu, 2017). Web 2.0 araçlarının teknolojik bakımdan devrimsel yönü kullanıcıların bu araçlarla içerik üretebilir olmalarıdır. Böylece Web

2.0 uygulamalarıyla beraber bilgi üretimi ve bilgi aktarımı süreçleri değişmiştir (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008).

Web 2.0 uygulamalarının en önemli özelliklerinden biri de bu uygulamalarla hazırlanan içerikler kolay başka kullanıcılarla paylaşılabilir bir nitelikte olduğundan kolaylıkla da ulaşılabilirler. Bu durum haliyle Web 2.0 uygulamalarının yaygınlaşmasına imkân vermiştir. (O’Reilly ve Battelle (2009) aktaran, Özipek, 2017). Özetle eğer bir web sayfası sadece bilgiyi göstermekle sınırlı ve etkileşime kapalı ise o sayfa, web 1.0’ın parçası olarak nitelendirilebilir. Bunun aksine, etkileşime

imkân tanıyan ve kullanıcı katkılarıyla şekillenen bir web sitesi söz konusu ise bu site web 2.0 olarak adlandırılmaktadır. (Yılmaz 2021)

Farklı bir düşünüş stilini benimseyerek ortaya çıkan Web 2.0, bir yazılım ya da programlama dili olarak tanımlanmamaktadır. Web 2.0 ile amaçlanan değişik tekniklerin uygulanarak farklı uygulamaların kullanılması hedeflenmektedir. (Aslan 2007)

Web 1.0 araçlarının interaktif olarak yetersiz kalması noktasında Web 2.0 araçlarına ihtiyaç duyulmuştur. Gerçekten de Web 2.0 araçları, internet ve ağ kullanımını farklı bir noktaya taşımış böylece kullanıcılar ağ üzerinden iletişim kurma ve paylaşım yapabilme olanağına kavuşmuşlardır. Web 2.0, kullanıcılara aktif biçimde içerik oluşturabilme imkânı sunmuş, bu durum da kullanıcılar arasındaki iletişimin sürekli hale gelmesi sonucunu doğurmuştur. (Kolcubaşı 2023)

Web 1.0 ile 2.0 arasındaki farklılara baktığımızda ise bunun sadece sunduğu hizmetlerdeki teknoloji farklılığı olmadığı görülmektedir. Yeni binyılın başında her şeyden öte; webin son hali, web de yer alan nesneler, kullanıcıların beklentileri ile aldığı biçimler ve erişebildikleri bilgiler sessiz ve derinden ciddi bir değişime uğramıştır. Web 1.0 araçları ile Web 2.0 araçları arasındaki farklar oldukça fazladır. (Yılmaz 2021) Web 2.0 uygulamalarının sağladığı kullanım kolaylığı, bu araçlarla oluşturulan içeriklerin farklı ortamlarda paylaşılabilmesi, farklı yazılımlara entegrasyonları dikkat çeken noktalar olarak sıralanabilir. (Batıbay 2019) Web 1.0 ortamları hazır bilgi üzerinden kurgulanmıştır bu ortamda kullanıcılar, pasif biçimde bilgiye ulaşır, sayfalar durağandır. Web 2.0 ortamlarında ise hareketlilik ve kullanıcılar arası etkileşim esastır. Kullanıcılar, Web2.0 ortamlarında kendileri içerik oluşturarak paylaşabilmektedirler. (Kolcubaşı 2023)

Tablo 2 Web1.0 ve Web2.0 Araçlarının Özellikleri	
Web1.0	Web2.0
Durağan içerik vardır. Odak noktası içeriktir.	Dinamik içerik vardır. Odak noktası etkileşimdir.
E-posta yoluyla mesaj iletilir. Eşzamansız etkileşim vardır.	Bilgi RSS yoluyla bağlantılandırılır. Eşzamanlı ve eşzamansız etkileşim vardır.

İçerik üretilir ve ilkelere uygun olarak düzenlenir.	Günlükler, wikiler ve diğer katılımlı sitelerden ilişkilendirilen içerik kullanılır.
Teknoloji kontrolünde bilgi teknolojileri empoze edilir.	Yeni teknolojilerin bireysel kullanımı ve içeriğin oluşturulması söz konusudur.
Bilginin aranması ve göz atılması söz konusudur.	Bilgi yayınlanır ve yapılandırılır.
Akışın takip edildiği yani transaksyonel biretkileşim söz konusudur.	Karşılıklı ilişkilerin bulunduğu etkileşimler mevcuttur.
Örgütsel taksonomi söz konusudur.	Folksonomi yer almaktadır.
Herkes için tek bir uygulama söz konusudur.	Bireysel ve sohbet odaları uygulamaları söz konusudur.

Kaynak: Horzum 2010 sf. 606

Web 2.0 araçlarını kullanımı için ileri düzeyde bir bilgisayar okur-yazarlığına ihtiyaç duyulmamaktadır. Kullanıcılar Web 2.0 araçlarıyla ileri düzeyde bilgisayar bilgisine ihtiyaç duymaksızın içerik üretebilmektedirler. Web 2.0 araçlarıyla, bilgisayarı en temel düzeyde dahi kullanabilenler içerik oluşturup oluşturduğu içerikleri geniş kitleyle paylaşabilme olanağına sahiptirler. Günümüzdeki teknolojik imkânlardan olan sosyal medya mecraları da bu içeriklerin paylaşılıp geniş alanlara yayılmasına imkân sağlamaktadır. (Kolcubaşı 2023)

Web 2.0 ile birlikte kullanıcılar yalnızca Web okuru olmaktan çıkarak Web okuryazarı konumuna dönüşmeye başlamışlardır. Web 2.0 araçları incelendiğinde hızlı ve ücretsiz bir biçim zengin içerikler oluşturma olanağının bulunduğu söylenebilir. Web 2.0 araçlarının sağladığı faydalar arasında içerik üreten kullanıcıların, ürettikleri bilgiyi hızlıca çok geniş kitlelere yayabilmeleri bununla beraber diğer kullanıcılarla etkileşimli olarak web ortamında bu bilgi ve içerikleri paylaşabilmeleri almaktadır. (Horzum 2010). Web 2.0 araçlarının pratikliği göz önüne alındığında günümüzde birçok alanda kullanıldığı görülmektedir. Bundaki en büyük etkenin kullanıcıların gereksinimlerini hızlıca ve basitçe karşılayabilmesi olduğu söylenebilecektir. Web 2.0 araçlarının hızlı ve pratik yapısı sebebiyle eğitimde de kullanılması mümkün görülmektedir. (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Zira gelişen

iletişim teknolojileri, Web 2.0'ın hızı ile pratikliği, zaman ve mekân farkı gözetmeksizin öğrenmenin gerçekleşmesine imkân sağlamaktadır. (Bishop ve Ellen (2014) aktaran Özipek, 2017).

Web 2.0 teknolojilerinin avantajları bu teknolojilerin yaygın kullanımını beraberinde getirmiştir. Web 2.0 teknolojilerinin pek çok avantajı bulunmaktadır. Bunlar; kullanıcıların içeriği oluşturma ve yönetme özgürlüğünün bulunması, bu içerikleri farklı kullanıcılarla paylaşabilmeleri, işbirlikli öğrenmeyi destekleyen bir yapıya sahip olması, öğrenme ortamlarında kullanılabilen zengin içerikler sunması olarak sıralanabilir. Web 2.0 araçlarına bakıldığında kullanıcıların kolay bir biçimde uygulamaları kullanmasının hedeflendiği bu nedenle de ara yüzlerin basit bir biçimde tasarlandığı görülmektedir. Yine Web 2.0 araçlarını kullanmak isteyen kullanıcılar için pek çok görsel video bulunmaktadır. Tabidir ki bu olumlu yönlerin kullanılması için bir takım alt yapısal zorunluluklar bulunmaktadır. Web 2.0 teknolojilerinden gerçek manada faydalanabilmek için hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin yeterli düzeyde bilgisayar kullanmayı bilmesi, öğrenme ortamında da webe bağlantısının bulunması gerekmektedir. Elbette yalnızca avantaj açısından değil dezavantajları yönüyle de Web 2.0 araçlarını değerlendirmek gerekmektedir. (Kolcubaşı 2023)

Tablo 3 Web2.0 Araçlarının Avantaj ve Dezavantajları	
Avantajları	Dezavantajları
Bilgiye kolay ve hızlı erişme imkânı sağlanması	İnternet bağlantısı gerektirmesi
Deneyimleri ve kaynakları paylaşabilmek	Ücretli teknolojiler içermesi
Öğrenme ortamlarına uygun olması	Çeşitliliğin çok olması sebebiyle seçilecek uygulamanın zorlaşması
Zengin içerikler sunması	Güvenlik zafiyetlerinin olması
Zamandan tasarruf sağlanması	Zararlı içeriklerin yer alması ve bu içeriklere öğrencilerin kolaylıkla ulaşabilmesi
İş birliğine imkân sağlanması	Kötü amaçlı grupların oluşmasına imkân tanınması
Kullanımının kolay olması	Bilinmeyen yapılara sınırsız özgür alan sunması
Öğrenme ortamlarında dikkat çekiciliği artırması	Bilgi kirlilięin fazla olması

Kaynak: Grossec 2009 Kolcubaşı 2023

3.3. WEB 2.0 ARAÇLARININ EĞİTİMDE KULLANILMASI

Teknolojik gelişmeler pek çok alanı etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Dolayısıyla eğitim için kullanılan materyaller de bu teknolojiye ayak uydurmakta ve değişmektedir. Teknolojide bugün gelinen noktada Web 2.0 araçları eğitimde de kullanım amacıyla çok fazla seçenek sunmaktadır. Öğrencilerin internet araçlarından yararlanma durumlarını inceleyen bir çalışmada podcast, blog, Facebook

gibi sosyal medya uygulamalarıyla, medya paylaşım sitelerinden yararlandıkları tespit edilmiştir (Genç, 2010). Teknolojinin eğitimde kullanımıyla beraber bu web sitelerinin ötesinde öğrenciler için çok daha zengin içeriklerin bulunduğu, öğrencilerin öğrenme süreçlerine interaktif katılabileceği farklı araçlara gereksinim duyulmuştur (Kolcubaşı 2023).

Web 2.0 uygulamalarının ilk değiştirdiği uygulamalar iletişim uygulamaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönüşüm sosyal medya ortamlarında gözlemlenmiştir. Ancak Web

2.0 araçları sosyal medya araçlarından ayrılmaktadır. Web 2.0'da farklı alanlarda geliştirilebilen araçlar bulunmakta olup bu ortamlarda iletişim özelliği korunmaktadır (Batıbay, 2019). Öğrenenin Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan bir uygulama sosyal medya aracılığı ile yaygınlaşabilmektedir. Böylelikle tasarlanan içeriğe çok sayıda kullanıcının ulaşması sağlanmış olmaktadır. Sosyal medya ise kullanıcı deneyimleri hususunda içerik tasarlayıcıya dönüt verebilir (Kolcubaşı 2023).

Eğitim kurumlarının sosyal medya araçlarını daha geniş kitlelere ulaşabilmek maksadıyla kullandığı ifade edilebilir. (Bozkurt, 2013). Böylelikle sosyal medya araçları ile aktif katılım, yaratıcılık ve işbirlikli öğrenme desteklenmektedir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran, 2020). Sosyal medya ortamları binlerce insanın bilgi ve tecrübesini paylaştığı ortamlardır. Bu bilgiye ve tecrübeye erişen kullanıcılar da kendi öğrenmelerini gerçekleştirmektedir. Gerçekten sosyal medyadaki içerikler aracılığıyla kullanıcılar diğer kullanıcıların deneyim, düşünce ve davranışlarını görebilirler. Böylelikle kendi öğrenme, kendi bakış açısını geliştirme deneyimine ulaşabilirler (Durusoy, 2011). Hem birey hem de toplum üzerindeki ciddi bir tesiri bulunan sosyal medya araçlarının, eğitim ortamlarına fonksiyonel bir biçimde entegre edilmesi çağdaş bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle eğitimcilerin bu etkiyi yadsımaları mümkün değildir (Sarsar, Başbay ve Başbay, 2015).

İletişim teknolojisinin bu denli ilerlemesi eğitim ortamlarında da bir dönüşüm oluşturmaktadır. Yöntem ve tekniklerin, kullanılan materyallerin, gelişen bu teknolojiye ayak uydurması gerekmektedir. Teknolojik imkânlardan yararlanılmaksızın yapılan eğitimin toplumun beklentilerine cevap verebilmesi mümkün görülmemektedir (Şahin, Çiftçi ve Başbayrak, 2020). Eğitimde kullanılan

teknolojilerin çağdaş değişimleri yakalaması beklenmektedir (Karasar, 2004). Bilgi ve iletişim teknolojileri, toplumun ihtiyaçları gözetilerek zengin ve kaliteli içeriklerle desteklenmek suretiyle eğitim ortamlarında yenilikçi bir biçimde kullanılabilir (Kesim, 2009). Eğitim odaklı olarak hazırlanan ve kaliteli içerikler sunabilen teknolojik görsel ve işitsel öğrenme materyalleri ders kitaplarına göre daha dikkat çekici olup akılda kalıcılığı da yüksektir. Teknolojik araçlar, görsel ve işitsel yönden geliştikçe kişiler arasındaki etkileşim hızlanmıştır. Bu durum dijital platformları oluşturmaya başlamıştır. Oluşan bu dijital platformlar öğrenme ortamlarına da girmeyi başarmıştır. Web 2.0 teknolojileri olarak bilinen bu tür dijital platformlar öğrenme ortamlarını çeşitlendirmiş böylece eğitime olumlu yansımalar kazandırılmıştır.

Kullanıcıların sosyal medya aracılığıyla bilgilerini, tecrübelerini başka kullanıcılara aktarabilmesi bilgiye ulaşma yöntemlerini geçmiş dönemlere göre çeşitlendirmiştir. Bu çeşitlilik doğal olarak eğitim ortamlarına da yansımaktadır. Aynı anda ortaya çıkan farklı fikirlerin ve bu fikirlere çok hızlı bir biçimde ulaşılması kolaylığı, iş birliği içeren faaliyetlerin kısa sürede teknoloji vasıtasıyla yapılabilmesi öğrenme süreçlerini de interaktif bir şekle dönüştürmüştür. Bu interaktif öğrenme ortamları yaratıcılığın da ortaya çıkmasına imkân sağlamaktadır. (Kolcubaşı 2023)

Öğrenciler artık yeni bin yılın öğrencileri olarak farklılıklara ve yeniliklere daha açık olduğundan gelişmiş teknolojilere karşı hem ilgileri bulunmakta hem de bu teknolojileri kullanmaya daha fazla isteklidirler. Özellikle Z kuşağı öğrenciler sosyal medya platformlarında ve bilgisayarda çok fazla zaman harcamaktadır. (Prensky 2001) İnternet ve web ortamı ilk başta eğitim alanında yapılan araştırmalarda kaynaklara ulaşma açısından fayda sağlayan bir ortam olarak algılanırken bugün ise eğitimin doğrudan verildiği bir ortam olarak ifade edilmektedir (Şahin, Çiftçi ve Başbayrak, 2020). Covid-19 salgını ile eğitim hayatımızda geniş bir yer kaplayan uzaktan eğitim modeli bu durum bakımından örnek teşkil etmektedir. Fiziksel sınırları ortadan kaldıran uzaktan eğitim, isteyen herkese, yaş, mekan zaman kısıtı olmaksızın istediği ortamı kullanmak suretiyle öğrenme olanağı sunmaktadır. Mesafe, zaman, mekan, yaş, sosyo-ekonomik durum, fiziki engeli bulunma vs. gibi durumlar uzaktan eğitimi kimi zaman zorunlu, kimi zaman da bir alternatif olarak ortaya çıkartmaktadır. Uzaktan eğitim bu yönüyle geleneksel eğitimden farklılaşmaktadır. (Uşun, 2006:16-17). Bu farklılıklar; öğreten ve öğrenenlerin aynı mekanda olmaması, eğitim ortamının

öğrenen ve öğretene birleştirerek ders içeriğinin iletilmesini sağlaması, eğitim faaliyetinin zaman ve mekandan bağımsız olması, eğitim ortamının öğrenen ve öğretene arasında iki yönlü iletişimi sağlaması, öğrenenin öğretene etkisinde olmaksızın öğrenime katılması, ders sürelerinin öğrenene göre esnek olması, eğitimin eş anlı ya da eş ansız olarak alınabilmesi, hayat boyu öğrenme fırsatı sunan etkili bir araç olması şeklinde sıralanabilir (Öznur,2021:33). Buradan hareketle uzaktan eğitimin geleneksel eğitime göre öğrenenlere kendi kendine öğrenme olanağı sağladığını ve daha esnek kişiselleştirilebilir bir öğretim yöntemi olduğu söylenebilir (Akyürek,2020:5). Uzaktan öğretimin yukarıda sayılan faydalarının yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar: yüz yüze eğitimdeki iletişimin sağlanamaması, öğrenenlerin sosyalleşme sorunları, kendi kendine öğrenme alışkanlığı bulunmayan öğrencilere yeteri kadar yardım sağlayamama, çalışan öğrencilerin dinlenme zamanlarını alma, uygulama derslerinden yeteri kadar faydalanamama, beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde başarılı olamama, ulaşım olanakları ile iletişim teknolojilerine bağımlı olma olarak sıralanabilir (Kaya,2020:22) İnternet ortamında verilen eğitimin daha verimli ve kaliteli olması amacıyla farklı uygulamalardan yararlanılması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin ekran başında bulundukları eğitim süresince ve aynı şekilde yüz yüze eğitimde de eğitimcilerin Web 2.0 araçlarını kullanmak suretiyle ders içeriklerini zenginleştirmeleri gerekmektedir. (Kolcubaşı 2023) Ancak bu araçlar eğitim ortamlarında kullanılırken sınıfın düzeyi, dersin amaç ve kazanımlarının dikkate alınması gerekmektedir. (Elmas ve Geban 2012)

Yapılandırmacı eğitim felsefesini ve sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramları, Web 2.0 araçları kullanımını desteklemektedir. Öğrenciler öğrenme sürecinde aktif hâle geldikleri, kendi içeriklerini oluşturabildikleri arkadaşlarının içeriklerine yorum yapabildikleri için Web 2.0 araçları eğitimde rahatlıkla kullanılabilir. Bu bağlamda öğrenciler sosyal, sorgulayan, grup çalışmasına uyumlu, eleştirilere açık bireyler olarak yetişebilirler (Conole ve Alevizou, 2010).

Çağdaş eğitim-öğretim süreçlerini destekleyecek Web 2.0 araçlarının hem sayısı hem de niteliği artmaktadır. Gerçekten de derslerin her bölümünde, farklı kazanımlara yönelik araçlar mevcuttur. (Karakuş Tayşi 2018). Twitter, Facebook, Youtube gibi sosyal medya platformlarıyla beraber kullanılan bu uygulamalar

çevrimiçi olarak kullanıcıların kendi içeriklerini oluşturarak geniş kitlelerle paylaşabilmesine imkân veren başka uygulamaları da kapsamaktadır. Bu uygulamalar vasıtasıyla dil öğrenimi, web sitesi tasarlama, kişisel gelişim gibi pek çok alanda eğitim verilmektedir. (O'Reilly 2007) Covid-19 salgınıyla beraber yoğunlaşarak artan ve hemen her alandaki eğitimler bu uygulamalar üzerinden kullanıcılarla buluşmuştur. Günümüzde bir konu hakkında bilgi sahibi olmak isteyenler arama motorlarına birkaç anahtar kelime yazmak suretiyle merak edilen konu hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler. Bu bilgi edinimini Web 2.0 araçlarını kullanarak gerçekleştirmektedirler. Bu durum Web 2.0 araçlarıyla öğrenmeye bir örnek teşkil etmektedir (Bozkurt, 2013).

Web 2.0 ortamlarının önemli görülen özelliklerinden birisi de iş birliği içerisinde etkinliklerin yürütülmesidir. Web 2.0 ortamları kullanıcı sayısını yükseltebilme, bilginin paylaşılma sürecinin yönetilebilmesi gibi hususları içermektedir. Bu hususlar Web 2.0 ortamlarının farklarını göstermektedir (Sendell, Ceccucci ve Peslak 2008 aktaran Gündoğdu, 2017). Web 2.0 araçlarının yukarıda sayılan kolaylıkları, eğitim ortamlarında bu araçları kullanma bakımından ciddi bir elverişlilik oluşturmaktadır. Bu özellikler sayesinde öğretim ortamlarında Web 2.0 araçlarının kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır. (Benzer, 2017). Bu doğrultuda öğreticilerin eğitimde teknoloji kullanım sıklıkları ve öğrencilerin de dersten beklentileri güçlü bir değişime uğramıştır. Mesela klasik olarak sınıf ortamında gerçekleşmeyen, uzaktan öğretimde pek çok Web 2.0 uygulamaları kullanılması suretiyle öğrenme gerçekleşebilir (Baxter, vd., 2011). Sadece uzaktan öğretimde değil yüz yüze öğretimde de Web 2.0 araçları sınıf içi öğretimi ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu araçların içerdiği teknolojilerin kullanım kolaylığı içermesi, öğrenme ortamlarında esneklik oluşturması, sosyal ve işbirlikli öğrenme yöntemine uygun olması ve pek çok ücretsiz uygulamayı da içermesi gibi pozitif özellikleri bulunmaktadır.

Web 2.0 teknolojilerinin sayesinde öğrenciler öğrenme sürecine aktif bir biçimde katılabilmektedir (Borich 2017 aktaran Batıbay, 2019). Web 2.0 araçlarının, eğitimde kullanımının yaygınlaşmasıyla beraber eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik değişik içeriklerin üretilmesi ve paylaşılması süreci oluşmuştur. Böylelikle öğrenme ortamları bakımından öğretmenlerin ve öğrencilerin ulaşabileceği birçok zengin içerik

ortaya çıkmıştır. Farklı öğretim yöntemleri kullanılarak dikkat çekici pek çok içerik tasarlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında Web

2.0 teknolojilerinin, öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde etkili bir biçimde yer alması, iş birliği ile faaliyet yürütmelerine, edindikleri tecrübeleri ve bilgileri hızlı ve etkin biçimde paylaşımlarına imkân tanıdığı ifade edilmektedir (Grosseck, 2009).

