

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
BİLGİSAYAR DESTEKLİ GÖREVE DAYALI YAZMA ÖĞRETİMİ

Zeyneb ÖREN
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2021

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE
BİLGİSAYAR DESTEKLİ GÖREVE DAYALI YAZMA ÖĞRETİMİ

COMPUTER ASSISTED TASK-BASED WRITING TEACHING IN TEACHING
TURKISH AS A SECOND LANGUAGE

Zeyneb ÖREN
(Doktora Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Ahmet BENZER

İstanbul, 2021

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2021**

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

28/06/2021

Zeyneb ÖREN

ÖZGEÇMİŞ

Lise	2003-2007	Kilimli (Y.D.A.) Lisesi
Üniversite	2008-2012	İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü
Yüksek Lisans	2013-2015	Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Doktora	2015-2021	Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

ÖNSÖZ

Dil öğreniminde yazma geliştirilmesi gereken en önemli becerilerden birisidir. Yazma becerisi yazar tarafından etkin bir şekilde sürekli bir karar verme süreci gerektirdiğinden öğrencilerin oldukça zorlandıkları bir beceri alanıdır. 21. yüzyılda öğrencilerin yazma becerisindeki yeterlilikleriyle başarıları arasındaki ilişkinin öneminin anlaşılmasıyla yazma öğretimi İkinci/ yabancı dilde de çok daha merkezi bir konuma gelmiştir. Bununla birlikte görev dayalı dil öğretimi alanındaki çalışmalar çerçevesinde araştırmacılar dil görevlerinin yazma becerisinin gelişimi noktasında temel oluşturabileceği belirtmişlerdir. Görevlerin dil öğretimindeki öneminin yapılan çalışmalar neticesinde anlaşılmasıyla görevlerin son yıllarda bilgisayar temelli dil öğrenim ortamlarına taşınmasını da sağlamıştır. Her iki dil öğretim anlayışının kuramsal bağlamda yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı düşüncüyü paylaşıyor olması ve 21. yüzyılda teknolojiye dayalı gelişmeler bağlamında teknolojik unsurun bir dil sınıfına nasıl entegre edilebileceğine yönelik sorgulamalar bu iki alanın ortaklığına yönelik çalışmalar yapılmasını gerektirmiştir. Özellikle de görevlerin bu ortamlarda nasıl kullanılacağına, bu ortamlardaki öğrencilerin etkileşim düzeyine, dil üretimlerine ve öğrencilerin motivasyon ve özerk öğrenme gibi duyuşsal gelişimine etkisine yönelik yapılan araştırmalar bu iki ayrı yaklaşımının bütünleşmesinden kaynaklı olumlu etkilerinin varlığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ilgili literatürde bilgisayar destekli dil öğrenimi ile göreve dayalı dil öğretiminin birlikteliğinin ikinci/yabancı dil öğretimine olan etkilerine yönelik yapılan kuramsal ve uygulamalı çalışmalar derlenmiş ve bu çalışmalar ışığında bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretimiyle öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte ikinci/yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede bilgisayar destekli ortamların uygulanabilirliği incelenmiş ve bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretiminin uygulama süreci ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulguların ikinci/yabancı dil olarak Türkçe yazma derslerini bilgisayar destekli yürüten öğretmenlere ve uluslararası literatüre katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmam süresince bana yol gösteren değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Ahmet Benzer'e, tez izleme süreçlerinde çalışmaya fikirleriyle katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Latif Beyreli ve Dr. Öğr. Üyesi Dilek Uygun'a, çalışmanın etik kurul izni sürecinde bana destek olan değerli hocam Prof. Dr. Fatma Nihan Ketrez Sözmen'e,

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde ana uygulama grubu için izin alma süreçlerinde yardımcı olan Dr. Gözde Demirel'e, uygulama sürecime katılan değerli öğrencilere, uygulama süreci için uygulama grubu bulmamda bana yardımcı olan ve süreç boyunca bana destek olan değerli arkadaşım Himmet Sarıtaş ve aynı şekilde uygulama süreci boyunca bana destek olan değerli arkadaşlarım Ayşegül Sefer ve Sümeyye Konuk'a teşekkürlerimi sunarım. Bununla birlikte tez sürecim boyunca desteklerini yakından hissettiğim arkadaşlarım Roger Grovas, Usman Asghar'a teşekkür ederim. Almanya'da geçirdiğim 10 aylık araştırma süresi boyunca zorlandığım birçok hususta manevi anlamda desteğini daima hissettiğim ve doktora sürecini tamamlamam noktasındaki ısrarlı tutumunun bana pozitif enerji olarak yansıdığı çok değerli Peruze Demirci'ye teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Bununla birlikte hayatın bana verdiği en değerli hediyelerden biri olan dostu olmaktan ve onu tanımaktan her zaman büyük mutluluk ve şükür duyduğum, ilgisini ve desteğini üzerimde her daim hissettiğim çok değerli dostum Feride İdi Tulumcu'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Maddi ve manevi desteklerini asla esirgemeyen ve en zor zamanlarımda tereddütsüz yanımda olan çok değerli aileme, başta çok kıymetli babam İsmet Ören'e, kardeşlerim Ümmü Gülsüm, Abdullah ve Emre'ye teşekkür ediyorum. Özellikle küçük kız kardeşim Rümeysa'ya her türlü zorlukta yanımda olduğu için ve varlığı için sonsuz teşekkürlerimi ayrıca sunuyorum. Bu zorlu süreçte masumiyet ve sevgileriyle yüreğimi ısıtan yeğenlerim Eslem, Muaz ve Betül'e bana verdikleri bu mutluluk ve umut için teşekkür ediyorum. Büyümelerini sabırsızlıkla bekliyorum.

Son olarak en büyük teşekkürüm, hayatımın yegâne anlamı, canım annem Hayriye Ören'e... Mutlu olacağını ve benim için endişelenmekten biraz olsun vazgeçeceğini bilmem bu tezi tamamlamamdaki tek motivasyonum oldu. Sabrın için, olgunluğun ve sonsuz şefkatin için sana minnettarım. Hiçbir söz sana olan teşekkürümü karşılayamayacak olsa dahi bütün kalbimle teşekkür ediyorum, anne.

Zeyneb ÖREN
İstanbul, 2021

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede bilgisayar destekli yazma görevlerinin etkilerini ve uygulanabilirliğini incelemektir. Araştırma soruları şöyledir:

1. Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretimi öğrencilerin yazma becerilerini ne ölçüde etkilemektedir?
2. Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretiminin uygulama öncesine, sırasına ve sonrasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
3. Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretiminin uygulama süreci, ilgili yaklaşımın bileşenleri çerçevesinde nasıl uygulanmaktadır?
4. Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretiminde Web 2.0 araçları (Google Docs ve Zoom) yazma becerisi için ne ölçüde elverişlidir?
5. Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretimi öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilemektedir?

Çalışma eylem araştırmasıyla yürütülmüştür. Çalışma grubunu İstanbul Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezinde Türkçe kursuna devam etmekte olan B2 seviyesindeki 6 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulaması 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 15.10.2020- 23.12.2020 tarihleri arasında toplam 7 hafta sürmüştür. Uygulama öncesinde göreve dayalı dil öğretiminin ilkeleri çerçevesinde tasarlanmış yazma görevleri ‘görev uygulama seçenekleri’nden araştırmanın amacına uygun olanlarla yürütülmüştür. Aynı zamanda görevlerle teknolojinin ortaklığına yönelik bir görevi bu ortamlarda daha nitelikli yapan özelliklere ilişkin çalışmalar derlenmiştir. Bütüncül bir bakış açısıyla derlenen bu özelliklerden çevrim içi kelime işlemcisiyle (Google Docs) yürütülen yazma görevlerinde yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri öğrencilerin her biri için açılan Google Docs dosyası kayıtları, Zoom üzerinden gerçekleşen derslerin video kayıtları, odak grup görüşme formları, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, öntest yazma görevi ve sontest yazma görevi, dış gözlemci formu, öğrenci ürünleri aracılığıyla toplanmıştır. Nitel verilerin analizi veriler toplanırken eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiş, nicel verilerin analizi uygulama sürecinin sonuna bırakılmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilerin e-posta metni yazma görevlerini değerlendirmek amacıyla bir rubrik geliştirilmiştir. Öğrencilerin öntest

yazma görevleri ve sontest yazma görevleri bu rubrik aracılığıyla değerlendirilmiştir. Aşağıda sonuçlar araştırma sorularının sıralamasına göre özetle sunulmaktadır:

- Öğrencilerin eğitim almadan önce yazdıkları metinlerin e-posta yazma görevi rubriğine göre ‘geliştirilmeli’ düzeyinde olduğu eğitim sonrasında ise ‘çok iyi’ düzeyine ulaşarak gelişim gösterdikleri görülmüştür. Öğrencilerin tamamı, eğitim sonrasında yazdıkları metinlerde on bir rubrik maddesinin altısında (selamlama, açılış cümlesi, kapanış cümlesi, kapanış ifadesi, resmi olmayan üslup ve yazım) tam bir başarı elde etmişlerdir.
- Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretiminin uygulamasına yönelik dersin aşamalı yapısı, otantik konu seçimi, e-posta metin türlerinin öğrenilmesi ve her bir e-posta metin türünün yapısı ve bölümlerini öğrenme, öğrencilerin en önemli bulduğu noktalardır.
- Göreve dayalı dil öğretiminin bileşenleri kapsamında tasarlanan bu çalışmada yazma görevlerinin çevrim içi kelime işlemcisi (Google Docs) ve Zoom kullanılarak gerçekleştirilmesinin kullanışlı, uygulanabilir ve yazma becerisi için motive edici olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada görev öncesi ve görev sonrası aşamada gerçekleşmesi beklenen öğrenci-öğrenci şeklindeki etkileşim modelinin daha çok öğrenci-öğretmen şeklinde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Eğitimin sonunda performans değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin tamamının ‘tüm bölümlerin yer aldığı eksiksiz bir e-posta yazabilmeyi öğrendim’ ve de ‘yazma görevlerini gerçekleştirebilmek için kelime işlemcisini kullanabilmeyi öğrendim.’ şeklinde hedeflere ‘tamamen’ ulaştığı görülmüştür.