Web 2.0 araçları, eğitimin desteklenmesi amacıyla kullanılabilirdiği gibi öğrenme ortamlarının tasarlanmasında da kullanılabilir.(Albion, 2008). Sosyal medya ağlarının eğitim maksadına yönelik kullanılması bu araçların eğitim için uyumlu hâle getirilmesine örnek olarak verilebilir. Dersleri eğlenceli biçime sokan oyunlaştırma uygulamaları, çevrimiçi eşanlı ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile görsel bakımından zengin olan sunum araçları ise eğitim için tasarlanan Web 2.0 uygulamalarına örnektir. Bu araçların öğrenme ortamlarına pozitif etkisi dikkate alındığında tasarlanacak ve uygulanacak olan Web 2.0 uygulamalarının amaçlara yönelik geliştirilmesi gerekmektedir (Elmas ve Geban, 2012). Web 2.0 araçlarının eğitim- öğretim süreçlerine yansımaları esas alındığında eğitim ortamlarına yaptığı katkılar göz ardı edilmemelidir (Kolcubaşı 2023).

Tablo 4 Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Ortamlarına Katkıları	
Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Ortamlarına Katkıları	Araştırmacılar
Grup çalışması alışkanlığı (birlikte öğrenme)	Adcock ve Bolick (2011); Ajjan ve Hartshorne (2008); Cifuentes ve diğerleri (2010); Coutinho (2008), Grant ve Mims (2009); Karaman, Yıldırım ve Kaban; Murphy ve Lebens (2007); Thomas ve Li (2008)
Etkili Öğrenme	Ajjan ve Hartshorne (2008); Cifuentes ve diğerleri (2010); Coutinho (2008), Grant ve Mims (2009); Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008);Lin ve Ward (2010); Murphy ve Lebens (2007)
Üst düzey düşünme becerileri	Adcock ve Bolick (2011); Ajjan ve Hartshorne (2008); Grant ve Mims (2009); Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008); Lin ve Ward (2010); Murphy ve Lebens (2007); Thomas ve Li (2008)
Bilgi okur-yazarlığı	Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008)
Yapılandırmacı öğrenme	Adcock ve Bolick (2011); Ajjan ve Hartshorne (2008); Grant ve Mims (2009)
Öğrenciye uygunluk (ilgi çekme)	Ajjan ve Hartshorne (2008); Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008); Murphy ve Lebens (2007)
Bireysel gelişim	Ajjan ve Hartshorne (2008); Grant ve Mims (2009); Karaman, Yıldırım ve Kaban (2008); Thomas ve Li (2008)

Sorumluluk alma	Adcock ve Bolick (2011); Grant ve Mims (2009); Karaman, Yıldırımve Kaban (2008); Lin ve Ward (2010); Murphy ve Lebens (2007)
Öğrenci merkezli öğrenme	Adcock ve Bolick (2011); Cifuentes ve diğerleri (2010); Thomas ve Li (2008)
Sosyal öğrenme	Ahrens ve Zascierinska (2011); Ajjan ve Hartshorne (2008); Cifuentesve diğerleri (2010); Grant ve Mims (2009); Lin ve Ward (2010); Murphy ve Lebens (2007); Roskinson- Szapkiw, Dunn ve Holder (2011); Thomas ve Li (2008)
Aktif katılım	Eyyam, Meneviş ve Doğruer (2011); Thomas ve Li (2008)
Kaynak: Yükseltürk ve Top, 2020, s.555-560; Batıbay, 2019, s.21-22.	

Yukarıdaki tabloda da görüleceği üzere, Web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim süreçlerine entegre edilmesi, öğrencilerin derse katılımını artırması, iş birliğinin desteklemesi gibi sağladığı imkânlar nedeniyle eğitim bakımından önemli bir yere sahiptir (Kolcubaşı 2023). Web 2.0 araçlarının kullanım özelliklerine bakıldığında bu tür teknolojik araçların yapılandırıcı eğitim yaklaşımına uygun olduğu görülmektedir (Batıbay, 2019).

Web 2.0 araçlarının yapılandırıcı yaklaşıma uyumluluğu, eğitim ortamlarına sağladığı katkılar dikkate alındığında bu araçların Türkçe derslerinde; özellikle dil becerilerinin gelişiminde ve dil öğretiminde zengin içerikler oluşturulmak suretiyle kullanılması mümkün görülmektedir (Kolcubaşı 2023).

3.4. WEB 2.0 ARAÇLARI VE TÜRKÇE EĞİTİMİ

Türkçe, öğrenenlerin bu dili kullanabilmesi için gerekli olan dil becerilerinin gelişimini sağlayan sadece akademik değil günlük yaşamında bir parçası olan bir derstir. Bazı bireylerin anadili olan bazılarının ise yabancı dil olarak öğrendiği Türkçe, sınıf ortamlarında sistematik bir şekilde geliştirilen bir dildir. (Özipek, 2017). Eğitim-öğretim ortamlarında dil becerileri, bir program çerçevesinde öğretilmektedir. Her bir dil becerisine yönelik yapılan farklı faaliyetlerle dil öğrenenlerin kendilerini sosyal çevrelerinde açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edebilmelerine katkı sağlanmaktadır. (Topçuoğlu Ünal ve Köse, 2014).

Türkçe öğretim programında amaçlanan öğrencilerin konuşma, dinleme, yazma, okuma becerilerinin geliştirilmesidir. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için çeşitli materyaller, zengin içerikler kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle öğrenme

ortamları, yalnızca bilginin öğretilmesi ve öğretilen bilgilerin beceriye dönüştürülebilmesi maksadıyla geleneksel öğretim yaklaşımı yerini çoklu öğrenme ortamlarının bulunduğu her türlü araç ve gerecin sürece dâhil edildiği yeni bir anlayışa bırakmıştır (Yazar, 2019).

Günümüzde teknoloji hayatın her alanında kendine yer bulmaktadır. Dolayısıyla dil öğrenimin ve öğretiminde de teknoloji kullanımı söz konusu olmaktadır. Bu nedenle Türkçeyi öğrenenlerin teknolojiden yoğun bir biçimde istifade etmesi, çağı yakalaması gerekmektedir.

Türkçe öğretiminde, klasik yöntemlerin ötesinde dijital araçların da öğretme ve öğrenme sürecine dâhil edildiği çağdaş yöntemlerin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Şengül ve Yalçın, 2003). 2017 yılında yayımlanan bir araştırmada dijital teknolojilerin eğitimde kullanılmasının yaygınlaşmasıyla beraber dil öğretiminde yararlanılan dijital içeriğe sahip materyallerin arttığı gözlemlenmiştir (Özdemir 2017). Buna karşın Türkçe eğitimi yönünden bakıldığında ise teknolojik içeriklerin ve uygulamaların yeterli düzeyde kullanılmadığı ifade edilmektedir.

Türkçe öğretiminde dersler okuma-dinleme-konuşma-yazma olmak üzere dört temel dil becerisinin geliştirilmesi ve dil bilgisi (gramer) eğitimi temelli olarak verilmektedir. Bu dört temel dil becerisinin aynı anda ve aynı düzeyde kazandırılması oldukça zordur. Bu zorlukları aşabilmek adına içinde bulunduğumuz çağın teknolojik imkânlarından faydalanılması gerekmektedir (Akçay ve Şahin, 2012). Farklı materyaller, çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmak suretiyle bu becerilerin gelişimi sağlanabilmektedir. Yukarıda bahsedilen dört temel dil becerisinin geliştirilmesi esasına dayanan ve aynı zamanda uygulamaya da elverişli olarak kabul edilen Türkçe öğretiminde teknolojik imkânlardan faydalanmamak, klasik anlayışla salt ders kitaplarına bağlı kalarak dili öğretmeye çalışmak doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilmemektedir. (Şahin, Çiftçi, ve Başbayrak, 2020).

Dijital yetkinlik şeklinde ifade edilen husus bilgisayarlar aracılığı ile çeşitli kaynaklardan farklı formatlarda sunulan verileri anlama ve kullanabilme yetkinliğidir (Lankshear ve Knobel, 2008). Türkçe öğretiminde de esas olan bu yetkinliğin öğrenenlere teknolojik araçlar kullanılmak vasıtasıyla kazandırılması gerekmektedir. Bunun neticesinde Web 2.0 araçlarının kullanımı hem dijital yetkinlik hem de Türkçenin öğrenilmesi kazanımları bağlamında önemli rol oynamaktadır.

Dijital yetkinlik ile bilgi ve iletişim teknolojileri güvenli bir biçimde kullanılmaktadır (Geçgel, Kana ve Eren, 2020). Yeni binyılın öğrencileri, adeta dijital ortamın içine doğmakta ve hayatları boyunca da her türlü ihtiyaçlarında dijital ortamdan beslenmektedirler. Bu öğrencilerin telefon, bilgisayar, tablet gibi teknolojik araçları kullanma süreleri son derece fazladır. Teknolojik araçlarla geçirilen bu süre Web 2.0 uygulamalarına kanallı edilerek eğitim süreci esas alınmak yoluyla daha fonksiyonel hâle getirilebilir. Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi doğrultusunda çeşitli ve zengin içerikler üretilerek dijital ortamda Web 2.0 uygulamaları kullanılarak öğrenenlerle buluşturulabilir. Yeni binyılın öğrencileri özellikle sosyal medyada ciddi süreler geçirmektedir. Bunun sebebi sosyal medyanın farklı içerikleri oluşturma serbestisi tanıyan bir platform oluşudur. Kendi oluşturdukları içerikleri bu platformlara yükleyen kullanıcıları, öğrenenlerin izlemesi ve bu kullanıcıların popülaritelerini arttırmaları bu platformlara tevessül edilmesinin nedenleri arasındadır. Bu durum, Türkçeyi öğrenenlerin temel dil becerilerini geliştirmelerine yönelik bir etkinliklerde kullanılabilir. Örneğin yazma becerisinin geliştirilmesi açısından klasik yazma teknikleriyle beraber öğrencilerden kendilerine ait bir blog sayfası oluşturmaları, belirli bir konu hakkında bu blog sayfasına içerik oluşturmaları istenebilir. Başka bir uygulama üzerinden ise yine Web 2.0 araçları kullanılmak suretiyle öğrencilerin dijital platformda bir hikâye oluşturmaları sağlanabilir. Böyle bir çalışma neticesinde öğrenci hem teknolojiyle iç içe olacak hem de yazma becerisinin gelişimi sağlanacaktır. (Kolcubaşı 2023). Kaldı ki yapılan bu çalışmada da aşağıda ifade edileceği üzere buna benzer uygulamalar bulunmaktadır.

Gerçekten de Web 2.0 araçları Türkçe eğitiminde dilin dört temel beceri alanının geliştirilmesinde kullanılabilecek zengin bir içeriğe sahip araçlardır. Bu sebeple hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin Web 2.0 uygulamalarını Türkçe öğreniminde kullanmalarına yönelik gerekli çalışmalar yapılmalı ve eğitim ortamlarının teknolojik alt yapıları ile donanımları iyileştirilmeli ve üst seviyeye çıkarılmalıdır (Geçgel, Kana, ve Eren, 2020).

Web 2.0 araçları Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin gelişiminde öğreticiler tarafından rahatlıkla kullanılabilecek araçlardır. Bu çalışmada Web 2.0 araçlarının yazma becerilerine etkisi incelenmektedir bu becerilerin gelişiminde kullanılabilecek örnek niteliğinde bazı Web 2.0 araçlarına aşağıda yer verilmiştir.

3.4.1.1. Padlet

Web 2.0 uygulamalarından olan Padlet uygulaması bir pano oluşturma aracıdır. Padlet, sınıf ortamında oluşturulabilen pano uygulamalarının sanal biçimi olarak ifade edilebilir. (Weller (2013) aktaran Özdemir, 2017). Padlet, hem ders ortamında hem de ders dışı ortamlarda kullanılabilen çok yönlü bir uygulamadır. Padlet ile dijital panolar oluşturularak görsel yönden etkileyici sunumlar yapılabilmektedir. Böylece bu sunular üzerinden tartışma ortamları kurulabilir. Padlet uygulamasıyla derse kaynaklık eden materyaller de paylaşılabilmektedir. (Özipek, 2017).

Padlet, erişim kolaylığı sunan bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Sanal olarak oluşturulmuş olan panoya giriş eğitici tarafından verilen bir linkle sağlanmaktadır. Padlet ile öğrenciler, oluşturdukları içerikleri uygulama üzerinden paylaşabilir ve her bir içeriği beğenip yorum yapma imkânına sahiptirler. Böylelikle içeriklere dönüt de alınabilir. Ayrıca yine bu uygulamayı kullananlar, eğiticinin verdiği ödevleri bu uygulama üzerinden kolaylıkla gerçekleştirebilirler. (Kolcubaşı,2023) Kullanım kolaylığı sunan ve iş birlikli çalışmayı mümkün kılan bu uygulama hem sınıf ortamına hem de başka öğrenme ortamlarına uygun olarak tasarlanmıştır. (Williams, Scoot ve Simone (2015) aktaran Özdemir, 2017). Bu bağlamda Padlet takım çalışması yapmayı sağlayan, birlikte öğrenmeyi destekleyen niteliği bulunan uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır (Başkaya ve Tursunovic, 2017).

Padlet, geleneksel panolar yerine öğrencilere dijital ortamda pano hazırlama imkânı sağlamaktadır (Fuchs, 2014). Bu özelliği sayesinde uygulama; zenginleştirilebilen, renkli duvar kâğıdı görselleriyle öğrenciler tarafından tamamen kişiselleştirilebilen bir pano oluşturulmasına olanak sağlamaktadır. Bu görsel dijital materyal ile öğrencilerin derse karşı olan ilgileri olumlu yönde etkilenmektedir.

Padlet, öğreticiye derste kullanılacak tüm kaynakları bir arada öğrencilerle paylaşabileceği sanal bir ortam sağlamaktadır. Yine bu uygulama dört temel dil becerisinin gelişimi bağlamında çalışmalar yapma imkânı sunarken farklı araçları da beraber kullanmaya da olanak vermektedir (Özipek, 2017). Bu nedenle Türkçe derslerinde öğreticilerin rahatlıkla yararlanabileceği bir uygulamadır. Bu uygulama farklı dil öğretim teknikleriyle beraber hem sınıf ortamında hem de sınıf dışında kullanıma özelliğine sahiptir. Bununla beraber eşzamanlı (senkron) ve eşzamanlı

olmayan (asenكرون) biçimde de kullanım imkânı sunmaktadır (Başkaya ve Tursunovic, 2017).

Padlet uygulaması güvenlik ve gizlilik açısından da sınıfta kullanımı bağlamında da engel oluşturmeyen bir uygulamadır. Gizlilik ayarlarının değişimi yalnızca kullanıcının davetiye gönderdiği kişiler yönünden değiştirilebilir. Ayrıca dijital panoyu ortaya çıkaran kullanıcı, panoda içerik paylaşması, yorum yapılması izinlerini de ayarlayabilir. Padlet uygulaması için, kullanım ve erişim kolaylığı sağlayan, çeşitli etkinliklerin yapılmasına imkân veren, iş birlikli çalışmaya olanak sunan ve farklı kaynakların birlikte kullanımını mümkün kılması nedeniyle öğretmenler ve öğrenciler bakımından derslerin keyifli ve verimli hâle gelmesini sağlayan bir uygulama olarak nitelendirilebilir. Padlet uygulaması, Türkçe dersleri için öğretmenlerin ve öğrencilerin kolaylıkla kullanabilecekleri Web 2.0 uygulamalarındandır. Bu uygulama sayesinde Türkçe derslerinde kullanılacak materyalleri, öğretici hazırladığı dijital duvar üzerinden öğrencilerine sunabilir. Dört temel dil becerisini geliştirme amacı taşıyan faaliyetlerde ve dil bilgisi etkinliklerinde rahatlıkla Padlet üzerinden çeşitli çalışmalar oluşturulabilir. Örneğin Padlet uygulaması kullanıcılara dijital panoya video ekleme özelliği sunduğu göz önüne alındığında bir dinleme/izleme metni öğretici tarafından dijital panoya eklenerek, uygulamayı kullanan öğrencilerin videoyu izlemesi istenip, sonrasında bu dijital pano üzerinden videoyu esas alarak dinlediğini/izlediğini anlama faaliyetleri oluşturulabilir. (Kolcubaşı,2023)

3.4.1.2. Canva

Canva, profesyonel bir tasarımcıya gereksinim duymaksızın etkili grafikler hazırlanmasına yardımcı olmayı amaçlayan bir programdır. Bu amaç doğrultusunda; afiş, logo, el ilanı, kartvizit, broşür, infografik ve özgeçmiş gibi çeşitli içerikleri barındırmaktadır. 10 milyonu aşkın kullanıcıyla oldukça geniş bir kullanıcıya hitap eden Canva programının hikayesi 2012 yılında başlamıştır. Melanie Perkins tarafından geliştirilen programın hareket noktası, grafik tasarım programlarını öğrenen üniversite öğrencilerinin temel bilgileri öğrenmekte dahi zorlanması olmuştur. Cliff Obrecht ile beraber çalışarak öğretmen ve öğrencilerin kendi yıllıklarını kolayca oluşturmalarına yardım etmek üzere geliştirdikleri çevrimiçi tasarım aracı olan Fusion Books'u hizmete

sunmuşlardır. İkili kısa bir süre sonra geliştirdikleri bu teknolojinin çok daha yaygın bir biçimde kullanılabileceğini fark etmiş ve ciddi araştırmaların ardından kurucu ortak olan Cameron Adams ile beraber Canva'yı geliştirmişlerdir (https://about.canva.com/tr_tr/hikayemiz/). Kuruluşundan bugüne dek Canva üzerinden 100 milyonun üstünde tasarım oluşturulmuştur. Canva web teknolojisine <https://www.canva.com/> web adresinden erişilmektedir.(Erdal,2021)

Canva sunum, video, özgeçmiş, sosyal medya gönderisi, afiş gibi çeşitli içerikleri hazırlamaya imkân veren bir web 2.0 uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkçe dil alternatifi de bulunan Canva uygulaması içinde kullanıcılara sunulan çıkartmalar, fotoğraflar, videolar hem ücretli hem de ücretsiz olarak kullanılabilmektedir. Ücretli içerikler, ilgili hesabın aylık ya da yıllık belirli bir ücret ödenerek kullanabilir yada üyeliğin yükseltilmesi veya tek kullanımlık ücretin ödenmesiyle de bu içerikler aktifleştirilebilir. Bununla birlikte uygulama aracılığı ile kullanıcılar kendi oluşturdukları görselleri, videoları ve ses kayıtlarını yükleyebilmektedir. Görsel sunular vasıtasıyla öğrencilerin çalışmalarını sınıftaki diğer arkadaşlarıyla paylaşabilir ve böylelikle kendilerini daha etkin bir biçimde ifade etme olanakları bulabilmektedir. (Gün 2017) Kullanıcılar yapacakları çalışmalarında şablonları hem kendi isteklerine uygun olarak oluşturabilir hem de Canva tarafından hazır olarak sunulan şablonlardan faydalanabilir. Tamamlanan çalışmalar ise kullanıcıların istediği formatta indirilebilme özelliğine sahiptir. Ayrıca Canva uygulamasına hem masaüstü hem mobil cihazlardan erişim mümkündür.(Temizyürek Öncül,2022)

Belirli bir konu kapsamında etkileşimli bir sunum yapılabilmesini sağlayan bir program olarak karşımıza çıkan Canva, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde de kullanılabilmektedir. Sunumlarda kullanılan dil becerisi görülmekte yazılı ve sözlü anlatım becerisi geliştirilmektedir. Canva aracılığı ile hazırlanan sayfa animasyonları içinden kullanıcının isteğine göre seçimler yapılmak suretiyle çalışmalar ilginç hale getirilebilmektedir..(Temizyürek Öncül,2022)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işbirlikli öğrenme tekniğinden yararlanılmasında Canva etkili bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler, belirlenen bir konuyu anlatmak üzere Canva üzerinden sunum hazırlamaktadır. Bu hususta Canva, ciddi bir erişim kolaylığı sunar. Kullanılabilecek hazır şablonlar,

konulara anlatım zenginliği katacak farklı görseller, programın özelliği olan sayfa animasyonları gibi detayları kullanma imkânı sağladığı için Canva öne çıkan Web 2.0 araçları arasında sayılmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler Canva marifetiyle sunumlarını yine bu uygulama üzerinden görüntülü biçimde video formatında yükleyebilmektedirler. Bu özellikle öğrenciler oluşturdukları sunumlarını sınıf içinde izleyerek bir fikir alışverişinde bulunabilmektedirler. Bu yolla öğrencilerin dil becerileri geliştirilmekte ve sınıfta etkin bir iletişim ortamı oluşturulmak suretiyle eğlenerek öğrenme gerçekleşebilmektedir.(Temizyürek Öncül,2022)

3.4.1.3. Storyjumper

Storyjumper, internet ve ağ ortamlarında resimli hikâye oluşturmaya yarayan bir programdır. Görselleri ve karakterleri özgürce kullanma olanağı sunan bu program vasıtasıyla oluşturulan hikâye kitapları ile yazma becerisine yönelik eğitim ortamları oluşturulabilmektedir. Oluşturulan hikâye kitabı başka dillere çevrilebilir, çıktısı alınabilir ve kitap sosyal ağlarda paylaşılabilir. Programın, bu özellikleri son derece ilgi çekicidir. Programın yazma becerisine dönük en önemli yönü, öğrencilere her bir sayfasını kendilerinin tasarlayacağı bir hikâye kitabı oluşturma ve bunu dijital ortamda kendi arkadaşlarıyla paylaşma dönüt alma imkânı oluşturmastır. (Benzer A. (2021)

Storyjumper uygulaması, eğitimcilerin basitçe bir dijital hikaye anlatımı yapabilmesine yardımcı olan web 2.0 araçlarından biridir. Antik çağlardan bugüne dek, hikaye anlatımları eğitim-öğretim hayatında Türkçe dersiyle beraber disiplinlerarası da uygulanan popüler bir eğitim aracı olmaktadır.(Fansa 2020)

Storyjumper uygulaması, kullanıcılara tasarlayacakları özgün hikayelerinde kullanabilecekleri nesneler ve resimler, masalsı ortamlar, fantastik karakterler sunmaktadır. Storyjumper vasıtasıyla kullanıcılar hem kendi oluşturdukları hikâyelerini yayımlaymakta hem de başka kullanıcıların hikâyelerini okuyabilmektedir. Ayrıca bu uygulamada hikâye sayfaları sesli biçimde de hazırlanabilmekte böylece hikâyenin seslendirilmesi de mümkün kılınmaktadır. Bu uygulamaya <https://www.storyjumper.com> adresinden erişim sağlanarak giriş yapılmaktadır. Sisteme öğretici olarak giriş yapılabilirdiği gibi serbest kullanıcı, öğrenci olarak da giriş olanağı sunulmaktadır. Öğretici olarak uygulamaya giriş yapıldığı

durumlarda sanal sınıf oluşturulabilmekte böylece uygulama öğrencilerle etkileşimli olarak kullanılabilir. (Fansa, 2020)

Storyjumper eğlenceli kitaplar oluşturabileceğiniz ve bu kitapları satabileceğiniz bir programdır. Resimli hikâye kitapları oluşturmak daima öğrencilerin ilgisini çekmiştir. Böylece okumaya ve yazmaya karşı olumlu düşünceler geliştirilmesi sağlanmaktadır. Her sayfasını kendilerinin oluşturduğu ve arkadaşlarıyla dijital ortamda paylaştıkları bir hikaye kitabının oluşu öğrenciler için oldukça eğlencelidir. (Benzer A. (2021)

Storyjumper yazma becerisinin gelişiminde öğrencilere interaktif kullanım imkanı tanıyan bu imkanla öğrencilerin yazma becerilerini kendi arkadaşlarıyla test edebildiği bir uygulama olup eşanlı veya eşansız olarak yazılan hikayeye verilen tepkilerinde görüldüğü yazma becerisini interaktif olarak geliştirmede kullanılabilecek bir program olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.4.1.4. Blogger

İnternette kullanımı yaygın olan uygulamalar biri de Bloglardır. (Sun, 2010). Bugün itibarıyla geçmişi çok eskiye dayanmayan blog oluşturma ve yayınlama internet kullanımının popüler etkinliklerinde birine dönüşmüştür. Esasında bloglar, blogger.com isimli blog sitesinin 1999 yılında yayımlanmasıyla popülerite kazanmaya başlamıştır (Pinkman, 2005). Bloglar, en temel hâliyle çevrimiçi günlükler olarak tanımlanabilmektedir. (Eastment, 2005). Teknik açıdan ise eş anlı olmayan web 2.0 araçlarından (Blake, 2008). Blog, pratik hızlı ve kolay oluşturulabilen bir web sayfası türüdür.

Blog, özetle belli aralıklarla güncellenen ve kronolojik olarak geriye doğru sıralanan bir internet sitesi olarak adlandırılabilir. (Ward, 2004, s. 1). Blog, dijital bir günlük gibi düşünülerek okuyucuların fikir ve görüşlerini paylaşabildikleri sanal bir ortam olarak da tanımlanabilir. (Lewis 2009) Bu sanal günlük yazımı kendi terminolojisini de oluşturmuştur. Blog kullanıcılarına blogger, blog yazma işlemleri ise blogging, bloglar ve kendi içindeki bağlantıları da blogosfer sözcükleriyle tanımlanmaktadır. (Duffy & Bruns, 2006).

Bloglar farklı amaçlara yönelik olarak kullanılmaktadır. Hemen hemen her konuya bloglarda yer verildiği görülmektedir. (Moralı, 2018) Blogların, kullanıcı dostu

web sayfaları olmaları kolayca oluşturulmaları ve yayınlanmaları kolaylığı yaygınlaşmalarına ciddi katkı sağlamıştır. (Wu 2006) İnterneti kullanabilen herkes, ayrıca bir yazılım bilgisine ihtiyacı olmaksızın üç aşamada kendi blogunu oluşturabilmektedir. İlk adım olarak, kişisel bir e-mail adresi veya Google, Facebook gibi sosyal paylaşım hesabı sahibi olup blog sitelerine kayıt olmak gerekmektedir. Ardından bu hesaplarla bağlantılı bir blog hesabı oluşturmak gerekmektedir. İkinci adımda ise oluşturulan bu blog için bir isim belirlemek gerekmektedir. Üçüncü ve son adım da bir tasarım şablonu seçmektir. Blog siteleri çoğunlukla, kullanıcılarına ücretsiz bir şekilde blog oluşturma seçeneğini sunmaktadır. Yine bu blog siteleri çoklu dil desteğine sahip olup birden fazla dilde blog yazımına imkân tanımaktadır. Bir blog genel olarak; gönderi tarihi, kategori, başlık, gövde metni, geri izleme, yorumlar, kalıcı bağlantı (link), alt bilgi olmak üzere 8 bölümden oluşmaktadır. (Duffy ve Bruns 2006)

Bu düzeyde kullanım kolaylığı sağlayan, web 2.0 araçlarından olan blog programları elbette eğitim alanında da kullanılabilir. Eğitimciler de blogların kullanımının yaygınlaşması karşısında dünya geneline yayılan bu eğilimden etkilenmektedir (Ducate & Lomicka, 2008). Blogları eğitim ortamlarında da kullanma yönünde farklı çalışmalar yapılmakta ve blogların eğitsel kıymeti ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Blogların, öğretim ve öğrenme süreçleri bağlamında dönüşümsel bir teknoloji potansiyeli taşıdığı ifade edilmektedir. (William & Jacobs, 2004). Bloglara baktığımızda öğretmenler ve öğrenenler arasında klasik eğitim ortamı dışında farklı bir ortam oluşturduğu gözlemlenmektedir. Bloglar, çevrimiçi beraber çalışma ortamları ve imkânları sunmaktadır. (Godwin-Jones, 2003). Bu ortam, işbirlikli öğrenmeyi incelemekte, öğretici - öğrenci ve öğrenci - öğrenci ilişkisinde işbirlikçi öğrenmeyi sağlamaktadır. Bu nedenle Blogların işbirliğini kolaylaştırdığı söylenebilir. (Flatley, 2005). Bu bağlamda karma öğrenme kapsamında blogları, klasik sınıf ile sanal sınıf arasında bir ortam biçiminde konumlandırmak da mümkündür. (Oravec ,2003)

Düzenli blog yazımı, öğrencileri kendi kendine öğrenmeye daha çok teşvik etmektedir.(Blackstone, Spiri & Naganuma, 2006). Bugünkü öğretim anlayışında mevcut bir bilginin aktarılmasından çok öğrencilerin bir bilgiye nasıl ulaşabileceklerinin öğretimi hususu önem arz etmektedir. Zira bu yöntemde öğrenciler, yaşamın her safhasında gereksinim duydukları bilgileri ve hayat boyu öğrenme kabiliyetini kazanırlar; böylelikle bağımlı bir biçimde değil özerk bir şekilde

öğrenme becerisi edinirler. Öğretici ise bu süreçlerde öğrencilere koçluk danışmanlık yapmaktadır. (Moralı,2018)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de kullanılabilecek web 2.0 teknolojilerinden biri de bloglardır. Gerçekten de literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde blogların yabancı dil öğretiminde kullanıldığı gözlemlenmektedir (Vurdien, 2013; Fageeh, 2011; Arslan & Şahin- Kızıl, 2010; Ducate & Lomicka, 2008, 2005; Fellner & Apple, 2006; Lee, 2006; Godwin-Jones, 2006, 2003).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde blogların pek çok farklı amaç doğrultusunda değişik biçimlerde kullanım potansiyeli bulunmaktadır. (Moralı,2018) Yabancı dil sınıfları için bloglar, farklı amaçlara hizmet edebilen kaynaklar olarak nitelendirmektedir. Literatürde de düşünceyi destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Yapılan farklı çalışmalarda blogların yabancı dil öğretimi kapsamında farklı amaçlara yönelik olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Kısa bir literatür taramasında; blogların bir öğretim aracı olarak kullanıldığı (Ducate & Lomicka, 2005), yabancı dil sınıflarında öğrenenlerin bağımsız öğrenmelerinin teşvik edildiği (Pinkman, 2005), yazma derslerine doğrudan entegre edildiği (Zhang, 2009; Koçoğlu, 2009 ve Wu, 2005), kelime öğrenimi ve yazma pratiği amacına hizmet ettiği (Uzun, Cengiz ve Gürkan, 2012) saptanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çeşitli amaçlara dönük blog türleri oluşturulabilmektedir. Literatürde ise Campell tarafından (2003) önerilen blog türlerine sıklıkla değinilmektedir. Bu tür bloglarda yabancı dil olarak Türkçe derslerinde öğretmenler ve öğrenciler kolaylıkla yararlanabilirler. Campell (2003) öğretici, öğrenci ve sınıf bloğu olarak sınıflarda kullanılabilecek üç çeşit blog belirlemiştir. Öğretici bloğu, öğretmenlerin verilen ders kapsamında öğrencilere yönelik oluşturduğu blog türüdür Yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında öğretmen blogları vasıtasıyla ödevler, ders içerikleri, çeşitli duyurular, okunacak veya dinlenilecek materyaller vb. paylaşımı imkânı bulunmaktadır. Öğrenci bloğu ise öğrencilerin bireysel olarak veya küçük öğrenci grupları biçiminde oluşturduğu blog türüdür (Campell, 2003). Bu blogların, içerik üreticileri doğrudan öğrencilerdir. Bu tür bloglar, yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında öğrencilerin hem duyuşsal hem de bilişsel

becerilerinin geliştirilmesine imkân sağlamaktadır. Sınıf bloğu ise, öğretici ve öğrencilerin işbirlikli öğrenimi sağladıkları blog türüdür (Campell, 2003). Bu bloglar üzerinden yabancı dil olarak Türkçe sınıflarında her türlü konuyla ilgili faaliyet ve paylaşım gerçekleştirilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bloglardan özellikle temel dil becerilerinin geliştirilmesi bakımından faydalanılabilmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde de blogların, çoğunlukla yazma becerisine odaklı olarak yabancı dil sınıflarında kullanıldığı gözlenmektedir (Akdağ & Özkan, 2017; Alsamadani, 2018; Armstrong & Retterer, 2008; Arslan & Şahin-Kızıl, 2010; Jones, 2006). Gerçekten de bloglar yazma becerisini geliştirme bakımından ciddi avantajlar sunmaktadır. Zira bloglar, yazma öğretimi bakımından etkin bir öğrenme ortamını oluşturmakta, öğrencilerin motivasyonu geliştirmekte, karşılıklı etkileşimi sağlamakta, öğrencilerin de anlayarak öğrenmesini desteklemek suretiyle kendi kendine yazma süreçlerini gözden geçirebilmelerine imkân vermekte ve öğreticilerin etkili bir biçimde dönütler vermesine fırsat sunmaktadır. (Li, 2014). Bloglar, daha ziyade yazma becerisine odaklı olarak kullanılmasına karşın; diğer dil becerilerinin gelişimi bakımından da kullanımı uygun araçlar olarak nitelendirilmektedir. (Akdağ & Özkan, 2017). Bu yargıyı, yabancı dil sınıflarında blogların okuma becerisi ile (Al-Fadda & Al-Yahya, 2010; de Izquierdo & Reyes, 2009; West, 2008) konuşma (Sun, 2009; 2012; Hsu, Wang & Comac, 2008) becerisi kapsamına inceleyen çalışmalar güçlendirmektedir.

3.4.1.5. Classroom

“Eğitim için Google” sloganını esas alan Google geliştirici topluluğu, öğretmenler ve öğrencilerin eğitim ortamlarındaki üretkenliğini yükseltmek, sınıfın dışında da öğrenci-öğretici ve öğrenci-öğrenci etkileşimini kuvvetlendirmek, öğrencilerle yapılan grup çalışmaları için işbirlikli öğrenme ortamını tesis etmek, derslerde kullanılan materyallerin zenginleştirilmesini ve paylaşımını teşvik etmek, öğrencilere verilen ödevlerinin takibini kolaylaştırmak öğrencilere hızlı dönüt sağlamak özetle sınıf atmosferinin fiziksel engelleri aşabilmesi amacıyla Google Classroom’u geliştirmiştir. Google Classroom, 2014 Ağustos’ta öğretmenlerin ve öğrencilerin beğenisine sunulmuştur.(Seferoğlu,Doğan,Duman, 2011)

Google Classroom, ders akışı esnasında öğrencilerin ve öğretmenlerin Google sürücülerini (dokümanlar, çizelge, sunu, form, harita çizim vb.), Youtube videolarını, yerel dosyaları ve web bağlantılarını yayımlamak suretiyle çok farklı ve zengin içeriklerin paylaşmasına imkân sunmaktadır. Özellikle Google sürücülerıyla sağlanan entegrasyon yoluyla çevrim içi alanda her kullanıcı ve sınıf(ders) için belge ve klasörlerin oluşturulabilmekte, bu içeriklerin düzenlenmesi ve paylaşılması da sağlanmaktadır. Bununla beraber kullanıcılar, Google sürücü üstünden üçüncü taraf uygulamaları kullanılması yoluyla diyagram, animasyon, program kodları, kavram haritası, not ve teknik çizimler gibi içerikler oluşturma ve paylaşma imkânına da sahiptir.(Çınar,Doğan,Seferoğlu, 2015)

Google sürücü ile eşanlı çalışabilen pek çok üçüncü taraf uygulamaları vasıtasıyla Google Classroom üstünden paylaşılan öğrenme materyallerinin kaynak dosyalarda yapılan değişikliklerle sürekli olarak güncellenmesine imkân vermektedir. Bu bağlamda Google Classroom'un içeriklerin güncellenmesi nedeniyle oluşan zaman minimize ettiği ifade edilebilmektedir.((Google for Education: Google Classroom Basics))

Google Classroom, öğretmenlerin fiziki ortamda basılı olmayan bir şekilde ödevler hazırlayabilmeleri ve bu ödevleri toplamaları, yapılacak faaliyetlerle ilgili olarak öğrencileri bilgilendirmeleri, öğrencilere ödevleriyle ilgili geri bildirim verebilmeleri noktalarında ideal bir Web 2.0 aracıdır. Öğreticiler, Google Classroom üstünden basit ve hızlı bir biçimde ödevler ve görevler oluşturup, bunları sınıflarıyla paylaşmak üzere ders akışı içinde yayımlayabilmektedir. Öğrencilerin gönderdiği ödevler otomatik biçimde Google sürücülerinde organize olmaktadır. Google sürücü klasörleri yoluyla sınıf ve ödev adı esas alınarak etiketlenmektedir. Bu uygulamada üç farklı paylaşım seçeneği bulunmaktadır. Ödevler için yalnızca görüntülenme, düzenlenebilme ile her bir öğrenci için sadece bir ödev kopyasının oluşturulması seçenekleri vardır. Ödevlerin bireysel ya da grup ödevi olmasına göre öğretmenler bu paylaşım seçeneklerinden birini tercih etmektedir. Özellikle bireysel ödevlerde her bir öğrenci ismine kendiliğinden bir Google dokümanı ödev kopyası olarak oluşturulmaktadır. Bu özelliğin son derece zaman kazandırıcı bir özellik olduğu söylenebilir. .(Çınar,Doğan,Seferoğlu, 2015)

Kullanıcıların profil bilgileriyle çevrimiçi olarak oluşturulan bir öğrenme ortamında, sisteme kayıt yaptıran kullanıcılar arasında iletişim daha kolay biçimde sağlanmaktadır. Öğrenenler fiziki olarak birbirinden uzak olduğu durumlarda topluluk hissiyatının oluşturulabilmesi adına online etkileşim araçlarının kullanılması anlamlı hale gelmektedir.(Anderson,2004). Bu bağlamda kullanılabilen forum e-posta, anlık sohbet, blog, forum, eşzamanlı görüşme, işbirlikli ortamlar, sosyal ağlar, gibi. farklı araçların bulunduğu söylenebilir. Google Classroom, öğretici-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimi sağlayabilen kanalları içermektedir. Öğreticiler sınıf sayfası üzerinden duyurular yayınlayabilir ve böylece öğrencilerle kolaylıkla iletişim sağlayabilmektedir. Sınıf duyurularıyla beraber öğretmenler sınıfta yer alan öğrencilere, Google Classroom aracılığıyla direkt e-posta gönderebilmektedir Öğreticiler ayrıca ödevler kısmından dönüt sağlamakla birlikte bir öğrenciye özgü olarak da mesaj gönderebilmektedir.

Google Classroom öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi, zamanın yönetimi, sınıf içinde iletişimin desteklenmesi, öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesi, çıktıların değerlendirilmesi pratiklerinin yönetilmesi, öğrencilerin kontrolünü sağlamak gibi sınıf yönetimini destekleyen pek çok özelliği barındırmaktadır. Bununla beraber pek çok sayıda sınıf rutinini otomatik olarak gerçekleştirmesi sınıfta öğretim faaliyetlerine daha fazla zaman ayrılabilmesine katkı sağlamaktadır. .(Çınar,Doğan,Seferoğlu, 2015)

Birçok öğretmen ve işin uzmanı olan kişiler öğrenme faaliyetini etkili ve öğrenenler bakımından çekici hâle getirmek, öğrenme yollarını çoğaltmak, zamandan tasarruf etmek ve iş yükünü de azaltmak amacıyla teknolojiyi kullanmaktadır yeni yollar aramaktadır. Zengin içerikler oluşturma ve bu içerikleri paylaşma seçenekleri, ödevlerin dağıtımı ve takibi süreçleri, iletişim kanalları, dosya yönetim ve arşivleme becerileri, Google hizmetleri ve araçlarıyla uyumu, farklı erişilebilirlik imkânları, görev hatırlatma özellikleri Google Classroom’u bilişim teknolojilerinden ve web araçlarından yararlanmak isteyen, eğitim öğretim faaliyetini çevrim- içi ortama da taşımayı amaçlayan öğretmenler için oldukça kullanışlıdır.(Google for Education: Google Classroom Basics)

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. YÖNTEM

4.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Çalışmanın bu bölümünde, yapılan araştırmaya ilişkin araştırma modeli, veri toplama araçları, çalışma grubu, araştırmanın uygulama süreci ve elde edilen verilerin analizinde kullanılmış olan istatistiksel teknikler ile nitel analize ilişkin teknikler açıklanmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutu ele alınmıştır.

4.1.1. ARAŞTIRMANIN NİCEL BOYUTU

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kullanılan Web 2.0 araçlarının yazma becerilerinin gelişimine etkisini araştıran deneysel bir çalışmadır. Araştırma için yarı deneysel modellerden ön test- son test kontrol gruplu model tercih edilmiştir.

Eğitim bilimleri alanına dair yapılan araştırmalarda en yaygın biçimde kullanılan yöntemin ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanıldığı görülmüştür (Glinger, Morgan ve Leech, 2017 akt Kaldırım,2020). Deneysel desen araştırmacılarca değişkenler arasındaki etki ilişkisini keşfetmek için tasarlanmıştır (Büyüköztürk, 2001).Yarı deneysel desenlerde çalışma grupları deney grubu ve kontrol grubu olarak tarafsız bir biçimde belirlenebilmektedir ancak bahsi geçen gruplarda bulunan katılımcılar gruba tarafsız olarak atanamamaktadırlar (Kaldırım, 2020). Bu durumun nedeni araştırmacıların uygulama sürecine dahil olacak grupları yapay biçimde oluşturdukları durumda öğrencilerin mevcut şekilde devam eden eğitim süreçlerinde aksamalar oluşacaktır (Creswell, 2016). Değişkenin tek olduğu modellerde ise bağımsız değişken tek bir şekilde bulunmaktadır (Karasar, 2005; s. 94). Yarı deneysel desen modelindeki çalışmalarda deney grubunun ve kontrol grubunun seçimi bazı ön ölçümlere ve kriterlere göre belirlenir.

Eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmada genellikle yarı deneysel desen tercih edilir ve araştırmacılar çalışmalarını daha önceden belirledikleri gruplarla gerçekleştirirler. Çalışma gruplarının araştırma sonucunu etkileyecek biçimde yapay olarak düzenlenememesi/ düzenlenmemesi bazı problemlere de yol açabilir. Bu

çalışmada, web araçlarının yazma becerisinin gelişimine etkisini ortaya koymak için Süleyman Demirel Üniversitesi'ndeki Türkçe Öğretim Merkezi'nde B2 seviyesinde öğrenimlerine devam eden deney ve kontrol gruplarının tarafsız şekilde atanması mümkün olamadığından yarı deneysel desenli çalışma tekniği kullanılmıştır.

Bu çalışmada araştırmacı, Süleyman Demirel Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen ve yapılan analizlerin sonucunda birbirlerine benzeşik özellikler gösteren grupların arasından deney ve kontrol gruplarını tarafsız olarak belirlemiştir. Araştırmacı bu şekilde yarı deneysel araştırma yönteminin iç geçerliliğe etkisi olan sorunların etkisi azaltmaya çalışmıştır.

4.1.2. ARAŞTIRMANIN NİTEL BOYUTU

Araştırma nitel boyutu itibarıyla araştırmanın nicel verilerini geliştirmek amacıyla deney grubu öğrencilerinin görüşlerine başvurulması suretiyle içerik analizini içeren bir çalışmadır.

Yıldırım ve Şimşek, nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008,) Araştırmamızda da kullanılan karma desen araştırma olarak tanımlanan ve nicel araştırma ile beraber yürütülen nitel araştırmalar olmak üzere iki araştırma deseninin güçlü taraflarını birleştiren araştırma yönteminde nitel yaklaşımlar, nicel verilere duygu, derinlik ve farklı bakış açıları eklemektedir. Böylelikle nicel verinin inandırıcılığı ve tesiri de artmaktadır. (Creswell, 2002) Araştırma nitel boyutu itibarıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiş ve bu yöntemle elde edilen veriler tüme varım tekniği kullanılarak analiz edilmiş olup içerik analizi yöntemi esas alınmıştır. İçerik analiziyle amaçlanan husus, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavram ve ilişkilerle tanımlayabilmektir. Betimsel analiz vasıtasıyla özetlenen veriler, içerik analiziyle derinlemesine değerlendirilir. İçerik analizinin temelinde yapılan işlem, birbirine çok benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde konsolide etmek ve bu verileri okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır.(Karataş,2015) Tümevarımcı analiz ile de verilerin altında yatan

kavramlar ve bu kavramlar arasında var olan ilişkiler ortaya çıkarılmaktır. Nitel araştırmalarda araştırmacı topladığı tanımlayıcı ve detaylı verilerden hareket ederek incelediği probleme ilişkin ana hatları ortaya çıkarma, topladığı verileri anlamlı bir bütün haline getirme yani bu verilerden hareketle bir kuram oluşturma çabası içindedir. Başka bir ifadeyle, nitel araştırmalarda tümevarımsal bir yaklaşım esas alınmaktadır. Strauss ve Corbin'e göre incelenen olguya esas oluşturabilecek bir kuramın olmaması durumunda tümevarımcı analiz gereklidir. (Strauss ve Corbin,1990)

Bu çalışmada Araştırmanın nicel verilerini geliştirmek amacıyla deney grubu öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin görüşleri içerik analizi ile incelenmiştir.