Sonuç olarak öğrenci, araştırmacı ve dış gözlemci görüşleri çerçevesinde yapılan betimsel analizler sonucunda ortaya çıkan bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretiminden kaynaklı sorunlar ve çözümleri alanyazın temelinde tartışılmıştır. Bu doğrultuda ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan diğer araştırmacılara pragmatik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Göreve dayalı dil öğretimi, Bilgisayar destekli dil öğrenimi, Yazma Becerisi, İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçe

ABSTRACT

The main purpose of this research is to examine the effects and applicability of computer assisted writing tasks in improving the writing skills of foreign students learning Turkish as a second language. For this reason, the research are:

1. To what extent does computer-assisted task-based writing affect students' writing skills?
2. What are the students' views on before, during and after the application of computer assisted task-based writing instruction?
3. How is the application process of computer-assisted task-based writing instruction implemented within the framework of the components of the relevant approach?
4. To what extent are Web 2.0 tools (Google Docs and Zoom) suitable for writing skill in computer-assisted task-based writing instruction?
5. How does computer-assisted task-based writing instruction affect students' motivation?

The study was conducted with action research. The study group consists of 6 students at B2 level who continue to take Turkish course at Istanbul University Continuing Education Center. The implementation of the research took a total of 7 weeks between 15.10.2020 and 23.12.2020 in the fall semester of the 2020-2021 academic year. Before the application, writing tasks designed within the framework of the principles of task-based language teaching were carried out with 'task application options' suitable for the purpose of the research. At the same time, studies on the features that make a task more qualified in these environments with the integration of tasks and technology have been compiled. These features, which were compiled with a holistic perspective, were used in writing tasks carried out with an online word processor (Google Docs). The data of the research were collected through Google Documents file records opened for each of the students, video recordings of the lessons held via Zoom, focus group interview forms, student diary,

researcher's diary, pretest writing task and posttest writing task, external observer form, and student products. The analysis of the qualitative data was carried out simultaneously while the data were collected, and the analysis of the quantitative data was left to the end of the implementation process. A rubric was developed by the researcher to evaluate students' e-mail text writing tasks. Students' pretest writing tasks and posttest writing tasks were evaluated through this rubric. The results are summarized below in the order of the research questions:

- It was observed that the texts written by the students before the training were at the level of 'must be improved' according to the rubric of the e-mail writing task, and they improved by reaching the level of 'very good' after the training. All of the students achieved complete success in six of the eleven rubric items (greeting, opening sentence, closing sentence, closing statement, informal tone and spelling) in the texts they wrote after the training.
- The gradual structure of the course for the application of computer-assisted task-based writing instruction, the selection of authentic topics, learning the e-mail text types, and learning the structure and parts of each e-mail text type are the points that students find most important.
- It was determined that performing writing tasks using online word processor (Google Docs) and Zoom is useful, applicable and motivating for writing skills. In this study, which was designed within the scope of the components of task-based language teaching. In addition, it was concluded in the study that the student-student interaction model, which is expected to take place in the pre-task and post-task stages, is replaced mostly by student-teacher interaction model.
- At the end of the training, according to the performance evaluation results, it has been seen that all of the students have 'completely' achieved the targets: 'I learned to write a complete e-mail with all the sections' and 'I learned to use the word processor to perform writing tasks.'

As a result, the problems and solutions arising from computer-assisted task-based writing teaching, which emerged as a result of descriptive analyzes made within the framework of student, researcher and external observer views, were discussed on the basis of the literature. In this direction, pragmatic suggestions were presented to other researchers working in the field of teaching Turkish as a second language.

Keywords: Task-based language teaching, Computer-assisted language learning, Writing Skill, Turkish as a Second/Foreign Language



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
RESİMLER LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.5. Varsayımlar	11
1.6. Tanımlar	11
1.7. Kısaltmalar	11
BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2.1. İkinci Dilde Yazma.....	13
2.1.1. Öğrenmek için yazma (<i>writing-to-learn</i>) ve yazmak için (yazmayı) öğrenme (<i>learning-to-write</i>)	18
2.1.2. Yazılı dil üretiminde görevlerin rolü.....	19
2.2. Göreve Dayalı Dil Öğretimi (<i>Task-Based Language Teaching</i>).....	22
2.2.1. İletişimsel dil öğretimi	23
2.2.2. İkinci dil edinim araştırmalarında görevler	25
2.2.3. Göreve dayalı dil öğretiminin ilk önerileri.....	26
2.2.4. Görev tanımı	27
2.2.5. Görev türleri	30
2.2.6. Göreve dayalı dil öğretiminde ders programı tasarımı	35

2.2.7. Göreve dayalı dil öğretiminin uygulama çerçevesi	42
2.2.7.1. Görev öncesi aşama.....	44
2.2.7.2. Ana görev aşaması.....	48
2.2.7.3. Görev sonrası aşama.....	49
2.2.8. Araştırmada GDDÖ'nün uygulama çerçevesi için temel alınan yöntemsel seçenekler	51
2.3. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (BDDÖ) (<i>Computer-Assisted Language Learning</i>).....	53
2.4. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi ile Göreve Dayalı Dil Öğretimi Entegrasyonu	55
2.4.1. Bilgisayar destekli ortamlardaki görevlerin özelliklerine yönelik sınıflamalar	57
2.4.1.1. Chapelle'in (2001) BDDÖ görev özellikleri sınıflaması.....	57
2.4.1.2. Doughty ve Long'un (2003) BDDÖ görev özellikleri sınıflaması.....	59
2.4.1.3. Hampel'in (2010) BDDÖ görev özellikleri sınıflaması	62
2.4.1.4. González-Lloret ve Ortega'nın (2014) BDDÖ görev özellikleri sınıflaması.....	65
2.5. İlgili Çalışmalar	70
2.5.1. B-GDDÖ'ye yönelik yurtdışında ve Türkiye'de yapılan çalışmalar	70
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	81
3.1. Araştırma Deseni	81
3.2. Eylem Araştırması Süreci	83
3.2.1. Araştırma soruları	87
3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu	87
3.4. Geçerlik Komitesi.....	90
3.5. Araştırmanın Ortamı.....	90
3.6. Veri Toplama Araçları.....	91
3.6.1. Öntest yazma görevi (uygulama öncesi) ve sontest yazma görevi (uygulama sonrası).....	93
3.6.2. Materyal uzman görüşü formu (uygulama öncesi)	93
3.6.3. Öğrenci günlüğü soruları (uygulama sırası)	94
3.6.4. Araştırmacı günlüğü (uygulama sırası)	95
3.6.5. Öğrenci ürünleri (uygulama sırası)	96

3.6.6. E-posta metinlerini değerlendirme rubriği	97
3.6.7. Odak grup görüşmesi formu (uygulama öncesi ve sonrası)	112
3.6.8. Dış gözlemci formu (uygulama sırası)	113
3.7. Verilerin Toplanması	115
3.7.1. Uygulama materyallerinin hazırlanması	115
3.7.2. Araştırmanın takvimi (B-GDYÖ programı)	118
3.8. 10 Haftalık Veri Toplama Süreci (Araştırmacı Günlüğü)	121
3.9. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	151
3.10. Verilerin Analizi	153
3.10.1. Nicel verilerin analizi	153
3.10.2. Nitel verilerin analizi	154
BÖLÜM IV: BULGULAR	155
4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular	155
4.1.1. B-GDYÖ'nün öğrencilerin yazma becerisine etkisi	155
4.1.2. Rubriğin maddelerine (alt boyutlar) ilişkin bulgular	156
4.1.2.1. İçerik üst boyutuna yönelik bulgular	161
4.1.2.1.1. Selamlama	161
4.1.2.1.2. Açılış cümlesi	162
4.1.2.1.3. Kapanış cümlesi	164
4.1.2.1.4. Kapanış ifadesi	167
4.1.2.1.5. İçerik bilgisi	167
4.1.2.2. Üslup üst boyutuna ilişkin bulgular	169
4.1.2.2.1. Resmi üslup	170
4.1.2.2.2. Resmi olmayan üslup	174
4.1.2.3. Cümle sorunları üst boyutuna ilişkin bulgular	175
4.1.2.3.1. Anlama Dayalı Cümle Bozuklukları	175
4.1.2.3.2. Dil bilgisinden kaynaklı cümle bozuklukları	177
4.1.2.4. Dış yapı üst boyutuna ilişkin bulgular	177
4.1.2.4.1. Yazım	178
4.1.2.4.2. Noktalama	178
4.1.2.4.3. Konu satırı	179
4.1.3. Öğrencilerin öntest ve sontest yazma görevlerine ilişkin karşılaştırmalı bulgular	179

4.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular	182
4.2.1. Uygulama öncesi odak grup odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular.....	182
4.2.2. Eğitim sırasında eğitime yönelik öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular.....	189
4.2.2.1. Eğitime yönelik memnuniyet düzeyi.....	190
4.2.2.2. Eğitimde önemli bulunan noktalar	191
4.2.2.3. Eğitimde zor olduğu düşünülen noktalar	193
4.2.2.4. GDDÖ'nün bileşenleri çerçevesinde gerçekleştirilen uygulama sürecine yönelik görüşler	193
4.2.2.5. Eğitimin çevrim içi yapılmasına yönelik görüşler	200
4.2.2.6. Öğrencilerin kendi sınıf-içi yazma görev performanslarına yönelik başarı algısı.....	202
4.2.3. Eğitim sırasında araştırmacı ve dış gözlemci görüşlerinden elde edilen bulgular.....	204
4.2.3.1. Dış gözlemci görüşleri.....	204
4.2.3.2. Araştırmacı görüşleri	210
4.2.4. Eğitim sonrası bilgisayar destekli göreve dayalı yazma eğitimine yönelik öğrenci görüşleri	221
4.2.4.1. B-GDYÖ'ye yönelik bulgular.....	222
4.2.4.1.1. Eğitim sürecinin yazma becerisindeki gelişimine etkisine yönelik bulgular	222
4.2.4.1.2. Öğrencilerin eğitime yönelik tecrübeleriyle ilgili bulgular	223
4.2.4.2. Çevrim içi ortamların yazma eğitiminde kullanımına yönelik bulgular	225
4.2.4.3. Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin kendi yazma becerilerine olan etkisine yönelik görüşleri	227
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	230
5.1. Sonuç ve Tartışma	230
5.1.1. B-GDYÖ'nün öğrencilerin yazma becerisine olan etkisine ilişkin sonuç ve tartışma	230