4.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunda Süleyman Demirel Üniversitesi bünyesinde bulunan Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde B2 seviyesinde öğrenim gören 34 öğrenci yer almaktadır. Çalışmada yer alan deney ve kontrol grubu olarak ayrılan 2 farklı sınıftaki öğrencilerin yazma becerisine ait başarılarının birbirlerine denk olmasına dikkat edilmiştir. Gruplardan İlki yazma becerisinin gelişimine etkisini ölçmek amacıyla web araçlarının kullanılacağı 18 kişilik deney grubudur. Gruplardan diğeri ise yazma etkinliklerinin geleneksel yöntemlerle yapılacağı 16 kişilik kontrol grubudur. Araştırmadaki her iki grup eğitimlerine aynı zamanda başlamış ve bitirmiştir, her iki grup aynı ders kitabını kullanmıştır. Gruplardaki dersler aynı tecrübeye ve yeterliğe sahip iki öğretmen tarafından sürdürülmüştür. Araştırmacı konumundaki öğretmen iki grubun da Türkçe öğrenme sürecinde görev almıştır.

Çalışmada yer alan öğrencilerin kişisel bilgileri aşağıdaki tabloda belirtildiği gibidir. Deney grubunun öğrencilerine D1 ile D18 arasında, kontrol grubunun öğrencileri ise K1 ile K16 arasında kodlanmıştır.

Tablo 5 Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

DENEY GRUBU			KONTROL GRUBU		
KOD	YAŞ	CİNSİYET	KOD	YAŞ	CİNSİYET
D1	19	K	K1	20	E
D2	19	K	K2	22	E
D3	21	K	K3	33	K
D4	20	E	K4	19	E
D5	24	E	K5	19	E
D6	20	K	K6	20	E
D7	19	E	K7	24	E
D8	19	E	K8	22	K
D9	21	E	K9	21	K
D10	20	K	K10	20	E
D11	18	K	K11	27	K
D12	19	K	K12	19	E
D13	18	K	K13	20	K
D14	23	E	K14	20	K
D15	18	E	K15	23	E
D16	21	E	K16	20	K
D17	20	E			
D18	20	K			

Tablo 6 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Geldikleri Ülkeler

DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU	
Ülke	Öğrenci Sayısı	Ülke	Öğrenci Sayısı
Afganistan	2	Afganistan	1
Angola	1	Endonezya	3
Bangladeş	1	İran	2
Çad	1	Kazakistan	1
Endonezya	3	Kongo	1
Gabon	1	Myanmar	1
Gana	1	Ruanda	1

Güney Sudan	1	Rusya	2
Hindistan	2	Suriye	2
Kazakistan	1	Tacikistan	2
Kırgızistan	1		
Kongo	1		
Mısır	1		
Yemen	1		
Toplam	18		16

4.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN TOPLANMASI

Yapılan bu araştırmada 6 haftalık uygulama süreci yürütülmüştür. Nicel veri toplama aracı olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik uygulama öncesi ön test puanları ve 6 haftalık süreç sonunda son test puanları kullanılmıştır. Ön test ve son test değerlendirme ölçeği olarak Ekte belirtilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin tespitine yönelik çeşitli yazma konuları verilmiştir. Yazma çalışmaları deney ve kontrol grubunda süreç odaklı yazma yaklaşımına göre sınıf içinde yapılmıştır. Deney grubuna web araçlarıyla ilgili kullanım bilgisi verilmiştir ve verilen yazma konularının metin türlerine göre padlet, storyjumper, canva, blogger, Google docs gibi uygulamalar kullanılarak yazmaları istenmiştir. Kontrol grubuna ise aynı yazma konularının geleneksel yöntemle sadece kâğıt ve kalem kullanarak yazmaları istenmiştir. Uygulama sürecine başlamadan öğrenci öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla ön test, uygulama sonunda da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi değerlendirmek amacıyla son test uygulanmıştır.

Nitel verilerin toplanmasında ise 6 haftalık süreç sonunda deney gurubundaki öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu verilmiş ve verilerin analizi, içerik analizi yöntemi esas alınarak yapılmıştır. Yazma becerisinin gelişimine yönelik kullanılan Web2.0 araçlarına ilişkin öğrenci görüşlerini elde etmek amacıyla, öğrencilere;

1. Yazma çalışmalarında kullandığımız web 2.0 araçlarının (padlet, storyjumper, canva, blogger, Google docs) yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

2. Yazma çalışmalarının web 2.0 araçlarıyla yapılmasının yazma sürecini daha eğlenceli hâle getirdiğini düşünüyor musunuz?

3. Web 2.0 araçlarıyla yapılan yazma çalışmalarıyla ilgili olumlu ve olumsuz düşünceleriniz nelerdir?

4. Yapılan çalışmalar sırasında kullanılan web 2.0 araçlarından hangisinin sizin için daha faydalı olduğunu düşünüyorsunuz?

5. Yazma becerisine yönelik yapılan çalışmalarla ilgili bir tercih yapmanız gerekirse sınıf ortamında kağıt kalem kullanarak mı yazmayı tercih edersiniz web 2.0 araçlarını kullanarak mı yazmayı mı tercih edersiniz?

6. Yabancı bir dil öğrenirken yazma becerisinin gelişimi için web 2.0 araçlarını kullanmayla ilgili ne düşünüyorsunuz?

7. Yazma çalışmalarında web 2.0 araçlarının kullanması dil öğrenme sürecinde motivasyonunuza ve özgüveninize etki etti mi?

8. Padlet uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz ?

9. Canva uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?

10. Storyjumper uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?

11. Blogger uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?

12. Google Docs uygulması hakkında ne düşünüyorsunuz?

13. Uygulamaya yönelik eklemeyi düşündüğünüz görüşleriniz ve önerileriniz varsa lütfen yazınız

olmak üzere açık uçlu 13 soru yöneltilmek suretiyle veri seti oluşturulmuştur.

4.4. UYGULAMA SÜRECİNDE YAZDIRILAN YAZMA KONULARI

Uygulama süreci için seçilen yazma konuları Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan B2 seviyesindeki Yedi İklim Türkçe Ders Kitabı'ndan derlenmiştir. Uygulama için seçilen yazma konuları şu şekildedir.

- Şehirde yaşama hakkında olumlu ve olumsuz düşüncelerinizi anlatınız.
- Bir köşe yazarısınız ve köşenizde sağlık, spor ve beslenme konularında yazılar yazıyorsunuz. Okuyucularınız size sağlıklı yaşayabilmek için neler yapmaları gerektiğini soruyor, onların bu sorularına nasıl cevap verirsiniz?
- Ülkenizdeki düğün geleneklerini anlatınız.

- Size ait güzel oteliniz var, müşterilerin bu otele gelmesini sağlamak için bir tanıtım broşürü hazırlayınız.
- Siz bir hikayenin baş karakterisiniz ve bu hikaye sizin üniversite sınavını kazanmanızla ülkenizde başlayıp Türkiye'ye gelene kadar yaşadıklarınızı bitiyor. Hayatınızın bu dönemini hikâyeleştirerek anlatınız.
- Sosyal medyada gezi yazıları yazan bir hesabınız var, Isparta'daki yaşayış tecrübelerinizi, gezilecek görülecek yerleri anlatan bir metin yazınız..

4.5. VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada öğrencilerle yapılan uygulamaların nicel verilerinin analizleri XLSTAT programı kullanılarak yapılmıştır. Ön test ve son test ölçümü neticesinde ortaya çıkan değerlerinin normal dağılıma uygunluğu incelenmiş örnek hacminin düşüklüğü sebebiyle ShapiroWilk testi istatistikler sonuçları esas alınmıştır. Grupların ön test ve son test verilerinin normal dağılıp dağılmadığına karar verilirken histogram grafiği, Q-Q grafikleri ve Shapiro-Wilk normallik testi incelenmiştir. Gözlemlenen grup sayısı 50'nin altında olduğunda sağlıklı olarak uygulanacak normallik testi; Shapiro-Wilk testi olarak belirlenmektedir. (Büyüköztürk, 2021) Ölçüm değerlerinin normal dağılıma uygunluk gösterdiği tespit edilmiş bu nedenle karşılaştırmalar ve incelemeler parametrik yöntemler kullanılmak suretiyle yapılmıştır. Parametrik yöntemlere koşut olarak, Deney ve Kontrol Grubu olarak iki bağımsız grubun birlikte incelendiği karşılaştırmalarda iki bağımsız grup testi olan IndependentSamples T test kullanılmıştır. Tek grup ve ön test/son test durumları incelenirken de ön test ve son testin bağımlılık durumları sebebiyle iki bağımlı grup testi olan PairedSamples T test kullanılmıştır.

Elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Edinilen veri parçaları kodlanmış, ardından bu kodlar gruplandırılarak kategorilere dönüştürülmüştür. İçerik analizi yapılırken bir nitel veri analizi programı olan MAXQDA programı kullanılmıştır Öğrenci görüşlerine yer verilirken her “öğrenci” için Ö1,Ö2.....Ö17 kısaltması kullanılmıştır.

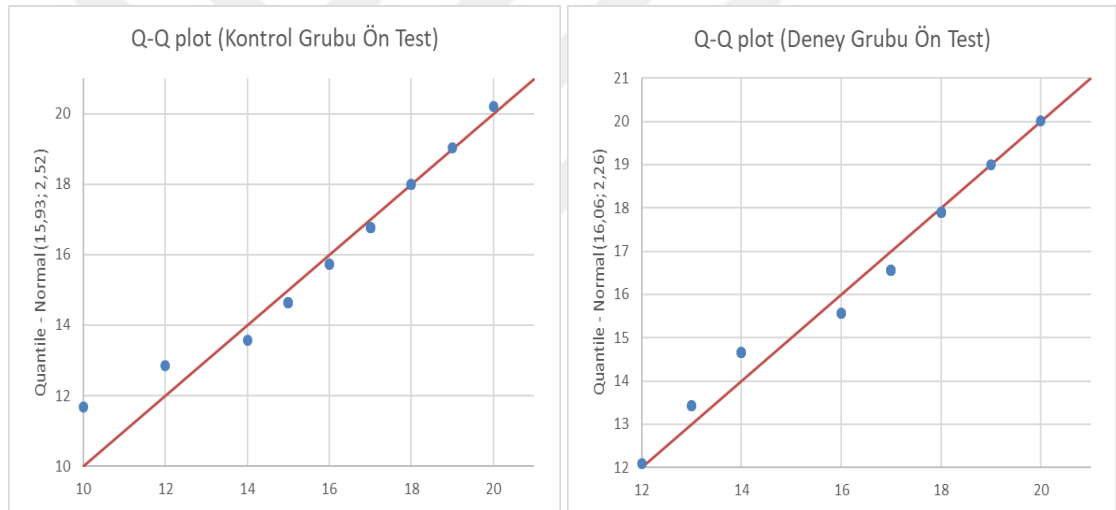
Kontrol Deney ve Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Shapiro-Wilk Testi Normallik Dağılımı İncelemesi

Tablo 7 Shapiro –Wilk Testi

Shapiro-Wilk Testi		W	p-value
Ön Test Sonuçları	Kontrol G	0,954	0,589
	Deney G	0,943	0,353

Tabloda da görüleceği üzere kontrol ve deney gruplarının Shapiro-Wilk testi sonuçları değerlendirildiğinde normallik koşulunun sağlandığı görülmektedir ($p=0,589>0,05$ $p=0,353>0,05$). Çünkü tabloda gösterilen p değerinin 0.05'ten büyük olması normalliğin sağlandığına işaret etmektedir. (Can, 2020)

Tablo 8.Q-Q Grafiği



Yukarıda yer alan Q-Q grafiği incelendiğinde hem kontrol grubunda hem de deney grubunda ön test sonuçlarındaki saçılmanın bir doğru üzerinde yayıldığı gözlemlenmektedir. Bu durum göstermektedir ki verilerde normalden çok fazla bir sapma oluşmamıştır

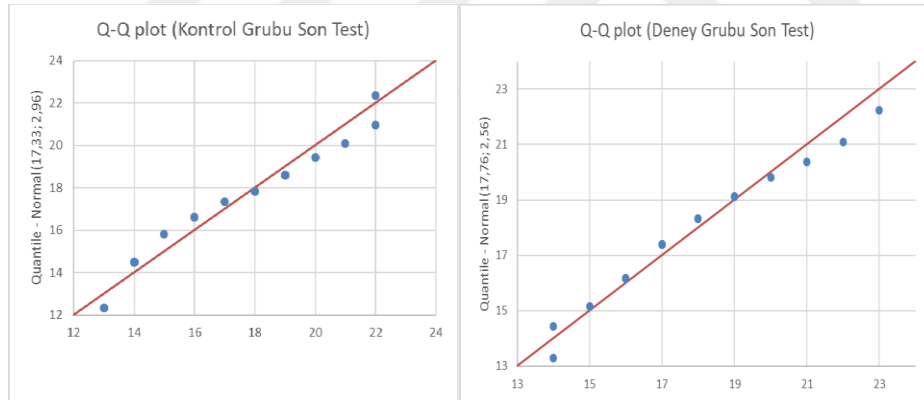
Kontrol Deney ve Grubundaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Shapiro-Wilk Testi Normallik Dağılımı İncelemesi

Tablo 9 Shapiro-Wilk Testi Dağılımı

Shapiro-Wilk Testi			
		W	p-value
Son Test Sonuçları	Kontrol G	0,929	0,263
	Deney G	0,957	0,567

Tabloda da görüleceği üzere kontrol ve deney gruplarının Shapiro-Wilk testi son test sonuçları değerlendirildiğinde normallik koşulunun sağlandığı görülmektedir ($p=0,263>0,05$ $p=0,567>0,05$). Çünkü tabloda gösterilen p değerinin 0.05'ten büyük olması normalliğin sağlandığına işaret etmektedir. (Can, 2020)

Tablo 10 Q-Q Grafiği



Yukarıda yer alan Q-Q grafiği incelendiğinde hem kontrol grubunda hem de deney grubunda ön test sonuçlarındaki saçılmanın bir doğru üzerinde yayıldığı gözlemlenmektedir. Bu durum göstermektedir ki verilerde normalden çok fazla bir sapma oluşmamıştır.

4.6. BULGULAR

Aşağıda araştırmamız süresince ve sonunda elde edilen verilerin istatistikî analizi yapılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubundan alınan veriler karşılaştırılmış

ve değerlendirilmiştir. Araştırmada uygulanan ön test son testlere ait sonuçlar aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime web2.0 araçlarının öğrencilerin yazma becerisini ne derece etkilediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

4.6.1. KONTROL VE DENEY GRUPLARININ YAZILI ANLATIM BECERİSİNE YÖNELİK ÖN TEST PUANLARININ DEĞERLENDİRMESİ

Kontrol grubu ve deney grubunun akademik olarak yazılı anlatım becerilerine yönelik ön test puanları değerlendirilmiştir. Ön test puanları için kontrol grubundan 16 örnek, deney grubundan da 18 örnek alınmıştır. Kontrol grubunun ön test puanı ortalamasının $15,69 \pm 2,7$ olduğu, deney grubu ön test puanı ortalamasının da $16,05 \pm 2,26$ olduğu tespit edilmiştir. Kontrol ve deney gruplarının ön testlerden aldıkları skorlar bakımından karşılaştırıldıklarında, Grupların akademik yazılı anlatım becerisi bağlamında ön test puanlarına göre istatistiki olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı gözlemlenmektedir. ($t(30)=0,144; p=0,887>0,05$)

Tablo 11 Ön Test Dağılımı

Ön Test					
Kontrol Grubu			Deney Grubu		
Örnek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Örnek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
16	15,69	2,7	18	16,05	2,26
Test İstatistiği		Serbestlik Derecesi		Olasılık	
0,144		30		0,887	

4.6.2. KONTROL VE DENEY GRUPLARININ YAZILI ANLATIM BECERİSİNE YÖNELİK SON TEST PUANLARININ DEĞERLENDİRMESİ

Kontrol grubu ve deney grubunun akademik olarak yazılı anlatım becerilerine yönelik son test puanları değerlendirilmiştir. Ön test puanları için kontrol grubundan 16 örnek, deney grubundanda 18 örnek alınmıştır. Kontrol grubunun son test puanı ortalamasının $17,13 \pm 3,07$ olduğu, deney grubu son test puanı ortalamasının da $17,67 \pm 2,59$ olduğu tespit edilmiştir. Kontrol ve deney gruplarının son testlerden aldıkları skorlar bakımından karşılaştırıldıklarında, Grupların akademik yazılı anlatım becerisi

bağlamında son test puanlarına göre istatistiki olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı gözlemlenmektedir. ($t(30)=0,428;p=0,671>0,05$)

Tablo 12 Son Test Dağılımı

Son Test					
Kontrol Grubu			Deney Grubu		
Örnek Sayısı	Arit. Ort.	Standart Sapma	Örnek Sayısı	Arit. Ort.	Standart Sapma
16	17,13	3,07	18	17,67	2,59
Test İstatistiği		Serbestlik Derecesi		Olasılık	
0,428		30		0,671	

4.6.3. KONTROL VE DENEY GRUPLARININ YAZILI ANLATIM BECERİSİNE YÖNELİK SON TEST PUANLARININ DEĞERLENDİRMESİ

Deney grubu içinde akademik yazılı anlatım becerisine dair ön test ve son test skorlarının analizi tabloda verilmiştir. Deney grubundaki 18 örneğin ön test puanı ortalamasının $16,05\pm2,26$ ve son test puanı ortalamasının $17,67\pm2,59$ olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun ön test puanları ile son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. ($t(32)=-1,999;p=0,054>0,05$).

Tablo 13 Deney Grubu Dağılımı

Deney Grubu					
Ön Test Puanı			Son Test Puanı		
Örnek Sayısı	Arit. Ort.	Std Sap	Örnek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
18	16,05	2,26	18	17,67	2,59
Test İstatistiği		Serbestlik Derecesi		Olasılık	
$t = -1,999$		32		$p = 0,054$	

4.6.4. KONTROL GRUBUNA AİT YAZILI ANLATIM BECERİSİNE YÖNELİK ÖN TEST-SON TEST PUANLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Kontrol grubu içinde akademik yazılı anlatım becerisine dönük ön test ve son test skorlarının analizi tabloda verilmiştir. Kontrol grubundaki 16 örneğe ait ön test puanı ortalamasının $15,69\pm2,70$ ve son test puanı ortalamasının $17,13\pm3,07$ olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunun ön test skorları ile son test skorları arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. ($t(28)=-1,349;p=0,188>0,05$).

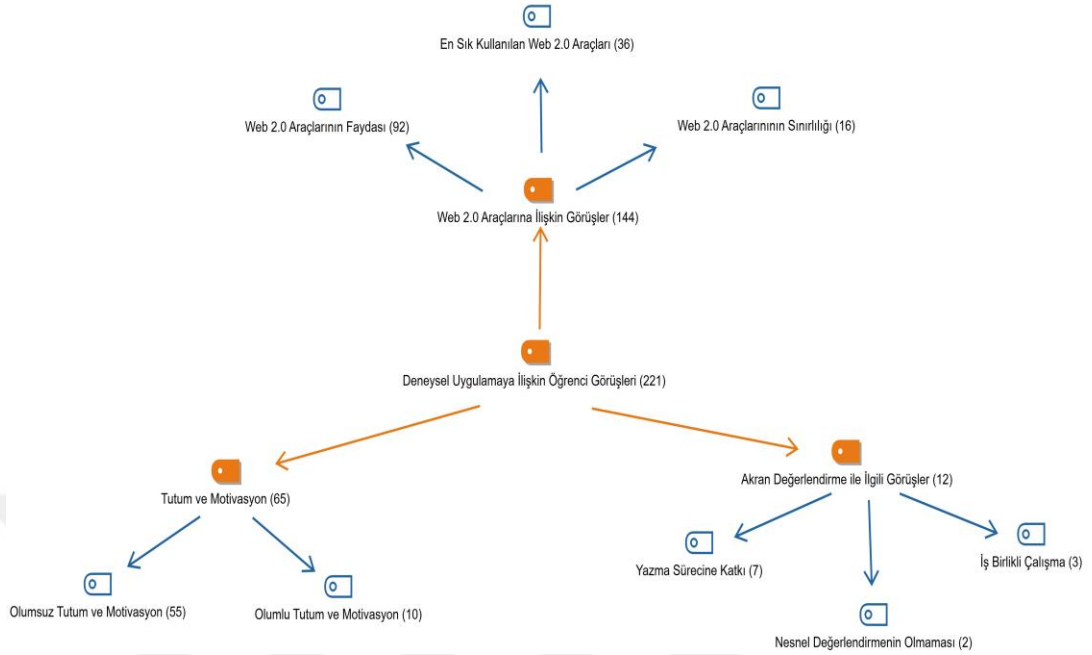
Yukarıdaki tablolar incelendiğinde de görüleceği üzere deney grubu ve kontrol grupları bakımından uygulama öncesinde yazma becerileri açısından grupların denk olduğu söylenebilecektir. Durumun böyle olması, araştırmamızın ve bu araştırma neticesinde elde edilen sonuçların güvenilirliğini artırmaktadır.

Tablo 14 Kontrol Grubu Dağılımı

Kontrol Grubu					
Ön Test Puanı			Son Test Puanı		
Örnek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Örnek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Stand. Sap.
16	15,69	2,7	16	17,13	3,07
Test İstatistiği		Serbestlik Derecesi		Olasılık	
t = -1,349		28		p = 0,188	

4.7. NİTEL BULGULAR

Web 2.0 araçlarının yazma becerisine katkısının incelendiği bu araştırmanın yukarıda ifade edilen nicel bulgularına göre deneysel uygulamanın deney grubu öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülme de deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları incelendiğinde öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nicel verilerini geliştirmek amacıyla deney grubu öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin görüşleri içerik analizi ile incelenmiş olup öğrencilerin görüşleri üç kategori altında toplanmıştır. Bu kategori ve alt kategoriler Şekil 1’de sunulmuştur.