5.1.2. B-GDYÖ eğitimi öncesinde öğrencilerin yazma becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	233
5.1.3. B-GDYÖ'nün uygulama sürecine yönelik öğrenci, araştırmacı ve dış gözlemci görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma.....	236
5.1.3.1. Öğrenci görüşleri.....	236
5.1.3.2. Araştırmacı ve dış gözlemci görüşleri.....	242
5.1.4. Eğitim sonrası B-GDYÖ'ye yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma	245
5.1.4.1. Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretimine yönelik sonuç ve tartışma.....	245
5.1.4.2. Çevrim içi araçların yazma eğitiminde kullanım durumuna yönelik sonuç ve tartışma	246
5.1.4.3. B-GDYÖ'de eğitimi sonrası öğrencilerin kendi yazma performanslarını değerlendirmelerine yönelik sonuç ve tartışma....	247
5.2. Öneriler	249
KAYNAKÇA.....	252
EKLER.....	265
Ek 1: Odak Görüşme Formu (Eğitim Öncesi)	265
Ek 2: Odak Görüşme Formu (Eğitim Sonrası)	269
Ek 3: B-GDYÖ Ders Değerlendirme Dış Gözlemci Formu	273
Ek 4: Öğrenci Yansıtıcı Günlüğü	275
Ek 5: Yazma Görevi (Öntest/Sontest).....	278
Ek 6: Demografik Bilgi Formu.....	279
Ek 7: Akran Değerlendirme Formu	281
Ek 8: E-posta Metinlerini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik).....	282
Ek 9: Yazma Görevi (Örnek)	284
Ek 10: Uygulama İzin Yazısı	292

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. İkinci Dilde Yazma Öğretimine Yönelik Başlıca Yaklaşımların Özeti	16
Tablo 2.2. Görev Destekli Dil Öğretimi (<i>task-supported teaching</i>) ile Göreve Dayalı Öğretiminin (<i>task-based teaching</i>) Karşılaştırılması.	24
Tablo 2.3. Bir Çalışma Planının Görev Olabilme Ölçütleri	30
Tablo 2.4. Görev Türleri	31
Tablo 2.5. Farklı Görevlerin Özellikleri	32
Tablo 2.6. GDDÖ'ye Yönelik Olan Üç Yaklaşımın Karşılaştırılması	34
Tablo 2.7. Göreve Dayalı Dil Öğretiminin Temel İlkeleri.....	36
Tablo 2.8. Ders Planı Tasarımında Görevlerin Seçilmesi ve Sıralanması	38
Tablo 2.9. Ellis'in Görev Sıralama Ölçütleri.....	41
Tablo 2.10. Görevlerin Uygulanmasındaki Yöntemsel Aşamalar	43
Tablo 2.11. Görev Öncesine Yönelik Yöntemsel Seçeneklerin Özeti.....	44
Tablo 2.12. Görev Sırası Yöntemsel Seçeneklerin Özeti.....	48
Tablo 2.13. Görev Sonrası Yöntemsel Seçeneklerin Özeti.	49
Tablo 2.14. Göreve Dayalı Etkileşimin Katılımcı Yapısı	50
Tablo 2.15. Araştırmada Tercih Edilen GDDÖ'nün Uygulanmasına Yönelik Yöntemsel Seçeneklerin Özeti	52
Tablo 2.16. BDDÖ Görevlerinin Uygunluk Ölçütleri	58
Tablo 2.17. BDDÖ İçin Dil Öğretiminin Yöntemsel İlkeleri.....	60
Tablo 2.18. Uzaktan Eğitimde Görev Tasarımı.....	63
Tablo 2.19. Teknoloji ile Dil Görevlerinin Birlikteliğinde Beş Temel Özellik	66
Tablo 2.20. Çevrim içi Dil Görevi Özelliklerine Yönelik Sınıflamaların Özeti	67
Tablo 2.21. B-GDYÖ Çalışmalarının Özeti.....	77
Tablo 3.1. Eylem Araştırmasının Türleri	83
Tablo 3.2. Uygulama Grubuna Yönelik Demografik Bilgiler	88
Tablo 3.3. Çalışma Grubu Yazma Becerisine Ait Bilgiler.....	89
Tablo 3.4. Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi, Katılımcıları ve Süre	90
Tablo 3.5. Eğitimde Kullanılan Teknolojik Araçlar	91
Tablo 3.6. Araştırmada Yararlanılan Veri kaynakları ve Veri Toplama Araçları	92
Tablo 3.7. Araştırma Soruları ile İlgili Veri Toplama Araçları.....	92
Tablo 3.8. Öntest ve Sontestte Öğrencilere Verilen Girdiler	93
Tablo 3.9. Öğrenci Günlüğü Soruları.....	95

Tablo 3.10. Rubrik Kriterleriyle İlgili Yapılan Değişiklikler	100
Tablo 3.11. Rubrik Boyutlarındaki Değişiklikler	101
Tablo 3.12. Lawshe-Analizi Katılımcılarının Özellikleri	105
Tablo 3.13. Rubrik Maddelerinin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve İndeksleri (KGI)	106
Tablo 3.14. Değerlendirmeciler Arası Kendall-W Uyum Katsayısı.....	107
Tablo 3.15. Performans Düzeyi Puan Aralıkları	108
Tablo 3.16. Rubrik ile Metin Puanlama Örneği	108
Tablo 3.17. Rubriği İçerik Üst Boyutu	109
Tablo 3.18. Rubriği Konu Satırı Maddesi.....	112
Tablo 3.19. Dış Gözlemci Formu	114
Tablo 3.20. E-posta Yazma Görevlerinin Oluşturulmasında Yararlanılan Kaynaklar	117
Tablo 3.21. Uygulama Sürecinin İş- Zaman Tablosu	118
Tablo 3.22. Ders Sürecinin Genel Yapısı ve Yazma Görevleri	131
Tablo 3.23. Araştırmanın Geçerliğini Sağlamak İçin Yapılanlar	152
Tablo 3.24. Araştırmanın Güvenirliğini Sağlamak İçin Yapılanlar	153
Tablo 3.25. Nitel Verilerin Analiz Aşamaları	154
Tablo 4.1. Üst Boyutlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve En Düşük En Yüksek Puan Aralıkları	155
Tablo 4.2. Üst Boyutların Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi.....	156
Tablo 4.3. Öntest ve Sontest Yazma Görevlerine İlişkin Rubrik Maddelerinin Başarı Sıralaması	159
Tablo 4.4. Öntest Yazma Görevine İlişkin Rubrik Maddelerin Başarı Düzeyleri	159
Tablo 4.5. Sontest Yazma Görevine İlişkin Rubrik Maddelerin Başarı Düzeyleri	160
Tablo 4.6. Öntest ve Sontest Yazma Görevine İlişkin Rubrik Maddelerinin Başarı Düzeylerindeki Dağılım	160
Tablo 4.7. İçerik Üst Boyutuyla İlgili Maddeler	161
Tablo 4.8. Haftalık Kapanış İfadesi Örnekleri	167
Tablo 4.9. Öntest ve Sontest Yazma Görevlerinde Öğrencilere Verilen Girdiler	168
Tablo 4.10. Sınıf İçi Yazma Görevi (3.Ders/23-29.11.2020).....	170
Tablo 4.11. Sınıf İçi Yazma Görevi (6.ders/14-20.12.2020)	172
Tablo 4.12. Cümle Sorunları Bölümüne İlişkin Maddeler.....	175
Tablo 4.13. Dış Yapı Üst Boyutuna İlişkin Bulgular	177
Tablo 4.14. Sontest Yazma Görevindeki Öğrenci Konu Satırı İfadeleri	179
Tablo 4.15. Öntest Yazma Görevine İlişkin Süre, Kelime Sayısı ve Rubrik Puanı	180
Tablo 4.16. Sontest Yazma Görevine İlişkin Süre, Kelime Sayısı ve Rubrik Puanı	180