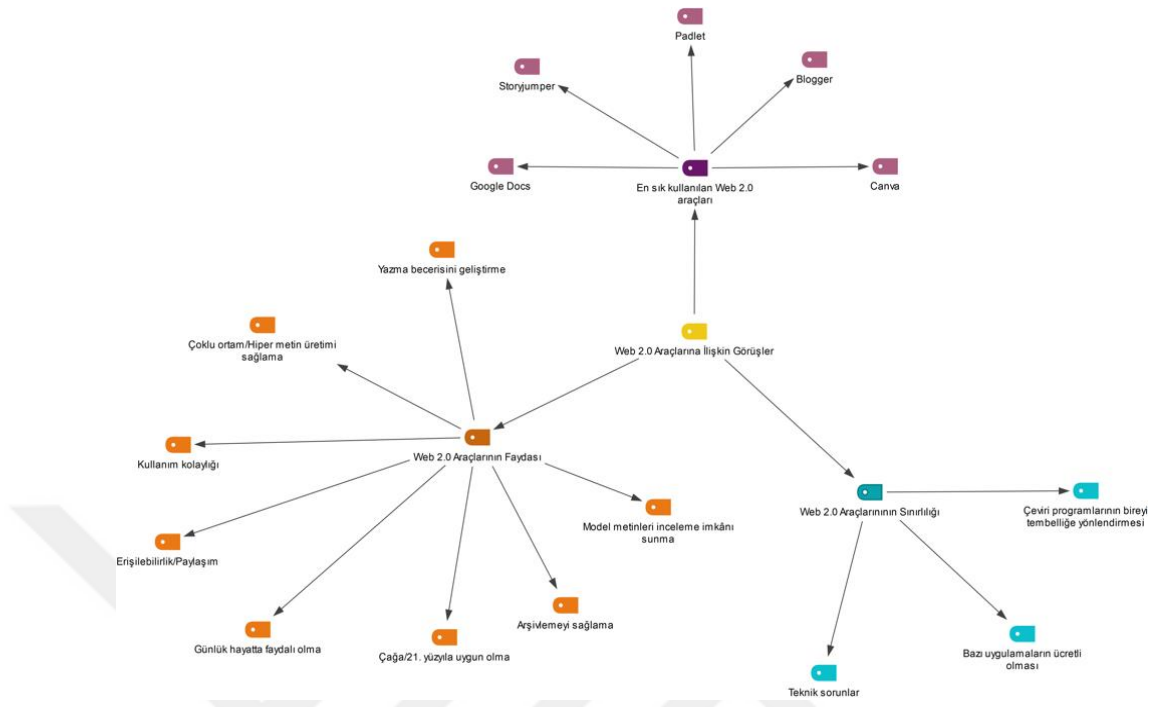


Şekil 1. Deneysel Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Şekil 1’de görüldüğü gibi kendisiyle görüşme yapılan deney grubu öğrencilerinin görüşlerine ilişkin 221 kod ortaya çıkmıştır. Bu kodların büyük bir çoğunluğu ($f=144$) Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşler temasına aittir. Bunu tutum ve motivasyon ($f=65$) teması izlemektedir. Üçüncü olarak akran değerlendirme teması ($f=12$) yer almaktadır. Söz konusu temalara ilişkin kategoriler ve alt kategoriler ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

4.7.1. Web 2.0 Araçlarına İlişkin Görüşler

Katılımcıların Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşleri üç alt kategoride toplanmış olup bu kategoriler ve kategorilere ilişkin kodlar Şekil 2’de sunulmuştur.

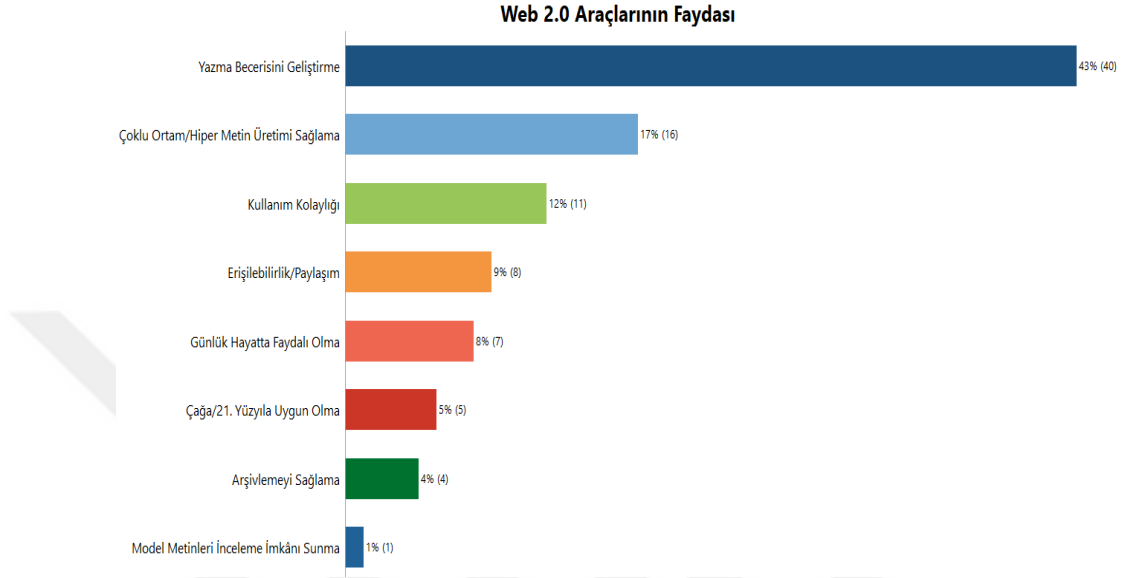


Şekil 2. Web 2.0 Araçları Alt Kategorisine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli

Şekil 2 incelendiğinde öğrencilerin Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerinde “fayda”nın ön plana çıktığı görülmektedir. Bunu “en sık kullanılan Web 2.0 araçları” kategorisi izlemektedir. Katılımcıların Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşlerinde “sınırlılıklar” da yer almaktadır.

4.7.2. Web 2.0 Araçlarına İlişkin Görüşler

Web 2.0 araçlarının faydası alt kategorisinde 8 kod yer almaktadır. Bu kodların frekans dağılımları Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Web 2.0 Araçlarının Faydası Alt Kategorisinde Yer Alan Kodların Frekans Dağılımı

Şekil 3’e göre araştırmanın nitel boyutuna dâhil olan katılımcılar, Web 2.0 araçlarının en çok yazma becerisini geliştirme yönünü vurgulamaktadır (f=40). Buna göre katılımcılar Web 2.0 araçlarıyla yürütülen bu uygulamanın yazma becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir. Buna örnek olarak çalışmaya dâhil olan öğrencilerden Ö6’nın ve Ö14’ün görüşleri şu şekildedir:

“Evet yazma çalışmalarda Web 2.0 uygulamaları kullanmak yazma yeteneğini geliştirmek için faydalı oluyor.” (Ö6)

“Bunu kullanarak çok doğru ve ilginç bir şekilde yabancı dil öğrenebilirsiniz ve hemde başka eğlenceli şeyler yapabileceğinizi düşünüyorum.” (Ö14)

İkinci olarak katılımcılar, sadece yazıya dayanan değil, görsel, işitsel vb. unsurlarla geliştirilebilen hipermetin üretimine olanak tanıdığı için Web 2.0 araçlarını faydalı bulmaktadır (f=16). Örneğin çalışmaya dâhil olan öğrencilerden Ö.3’ün konuyla ilgili fikri şu şekildedir:

“Canva uygulaması sayesinde pek çok şey yaratma olanağına sahibiz. Sunumlarımızı hazırlayabiliriz, broşürler oluşturabiliriz, fotoğraf ve video montajları yapabiliriz.”

Katılımcılar üçüncü olarak Web 2.0 araçlarının kullanımının kolay olduğunu vurgulamaktadır (f=11). Buna örnek olarak çalışmaya dâhil olan öğrencilerden Ö4, Ö7 ve Ö11'in görüşleri şu şekildedir:

“kullanmak için daha basit ve kolay olduğunu düşünüyorum.” (Ö4)

“kolay ve hızlı bir şekilde yazmamızı sağlayan bir uygulamadır.” (Ö7)

“Çok kolay ve basit bir şekilde işlem tamamlanmış olur.” (Ö11)

Katılımcılar dördüncü olarak Web 2.0 araçlarının erişilebilirlik/paylaşım yönünü vurgulamaktadır (f=8). Katılımcılar her yerde ve her zaman kullanılabilme, yazarın paylaştığı metne kolayca ulaşabilme gibi yönlerine değinerek Web 2.0 araçlarının erişilebilir olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin Ö2, Ö4 ve Ö10'un görüşleri şu şekildedir:

“Her yerde ve her zaman yazabiliriz çünkü telefonu her yerde kullanabiliriz.” (Ö2)

“Bitirdikten sonra bizim yaptığımız kitap herkes okuyabilir” (Ö4)

“İnsanın işini hemen yapar her zaman ve her yerde.” (Ö10).

Bunların yanı sıra Web 2.0 araçlarının günlük hayatta faydalı olduğunu (f=7), dünyanın gelişmiş bir teknoloji çağında olduğunu, bu çağın gerekliliği olarak teknoloji kullanımının ön planda olduğunu, kullandıkları Web 2.0 araçlarıyla da bu çağa uygun olarak eğitim ve öğrenme süreçlerinde fayda sağladıkları belirtilmiştir. Buna örnek olarak Ö1 'in görüşü şu şekildedir:

“Dünya ve teknoloji gelişmiş çağındayız. Bunun üzerine herkese kullanılmasını tavsiye ederim. Tabi ki her zaman Weblerde/ internetde yazmamız gerekir.” (Ö1)

Katılımcılar Web2.0 araçlarını kullanmanın bir diğer faydasının arşivleme yapma olduğunu ürünlerini kolaylıkla kaydedip kayıtlarına kolaylıkla ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Buna örnek olarak Ö3 ve Ö11'in görüşleri şu şekildedir:

“Web 2.0 tercih ederim çünkü onları kullanarak çalışmalarını hızlıca bitirebiliriz ek olarak çalışmalarımız otomatik olarak kaydedilir.” (Ö3)

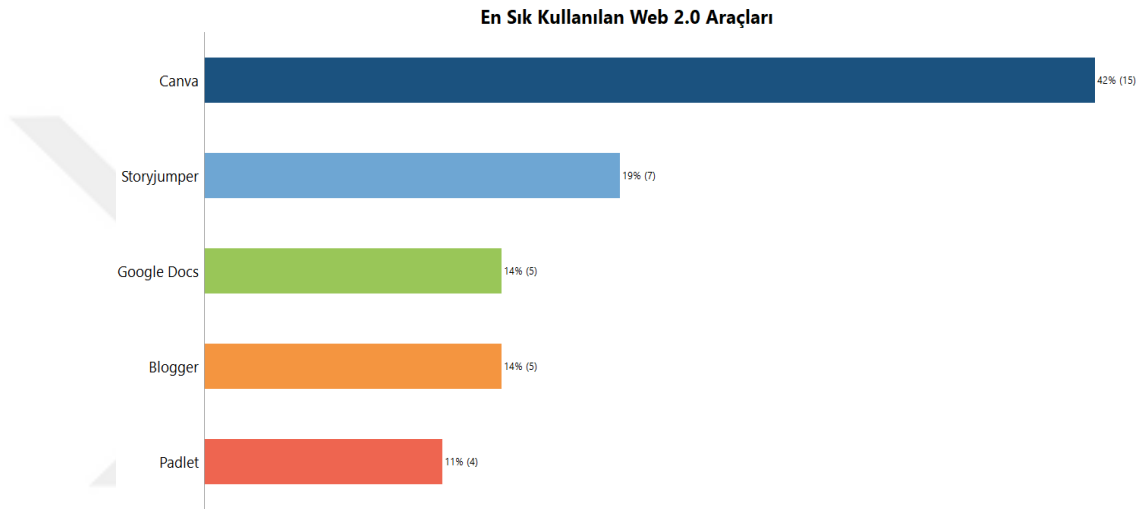
“Google docs uygulaması ise okula yada bize ait tüm belgeleri, pdf'leri tek bir yerde kaydetmek için kullanılır.” (Ö11)

Katılımcılar web 2.0 araçlarının model metin inceleme olanağı sağlamasını faydalı bulmaktadır. Buna örnek olarak Ö2'nin görüşü şu şekildedir:

“Ünlü kişilerin aynı konu hakkında yazdıklarını görebilir, fotoğraf ve videoları görebilirsiniz.” (Ö2)

4.7.3. En Sık Kullanılan Web 2.0 Araçları

En sık kullanılan Web 2.0 araçları alt kategorisinde 5 kod yer almaktadır. Bu kodların frekans dağılımları Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. En Sık Kullanılan Web 2.0 Araçları Alt Kategorisinde Yer Alan Kodların Frekans Dağılımı

Katılımcılar çalışmada farklı Web 2.0 araçları kullanmıştır, kullanılan Web 2.0 araçlarından en çok ilgi göreni Canva uygulaması olmuştur. (f=15) Katılımcılar Canva uygulamasının yaratıcılıklarını artırdığını, eğlenceli bir kullanımı olduğunu günlük hayatta farklı alanlara uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Canva uygulamasına ilişkin Ö2 ve Ö7’nin görüşleri şu şekildedir:

“Canva çok iyi bir uygulama ve çok sevdim çünkü pratik hayatta kullandım.” (Ö2)

“Canva da Web 2.0 araçları arasında farklı ve eğlenceli yazma fırsatları sunduğu için en sevdiğim ve etkili gördüğüm uygulamadır.” Ö7

Katılımcıların en sık kullandığı ikinci uygulama Storyjumper olmuştur. (f=7) Katılımcılar kullandıkları Storyjumper uygulamasında sanal hikâye kitapları oluştururken eğlendiklerini duygularını kullandıkları şekil ve fotoğraflar yardımıyla daha iyi ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö13 uygulamaya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“hikaye yazmak ve bir kitap yayınlanmak için çok faydalı.” (Ö13)

“Storyjumper hikaye gibi yazmaları güzel düzenlemeler yardımıyla yazma ve paylaşma fırsatı sunuyor.”(Ö7)

En sık kullanılan üçüncü Web 2.0 aracı ise Google Docs. Olarak belirtilmiştir. (f=5) Katılımcılar Google Docs. Uygulamasının arşivleme imkânı sağlaması, yapılan yazma çalışmalarının çalışmaya katılan diğer kişilerle kolaylıkla paylaşılması paylaşılanlara ilişkin geribildirim yapılabilmesi gibi özelliklerinin olmasını yazma becerilerinin gelişimi için faydalı bulmuşlardır. Bu durumu ilişkin Ö1 ve Ö7’nin görüşü şu şekildedir:

“Bu uygulamalar yazma çalışmalarında faydalı olur. Ben Canva ve Google Docs kullanıyorum.” (Ö1)

“Google Docs yazmak ve birbirimizin yazdıklarından öğrenebileceğimiz sanal bir ortamdır.” (Ö7)

Katılımcılar tarafından en sık kullanılan diğer bir uygulama Blogger olmuştur. (f=5) Blogger uygulamasıyla katılımcılar, kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini, bu uygulamadan yazma becerilerinin gelişimine yönelik fayda sağladıklarını ve sebeple bu uygulamayı sık sık kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Blogger uygulamasına dair Ö5 ve Ö6 görüşleri şu şekildedir:

“Blogger uygulamasıyla çok şeyler öğrendim, orada başka kişiler yazdığın hikaye çok güzel.” (Ö5)

“Bence blogger çok faydalı tercih ediyorum.” (Ö6)

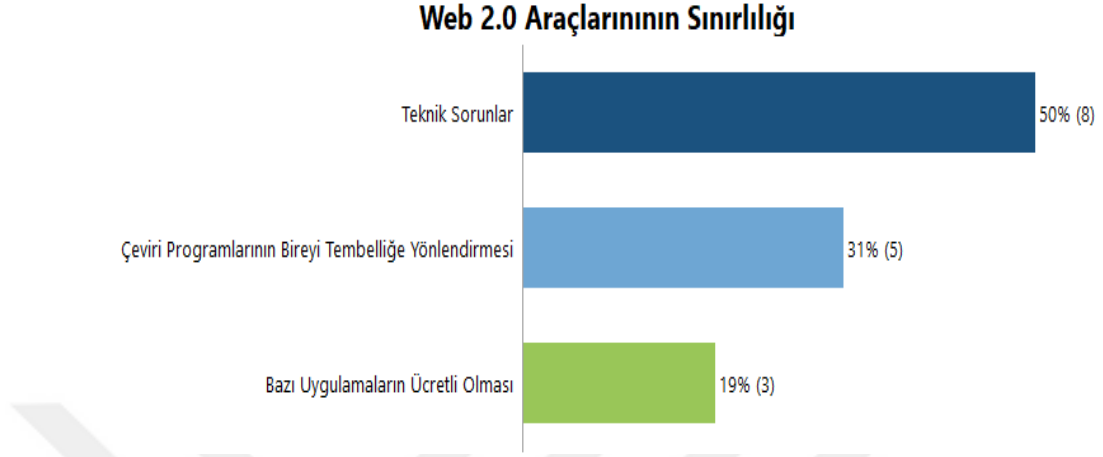
En sık kullanılan son Web 2.0 aracı ise Padlet’tir. (f=4). Katılımcılar bu uygulamayı yazma becerilerinin gelişimi açısından faydalı bulmuşlardır. Bunun yanı sıra bu uygulamanın yaratıcılığı artırdığını ve yabancı dil öğrenimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Padlet uygulamasıyla ilgili Ö4 ve Ö13’ün görüşleri şu şekildedir:

“padlet uygulamasında bizim yaratıcılığımız arttırabiliriz.” (Ö4)

“yabancı bir dil öğrenmek için çok iyi.” (Ö13)

4.7.4. Web 2.0 Araçlarının Sınırlılığı

Web 2.0 araçlarının sınırlılığı alt kategorisinde 3 kod yer almaktadır. Bu kodların frekans dağılımları Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Web 2.0 Araçlarının Sınırlılığı Alt Kategorisinde Yer Alan Kodların Frekans Dağılımı

Çalışmada yer alan katılımcılar Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili çeşitli engellerle karşılaşmış ve bu durum Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili sınırlılıklar oluşturmuştur. Bu sınırlılıklardan en çok karşılaşılan teknik sorunlardır. (f=8) Web 2.0 araçlarının kullanımı için telefon, bilgisayar, tablet gibi teknolojik cihazlara ihtiyaç vardır. Bu cihazların elektronik aksamlarıyla veya kurulumlarıyla ilgili aksaklıklar kullanılan Web 2.0 aracının işleyişini de doğrudan etkilemekte ve öğrenciler açısından problem oluşturmaktadır. Teknik sorunlarla ilgili Ö2 ve Ö15’in görüşleri şu şekildedir:

“Bazen telefon veya internet bozulduğu için bazen daha uzun sürüyor.” (Ö2)

“Bazen telefon ile yazarken birkaç sıkıntı çıkıyor. Mesela siz yazıyorsunuz ama yazmaları biraz yavaş ortaya çıkıyor.” (Ö15)

Web 2.0 araçlarının sınırlılığıyla ilgili bir diğer durum çeviri programlarının bireyleri tembelliğe yönlendirmesi olarak belirtilmiştir. Web 2.0 araçlarının kullanımı sırasında bireyler genellikle bir teknolojik alet kullanmakta ve internet erişimine sahip olmaktadır. İnternete ve teknolojik cihazlara hızla erişilmesi öğrenciyi daha az çaba daha az emek ile sonuca ulaştırmaya yönlendirmektedir. Hem zamandan tasarruf etmek hem de daha az emek vermek için kullanılan dil çeviri programları öğrencileri tembelliğe itmektir. Çeviri programlarının kullanımıyla oluşturulan yazma ürünleri de öğrencilerin seviyeleri hakkında yanıltıcı bir sonuç vermektedir. Bununla ilgili öğrenci görüşleri şu şekilde belirtilmiştir:

“Fakat yazma çalışmalarında kağıt ve kalem ile yazmak ta çok önemli çünkü telefonda yazdığımızda yanlışlarımızı otomatik olarak klavye düzeltiyor ve nerede nasıl bir yanlış yaptığımızı anlamayabiliriz.” (Ö12)

“yazmalarımızı orada çevirebiliriz bazen bu iyi değil çünkü bu şekilde tembel olabiliriz.” (Ö18)

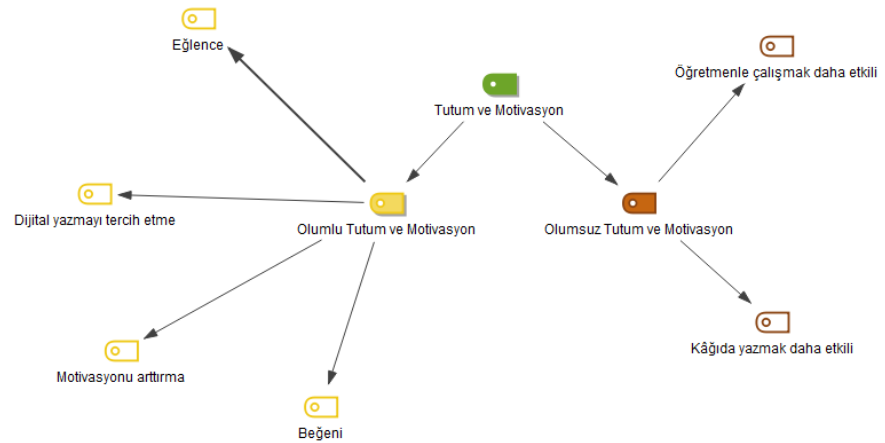
Katılımcılar tarafından Web2.0 araçlarının sınırlılıkları arasında belirtilen diğer bir durum kullanılan Web 2.0 araçlarından bazılarının ücretli olmasıdır.(f=3) Bazı uygulamalarda bir bölümün bazı uygulamalarda ise uygulamanın tamamının ücretli olması öğrencilerin bu uygulamaları tercih etmemesine veya uygulamaları kısıtlı süreyle kullanmalarına sebep olmaktadır. Konuyla ilgili Ö2 ve Ö14’ün görüşleri şu şekildedir:

“Bazı şeyler yapmak için para ödemeliyiz.” (Ö2)

“Tüm özelliklerin kilidini açmak için abonelik ücreti ödemek gerekebilir, bu da bazı kullanıcılar için dezavantaj olabilir.” (Ö14)

4.7.5. Tutum ve Motivasyon

Katılımcıların tutum ve motivasyonlarını yansıtan görüşleri iki alt kategoride toplanmış olup bu kategoriler ve kategorilere ilişkin kodlar Şekil 6’da sunulmuştur.

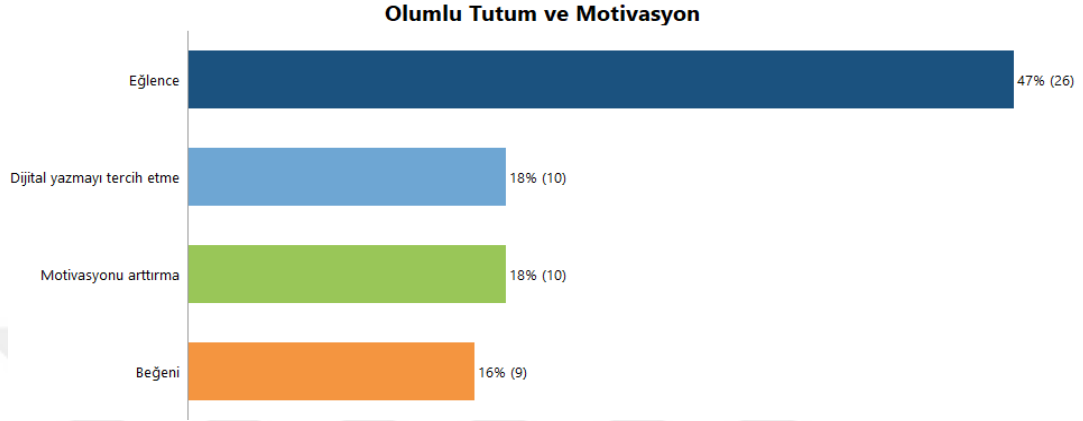


Şekil 6. Tutum ve Motivasyon Alt Kategorisine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli

Şekil 6 incelendiğinde katılımcıların ağırlıklı olarak deneysel uygulamaya ve Web 2.0 araçlarına ilişkin olumlu tutum ve motivasyona sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin olumsuz tutum ve motivasyona sahip olduğu belirlenmiştir.

4.7.5.1. Olumlu Tutum ve Motivasyon

Olumlu tutum ve motivasyon alt kategorisinde dört kod yer almaktadır. Bu kodların frekans dağılımları Şekil 7’de sunulmuştur



Şekil 7. Olumlu Tutum ve Motivasyon Alt Kategorisinde Yer Alan Kodların Frekans Dağılımı

Katılımcılar kullandıkları Web 2.0 araçlarını ilgili çekici bulmuş ve bu yönüyle yazma çalışmalarının daha eğlenceli hâle geldiğini belirtmişlerdir. (f=26). Öğrenciler bu uygulamaları kullanarak yazma süreçlerinin eğlenerek, sıkılmadan, kolaylıkla ve hızlı bir şekilde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Eğlence koduna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bence yabancı bir dil öğrenirken Web 2.0 araçlarını kullanmayla çok iyi ve eğlenceli oluyor (Ö5)

“Bence uygulamalar hızlı ve eğlenceli bir ortam olarak işimizi kolaylaştırır.” (Ö7)

“Padlet, Canva ve ona benzeyen web siteleri, öğrencilerin yazma becerisini daha yüksek bir seviyeye taşımaktadır, hata normalden daha kolay, daha eğlenceli bir hale getirmektedir.” (Ö11)

Çalışmada yer alan katılımcılar yazma tercihlerinin kâğıt kalem kullanarak yazma yerinde dijital yazma olduğunu dijital yazmanın daha pratik ve hızla ulaşılabilir olduğunu belirtmişlerdir. 21. yüzyılda öğrenci ihtiyaçlarının öğrenci beklentilerinin değiştiği buna bağlı olarak da eğitim sisteminde dijital yazmaya yer verilmesi gerektiği görüşünü ifade etmişlerdir.(f=10). Dijital yazma ile ilgili Ö3, Ö12 ve Ö13’ün görüşleri şu şekildedir:

“Web 2.0 tercih ederim çünkü onları kullanarak çalışmalarını hızlıca bitirebiliriz ek olarak çalışmalarımız otomatik olarak kaydedilir.” (Ö3)

“Kağıt ve kalem ile yazmaktan bazı insanlar sıkılabilir ve dersten bıkebilir. Bu tür uygulamalar kullanırsak öğrencilerin daha ilgisini çekebilir ve daha eğlenceli olur.” (Ö12)

“bana göre web 2.0 araçlarını kullanarak yazma daha kolay ve eğlenceli bir şekilde yapabiliriz bu yüzden bunu tercih ederim.” (Ö13)

Kullanılan Web 2.0 araçlarının motivasyonlarını artırdığı belirten katılımcılar bu araçları kullanarak yazma süreçlerine daha iyi motive olduklarını, yapılan çalışmalara istekli katıldıklarını belirtmişlerdir. (f=10) Katılımcılar bu uygulamaların aynı zamanda dil öğrenim süreçlerindeki motivasyonlarına da olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe öğrenirken bu Web 2.0 kullandım ve benim çok motive ettim.” (Ö5)

“Evet bence bu uygulamalar yazmamızı geliştirmemizi sağlanmasının yanı sıra öğrenmeye motiva ediyor.” (Ö7)

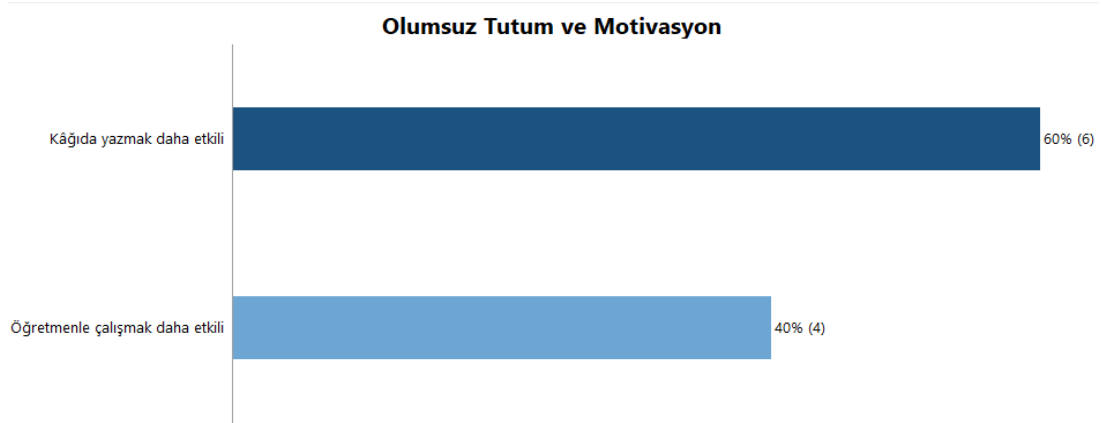
Çalışmada yer alan katılımcıların olumlu tutumlarından bir diğeri de kullanılan Web 2.0 araçlarının beğenilmesidir. Öğrenciler bu uygulamaları çeşitli sebeplerle beğendiklerini ifade etmişlerdir. (f=9) Beğenilerin nedenleri arasında bu uygulamaların öğrenirken eğlendirmesi, yaratıcılıklarının gelişimine katkı sağlaması, kullanımlarının kolay ve pratik olması gibi etkenleri göstermişlerdir. Web 2.0 araçlarının beğenisiyle ilgili Ö5 ve ö görüşleri şu şekildedir:

“Her zaman kullanıyorum ve çok beğendim.” (Ö5)

“bunlar ile ders yaparken öğrenciler daha eğlenceliyle yeni dil öğrenebilirler.” (Ö15)

4.7.5.2. Olumsuz Tutum ve Motivasyon

Olumsuz tutum ve motivasyon alt kategorisinde iki kod yer almaktadır. Bu kodların frekans dağılımları Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Olumsuz Tutum ve Motivasyon Alt Kategorisinde Yer Alan Kodların Frekans Dağılımı

Katılımcılar Web 2.0 araçlarına ilişkin ağırlık olarak olumlu tutum göstermiş ve dil öğrenim süreçlerinde bu araçların kullanımının yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin bazıları ise bu görüşlerin aksine Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili olumsuz tutum göstermiştir. Bu olumsuz tutumlardan biri yazma çalışmalarında kâğıt kalem kullanarak yazmanın, yazma becerisinin gelişiminde daha etkili olduğu düşüncesidir. Bu düşüncenin oluşmasının sebebi ise sınıf ortamında yapılan çalışmaların daha etkili olacağı inancıdır. Öğrenciler konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“bence sınıfa oturup kalem kullanarak daha iyi tercih ediyorum. (Ö6)

“Ama sınıf ortamında yazmamızı geliştirmek amacıyla yapılan çalışmaların kalem ve kâğıt ile tercih ederim.” (Ö7)

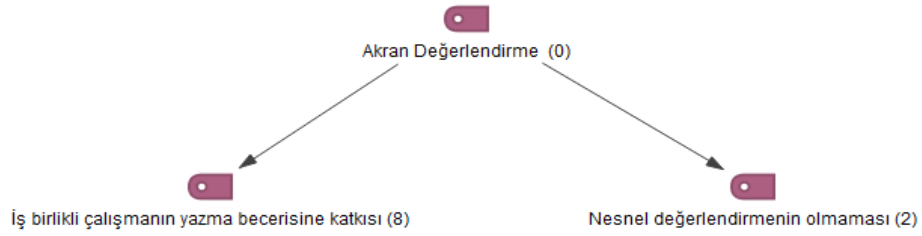
Çalışmada yer alan katılımcılardan bazıları da Web 2.0 araçlarının kullanımından memnun olduklarını dile getirseler de bu araçlarla çalışmak ve pratik yapmak yerine sınıf ortamında öğretmen desteğiyle çalışmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. (f=4) Web 2.0 araçlarını kullanarak yaptıkları çalışmalarda anında geribildirim almamaktan endişe ettiklerini sınıf ortamında öğretmenle etkileşim hâlinde bulunarak çalışmalarının daha etkili olduğunu öğretmenin yönlendirmeleriyle daha kalıcı öğrenmelere sahip olabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmenle çalışmayı tercih eden katılımcılar görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Bence kâğıtta yazmak daha iyi çünkü öyle hoca düzeltirse aklında kalıyor.” (Ö8)

“Bu tür yazma çalışmalarında kendimiz bir kağıtta yazdığımızda hoca kontrol ederken yanlışlarımızı bulup bize söyleyebilir ve yanlışlarımızı farkedip doğru bir şekilde yazmaya çalışırız. (Ö12)

4.7.6. Akran Değerlendirme

Katılımcıların akran değerlendirmesini yansıtan görüşleri iki alt kategoride toplanmış olup bu kategoriler ve kategorilere ilişkin kodlar Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. Akran Değerlendirme Alt Kategorisine İlişkin Hiyerarşik Kod-Alt kod Modeli

Şekil 9 incelendiğinde katılımcıların ağırlıklı olarak akran değerlendirmeyeyle ilgili olumlu tutumlara sahip olduğu bazı öğrencilerin ise akran değerlendirmeye ilişkin olumsuz tutumları olduğu görülmüştür.

Katılımcılar kullandıkları Web 2.0 araçlarına ilişkin akran değerlendirmenin yazma becerisinin gelişimine olumlu katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Olumlu katkı olarak değerlendirilebilecek tutumlardan biri iş birlikli çalışma olanağının olmasıdır. İş birlikli çalışma ortamıyla yapılan hataların daha iyi tespit edildiğini belirtmişlerdir.(f=8) Bunun yanı sıra bir başkasının görüş ve yorumlarının kendileri için güdüleyici bir güç olduğunu birbirlerinin çalışmalarından yeni şeyler öğrenebildiklerini yaratıcılıklarının arttığını da ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili Ö2 ve Ö7’nin görüşleri şu şekildedir:

“Herkes kendi kendini yazabilir ve birbirinin görüş ve değerlendirmelerinden faydalanabilir ve puan verebilir.” (Ö2)

“Google Docs yazmak ve birbirimizin yazdıklarından öğrenebileceğimiz sanal bir ortamdır.”(Ö7)

Katılımcılar akran değerlendirmeye yönelik olumsuz durumların da oluşabileceği görüşünü belirtmişlerdir. Yapılan çalışmaların herkes tarafından görülüp puanlanabilir olması öğrenciler arasında akran zorbalığına sebep olabileceğini fikrini oluşturmuştur. Ayrıca yapılan değerlendirmelerin nesnel olmama ihtimalinin yüksek olması akran değerlendirmenin olumsuz görülmesindeki temel sebeptir. (f=2) Katılımcılar akran değerlendirmesinin başarı düzeyi düşük ve sık hata yapan öğrencilerde yazma çalışmalarına karşı ön yargı oluşturabileceği görüşündedir. Bununla ilgili Ö2 ve Ö14’ün görüşleri şu şekildedir:

“Bazı arkadaşlar az puan veriyorlar Ya da yazıları kötü olduğu için bir kişinin diğerine zorbalık yapması mümkündür.” (Ö2)

“Öğrencilerin yapılabilecek hataların tüm sınıf tarafından görülebilecektir.” (Ö14)

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bugünün öğrencileri önceki nesillere göre ilgi alanları ve ihtiyaçları bakımında farklı bir profil oluşturmaktadır. Yeni nesil öğrencilerde öğrenmeye ilişkin olumlu tutumların oluşmasını sağlamak için öğrenme ortamlarını ve öğrenme ortamlarında kullanılan materyallerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik değişmesi gerekliliği söz konusudur. Bu anlayışla dijital kuşağın özelliklerine dikkat edilerek sınıfta veya sınıf ortamı dışında ihtiyaç duyulan dil öğrenme ortamlarının Web 2.0 araçları yardımıyla oluşturulabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada da Web 2.0 araçlarının ders materyali olarak kullanılmasıyla yazma becerisinin geliştirilmesi konusunda nasıl bir etkiye sahip olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Yazma becerisi, daha karmaşık, öğrenci tarafından daha çok üstünde durulması gereken ve farklı güdülerini de içinde barındıran bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Gerçekten de yazma becerisi için farklı materyaller kullanılmalı, kompleks kurallar öğrenilmeli ve sıkça pratik yapılmalıdır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten öğretmenler, farklı etkinliklere ve materyallere başvurmak durumunda kalmaktadır.

Yapılan bu çalışmanın nicel bulguları neticesinde deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerisine yönelik ön test sonuçları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı ölçülmüştür. Grupların akademik yazılı anlatım becerisi bağlamında ön test puanlarına göre istatistiki olarak anlamlı farklılığın bulunmadığı gözlemlenmektedir. Deney grubu ve kontrol grupları bakımından uygulama öncesinde yazma becerileri açısından grupların denk olduğu söylenebilecektir. Durumun böyle olması, araştırmamızın ve bu araştırma neticesinde elde edilen sonuçların güvenilirliğini artırmaktadır.

Web 2.0 dünyası aslında yeni binyılın öğrencileri için çok yeni bir dünya olmayıp günlük yaşamlarında muhatap oldukları internet araçlarının farklı görünüşleri olarak öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Hâl böyle olunca öğrencilerin günlük yaşamlarının bir parçası olan araçların yabancı dil öğrenimine yönelik

kullanımı söz konusu olabilmektedir. Bununla beraber tüm Dünyada covid19 pandemisi nedeniyle uzaktan öğretim sisteminin yaygınlaşması da öğrencilerin teknoloji vasıtasıyla öğrenim görme alışkanlığı geliştirmelerini sağlamıştır. Bu nedenle öğrenciler bakımından, Web 2.0 araçlarının kullanımı dil öğrenim becerilerinde anlamı sayılabilecek farklılıklara yol açmayabilir. Yapılan bu çalışmada da yukarıda ifade edildiği üzere Web 2.0 araçlarının kullanımının bu araçları kullanmayan öğrencilere göre anlamlı bir fark oluşturmadığı ancak kullanılması durumunda yazılı anlatım becerinin geliştirilebileceği sonucuna varılmıştır. Web 2.0 araçları vasıtasıyla gerçekleştirilen öğretimin akademik başarı bakımından anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Batıbay (2019) Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersi motivasyonu ve başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında Kahoot örneği bağlamında gerçekleştirdiği araştırması; Kahoot kullanımının Türkçe dersindeki başarıyı belli bir düzeyde olumlu etkilediği ancak ortaya çıkan bu etkinin istatistiki olarak başarıya anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Özipek ise 2017 yılında yaptığı çalışmasında, Padlet uygulaması üzerinden yürüttüğü araştırmayla öğrencilerin akademik başarılarını, Türkçe dersine karşı tutumlarını ve teknolojiye karşı tutumlarının etkisini incelemiştir. Deney grubuna uyguladığı, Padlet uygulaması desteğiyle gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin akademik başarısını bir ölçüde olumlu etkilediği ancak bu oranın deney grubu açısından anlamlı fark olarak değerlendirilemeyeceği sonucuna ulaşmıştır.

Nicel veri analizleriyle her ne kadar anlamlı bir farkın oluşmadığı neticesine varılsa da yapılan uygulamaların öğrencilerin öğrenim süreçlerine olumlu yönde bir katkısı olmuştur. Araştırmanın nitel bulgularında elde edilen öğrenci görüşleri analiz edilmiş ve bu analize göre bu çalışmalara katılan öğrenci grupları Web 2.0 araçlarının kullanımından olum etki aldıklarını belirtmişlerdir.

Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişimine yönelik kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada öğrenci görüşleri üç ana kategoride incelenmiştir. Araştırmadaki ilk kategoride öğrencilerin Web 2.0 araçlarına ilişkin görüşleri faydalar, sınırlılıklar ve en sık kullanılan araçlar alt başlığıyla değerlendirilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre Web 2.0 araçları, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisini geliştirmesi bakımından faydalı bulunmuştur. Yapılan yazama çalışmalarında hızlı dönüt

alabilmek, iş birlikli çalışmalar yapmak, sanal ortamın sunduğu resim, şekil ve renkleri kullanarak duyguları daha iyi dile getirebilmek fayda olarak değerlendirilmiştir. Web 2.0 araçlarının faydalarına ilişkin elde edilen bulgular alanyazında yapılmış önceki çalışmalarla da örtüşmektedir. Demirer ve Baki'nin (2018) yaptığı araştırmada birden çok duyu organına hitap etmek, güdülenmeye katkı sağlamak gibi özellikler Web 2.0 araçlarının tercih edilmesini sağlamaktadır. Web 2.0 araçlarının çoklu ortam sağlaması öğrencilere geleneksel öğretim yoluyla yalnızca işitsel bir yolla yahut yazılı bir metin vasıtasıyla sunulabilecek bir bilginin Web 2.0 araçlarıyla farklı duyu organlarına eş zamanlı hitap edebilir olması öğrenciler için öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hale getirmektedir. Bu durum 21. Yüzyılın ihtiyaçlarını karşılaması bağlamında öğrenciler tarafında “fayda” olarak görülmüştür. Ayrıca Web 2.0 araçları, kullanım alanlarının çeşitliği sayesinde 21. yüzyılda, yani dijital dünyada doğup büyüyen öğrencilerin günlük hayatının bir parçası haline gelmiştir. Web 2.0 araçlarıyla güncelliği yakalayarak bu çağın öğrencilerine uygun bir öğrenme oluşturulabilir (Büyükkarcı, A., & Müldür, M. 2021).

Öğrenciler kullanılan uygulamaların ağırlıklı olarak faydalı olduğu görüşünü belirtse de Web 2.0 araçlarının bazı sınırlılıkları olduğunu da ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre bu sınırlılıklar Web 2.0 araçlarını kullanmama, telefona, bilgisayara internete her zaman ulaşamama olarak ön plana çıkmaktadır. Teknoloji altyapılarının yetersiz olması, bazı uygulamaların ücretli olması öğrencilerin bu araçları eğitim hayatlarına entegre edip rutin kullanım haline getirmesine engel olmaktadır. Öğrenciler tarafından sınırlılık bağlamında değerlendirilen bir diğer husus ise internet ortamının sunduğu çeviri programlarının kullanımıdır. Web 2.0 araçlarının kullanımı sırasında eş zamanlı olarak çeviri programlarına ulaşılabilir olunması veya bazı uygulamalarda kendiliğinden bir çeviri programının bulunmasının öğrencileri tembelliğe yönlendirdiği görüşünü ortaya çıkarmıştır. Çeviri programları bireylere pratiklik ve zaman bakımından kolaylık sağlasa da yabancı dil öğrenme sürecinde olan kişiler için süreci olumsuz yönde etkilemektedir. Yazma süreci için zihinsel bir planlama ve düzenleme aşaması gerekirken bu aşamada çeviri programının kullanılması yazma sürecine ket vurduğundan yazma beceresinin gelişimini de engellemektedir.

Öğrenci görüşlerinin değerlendirildiği çalışma tutum ve motivasyon bağlamında incelenmiş bu kategoride hem olumlu tutum ve motivasyon hem de olumsuz tutum ve motivasyon kodları yer almıştır. Öğrenciler Web 2.0 araçlarının motivasyonlarını artırdığını, eğlenceli bir çalışma alanı sunduğunu öğrenilenlerin kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Alanyazında da bu fikri destekleyici çalışmalar bulunmaktadır yapılan araştırmalarda da Web 2.0 araçlarının motivasyonu artırdığı, öğrenme ortamını eğlenceli hale getirdiği öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olduğu tespit edilmiştir. (Baki, 2015; Demirer & Baki, 2018; Karakoyun & Kuzu, 2016; Kasim, 2017; Uslupehlivan vd., 2017).