Tablo 4.17. Öntest ve Sonteste Yazma Görevlerine İlişkin Süre, Kelime Sayısı ve Rubrik Puanı Ortalaması	181
Tablo 4.18. Odak Grup Görüşmesi- Yazmada Karşılaşılan Zorluklar	182
Tablo 4.19. Türkçede Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Yapılanlar.....	184
Tablo 4.20. Türkçede Yazma Sürecinde Yapılanlar.....	185
Tablo 4.21. Yazma Eğitimi ile İlgili Görüşler.....	186
Tablo 4.22. Bilgisayar Destekli Yazma Eğitimine Yönelik Görüşler	188
Tablo 4.23. Öğrencilerin İşlenen Derslere Yönelik Verdikleri Puanlar	190
Tablo 4.24. Eğitimde Zorlanılan Bir Nokta Olup Olmadığıyla İlgili Bulgular	193
Tablo 4.25. Eğitimde Zor Olduğu düşünülen Noktalara Yönelik Haftalık Öğrenci Görüşleri	193
Tablo 4.26. Görev Öncesi Etkinliklerle İlgili Görüşler	196
Tablo 4.27. Görev Öncesi Etkinliklerin Niteliğine Yönelik Gerekçeler.....	196
Tablo 4.28. Sınıf-İçi Yazma Görevlerine Yönelik Görüşler	197
Tablo 4.29. Sınıf-İçi Yazma Görevlerine Yönelik Gerekçeler.....	197
Tablo 4.30. Görev Sonrası Etkinliklere Yönelik Görüşler.....	198
Tablo 4.31. Görev Sonrası Etkinliklerin Niteliğine Yönelik Gerekçeler.....	198
Tablo 4.32. Görev Aşamasına Yönelik Haftalık Görüşler	199
Tablo 4.33. Eğitimde Kullanılan Teknolojik Araçlar	200
Tablo 4.34. Çevrim İçi Yazma Eğitimine Yönelik Görüşler	200
Tablo 4.35. Çevrim İçi Göreve Dayalı Yazma Eğitiminin Niteliğine Yönelik Gerekçeler.....	201
Tablo 4.36. Haftalık Sınıf İçi Yazma Görevi Performans Değerlendirmesi.....	202
Tablo 4.37. Dış Gözlemci Formu	205
Tablo 4.38. B-GDYÖ'nün Sunduğu Katkılarına Yönelik Görüşler	222
Tablo 4.39. B-GDYÖ'ye Eğitiminin Niteliğine Yönelik Görüşler	223
Tablo 4.40. Eğitime Yönelik Öğrenci Tavsiyeleri.....	224
Tablo 4.41. B-GDYÖ Eğitiminde Kullanılan Çevrim İçi Araçların Sunduğu Katkılarına Yönelik Gerekçeler	225
Tablo 4.42. Çevrim İçi Kelime İşlemcisine Yönelik Görüşler.....	227
Tablo 4.43. Eğitimle Birlikte Pedagojik Hedeflere Ne Ölçüde Ulaşıldığına Yönelik Görüşler	227
Tablo 4.44. Eğitimden Neler Öğrenildiğine Yönelik Bulgular	229
Tablo 5.1. Eğitimin Üçlü Döngüsüne Yönelik Görüşlerin Genel Dağılımı.....	238
Tablo 5.2. Öğrencilerin Eğitim Sonunda Pedagojik Hedeflere Ulaşmaya Yönelik Durumu	248

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Göreve Dayalı Planlama Türleri	46
Şekil 2.2. BDDÖ'deki Unsurların Karşılıklı Etkileşimine Yönelik Bir Model	56
Şekil 3.1. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü	84
Şekil 4.1. Rubrik Maddelerine Göre E-Posta Yazma Becerisinin Eğitim Sürecindeki Gelişim	157
Şekil 4.2. Öntest ve Sontest Yazma Görevleri Başarı Puanları	181



RESİMLER LİSTESİ

Resim 3.1. Çevrim içi Uygulama Sürecinin Örnek Bir Sunumu	130
Resim 3.2. Sınıf Dışı Yazma Görevi 2	140
Resim 3.3. Sınıf Dışı Yazma Görevi 3	143
Resim 3.4. Sınıf Dışı Yazma Görevi 3	146
Resim 4.1. Örnek Öğrenci Metni (Öntest yazma görevi/Ö4)	158
Resim 4.2. Açılış Cümlesi Örneği (Öntest yazma görevi) (Ö1)	162
Resim 4.3. Açılış Cümlesi Örneği (Öntest Yazma Görevi) (Ö2)	163
Resim 4.4. Açılış Cümlesi Örneği (Öntest ve Sontest Yazma Görevleri / Ö1)	163
Resim 4.5. Açılış Cümlesi Örneği (Sontest Yazma Görevi/Ö3).....	164
Resim 4.6. Kapanış Cümlesi Örneği (Öntest Yazma Görevi/Ö2)	165
Resim 4.7. Kapanış Cümlesi Örneği (Öntest ve Sontest Yazma Görevleri/Ö5).....	165
Resim 4.8. Kapanış Cümlesi Örneği (Sontest Yazma Görevi/Ö6)	166
Resim 4.9. Kapanış Cümlesi Örneği (Sontest Yazma Görevi/Ö4)	166
Resim 4.10. Ö5'in Öntest Yazma Görevi İçin Yazdığı Metin.....	168
Resim 4.11. Ö5'in Sontest Yazma Görevi İçin Yazdığı Metin	169
Resim 4.12. Ö1'in Metni	171
Resim 4.13. Ö2'nin 3. ve 6. Derslerde Yazdığı Metinler	173
Resim 4.14. Ö6'nın Öntest Yazma Görevinden Anlama Dayalı Cümle Bozukluğu Örnekleri.....	176

BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümü, problem durumu, araştırma soruları, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımlarına dair bilgileri içermektedir.

Yazma ikinci dil öğrencilerinin geliştirmesi gereken en önemli becerilerden birisidir. Hyland (2003) bir dilde nasıl yazılacağını öğrenmenin, ikinci dil öğreniminin en zorlu yanlarından biri olduğunu belirtmekte ve anadilde yazmanın bile kapsamlı ve özel bir eğitim gerektiren bir alan olduğunu ifade etmektedir. İkinci/ yabancı dilde yazma öğretimi yirmi ya da otuz yıl öncesine göre çok daha merkezi bir konuma gelmiştir. Hyland (2003) göre bu durum üzerinde etkili olabilecek sebeplerden biri 21. yüzyılda öğrencilerin yazma becerisindeki yeterlilikleriyle başarıları arasındaki ilişkinin öneminin anlaşılması olabilir. Ayrıca her zamankinden daha fazla metin ve sayısal verilerle yönlendirilen bir dünyada yazma becerisi, temel süreç becerilerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Uygulamalı dilbilimde yazmanın statüsünün daha da güçlenmesi, kompozisyon çalışmaları, ikinci dilde yazma, tür kuramı ve karşılaştırmalı retorik gibi alanlarda akademisyenler tarafından geliştirilen yazılı metinlerin doğası ve yazma süreçlerine ilişkin genişletilmiş bilgi alanından kaynaklanmaktadır.

Harmer'a göre (2004, s.31) dört beceriden biri olarak yazma bir dil öğretim izlencesinin daima bir parçası olduğunu ve çeşitli amaçlar için kullanılabildiğini belirtmektedir. Buna göre yazma sadece dilbilgisi öğretimi için bir 'yardımcı' olabileceği gibi yazma becerisinde ustalaşmanın öğrenciler için temel bir amaç olarak görüldüğü yazmanın kendi başına ana bir müfredatta yer aldığı aşamaya kadar çeşitli amaçlar için kullanılabilir. Bununla birlikte Hedge (2005, s.9) dünyanın farklı yerlerindeki İngilizce öğretmenleriyle yaptığı görüşme verilerine dayanarak yazma becerisinin hangi amaçlarla yapıldığını şöyle özetlemektedir:

- *Öğrencilerin dilin kaidelerini öğrenmeleri için onlara yardım etmek gibi pedagojik amaçlar için,*
- *Bir öğrencinin ilerlemesini ve yeterliliğini belirlemenin bir yolu olarak değerlendirme yapma amacıyla,*

- *Öğrenme ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama hedefi olarak gerçek amaçlar için,*
- *Daha sessiz öğrencilerin güçlü yönlerini göstermelerine izin vermek gibi insancıl amaçlar için,*
- *Kendini ifade etmeyi geliştirmek gibi yaratıcı amaçlar için,*
- *Öğrencileri sakinleştiren sakin bir etkinlik olarak sınıf yönetimi amaçları için,*
- *Öğrencilerin dili bilinçli bir şekilde keşfetmelerini ve yansıtma ve yansıtma yoluyla sağlanan dil ile dikkatli çalışma yolu olarak edinim amaçları için,*
- *Entelektüel gelişime katkıda bulunmak ve benlik saygısı ve güveni geliştirmek gibi eğitim amaçları için yapılabilir.*

Görüldüğü üzere yazma becerisi hem bireysel gelişimde hem öğrenilen dilde yeterlilik kazanmada hem de becerinin kendisindeki uzmanlaşmada etkili olabilecek birden çok faydayı içeren dil öğrenimindeki önemli becerilerden birdir.

Bununla birlikte anadilde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de yazma becerisi oldukça zor ve zaman alan bir işlemdir. Özellikle yabancı dil öğretiminde bu becerinin kazanılma zorunluluğu veya isteği öğrencilerin başarı ve motivasyonunu etkilemektedir. Çakır (2010) yazma becerisinde istenilen başarının elde edilememesinin bir sebebinin yazma etkinliğinin kendisinden kaynaklanan bazı kurallarının öğrenciler tarafından yeterince yerine getirememeleri olabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla yazma, çoğu ikinci dil yazarı için kolay olmayan ve kendiliğinden gerçekleşmeyen karmaşık bir süreci içerir. Manchon (2011) ikinci dilde yazmaya yönelik bu süreci yapıya odaklanma, dilsel yapılar ve işlevler hakkında hipotezler oluşturma ve test etme, dil öğrenimi ve gelişimi için gerekli olan dile ait seçimleri meydana getirme (üretme) ve de değerlendirme gibi bir dizi öğrenme süreci olarak betimlemektedir. Ayrıca bu süreçlerin konuşmada olduğundan çok daha büyük olasılıkla ikinci dilde yazmada da meydana geldiğini vurgulamaktadır. Buna göre ikinci dilde bilginin oluşturulması ve yeniden yapılandırılmasında yazma becerisinin oldukça önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla başarılı bir yazı, bir yabancı/ikinci dil yazarı için izlemesi gereken düzenlenmiş, sistemli ve birbiriyle ilişkili işlemlerin sonucunda gerçekleşir. Yazar, yazma eyleminde herhangi bir mesajı ya da bilgiyi bir başkasına iletme için, ilgili dilin sözcüklerini seçerek belli bir tümce düzeneği içinde kullanmakta ve böylece kendiliğinden bir üretim işlemi yapmaktadır. Bu eylem

kuşkusuz kişinin dil bilincinin geliştirilmesini ve dilin aktif bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir (Aktaş, 2004, s.49). Bütün bunlardan hareketle günümüzde yazma becerisine yönelik yeni kuramsal yaklaşımların yanı sıra mevcut kuram ve araştırma bulgularını içeren ikinci dil yazma öğretimine yönelik yaklaşımlara yoğun bir ilginin olmasında yazma becerisinin doğası gereği öğrenen üzerindeki çok yönlü etkisinden kaynaklanıyor olabilir.

1.1. Problem Durumu

Yazma ‘yazar tarafından sürekli bir problem çözme ve karar verme etkinliğini’ içeren karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir (Manchon ve Roca deLarios, 2007, s.104). Graham ve Harris (1988) de özellikle yazmayı öğrenmenin çok karmaşık bir süreç olduğunu belirtmekte ve yazma becerisinin mevcutta var olan sözlü dil becerilerine özel bilgi ve beceriler eklemekten çok daha fazlasını içerdiğini vurgulamaktadırlar. Yazma hedefler belirlemek, fikir üretmek, bilgiyi düzenlemek, uygun dili seçmek, bir taslak hazırlamak, okumak ve gözden geçirmek ve daha sonra değiştirmek ve düzenlemek gibi bir dizi etkinlik içerir (Hedge, 2005, s.7).

Williams (2012) ikinci dilde konuşma ile karşılaştırıldığında yazma üretiminin daha yavaş, daha az görünür ve kalıcılığı sebebiyle ikinci dil öğrencilerinin ikinci dillerindeki eksikliklerini ve iletişim problemlerini fark etmelerinde daha iyi yardımcı olabileceğini; ayrıca iletişim sorunlarını çözme ve ikinci dildeki bilgilerini geliştirme yolları aramaları noktasında da onları cesaretlendirebileceğini belirtmektedir. Yeni kelimeler ve yapıları yazmak, öğrencilerin onları hatırlamasına yardımcı olmakta ve yazma konuşmadan daha yavaş ve dikkatli bir şekilde yapıldığından öğrencilerin dikkatini öğrendiklerine odaklamaları noktasında yardımcı olmaktadır (Cumming, 1995, s.148).

Alanyazında yapılan çalışmalarda (Açık, 2008; Kara, 2010; Köse, 2004) Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde yazma becerisinin öğrencilerin oldukça çok zorlandıkları bir beceri alanı olduğu tespit edilmiştir. Çakır (2010) Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık programında okuyan yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma becerisi üzerine görüşlerini almak için yaptığı çalışmada öğrencilerden %81 (97 öğrenci)’inin konuşmaya göre yazmanın daha zor olduğunu ve %82 (86 öğrenci)’sinin de iki kişi veya grup halinde yazmaktan hoşlandıkları gibi birtakım sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda Çakır (2010) yazmaya yönelik motivasyon artırıcı etkinliklerin önemini, teknoloji kullanımının artırılmasını ve özellikle de internet kullanımını ve bunun için de e-posta kullanımı konusunda öğrencilere yardımcı olmanın önemini vurgulamaktadır. Büyükkız (2014) de ikinci dil olarak Türkçe öğretim alanında 1981-2012 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezleri incelediği çalışmasında dil becerileri arasında en çok çalışılan becerinin yazma becerisi (50 adet, %34) olduğunu tezlerin konu başlıkları kategorisinde ise en çok üzerinde çalışılan konuların dilbilgisi yanlışlarını belirleme (%25,85) ve yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan ders kitabı incelemeleri (%11,56) olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dikkati çeken önemli noktalardan birisi de çalışmaların %92,5'inin (136 adet) betimsel ve sadece %7,5'inin (11 adet) deneysel yani uygulamalı çalışmalar olmasıdır. Ayrıca araştırmacı yaptığı araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak bu alanda yapılan çalışmaların yeterli olmadığını ve çok sayıda nitelikli çalışmaya ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitabı incelemeleri bağlamında alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmacılar yabancı öğrenciler için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin görev niteliği taşıma noktasında oldukça yetersiz olduğunu (Ayan ve Dilidüzgün, 2018; Dilidüzgün, 2015; Baklacı, 2018), ders kitaplarındaki yazma izlencelerinin çoğunlukla kavramsal-işlevsel izlenceleri benimsediği (Akbulut ve Yaylı, 2015), yazma etkinliklerinin biçimsel ve işlevsel yazma yaklaşımının sınırları içinde olduğunu (Yaylı ve Yaylı, 2018) ve yazma etkinliklerinde en çok güdümlü yazma yönteminin tercih edilmesiyle birlikte yaratıcı yazma yöntemine çok az yer verildiğini (Yılmaz, 2014) tespit etmişlerdir. Yukarıda adı geçen çalışmalardan biri olan Dilidüzgün'ün (2015) çalışmasında araştırmacı İstanbul Yabancılar için Türkçe setinde (tüm seviyeler için) yer alan yazma etkinliklerini doküman analizi ve eylem odaklı yaklaşımın bileşenleri bağlamında incelemiş ve araştırmada yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin görev niteliği taşıyıp taşımadığı ve araştırmada belirlenen eylem odaklı yaklaşım bileşenlerini ne derece karşıladığı gibi sorulara cevap aramıştır. Araştırmanın sonucunda ilgili setteki yazma etkinliklerinin çoğunun girdi eksikliği nedeniyle görev niteliği taşımadığı, sosyo-dilbilimsel yetiyi geliştirmeyi hedefleyen değil, gerektiren etkinlikler olduğu ve metin türlerinin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (AOÖÇ) düzeyler için belirlenen ölçütlerle paralel olmadığını tespit etmiştir. Araştırmacı çalışmasının sonuçlarına dayalı

olarak eylem odaklı yaklaşımın uygulanabilmesi için görev odaklı yöntemin benimsenmesi gerektiğini ve bu yöntemin gerektirdiği materyal ve tekniklerin hem sınıf ortamında hem de hem de ders kitaplarında yer alması gerektiği vurgulamaktadır. Göreve dayalı etkinliklerin önemine yönelik bir başka vurgu da Yaylı'nın (2004) tez çalışmasında görülmektedir. Yaylı (2004) göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanmasına ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik yaptığı doktora tezi çalışmasında öğrencilerin görev odaklı öğretim sürecinin görev çerçevesine yönelik görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu sonucuna varmıştır.

AOÖÇ' de (2008) de dil öğretme ve öğrenmedeki anahtar kavramlar çerçevesinde AOÖÇ'ün (2008, s.36) temel aldığı eylem odaklı yaklaşım, dil yapıları veya önceden belirlenmiş kavram ve işlevler aracılığıyla doğrusal bir ilerlemeye dayalı müfredatlardan gerçek hayattaki görevlerine yönelik ve maksatlı olarak seçilmiş kavramlar ve işlevler etrafında düzenlenmiş ihtiyaç analizine dayalı müfredatlara doğru bir geçişi ifade etmektedir. Buna göre bu anlayış öğrencilerin henüz sahip olmadıkları kazanımlardan ziyade 'yapabilir' tanımlayıcıları tarafından yönlendirilen bir yeterlik bakış açısını teşvik etmektedir. Dolayısıyla gerçek hayattaki görevler etrafında düzenlenmiş, öğrencilerin iletişimsel hedeflerine yönelik 'yapabilirim' tanımlayıcıları eşliğinde gerçek dünyadaki iletişim ihtiyaçlarına yönelik tasarlanmış müfredat ve kurslar önem arz etmektedir. Bununla birlikte uluslararası alanyazında dil öğreniminde görevlerin oldukça önemli bir role sahi olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından ifade edilmekte ve bu çerçevede yapılan çalışmalar güncelliğini sürdürmektedir. Hyland (2003) dil görevlerinin yazmayı öğrenmede temel oluşturduğunu ve öğretmenin bir yazma dersini planlamasında ve vermesinde merkezi bir bakış açısı sunduğunu belirtmektedir. Seçilen dil görevleri öğrencilerin öğrenme tecrübelerini belirlemeye, metinleri anlama becerilerini geliştirmelerine ve yazma becerilerini kontrol etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yüzden bir metin, yazma materyallerinin çekirdeği sayılırken öğrencilerin bu materyalle gerçekte ne yapması gerektiği bir öğretim ünitesinin merkezinde yer almaktadır (Hyland, 2003, s.112). Manchon (2014, s.29) da görev performansından kaynaklanacak öğrenme çıktılarının konuşma becerisiyle sınırlandırılmasının amaçlanan bir şey olmasa da genellikle konuşma becerisiyle ilişkilendirildiğini belirtmektedir. Ancak araştırmacı yazma becerisinin iki nedenden ötürü göreve dayalı dil öğretimi için hem kuramsal ve hem de pedagojik olarak daha merkezi bir uğraşı hâline getirmenin önemini şöyle açıklamaktadır:

- √ Okuryazarlık uygulamaları ile ilişkili potansiyel öğrenme çıktıları
- √ Yazma ve yazma yoluyla iletişim ‘dil sınıfı dışındaki yaşam boyu çabanın çeşitli alanlarının’ (Robinson, 2011, s.11) ve görev ve görevi öğrenme (*task learning*) kavramlarını kapsadığı savunulan ‘gerçek-dünya görev performansının tam karmaşıklığının’ (Robinson ve Gilabert, 2013, s.3) bir parçası olması sebebiyledir.

Yazma becerisi hem gerçek dünya hedef görev performansının karmaşıklığını yansıtan bir iletişim biçimi olması açısından hem de okuryazarlık uygulamaları sonucu elde edilen potansiyel çıktılar bakımından göreve dayalı öğretim yaklaşımının yapısıyla oldukça uyumludur.