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre Web 2.0 araçlarının etkili ve etkileşimli öğrenme ortamı sunması, kullanım kolaylığının olması yazma çalışmalarında eğlenceli olduğunu ifade edilmesi öğrencilerin Web 2.0 araçlarına karşı olumlu tutum sergilendiğini göstermektedir ancak elde edilen bulgular bu durumun tüm öğrenciler için geçerli olmadığını da ortaya koymuştur. Nitekim az sayı da olsa bazı öğrenciler yazma çalışmalarında Web 2.0 araçlarını kullanmanın etkili olmadığını kağıda yazarak yapılan çalışmaların kendileri için daha etkili daha akılda kalıcı olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra Web 2.0 araçlarının yazma becerisinde kullanımına ilişkin olarak yapılan uygulamaların herkes tarafından erişilebilir, okunup değerlendirilebilir olması bazı öğrencilerin bu çalışmaları yapmasına dair olumsuz tutum göstermesine sebep olmuştur. Çalışmalar sınıf ortamında yapılmasa bile akran grup tarafından değerlendirilebilir olması bazı öğrencilerin yazma motivasyonlarını olumsuz etkilemiştir. Öğrenciler yaptıkları hataların görülmesinden çekindiklerini bu sebeple de Web 2.0 araçlarıyla yapılan yazma etkinliklerinde zorlandıklarını ve hatta katılmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Yeni bin yılın öğrencilerini yakalamak değişen öğrenim yöntemlerini derslere ve Türkçe öğretimine entegre etmek adına Web 2.0 araçlarının kullanımının yaygınlaşması gerekmektedir. Bu yönüyle Web 2.0 araçlarına kolaylıkla adapte olabilen öğrenci kitlesine bu araçları sunmak onları işbirlikli bir öğretim alanına çekebilmek, hemen hergün her saat kullandıkları teknolojik cihazları öğrenme ortamlarına dahil edebilmek ve böylelikle klasik öğretim anlayışının dışında öğretici ve öğreneni buluşturmak, bilginin aktarımı etkili ve verimli yapabilmek adına Web2.0 araçlarının kullanılmasının bir gereklilik olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Bu

çalışmanın konusunu teşkil eden yazma becerisi bakımından ise yazmanın şeklinin kağıt kaleminden temelli klasik yazmada sürecinden farklılaşmaya başladığı günümüzde Web 2.0 araçlarının öğrencilerin yazma becerilerine olumlu katkı sağladığı –Bu çalışma neticesinde deney gurubu bakımından her ne kadar istatistiki olarak anlamlı bir farklılık oluşmasa da- nitel araştırma verileriyle bu araçların günümüz öğrencilerinin yazma süreçlerine olumlu etkisi olduğu vurgulanmıştır. Sözü edilen olumlu öğrenci görüşleri bağlamında Web 2.0 araçlarındaki temel özelliklerinin öğrencilerin görüşleriyle paralel olduğu görülmektedir. Web 2.0 araçları öğrenme sürecini eğlenceli bir oyun hâline getirerek keyifli bir öğrenme ortamı sağlamıştır. Bu uygulamalarla öğrenciler yabancı dil olarak öğrendikleri Türkçe dersine aktif olarak katılıp eş zamanlı dönüt ve düzeltme alma imkânı bulmuştur. 21. yüzyılın eğitim anlayışına uygun olarak etkili bir şekilde öğrenme ortamı sunan Web 2.0 araçlarıyla öğrencilerin bireysel öğrenmelerine aracı olunmuş bununla birlikte zamandan ve mekândan bağımsız bir biçimde öğrenmenin gerçekleşmesine olanak sağlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda Web 2.0 araçları çağın koşullarına göre yetişen öğrenciler için oldukça zengin öğrenme ortamları sunup bununla birlikte öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı hale getiren bir ders materyali olabilme durumundadır. Engin bir öğrenme ortamı sağlayan Web 2.0 araçları Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma becerisi dışında diğer becerilerin gelişimini desteklemek için uygun araçlarla geliştirilip yaygınlaştırılarak derslerde kullanılabilir. Böylelikle dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileriyle bir bürün olan dil öğrenme süreçlerinin verimliliği artırılabilir. Özellikle de yüksek öğrenim düzeyinde eğitim alan, fakat henüz Web 2.0 araçları hakkında bilgi sahibi olmayan öğrencilere tüm becerilere yönelik uygulamalarla dil öğretim sürecine destek olunabilir.

KAYNAKÇA

Akalın, Ş. Haluk (2008); “Bin Yıl Önce Bin Yıl Sonra Kaşgarlı Mahmud ve Divanü Lugatî’t- Türk”, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Akar, Ali (2010); “Türk Dili Tarihi”, Ötüken Yayınları.

Akçay, A. & Şahin, A. (2013). Bir Öğretim Yöntemi Olarak Web Macerası (Webquest) .Bilişim Teknolojileri Dergisi , 6 (1) , 17-22.

Akdağ, E., & Özkan, Y. (2017). Enhancing writing skills of EFL learners through blogging.The Reading Matrix: An International Online Journal, 17(2), 79-95.

Aksan, Doğan (1978); “Türkçe Çalışmalarında ve Öğretiminde Dilbilimin Yeri”, Dilbilimin Yüksek Öğretimdeki Yeri Seminerinde Sunulan Bildiri, Ankara, 16-17 Şubat.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2023). Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme konuşma-yazma(28.Basım). Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. Türklük Bilimi Araştırmaları, (13), 49-59.

Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi , 4 (1) , 1-9.

Alsamadani, H. A. (2018). The effectiveness of using online blogging for students’ individualand group writing. International Education Studies, 11(1), 44-51. doi:10.5539/ies.v11n1p44.

- Arslan, R. Ş., and Şahin Kızıl, A.** (2010). "How can the Use of Blog Software Facilitate the Writing Process of English Language Learners?", *Computer Assisted Language Learning*, 23/3, 183–197.
- Aslan B.** (2007) XII. "Türkiye'de İnternet" Konferansı Bildirileri.
- Avrupa Konseyi** (2009). Diller için Avrupa ortak başvuru metni (MEB, Çev.). Ankara: MEB.
- Bağcı, H.** (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. Murat Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi içinde* (ss.85-126). Ankara: Pegem Akademi.
- Barın, Erol** (2010); "Yabancılara Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan „Ecnebilere Mahsus“ Elifba Kitabı Üzerine". *TÜBAR XXVII*, Bahar.
- Baş, B. ve Turhan, O.** (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web2.0 araçları: Poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Başkaya, K. & Tursunovic, M.** (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Ve Padlet . *Aydın Tömer Dil Dergisi* , 2 (2) , 79-96
- Batıbay, E. F.** (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batıbay, E. F.** (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe dersinde motivasyona ve başarıya etkisi: Kahoot örneği. (Yüksek lisans tezi).
- Benzer A.** (2021). *Dijital Çağda Öğretim Teknolojileri ile Türkçe Eğitimi*, Ankara: Eğitim Yayınları
- Bıçer, Nurşat** (2011); "Kıpçak Dönemi Eserlerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi", *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı,
Erzurum.

Birinci, F. G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile teknoloji uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Blake, R. J. (2008). Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning. Washington, DC: Georgetown University Press.

Bozkurt, A. (2013). Açık ve Uzaktan Öğretim: Web 2.0 ve Sosyal Ağların Etkileri. Akademik Bilişim 2013, (s.689-694).

Büyükkarcı, A., & Müldür, M. (2017). Teknoloji Kullanımının Yazma Becerisine Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (27), 22-38

Büyüköztürk, Ş. (2001). Deneysel desenler (7.Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Can, A. (2020). SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Veri Analizi (10.Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceylan, V. K. & Gündoğdu, K. (2017). Öğretmenlerin E-İçerik Geliştirme Becerileri: Bir Hizmet İçi Eğitim Deneyimi . Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama, 8 (15) , 48-74.

Cihangir, Z. (2004). Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin dinleme becerisine etkisi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 237-251.

- Coşkun, E.** (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. Murat Özbay (Ed.). Yazma eğitimi içinde (ss. 45-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W.** (2016). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (2.Basım).(S. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, İ.** (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28, 165-176.
- Çangal, Ö.** (2020) Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımının Yazma Becerisine Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. Ankara
- Demirel, Özcan** (1999); “İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi”, MEB Yayınları, İstanbul.
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U.** (2010, 10-12 Şubat). Web 2.0 teknolojilerinin eğitim üzerindeki etkileri ve örnek bir öğrenme yaşantısı [Sözlü bildiri]. XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Muğla
- Dilidüzgün, Ş.** (2019). Yazma becerisinin önemi. N. Bayat (Ed.). Yazma ve Eğitimi içinde (ss.187-222). Ankara: Anı.
- Doğan, Candemir** (2007); “Türkçede Fiil Çekimleri ve Arap Öğrencilere Öğretimi (Kahire Türkçe Öğretim Merkezi Uygulaması)”, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 12:1. SS. 39-61.
- Duffy, P., & Bruns, A.** (2006) The use of blogs, wikis and rss in education: A conversation of possibilities. Proceedings Online Learning and Teaching Conference 2006, 31- 38.
- Durmuş, Mustafa** (2013); “Türkçenin Yabancılar Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılar Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler”, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, Yıl: 6, Sayı: 11, s. 207-228.

- Durukan, E. & Maden, S.** (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretmenliği LisansProgramına Yönelik Görüşler. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (2) , 555-566.
- Durusoy, O.** (2011). Öğretmen yetiştirmede web 2.0 ve dijital video teknolojilerinin kullanılarak öğretmenlik öz-yeterlilik geliştirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Elmas R. ve Geban Ö.** (2012) 21. Yüzyıl Öğretmenleri için Web 2.0 Araçları International Online Journal of Educational Sciences, 2012, 4(1), 243-254
- Erdal, B. B.** (2021). İnfografik Tasarımında Kullanılan Web Teknolojilerinin Karşılaştırılması. The Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 11 (3), 797-812
- Erol, H. F.** (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar içinde (ss. 177-218). Ankara: Pegem Akademi
- Geçgel, H., Kana, F. ve Eren, D.** (2020). Türkçe Eğitiminde Dijital Yetkinlik Kavramının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(3), 886-904.
- Genç, Z** (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. Muğla Üniversitesi.
- Godwin-Jones, R.** (2003). Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. Language Learning & Technology, 7(2), 12–16.
- Göçer, A.** (2018). Yazma Eğitimi (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Göçer, Ali ve Selçuk Moğul** (2011); “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış”, Turkish Studies, Volume 6/3, Summer, p.797- 810
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., & Madran, O.** (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. XV. Türkiye’de internet konferansı, İstanbul, <http://www.inet-tr.org.tr> adresinden, 10, 2016.
- Güldenoğlu B. Kargın T. & Miller P.** (Aralık 2015) Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Cümle Anlama Becerilerinin İncelenmesi Türk Psikoloji Dergisi, , 30 (76), 82-96.
- Gün E., Atasoy B.** (2017) Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının İlköğretim Öğrencilerinin Uzamsal Yeteneklerine ve Akademik Başarılarına Etkisi Eğitim ve Bilim Cilt 42(2017) Sayı 191 31-51
- Gündüz, O. ve Şimşek, T.** (2019). Anlatma Teknikleri 2-Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı. Ankara: Grafiker.
- Güzel, Abdurrahman ve Erol Barın** (2013); Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Hamarath, E.** (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi (Mısır örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Horzum, M.B.** (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi 604-634.
- Jackson, M., Crouch, S., & Baxter, R.** (2011). Software Evaluation: Criteria-based Assessment. Software Sustainability Institute.

Kaldırım, A. (2020). Barret tasonomisine dayalı öğretim programının 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Karakuş Tayşi, E. (2018). Bilgisayar destekli materyal kullanımının öğrencilerin türkçedersine yönelik tutumlarına etkisi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(1), 256-272.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri-internet ve sanal yüksek eğitim.

Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(4), 117-125.

Karasar, Ş. (2005). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri-internet ve sanal yüksek eğitim.

Turkish Online Journal of Educational Technology, 3(4), 117-125.

Kesim, M. (2009). Creativity and Innovation in Learning: The Changing Roles of ICT. TurkishOnline Journal of Distance Education-TOJDE., 10 (3).

Kızıl, A. Ş. (2017). Yabancı Dil olarak İngilizce Öğrencilerinin Web 2.0 Araçları Kullanımı: Ön Bulgular . Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , (27) ,28-40

Koçoğlu, Z. (2009). Yabancı dil olarak İngilizce yazma dersinde blogların kullanımı. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 42(1), 311-327.

Kolcubaşı A.(2023) Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenen Anlama Becerisine Yönelik Etkinliklerin Öğrencilerin Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama

Başarısına Etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.

M. Çınar, D. Doğan, S. Seferoğlu (2015) Eğitimde Dijital Araçlar: Google Sınıf Uygulaması Üzerine Bir Değerlendirme Akademik Bilişim 2015, 4-6 Şubat 2015, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Moralı, G. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Blogların Kullanımına Yönelik Kuramsal Bir Çalışma . Turkophone , 5 (1) , 41-50.

Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloekner, G., W., & Barret, K. C., (2004), Spss for Introductory Statistics: Use and Interpretation. Second Edition. London, Lawrance Erlbaum Associates.

Okumuş, Sait (2009); “Muhammed Hevai Üsküfi ve Türkçe-Boşnakça Manzum Sözlüğü Makbul-I Arif (Potur Şahidi)”, Turkish Studies. Volume 4/4, Summer.

Önal, A. & Maden, S. (2021). Türkçe Eğitimi ile İlgili 2015-2019 Yılları Arası Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23 (3) , 929-941.

Özdemir O. (2017) Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 12/4, p. 427-444.

Özipek K. (2019) Padlet Uygulamasının Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Teknolojiye Ve Türkçe Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.

Özipek, K. (2017). Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Özmen, F., Aküzüm, C. & Sünkür, M.** (2012). Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği . Education Sciences , 7 (2) , 496-506.
- Pinkman, K.** (2005). Using blogs in the foreign language classroom: Encouraging learner independence. The JALT CALL Journal, 1(1), 12-24. Retrieved May 25, 2013
- S. Karaman, S. Yıldırım, A. Kaban** (2008) Öğrenme 2.0 Yaygınlaşıyor: Web 2.0 Uygulamalarının Eğitimde Kullanımına İlişkin Araştırmalar ve Sonuçları inet- tr'08 - XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri 22-23 Aralık 2008 Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara 35-40.
- Sarsar, F., Başbay, M. ve Başbay, A.** (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 418-431.
- Seferoğlu, S. S., Doğan, D. & Duman, D.** (2011), "Toplumsal buradalık algısı ve çevrimiçi ortamlarda bu algının arttırılması", Demirci, D.D., Yamamoto, G. T., & Demiray, U. (Eds.), Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar II, Bölüm 4, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 37-60,
- Sun, Y. C.** (2010). Extensive writing in foreign-language classrooms: A blogging approach. Innovations in Education and Teaching International, 47(3).
- Şahin, A., Başbayrak, M. & Çiftçi, B.** (2020). Teknoloji Destekli Türkçe Eğitimi Tezlerinin Eğilimleri . Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6 (2) , 98-114.
- Şengül, M. ve Yalçın, S.** (2003). Eğitim teknolojisi ışığında Türkçe öğretimi [Sözlü bildiri]. 3.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu Bildirileri, Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayınları.
- Taş. O.** (2010), Medya ve etik. (Ed. B. Çaplı ve H. Tuncel) Medya etiğinin tarihsel temelleri ve gelişimi (3-23) içinde. Ankara: Fersa Yayınevi.

Temizkan, Mehmet (2010); Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi, Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR) Dergisi 27, Bahar 2010, s. 621-643

Temizyürek, F. & Öncül, E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iş birliği iş birliği tekniği ve canva uygulamasından yararlanma. International Journal of LanguageAcademy, 10 (3), 150-160.

Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi düzeyine etkisi. Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, (29), 303-319.

Tim O'Reilly, What Is Web 2.0, <http://www.oreillynet.com/>. Erişim tarihi, 10.04.2023.

Tiryaki, Esra Nur (2013); “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1). 38-44.

Tok M, (2013). Yabancılarla Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi. Uşak Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı 6/1.

Topçuoğlu Ünal, F. & Köse, M. (2014). Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması . Bartın University Journal of Faculty of Education , 3 (2) , 233-249.

Türk Dil Kurumu (2009). Türkçe sözlük (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uşun, S. (2006). Uzaktan Eğitim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uzun, L., Cengiz, B. C., & Gürkan, S. (2012). Creating and using blogs and websites for fl vocabulary learning and practice. Contemporary Online Language Education Journal, 2(1), 181-194.

- Ülper, H.** (2019). Yazma süreci. N. Bayat (Ed.). Yazma ve Eğitimi içinde (ss. 73-90). Ankara:Anı.
- Ward, Stephen J. A.** (2004). The Invention of Journalism Ethics: The Path to Objectivity and Beyond. Montreal-Kingston: McGill-Queen's University Press
- Wu, W. S.** (2005). Using blogs in an EFL writing class. Proceedings of 2005 International Conference and Workshop on TEFL & Applied Linguistics, 426-432. Retrieved May 6, 2013.
- Yağmur Şahin, E.** (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. Tarih Okulu Dergisi, 15, 433-449.
- Yazar, İ.** (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(64), 612-623.
- Yılmaz, D. ve Kaya, S.** (2020). İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi ile ilgili yazılmış tezlerin incelenmesi. Turkish Studies – Educational Sciences, 15(1), 443-456.
- Yılmaz, K.** (2021). Sosyal Bilimlerde ve Eğitim Bilimlerinde Sistemik Derleme, Meta Değerlendirme ve Bibliyometrik Analizler . MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi , 10 (2).
- Zhang, D.** (2009). The application of blog in English writing. Journal of Cambridge Studies, 4(1), 64-72. Retrieved May 22, 2013
- Url-1** <www.oecd.org > erişim tarihi 20.01.2023.

EKLER

1. Padlet uygulamasında yapılan yazma çalışmaları.

Padlet
Özlem ABALI + 14 • 24g

Şehirde yaşamının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

Şehirde yaşama hakkında olumlu ve olumsuz düşüncelerinizi kısa paragraflar oluşturarak anlatınız.

Esraa Eissa
Her şehirde olumlu ve olumsuz yönler vardır. Şehir çok büyük ve hizmetler çoğuna sahiptir örneğin: Üniversite, camiler, eczaneler, okullar ve hastaneler vardır. Güzel manzaralar görebilirsiniz. İnsanlar çok nazik ve birbirlerine yardım ediyorlar. Evler şehirde daha iyi ve daha güçlü. Şehirde eğitim daha iyi ve çoğu insan eğitilmiş. Lakin şehir çok kalabalık ve gürültülü. Mesela bir mekana gidersen eyden erken çıkmalısın. Şehirler köylerden daha pahalı. Şehirde yaşamak istersen çok para sahip olmak gerekiyor. Şehirde meyveler ve sebzeler taze değil. Hatta süt ürünleri daha lezzetsiz çünkü onlar köylerden alırlar. Ayrıca hava temiz değil çünkü fabrikalar var. Sonuç

Anonim
Nurzhan Kurmangazy
Şehirde yaşamının olumlu yönleri.
1. İş imkanları fazladır
2. Evler daha iyidir
3. Kendini geliştirmek daha kolaydır
Şehirde yaşamının olumsuz yönleri.
1. Havası kirlidir
2. Çok gürültülü
3. Kalabalıktır

Anonim
Maaz Shaikh
Şehirde yaşamının hem olumlu hem de olumsuz yönleri bulunmaktadır. Şehirler, genellikle daha fazla iş, eğitim, kültürel etkinlik ve eğlence seçeneği yapabilir. Şehirler, genellikle farklı kültürlerden insanların bir arada yaşadığı yerlerdir. Bu yüzden şehirde farklı ve ilginç kültürler görebiliriz. Bu olumlu yönleri olmasına rağmen olumsuz yönleri de var. Mesela şehirde nüfusu çok olduğundan şehirde yaşayan insanlar çoğu zaman trafik sorunları yaşıyor. Şehirlerde yaşamak genellikle daha pahalı olabilir. Ayrıca hava daha kirlidir.

Anonim
Zahra Alawi
Her yer kendi olumlu ve olumsuz olarak şeyleri sahiptir. Şehirlerde de öyle hem olumlu ve hem olumsuz var.

Olumlular:
Ulaşım araçları çok var.
Çok kaliteli üniversiteler var yani eğitim olarak şeyler çok kaliteli. Marketteki ürünler de kaliteli. Çalışmak için çok imkanlar var. Teknoloji daha gelişmiştir.

Olumsuzlar:
Şehirler çok kalabalık olduğu için trafik sorunları çok var. Komşuluk ilişkileri giderek çok oluyor.
Hayat çok pahalı.
Suç oranı fazla.
Hava ve çevre kirlisi bazı yerlerde var, bazı yerlerde yok, bu yüzden bunu ikiside söyleyebilirim.

Mahamat Lony Corpora...
MAHAMAT Lony
Bana göre şehirde yaşamak benim için çok fırsatlar veriyor bu sebeple kendimi daha rahatlatı ve şanslı hissediyorum. Şehirde genellikle öğrenciler için eğitim daha yüksek ve gelişmiş bir

olarak her yerin olumlu ve olumsuz vardır.

★ ★ ★ (1) Derecelendirir

Yorum ekle

Anonim
Zulkipli
Şehirde yaşamak bana göre daha kolay oluyor, çünkü şehirde her şey sağlanıyor bu yüzden şehirde yaşamak benim tercih ediyorum. Genellikle şehirde hastane, AVM, ulaşım, iletişim bulabiliriz ama köyde yok. Eğer şehirde öğreniyorsam kolay olacak çünkü istediğim her şey orada vardır. Örneğin güzel ve uygun bir üniversite bulabilirim, modern okulu ve içindeki eksiksiz tesisler var. Şehir hayatı sıkılmış hissediyorsam sinemaya, kafeye, gidebilirim, bazen öğrenciler okudan sonra oraya gidiyorlar. Ama diğer taraftan şehirde hayatı olumsuz yönleri vardır yani şehirde çok kalabalık, bazen fiyatı daha pahalı oluyor, bazı insanlar orası biraz kayıtsız ve kızgın oluyor, kendi kendisine her şey yapıyor.

Anonim
Gadrie Luwawanu
Her kişinin farklı bir bakış açısı vardır. Şehirde yaşamın olumlu ve olumsuz düşüncelerime göre açıklayacağım. Şehirde yaşamın olumlu olan noktalar:
- Çeşitli ulaşım araçları

Moses Joseph Batali
Bence şehir yaşamak olumlarını olumsuzlardan daha fazladır mesela şehirde yaşıyorken yaşam kalitesi oluyor çünkü her istediğim şeyler var mesela iş bulması çok kolaydır, daha kaliteli eğitim vardır ve pek çok olumları var ve aynı zamanda olumsuzluk da var. Mesela şehirlerde çok yüksek suç oranı vardı aynı zamanda trafik sorunları çoktu bence bunlar artık yatar.