Diğer yandan göreve dayalı dil öğretimi hızla gelişmekte olan bir alandır ve teknolojiadaki gelişmeler bu yaklaşımı bilgisayar temelli ortamlara da taşımıştır. Bilgisayar destekli dil öğrenimi (BDDÖ) 1980’lerde göreve dayalı dil öğretiminin (GDDÖ) bir ders programı çerçevesinde nasıl ele alınabileceğine yönelik ilk önerileriyle eş zamanlı olarak ortaya çıkmıştır. Göreve dayalı dil öğretiminin, bilgisayar temelli önerilerinin ortaya çıkması çok da uzun sürmemiştir (Ellis, Skehan, Li, Shintani ve Lambert, 2020, s.18-19). Lai ve Li (2011, s.499) bilgisayar destekli-göreve dayalı dil öğretiminin birçok avantajı olduğunu ve bu iki dil yaklaşımının doğal sinerjisini vurgulamaktadırlar. Buna göre teknoloji hem etkinliği hem de GDDÖ’ye yönelik katkısı açısından GDDÖ’yü kolaylaştırmakta ve geliştirmektedir. GDDÖ de dil öğrenimi noktasında teknolojinin kullanımını zenginleştirmekte ve BDDÖ için faydalı bir pedagojik çerçeve ve ilkeler dizisi olarak hizmet vermektedir. Bu bakımdan GDDÖ’nün bu ortamlarda nasıl kullanılacağına, bu ortamlardaki teknolojik aracın öğrencilerin etkileşim düzeyine, dil üretimlerine ve kullandıkları stratejilere etkisine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Stockwell, 2010, s.102). Görevlerin başarılı dil öğreniminde çok önemli bir rol oynadığı açık olmasına rağmen (Ellis, 2003; Samuda ve Bygate, 2008), çevrim içi ortamda görev tabanlı dil öğrenme ve öğretme çalışmaları oldukça sınırlıdır ve bu tür görevlerin karmaşık sanal öğrenme ortamları için nasıl tasarlanması gerektiği konusunda yeterince bilgi yoktur. Hampel (2010, s.32) dil görevi tasarımında araçların kolaylığının düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir. Anlaşılır bir dil görevi işlem sırasıyla yapılandırılmış ortamlar etkileşime de fırsat sağlamakta ve yüksek düzeyde eleştirel düşünmeye ve uyumlu grup yapısını desteklemektedir; ancak bunun tersi yapılandırılmamış ortamlar öğrenenleri öğretmeni

takip eden bireylere dönüştürmekte ve çok az uyumlu grup yapısının gelişmesine sebep olmaktadır. Levy ve Stokwell (2006, s.83) bilgisayar temelli iletişim görevlerinin sadece öğrencilerin diğerleriyle otantik bir etkileşim kurması anlamına gelmediğini, aynı zamanda öğrencilerin ürünlerinin öğretmen ve araştırmacılar tarafından kolayca gözlemlenmesini sağladığını ifade etmektedirler. Bununla birlikte öğrenme teknolojileri ile dil görevlerinin kullanımı arasında açık bir bağlantı olduğundan, bu çalışmaların sınırlı olması ve bir buçuk milyar insanın teknolojinin her türüne ulaşabildiği dünyada bilgisayar destekli dil öğretimi yapılmaması da ilginç bir ayrıntı olarak göze çarpmaktadır (Motteram ve Thomas 2010, s.218).

Alanyazında ikinci/yabancı dilde bilgisayar aracılığıyla yapılan göreve dayalı yazma çalışmalarına bakıldığında bilgisayar destekli göreve dayalı yazma çalışmalarının motivasyon üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu (Appel ve Giabert, 2002; Freiermuth ve Huanm, 2012), iletişimsel yetiyi geliştirdiği (Park, 2012), işbirlikçi etkileşimi sağlayarak görevi yorumlama ve tamamlamada etkisi olduğu (Tanaka, 2005; Payant ve Bright, 2017), öğrencilerin sözlü yeterlik, motivasyon ve kültürlerarası farkındalıklarını güçlendirdiği (Chen, 2012), öğrencilerin özgüvenini ve öğretmen- akran etkileşimini arttırdığı (Rashid, Watson ve Cunningham, 2017), öğrencilerin daha üst düzey karmaşık ve çeşitli cümle yapıları oluşturmada onları motive ettiği (Chen ve Brown, 2012), dil öğrenimini zenginleştirdiği ve yeni yetkinliklerin gelişimini sağladığı (Solares, 2014), işbirlikçi çevrim içi ortamların güçlü bir araç olduğu (Krajka, 2012), okuma ve yazma becerileri bağlamında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği (Mavili, 2018) tespit edilmiştir. Baş ve Turhan (2017) Poll Everywhere örneği üzerinden Web 2.0 aracının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisini öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirdikleri çalışmada ilgili Web 2.0 aracının interaktif bir eğitim ortamının çeşitli özelliklerini sunduğu, öğrencilerin yazmaya yönelik isteğini arttırdığı, ilgili Web 2.0 aracıyla yapılan yazma etkinliklerinin geleneksel ders kitabına göre daha çeşitli fırsatlar sunduğu, iletişimsel bir yapıda olduğu ve zihinsel becerileri desteklediği yönünde sonuçlara varılmıştır.

Yapılan çalışmalar göz önüne alındığında ikinci/yabancı dilde yazma becerisinin öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilerden biri olması (Açık, 2008; Kara, 2010; Köse, 2004), yazma becerisine yönelik materyal eksikliği ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde

kullanılan ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin AOÖÇ' de (2008) belirtildiği gibi görev niteliği taşımaktan uzak olması (Ayan ve Dilidüzgün, 2018; Dilidüzgün, 2015; Baklacı, 2018), ders kitaplarındaki yazma izlencelerinin çoğunlukla kavramsal-işlevsel izlenceleri benimsediği (Akbulut ve Yaylı, 2015), yazma etkinliklerinin biçimsel ve işlevsel yazma yaklaşımının sınırları içinde olduğu (Yaylı ve Yaylı, 2018) ve yazma etkinliklerinde en çok güdümlü yazma yönteminin tercih edilmesiyle birlikte yaratıcı yazma yöntemine çok az yer verilmesi (Yılmaz, 2014) gibi alanyazında birtakım sorunlar mevcuttur. Tespit edilen bu sorunlar ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik materyal eksikliğini, yazma etkinliklerinin AOÖÇ (2008) vurgulandığı gibi görev niteliği taşımaktan uzak olması gibi ve de müfredat içerisinde yazma sürecine yönelik bir uygulama çerçevesi eksikliğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte yazma becerisine yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla sorun tespitine yönelik olup tespit edilen sorunların çözümüne yönelik yeterli uygulamalı çalışmaların olmayışı da önemli bir eksiklikler. Bununla birlikte uluslararası alanyazında ikinci dil öğretiminde görevlerin bir öğretim ünitesinin temelinde yer aldığı ve yapılan çalışmaların çoğunlukla görevlere odaklandığı görülmektedir. Bu bakımdan bu çalışmada ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisindeki eksiklikler ve 'görev'-'teknoloji' ortaklığının getireceği faydalar göz önünde bulundurularak ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisinin nasıl geliştirilebileceğine odaklanılmıştır. Araştırma *Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretiminin (B-GDYÖ)* öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede nedenli uygulanabilir olduğunu ve ne yönde etkili olduğunu ortaya koymaya amaçlamaktadır. B- GDYÖ ile ilgili yapılan bilimsel araştırma bulguları ile desteklenmiş bir yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu yönünde yabancı literatürde birçok araştırmaya rastlanılmasına karşın Türkiye'de B-GDYÖ ile ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle böyle bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bulguların Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde yazma becerisine çeşitli açılardan katkı sunması beklenmektedir. Buna göre yazma becerisinin bilgisayar destekli ortamlarda görevler aracılığıyla nasıl gerçekleştirileceğinin bir örneğini ortaya koyması, yazma görevleriyle yürütülen üç aşamalı bir yazma öğretimi sürecinin yapısı ve uygulanması, araştırma için tasarlanan yazma materyallerinin ve de uygulama sürecine yönelik öğrenci görüş ve önerilerinin alanyazına önemli katkılar sunması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde B-GDYÖ'nün uygulanabilirliğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. B-GDYÖ öğrencilerin yazma becerilerini ne ölçüde etkilemektedir?
2. B-GDYÖ'nün uygulama öncesine, sırasına ve sonrasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
3. B-GDYÖ'nün uygulama süreci, ilgili yaklaşımın bileşenleri çerçevesinde nasıl uygulanmaktadır?
4. B-GDYÖ'de Web 2.0 araçları (Google Docs ve Zoom) yazma becerisi için ne ölçüde elverişlidir?
5. B-GDYÖ öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilemektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Görevler yazmayı öğrenmede temeldir ve öğretmenin bir yazma kursunu planlaması ve sunmasının merkezi bir yönünü temsil etmektedir. Verilen görevler, öğrencilerin öğrenme tecrübelerini ve metinleri anlama ve yazma becerilerini geliştirmedeki başarılarını belirlemeye yardımcı olmaktadır (Hyland, 2003, s.112). Bununla birlikte görev dayalı dil öğretimi alanındaki çalışmaların son yıllarda hızla gelişmesi ve teknolojiye gelişmeler, onu bilgisayar temelli ortamlara da taşımıştır. Görev dayalı yazma öğretiminin bu ortamlarda nasıl kullanılacağına, bu ortamlardaki öğrencilerin etkileşim düzeyine, dil üretimlerine ve öğrencilerin motivasyon özerk öğrenme gibi duyuşsal gelişimine etkisine yönelik yapılan araştırmalar bu iki ayrı yaklaşımın bütünleşmesinden kaynaklı olumlu etkilerinin varlığını ortaya koymaktadır. Bu kadar önemli olmasına karşın hem yabancı literatürde yapılan çalışmaların sınırlıdır hem de Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimi alanında böyle bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda öğrencilerin yazma becerisini geliştirebilecek ve yazmaya yönelik motivasyonlarına katkıda bulunabilecek iki çağdaş, etkin (GDDÖ- BDDÖ) dil öğretim yaklaşımının bütünleştirilmesinden kaynaklı çalışmaların sonuçlarından yararlanmak büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın B-GDYÖ'nün ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde ilk kez gerçekleştirilecek olması sebebiyle eylem araştırması olarak desenlenmesi önemli

görülmektedir. Araştırmada, B-GDYÖ'nün yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle nasıl yürütülebileceğinin belirlenmesi ve bu öğretimin öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişime etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma B-GDYÖ sürecinin öğretim aşamalarını yansıtarak öğrencilerin yazma yeterliklerini ve öğretim sürecinin öğrencilerin yazma becerilerine ne gibi katkı sağladığını görmek ve anlamak açısından ikinci dil olarak Türkçe öğreten uzmanlara, Türkçe eğitimi alanında çalışan araştırmacılara katkı sağlayabilir. Ayrıca göreve dayalı yazma öğretiminin teknoloji ile bütünleşmesinden kaynaklanan yöntem ve tekniklerden ülkemizde nasıl yararlanılacağına ilişkin sürecin uygulamalı olarak betimlenmesi araştırmanın diğer bir önemini ortaya koymaktadır. Eylem araştırmasıyla yürütülen bu çalışma süreç içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri üretmeyi olanaklı kıldığından ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi açısından uzman ve araştırmacılar için alana yeni bir boyut getirmesi ve elde dilecek bulgularının B-GDYÖ'nün etkili bir şekilde uzmanların kullanabilmesine katkıda bulunabilmesi açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte yabancı literatürde göreve dayalı öğretimin teknolojik ortamlarda tasarlanmasına duyulan ihtiyaç bağlamında uluslararası çalışmalara da katkı sunacağı düşünülmektedir.

Özetle, bu çalışma ile genel olarak yazma becerisini öğretiminde ve daha dar bir çerçevede göreve dayalı yazma öğretiminin bilgisayar desteğiyle yapılması yönündeki uygulamaların ortaya konması ile ilgili yazınsal alana katkı sağlayacağı ve araştırma bulgularının ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde uzman ve araştırmacılara farklı bir bakış açısı kazandıracağı umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul'da bir üniversitenin dil merkezinde eğitim alan ikinci dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki 6 öğrenciyle,
- 10 haftalık bir uygulama süreciyle,
- Araştırma kapsamında ele alınan gerçekleştirilen yazma görevleriyle,
- Çevrim içi kelime işlemcisi (Google Docs) ve Zoom uygulaması ile yürütülen göreve dayalı yazma dersleriyle,

- GDDÖ'nin uygulama çerçevesine yönelik seçeneklerden bu araştırma için tercih edilenlerle,
- B-GDYÖ sürecinde yer alan bütün aşamalar ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmanın temel aldığı varsayımı şöyledir:

- B-GDYÖ çerçevesinde öğrencilerden ve de dış gözlemcilerden elde edilen verilerin güvenilirlik ve geçerliğinin sağlandığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada sıklıkla kullanılan bazı kavramların tanımlarına yer verilmektedir.

Girdi (Input): Öğrencilerin bir görevi tamamlama sürecinde kullandıkları sözlü, yazılı ve görsel verileri ifade etmektedir. Veriler bir öğretmen, bir ders kitabı veya başka bir kaynaktan sağlanabilir (Nunan, 2004, s.47).

Çıktı (Outcome): İkinci dil öğrenimini doğruluk gibi büyük hedeflerde ilerletmek için girdi kadar temel olan ve hedef dilde üretmenin öğrencinin kendi anlamlandırma durumunu etkin bir şekilde aktarabilmesi için gerekli olan dile getirme yöntemlerine olanak sağlayan bir tetikleyicidir (Swain, 1995, s.249).

Görev Karmaşıklığı (Task Complexity): Görevin yapısının dil öğrenenlere dayattığı dikkat, bellek, akıl yürütme ve diğer bilgi işleme taleplerinin sonucudur (Robinson, 2001, s.29).

1.7. Kısaltmalar

GDDÖ: Göreve Dayalı Dil Öğretimi

BDDÖ: Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi

B-GDDÖ: Bilgisayar Destekli Göreve Dayalı Dil Öğretimi

B-GDYÖ: Bilgisayar Destekli Göreve Dayalı Yazma Öğretimi

AOÖÇ: Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi



BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. İkinci Dilde Yazma

İkinci dilde yazma üzerine yapılan araştırmalar son 40 yılda katlanarak büyümüş ve 1980'lerin sonları ile 1990'ların başlarında ikinci dilde yazma kendi disiplin altyapısı ile disiplinler arası bir araştırma alanına dönüşmüştür. 1960'lardan beri ikinci dilde yazma konularına ilişkin resmi araştırmalar yapılmasına rağmen, yaklaşık 20 yıl sonra ikinci dilde yazma çalışmaları diğer dilleri konuşanlara İngilizce öğretimi alanında önemli bir unsur hâline gelmiştir. Bu bakımdan ikinci dilde yazma alanının ortaya çıkışı nispeten yeni bir olgudur. İkinci dilde yazma alanındaki değişen akımlar; çeşitli doğaçlama değişiklikler (demografik, teknolojik ve disiplin) ve ikinci dilde yazma araştırmalarının bu değişikliklere yanıt verme çabalarından kaynaklanmaktadır (Matsuda v.d., 2003). Leki v.d. (2008) ikinci dilde yazma gelişimine yönelik olarak 1980'lerin başlarında dilbilgisi kalıplarına odaklanan işitsel dil öğretim yöntemlerinin ikinci dilde yazma üzerinde etkisinin azaldığını ve onun yerine örnek metinlerin inceleme ve taklit edilmesine yönelik bir pedagojinin geliştiğini belirtmişlerdir. 1980'lerde ikinci dilde yapılmaya başlanan çalışmalar özellikle Zamel (1983) ve Raimes'ın (1985) çalışmaları, birinci dil yazarları gibi ikinci dil öğrencilerinin de sadece dili kullanmaktan ziyade anlamı oluşturmayı denedikleri ve anlamı ifade edebildikleri; ancak birinci dil öğrencilerinden farklı olarak yazarken daha fazla zamana, daha fazla kelime dağarcığına ve her şeyin daha fazlasına ihtiyaç duymakla mücadele ettiklerini ortaya çıkarmıştır (Leki v.d., 2008, s.2). İkinci dil araştırmaları farklı alanlara özellikle kompozisyon çalışmaları, uygulamalı dilbilim, diğer dilleri konuşanlara İngilizce öğretimi (*TESOL/Teaching English to Speakers of Other Languages*), yabancı dil eğitimi, iki dillilik gibi alanlara dağılmaya başlamıştır; ancak alanın ortaya çıkışında en çok etkili olan nokta ise başlıklarında 'ikinci dilde yazma' terimini içeren yayınların ortaya çıkmasıyla gerçekleşmiştir. Daha sonra yapılan disiplinler arası çalışmaların artması, belirli bir disiplin veya çalışma alanının incelenmesi ikinci dilde yazma çalışmalarında yükselişi sağlamıştır (Matsuda v.d., 2003, s.170).

Atkinson (2018) ikinci dilde yazma kuramlarına yönelik yaptığı araştırmasında ikinci dilde yazmaya yönelik kapsamlı bir kuramın olmadığını ve genel olarak ikinci dilde

yazmanın iki temel görüş ile uygulama temelli bir alan olduğu yönünde uzlaşıya varıldığını belirtmiştir. Bu iki temel görüş şöyledir:

- √ Yazma hem süreç hem de üründür
- √ İki dilli/çok dilli öğrencilerin yazmaya yönelik ihtiyaçları anadil öğrencilerinin ihtiyaçlarından önemli ölçüde farklıdır ve bu nedenle özel olarak ele alınmalıdır.

Atkinson (2018, s.1-6) çalışmasında ikinci dilde yazma üzerindeki kuramsal etkileri çerçevlendirmiştir. İlk olarak 1960'larda öğretilen yazılı kompozisyon çalışmalarının ikinci dilde yazma çalışmalarına kaynaklık ettiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı bu yazılı kompozisyon çalışmalarında büyük ölçüde yayınlanmış metinlerin (genellikle edebi) model görevi gördüğünü, öğrencilerin taslaklar yazdığı ve öğretmenlerin bu taslaklar üzerine yazılı yorumlar, düzeltmeler ve final notları verdiği 'güncel-geleneksel retorik' bakış açısıyla yazmanın öğretildiğini ifade etmektedir. Ancak 1960'larda buna karşı verilen en radikal cevabın süreç yaklaşımı olduğunu belirtmiş ve bu yaklaşımın getirdiği önemli fikirleri şöyle özetlemektedir:

- √ Yazmak anlamın keşfidir.
- √ Yazma adımlara ve aşamalara bölünebilen ve onu oldukça öğretilbilir kılan sistematik bir süreçtir. Örneğin; ön yazma, taslak hazırlama, geri bildirim, yeniden gözden geçirme ve düzenleme.
- √ Fikirlerin içeriğinin geliştirilmesi, doğru biçimin elde edilmesinden önce gelir.

Atkinson'a göre (2018) ikinci dilde yazmanın onun öncülerinin bu ilkeleri benimsemeleri ile doğduğunu vurgulamaktadır. İkinci dilde yazmaya yönelik diğer kuramsal etkiler ise süreç yaklaşımıyla paralel olarak ilerleyen ve aslında ikinci dilde yazmanın doğuşundan on yıl kadar önce gelen karşılaştırmalı retorik (contrastive rhetoric) olarak bilinen kuramdır. Bu kuram, ikinci dil yazarlarının ikinci dil yazılarında birinci dillerinin biçimsel retorik kalıplarını yeniden ürettiklerini ve bu durumun anlamaya yönelik zorluğa sebep olması nedeniyle öğrencilerin ikinci dilin retorik kalıpları noktasında eğitime ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır. Ancak karşılaştırmalı retorik daha kültürel özcülük ve ona karşı yapılan asimilasyon sebebiyle eleştirilmiş ve daha sonra 'kültürlerarası retorik' (*intercultural rhetoric*) olarak yeniden yapılandırılmıştır. Araştırmacı süreç yaklaşımına kısmen 'tür yaklaşımı' (*genre approach*) ile cevap verildiğini ve bu yaklaşımın ortak sosyal amaçları veya türleri paylaşan kurumsallaşmış yazılı iletişimin

biçimlerini tanımladığını ve metinsel gelenekleri öğretmeyi amaçladığını belirtmektedir. Leki v.d. (2008, s.2) de ‘Özel amaçlar için İngilizce’ye olan ilginin sonrasında ve kısmen tür yaklaşımına olan ilgiye dönüştüğünü vurgulamışlardır. Dolayısıyla ikinci dilde yazmada tür yaklaşımıyla büyük ölçüde özelleştirilmiş, genellikle akademik amaçlar için yazmaya odaklanılmıştır.