Anonim
Samuel Bernardo Garcia
Şehirde yaşamının onun avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Genellikle bazen insanlar şehre gidiyorlar çünkü en iyi hayat durumu aramalıdır. Şehirde köyden daha iyi eğitim ve Sağlık sistemi, kolaylık iş bulmak için, yüksek ücret alabileceğim bunlar bazen yönleri. Aynı zamanda olumsuz yönleri görmeliyiz, mesela çevre kirliliği, ses kirliliği, yemekler tazesiz, kalabalık trafiği daha fazla hızla yaşamaktadır. Bana göre şehir yaşamının en iyi notkası amaclarımız almaktadır.

Anonim
Aisyah Nurjannah
Bana göre şehirde yaşamak istiyorum, çünkü şehirde her şey

Bazen orası trafik kazaları oluyor, bu yüzden daha dikkat etmeliyiz

★★★★☆ (3) Derecelendir

Mariam Sadiq Tay
Okuldan sonra yazmak istiyorsun ama hata yaptın

Yorum ekle

khageubri putri Tay

Khageubri putri fahri

Bazı insanlar şehirde yaşamak ister. Onlara göre şehirde yaşamak için çok fırsat bulunabilir mesela, şehirde kaliteli eğitim daha fazla bulunmaktadır, iş bulmayı daha kolay ve diğer başka dil öğrenmek istiyorsan daha geliştirilebilir çünkü şehirde daha fazla yaşayan yabancılar . Ancak istemeyen kişilere şehirde yaşadığı için biraz zor, çünkü şehirde her şey pahalı olur, taze meyve ve sebze bulunmadığı için daha zor , geleneksel şeyler azalır. Onlara göre köyde yaşamak için daha iyi.

★★★★☆ (2) Derecelendir

bulunması.

- İyi ve kaliteli eğitim , büyük üniversiteler , okullar vardır.
- İş fırsatları daha çok mevcuttur.
- Hastalık ne olursa olsun büyük hastanelerde iyi sağlık hizmeti alabilme olasılığı.
- Birçok sosyal ve kültürel etkinlik düzenlenmektedir.
- Alışveriş için fazla markalar vardır.

Şehirde yaşamın olumsuz noktalar:

- Çok fazla trafik sorunları olduğundan erken yola çıkmak gerekiyor.
- Hayat çok pahalıdır.
- Organik yemekler azdır.
- İnsanlar arasında samimiyet yok.
- Genelde her zaman gürültülü.

★★★★☆ (3) Derecelendir

Yorum ekle

Anonim Tay

Mariam Sadiq

Şehirde yaşamak çok güzel ve eğlenceli.Şehirde çok iş fırsatı var,o yüzden iş bulmak çok kolay oluyor .çok sayıda toplu

ve birbirlerine yardım ediyorlar . Lakin Şehirin çok kalabalık ve gürültülü. Mesela bir mekana gidersen evden erken çıkmalısın. Şehirler köylerden daha pahalı. Şehirde yaşamak istersen çok para sahip olmak gerekiyor. Şehirde meyveler ve sebzeler taze değil hatta süt ürünleri daha lezzetsiz çünkü Onlar köylerden alıyorlar . Sonuç olarak her yerin olumlu ve olumsuz vardır

★★★★☆ (1) Derecelendir

Yorum ekle

shibaasim21 Tay

Shiba Asim

Şehir hayatı deyince çoğu insanların aklına rahat ve modern hayat gelir. Oysa bu konuda farklı düşüncelere sahip olanlar da bulunmaktadır çünkü şehir hayatının birçok olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz yönleri de vardır. Şehir hayatı genellikle aşağıdaki avantajlarından dolayı tercih edilir:

- Fazla sayıda iş fırsatları bulunması
- Ulaşım araçları

var. Orada ulaşım araçları daha kolay. Eğitim şehirde köyden daha iyidir. İş bulmak daha fazla. Ama hava çok kirlili çünkü çok fabrik var. herkes insanlar arabaları kullanıyor. O yüzden hava çok kirlili. Her gün çok trafik var. Çünkü bütün insanlar çalışıyor. İnsanlar davranış bozuklukları bence. Bence yaşlı olduğum zaman. Köyde yaşamak çok istiyorum. Bir fikrim var yaşlına köyde yaşamak düşünüyorum. Çünkü köyde daha rahat ve sakin. Hava çok temiz. Köyde insanlar daha sıcakkanlı. Her gün sohbet ederiz, yemek paylaşıyoruz, ve yardım ederiz. Köyde çok geleneksel var. Mesela farklı geleneksel yemekleri var. Ama her şey çok zor köyde. Eğer hasta olursanız hastanede çok az ve uzak. Ama eğer sağlık yemek yiyorsanız problem yok. Her gün spor gerekiyor sağlık için.

★★★ (1) Derecelendir

Yorum ekle

Yorum ekle

kolay oluyor .çok sayıda toplu araç var ve ulaşım çok kolay.Elektronik,iletişim ve başka her hangi eşyalar şehirde bulunabilirsiniz.Şehirde çok güzel yerler,yüksek binalar ve gezilip görülecek yerler var .Gece klübü,konseri,tiyatro ve çok eğlenceli etkinlikler var.Okul hastane gibi sosyal tesisler daha gelişmiş.Şehirdeki tüm güzel şeylere rağmen olumsuz şeyler var. Şehirde hayat çok pahalı.Meyveler ve sebzeler taze değil .köyde gibi samimiyet yok.şehirde çok kalabalık ve sesli bir yer.

★★★★☆ (7) Derecelendir

Yorum ekle

ulaşım araçları

- Daha nitelikli eğitim, donanımlı hastaneler ve büyük alışveriş merkezlerine sahip olması
- Gezilecek yerleri

Şehir hayatının olumsuz yönleri şunlardır:

- Trafik sorunları
- Kirlili hava
- Daha az samimiyet
- Doğal güzelliklerinden uzak kalmak

★★★★☆ (2) Derecelendir

Yorum ekle

2. Canva uygulamasında yapılan yazma çalışmaları.



3. Classroom uygulamasında yapılan yazma çalışmaları.

T

H

F

Teslim edildi

Yanıtla

Bangladeş'te düğün, genellikle ailelerin, yakın dostların ve komşuların katıldığı büyük bir kutlamadır. Bangladeş kültüründe düğün, renkli bir şekilde kutlur ve birçok gelenek içerir. Nisan günden sonra bu düğün günler başlar. Düğün uç gün sürer. İşte Bangladeş'te düğünle ilgili bazı gelenekler:
1. Gelinin Henna (Mendhi) Gecesi.
2. Holud (Sarı) Gecesi.
3. Vücute zerdeçal koyuyor.
4. Damat genellikle panjabi (geleneksel uzun gömlek) giyer.
5. Nikah sırasında, gelin ve damat, yeminlerini okuyarak evliliklerini resmi olarak gerçekleştirir.
6. Bangladeş'te düğünlerinde misafirlere yerel yemekler, pılav, et yemekleri ve tatlılar yiyer.
7. Düğün misafirleri, genellikle gelin ve damada hediye verir.

S

M

Teslim edildi

Yanıtla

Hindistan, düğünlerde zengin geleneklere sahip bir ülkedir. Farklı kültürler, dinler ve bölgelere göre değişen birçok gelenek ve ritüel var. Hint düğünlerinde gelin ve damat, genellikle zengin ve renkli kıyafetler giyerler. Gelin, genellikle kırmızı, turuncu veya pembe renkli bir lehenga veya saree giyerken, damat genellikle şerwani adı verilen bir geleneksel Hint kıyafet giyer. Düğünden önceki gün kına gecesi düzeltiyor ve bu gecede gelin ve gelinin akrabaları ve yakınları, ellerine ve ayaklarına mehendi(kına) süslenirler. düğünde herkes evlilik salonuna gidip nikah okunuyor. Nikahtan sonra herkes yemek yiyip dans edilir. düğün sonunda gelin evlilik salonundan damatla onun evine gidiyor. Hint düğünlerinde, gelinin ailesi tarafından damatın evine gitmek üzere uğurlama töreni düzenlenir.

← 0 yanıt

M

A

Teslim edildi

Yanıtla

Farklı Düğünler

Yemen'de her bölgede çeşitli ve özel düğünler yapılır. Genellikle altı ya da yedi gün sürer. Düğünden önce damadın akrabaları ve arkadaşları hazırlık yapmak için ona yardım ederler. Gelinin akrabaları ise ona kına yakarlar. Hatta bazı bölgelerde damada da kına yakılır. Düğün günü herkes düğün salonunda toplanır. Ancak gelin ve damat ayrı salonda oturur. Gece saat on bire kadar kutlar. Düğün salonundan çıkarken damadın akrabaları havaya kurşun sıkırlar. Arabalar ile gelinin salonuna giderler ve oradan birlikte damadın evine döner. Düğünden yedi gün sonra kadınlar için bir tören yapılır. Bu genelde son tören olur.

← 0 yanıt

S

B

G

Teslim edildi

Yanıtla

Angola Düğünü

Angola çok tutucu bir ülke, gelenikle nişanlılar üç evliliği yapıyorlar, geleneksel evlilik, medeni evlilik ve din evliliği(Mülsümam ve Hristiyan). Kültürümüzde geleneksel en önemli evlilik. Mesela sen geleneksel evliliği yapmıyordun ve senin eşin ölmüş, ona gömmeden önce bu şey yapmak vazgeçilmez. Düğün günü damadın ailesi gelinin ailesi evine gidiyorlar oraya hepsi seremonyalar yapacaklar. Bu olay başlamadan önce ikimiz ailesi yaşlılar sohbet ediyorlar. Gelinin a caso torem yapıyor çünkü kültürümüzde kız için en önemli kişi onun amcası. Gelin başka kızlar vücütü kumaş boyanıyorlar. Damat yanlış seçmiş gelinin ailesine para cezaları ödemeyecek. Sonra bu para beyaz şeyleri gelin kullanacak.

← 0 yanıt

4. Storyjumper uygulamasında yapılan yazma çalışmaları.



Türkiye Bursları sınavına gireli yaklaşık bir ay olmuştur. Bir ay içinde Afganistan'ın standartlarının talebiyle gelen değişiklikler herkes için şaşırtıcıydı. Eğitim ile ilgilenen kitle, özellikle kızlar umutsuzluğa kapılmıştı çünkü Taliban bu ülkeye hakim olduğu günden itibaren okullar ve üniversiteler kızlar için kapanmıştı.



Bir gün ben ve bir diğer arkadaşım hariç tanıştığım biriyle görüşmeye davet e-postası geldi. Çok tahliye çünkü artık tek yurt dışında şans okumam var. Yine de ülkemdeki ne zaman alınacağı belli olmayan üniversite sınavına kendi yanında hazırlanmaya başladım.

Aradan bir ay daha geçti. O doğumdan sonraki anı hala çok iyi sorumlular. Salonda ailece oturuyoruz. Ablamın aldığı yeni şalı elinden önce ben söyledim.

Bir an abimin sesini alırsınız"Shibaaa"
"Efendim abi"
Yüzündeki tepkiyi pek kestiremedim.
"Türkiye'de İktisat okumak ister misin?" Diye sordu.
"Tabii ki isterim" diye sevinçle yanıtladım.
Haberini biraz duraksayarak ve soru sormanın sebebi ailemin ve hocalarımın benim tıp okumamı isteyeceklerdi. Ancak her gittiği gibi ailem özellikle de abim benim kararlarımı saygı duyup desteklediler.



Kutlamalar başladı herkes bana sarılıp tebrik etti. Abim ve ben bir an önce belgelerimi hazırlamaya koyulduk. İdarelerin kalabalıklarından dolayı sorunlar yaşadık. Diplomamın imzası için bir arkadaş üç haftalık uğraştı. Aylar sonra belgelerimin hepsi hazır ve gitme zamanım yaklaşıyordu.



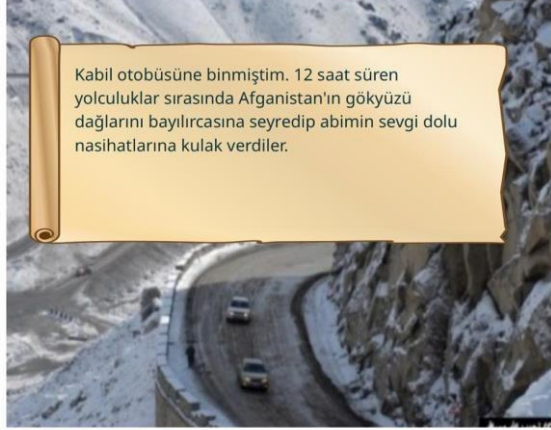
Son her gün sürekli ailemden uzaklaşacağımı düşünerek dikkatli olmama rağmen iki kere Mezarı Şerife ailece gezmeye gittik. Akraları ziyaret edip vedalaştım.

Kuzenim Türkçe A1 ve A2 seviyesindeki kitaplarından bana verdi. Ben de Türkçe sözlük indirip oynamaya başladım. Her gün bir saat çalışır akşamları ise pek çok anlamaya rağmen Mutfak Bahane programlarını ve Kardeşlerim dizisini izleyenlerim.

05/10/2022 tarihi için Kabil-Ankara bileti almıştım. Valizimi ablam ve yengem hazırladı. Hiçbir şey umurumda değil sadece önüme gelecek partileri merak ediyorum.
4 Ekim tarihinde ailemle önce amcamın sonra teyzemin evine gidip gelirken. Akşam üzeri ailemle vedalaşma zamanım geldiğinde hemen herkese sarılıp hızla, arkama bile bakmadan evden çıktım çünkü bakarsam göz yaşlarımı durduramazdım.

7

Kabil otobüsüne binmiştim. 12 saat süren yolculuklar sırasında Afganistan'ın gökyüzü dağlarını bayılcasına seyredip abimin sevgi dolu nasihatlarına kulak verdiler.



Havaalanına abimle geldim. Talibanın yeni kuralına göre kadınların yalnız başına ortaya koyduğu yasak ortaya çıktı. Ben de çok zorlandım ama abimin bir arkadaşım beni bir aile ile birlikte olmayı söyledi böylece geçebildim.

9

Sonunda Türkiye'ye geldim gece saat 1'de abim Ankara görevinde beni tuttu. Abimle bir gün Ankara'yı gezdik. Ertesi gece Isparta'ya yollandım. İlk günüm çok zor geçti Türkçe biraz biliyor ama konuşuyordum.

Yerleştikten kısa süre sonra her bilgisayara alıştım ve şimdi bunca tecrübe gösterisin için kendini şanslı ve güçlü başarabildi.

10

5. Blogger uygulamasında yapılan yazma çalışmaları.

Isparta blog

Gül şehri blog yazısı



Merhaba seyahat severler! Bugün size Türkiye'nin gül kokulu şehri, Isparta'dan bahsedeceğim. Bu güzel şehir, güzel doğası, tarihi ve geleneksel el sanatlarıyla ünlüdür. Hadi gelin, Isparta'yı birlikte keşfedelim!

Isparta, Türkiye'nin güneybatısında, Akdeniz Bölgesi'nde yer alır. Şehir, Lavanta Bahçeleri ve Davraz Kayak Merkezi gibi güzel yerleriyle dikkat çeker. İsterseniz doğada yürüyüş yapabilir, isterseniz kayak yapabilirsiniz. Isparta'nın manzaraları gerçekten çekici.

Ancak Isparta'nın en ünlü özelliği gül yetiştiriciliğidir. Şehir, Türkiye'de çok sayıda gül yağı üretir. Her yıl mayıs ayında Gül Festivali düzenlenir. Isparta'ya ziyarete geldiğinizde Gül bahçelerini ziyaret edebilirsiniz, gül tarlalarında fotoğraf çekimi ve romantik bir yürüyüş yapabilirsiniz. Ayrıca, gül yağı üretim sürecini de gözlemleyebilirsiniz.

Isparta'da iki büyük üniversite bulunmaktadır bunlar Süleyman Demirel Üniversitesi ve Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi. Bu Üniversiteler geniş bir kampüse sahiptir ve çeşitli fakültelerde eğitim vermektedir. Mühendislik, tıp, güzel sanatlar, işletme gibi birçok alanda lisans ve lisansüstü programları bulunmaktadır. İki büyük alışveriş merkezi var, İyaş Park AVM ve Meydan AVM. Bu AVM'lerde Giyim, elektronik, ev eşyaları ve yiyecek-içecek gibi çeşitli kategorilerde alışveriş yapabilirsiniz. Ayrıca, sinema salonları ve restoranlar da burada bulunmaktadır.

Isparta'da tarihi yerler de var. Sagalassos, Antiocheia Pisidia ve Antik Pisidia Antiocheia gibi yerler, eski çağlara ait kalıntılarıyla ünlüdür. Bu antik kentleri gezebilir, tarih ve kültür hakkında bilgi edinebilirsiniz.

Isparta ayrıca halı ve kilim dokumacılığıyla ünlüdür. Bu geleneksel el sanatlarına ilgi duyanlar için güzel bir yerdir. El dokuması halı ve kilimleri satın alabilir veya atölyeleri ziyaret edebilirsiniz. Bu el işi ürünlerinin güzel işçilikleri ve renkleri sizi etkileyecektir.

Isparta'nın yemekleri de lezzetlidir. Yöresel restoranlarda geleneksel tatları deneyebilirsiniz. Özellikle "gül böreği" ve "gül lokumu" gibi gülle yapılan tatlılar çok popülerdir.

İşte size Isparta ile ilgili basit bir blog yazdım. Umarım bu güzel şehri keşfetmek için ilham vermiştir. Isparta'ya yolunuz



düşerse, gül bahçelerini, tarihi yerleri ve el sanatlarına göz atmayı unutmayın!



Ispartayı Gezelim

خرداد ۱۴۰۲

Türkiye'nin Akdeniz bölgesinde yer alan güzeller güzeli Isparta şehri hayatta bir kere görmeye değer. Burası tarihin ve doğanın buluştuğu yerdir. Ayrıca küçük ve sakın olduğu için gezmek fazla zaman almaz. Yoğun ve planlı biri Isparta'yı beş gün içinde tamamiyle gezebilir

:Isparta'da mutlaka gezilmesi gereken yerler

Eğirdir Gölü

Türkiye'nin 2. büyük gölü olarak tanılıyor. Gölün etrafında kafeler ve yeşil piknik alanları da vardır. Buraya gelince tekneye binmeyi asla unutmayın

Gökçay mesireliği

Isparta'nın bu geniş tepesinde hem kafelerin, eğlence parkların, salonların tadını çıkarma hem bütün şehri yükseklikten izleme fırsatı bulursunuz. Tepeye çıkarken .bir bisiklet kiralamanızı tavsiye ederim

Hızırbey Camii

Eğirdir'e kadar gitmişken Hızırbey Camiisi'ne gitmeyi de ihmal etmeyin. Bu camii küçük ama görkemli yapısıyla .1000 yıllık tarihin mimari sanatının göstergesidir

Süleyman Demirel Müzesi

Türkiye'nin 9.cumhurbaşkanı olan Süleyman Demirel'in doğduğu İslamköy ilçesinde bulunmaktadır. Müzede Türkiye'nin özellikle son yüzyılda sahip olduğu eserleri, farklı kültürlerin sembolleri ve Süleyman Demirel'i katıldığı buluşmalardan fotoğraflar ve yadigarlar .mevcuttur

Yazılı Kanyon

Mimar Sinan Camii

Gölcük Tabiat Parkı

Lavanta Bahçeleri

Kovada Gölü

Gül Bahçeleri

Isparta en çok gülüyle meşhurdur. Çarşıdan geçerken onlarca gül ürünleri satan dükkan bunun ispatıdır. Memleketinize dönerken bu gül ürünlerden hediye .olarak almak çok iyi fikirdir

Umarım değinilen bilgilerden faydalanıp .huzur veren bir gezi geçirirsiniz



6. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği

YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ					
ÖLÇÜTLER	PUANLAMA ANAHTARI				
	1 Zayıf	2 Geliştirile bilir	3 Yeterli	4 Başarılı	5 Mükemm el
İçerik	Ana fikir yok.	Ana fikir belirsiz. Fikirler birbiriyle tutarsız	Ana fikir biraz açık. Ancak yardımcı fikirler yeterince desteklenmemiş.	Ana fikir açık. Ancak yardımcı fikirler genel ifadeler	Odaklanmış bir konu var. Ana fikir belirgin ve iyi gerekçelendirilmiş
Düzen	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri yok. Fikirler Rastgele bir araya getirilmiş	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirgin değil. Ancak fikirler belirli bir düzende sunulmuş	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri belirgin. Ancak yeterince geliştirilmemiş	Fikirler düzenli bir şekilde sıralanmış. Ancak giriş ilgi çekici değil.	Etkili bir giriş. Fikirler düzenli bir şekilde sıralanmış.
Dil ve Anlatım	Anlatımda açıklık yok. Çok sınırlı bir söz varlığı kullanılmış ve cümle kuruluşları kusurlu.	Anlatım açık ama bazen kelimeler yanlış kullanılmış ve cümle kuruluşları kusurlu.	Anlatım açık ama söz varlığı yeterli ve cümle kuruluşları geliştirilebilir.	Anlatım açık. Zengin bir söz varlığı kullanılmış ve cümle kuruluşları iyi.	Anlatım açık. Zengin bir söz varlığı kullanılmış ve cümle kuruluşları etkileyici
Dil Bilgisi	Metnin anlaşılma sınırı engelleyecek ölçüde dil bilgisi hataları var	Hem basit yapılarla hemde karmaşık yapılarla hataları var.	Basit yapılarla olmasa da karmaşık yapılarla hataları var.	Dil bilgisi kuralları büyük ölçüde uygun	Dil bilgisi kusursuz.
İmla ve Noktalama	Çok sayıda imlâ ve noktalama hatası var	İmlâ ve noktalama ada göz ardı edilemeyecek hatalar var.	İmlâ ve noktalamada genel olarak uyulmuş ancak hatalar da var	İmlâ ve noktalamada hoş görülebilecek birkaç hata var.	İmlâ ve noktalama kusursuz.