İkinci dilde yazmayı etkileyen diğer kuramlar ise Deneyselcilik (*Empiricism*), Bilişselcilik (*Cognitivism*), İşlevselcilik (*Pragmatism*) ve Eleştirel Pedagoji (*Critical Pedagogy*) şeklindedir (Atkinson, 2018). Deneyselcilik kuramında, ikinci dilde yazma alanının nicel, nitel araştırmalara dayanarak sürekli büyüyen deneysel bir temele sahip olduğu vurgusu vardır. Bilişsel kuramın ikinci dilde yazma üzerindeki etkisi ‘yazma süreçlerine’ ve ‘yazılı düzeltici geri bildirimlere’ yönelik bilişsel yaklaşımlar şeklinde olmuştur. Eğitim sisteminin gerçek eşitliğe dayalı bir sistem olması gerektiğini savunan eleştirel pedagojiye karşı olarak geliştirilen İşlevselcilik kuramında ise ikinci dilde yazma öğretiminin temel görevinin öğrencilerin akademik kurumların yazma taleplerini karşılamaya hazırlamak olduğunu vurgulamaktadır (Atkinson, 2018). Hyland (2003, s.2) ise ikinci dilde yazmayı etkileyen ve destekleyen bu kuramların her birinin farklı bir noktaya odaklandıklarını ve ikinci dilde yazmayı bu noktalar üzerinden geliştirdiklerini ifade etmektedir ancak çoğu durumda bunların her biri birlikte ele alınmış, uygun metodolojilere çevrilmiş ve sınıflarda uygulamaya konulmuştur. Ayrıca bunlar bir yapbozun parçaları olarak görülmüş; öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiği ve öğretmenlerin etkili bir yazma öğretimi için ne yapmaya ihtiyaç duyduğuna yönelik ek bir aydınlatıcı bakış açısı oluşturmuşlardır. Bu nedenle bu kuramları müfredat seçenekleri olarak anlamak faydalıdır, her biri farklı bir noktaya odaklanarak ikinci dilde yazmayı organize etmektedir (Hyland, 2003, s.2):

- Dil yapıları,
- Metin işlevleri
- Tema veya konular
- Yaratıcı yazma
- Metin oluşturma süreçleri
- İçerik
- Tür ve yazma bağlamları.

Hyland (2003, s.23) ikinci dilde yazmaya yönelik yaklaşımları tablo şeklinde özetlemekte ve ikinci dil yazma sınıflarında aşağıdaki tabloda yer verilen bütün yaklaşımların bir karışımının kullanılmasının mümkün olduğunu belirtmektedir.

Tablo 2.1. İkinci Dilde Yazma Öğretimine Yönelik Başlıca Yaklaşımların Özeti

Yönelim	Üzerinde Durulan Nokta	Hedefler	Temel pedagojik teknikler
Yapı	Dil yapısı	Doğru gramer kullanımı Kelime hazinesi oluşturma İkinci dilde yetkinlik	Kontrollü yazma, boşluk doldurma, yerini değiştirme (<i>substitution</i>), hatadan kaçınma, dolaylı değerlendirme, retorik yapılarla ilgili uygulamalar
İşlev	Dil kullanımı	Paragraf ve metin düzenleme örnekleri	Serbest yazma, yeniden sıralama, boşluk doldurma, paralel metinleri taklit etme, tablo ve grafiklerden yararlanarak yazma
Anlatımsal (<i>Expressivist</i>)	Yazar	Bireysel yaratıcılık Kendi kendine keşfetme	Okuma, yazma öncesi, günlük yazma, çoklu taslak oluşturma (<i>multiple-drafting</i>), akran eleştirileri
Süreç	Yazar	Tekniği kontrol etme	Beyin fırtınası, planlama, çoklu taslak oluşturma, geç düzenleme (<i>delayed editing</i>), portfolyo değerlendirme
İçerik	Konu	İlgili içerik ve okuma aracılığıyla yazma	Yaygın ve yoğun okuma, grup araştırma projeleri, süreç veya yapıya yönelik vurgu
Tür	Metin ve bağlam	Belli metin türlerinin retorik yapısının kontrolü	Modelleme-uzlaşma-kurgulama döngüsü Retorik farkındalığı artırma

Hyland'ın (2003) yukarıdaki tabloda özet olarak yer verdiği kuramların ikinci dil yazma sınıflarında birlikte ele alınabileceğini belirten görüşünün aksine Grabe (2001, s.40) ise ikinci dilde yazmaya yönelik olarak tek bir kuramın şemsiyesi altında olmanın önemini vurgulamakta ve ikinci dil yazımında 'üzerinde mutabık kalınan bir yazma uygulama yapısı' geliştirilmesini savunmaktadır. Böyle bir kuramın araştırma, öğretim ve test etme konularında rehberlik sağlayabileceğini belirtmekte ve bunun için özellikle iki kuramsal özelliği betimlemektedir (Grabe, 2001, s.48):

- √ Açıklayıcı kuramlar (explanatory theories)
- √ Betimleyici kuramlar (descriptive theories)

Burada betimleyici kuramlar ikinci dilde yazmayı bir bütün olarak nitelendiren tutarlı genel unsur ve koşulları vurgulayan araştırmalar yaparak gelecekteki araştırmalar için rehberliğe, daha iyi öğretmeye, müfredat tasarımına, test etme ve program

değerlendirmesine kadar birçok noktada ikinci dilde yazma için ortak bir ‘betimsel anlayış’ sağlamayı amaçlamaktadırlar. Dolayısıyla açıklayıcı kuramlar için zemin hazırlamada katkı sağlayabilirler (Grabe, 2001, s.40). Açıklayıcı kuramlar ise Grabe’ye göre (2001, s.48) ikinci dil yazmayı daha bilimsel bir noktaya yaklaştırmakta ve yazma gelişim ve tertibinin hiyerarşik doğasını açıkladıkları ve tahmin ettikleri için oldukça önemli ilkeler sunmaktadırlar. Buna göre açıklayıcı kuramlar, bazı bilişsel süreçlerin neden diğer süreçlerden önce ortaya çıktığını veya bir sonraki sürecin temeli olduğunu açıklar ve düzenleme, öğretme, test etme ilkelerinin standartlaşmasını sağlayan tahminlerde bulunur. Dolayısıyla bu kuramlar yazma amaçlarının, sürecinin ve performans sonuçlarının anlaşılmasına dayalıdır. Bununla birlikte Atkinson’un (2018, s.4-5) önerisi ise ikinci dilde yazmada kuram ve uygulamanın karmaşık ve bölünmez bir şekilde birleşmesi yönündedir (*praxis* fikri). Buna göre bir şey üzerinde zihinsel işlem yapma ve bunun sonucunda farklı bir şey ortaya çıkarma eyleminin kendisinin bir tür uygulama olması sebebiyle araştırmacıya göre ‘kuramsallaştırma’ bir nevi uygulamadır. Dolayısıyla da bununla ilişkili olarak uygulamanın da kuramsız olması imkânsız olacaktır. Burada araştırmacı daha önceki bir sınıf uygulamasının aynısının tekrarının çok fazla değişkenin olması sebebiyle tekrarlanamayacağını dolayısıyla kuramsallaştırmanın devam eden bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Özetle Atkinson (2018) ikinci dilde yazma kuramlarının ‘düşünme araçları’ ve ‘eylem araçları’ olarak düşünülmesinin en uygun yol olacağını vurgulamaktadır. Burada kuramların düşünme ve eylem araçları olarak görülmesinin birden çok kurama, kuramsal kavramlara ya da kuramların gerektirdiği tariflere erişmedeki zorluğa nazaran oldukça pratik bir anlayış sağladığı belirtilebilir. Araştırmacı da bu noktada bu kuramların düşünme ve eylem aracı olarak ele alınması metaforu çerçevesinde bir araç belirli bir durumda çalışmadığında ondan daha iyi çalışan birinin seçilmesi gibi benzer bir sürecin de ikinci dilde yazmada uygulanabileceği belirtmektedir. Leki v.d. (2008, s.71-81) ise bazı kuramların özellikle tür kuramının ikinci dilde yazmayı çeşitli noktalar açısından kavramsallaştırmış olmasının ikinci dilde yazma uygulamalarından soyutlanmasına neden olmuştur. Bu da ikinci dilde yazma derslerinin tasarlanması ve öğretimine yönelik kapsamlı çalışmalardan ziyade işleve yönelik ve eklektik çalışmaların yapılmasına yol açmıştır. Sonuç olarak İkinci dilde yazmaya yönelik olarak araştırmacıların (Grabe 2001; Atkinson, 2018; Hyland, 2003; Leki vd., 2008)

görüşlerinden hareketle alanyazında görüş birliğine varılamadığı ve dolayısıyla her bir araştırmacının farklı noktalara dikkat çeken önerilerde bulunduğu söylenebilir.

2.1.1. Öğrenmek için yazma (*writing-to-learn*) ve yazmak için (yazmayı) öğrenme (*learning-to-write*)

Yazmaya yönelik alanyazında görüş birliğine varılamayan bir diğer nokta ise yazmanın hedef dilin öğrenilmesi için mi yapıldığı ya da yazmanın hedef dilde yazma becerisinin öğrenilmesi için mi yapıldığı tartışmasıdır.

Yazma ve yazma öğretimi genellikle yazmak için öğrenme bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu geleneksel bakış açısına göre sadece ikinci dil gelişiminde iyi olduğunda yazma becerisinin daha etkili bir şekilde öğretileceği düşünüldüğünden genellikle öğrenilmesi gereken son beceri olarak görülmektedir. Bunun tam tersi ise öğrenmek için yazmayı bir araç olarak gören ‘öğrenmek için yazma’ bakış açısıdır (Williams, 2012, s.321-322). Buna göre her iki bakış açısının da ikinci dilde yazmaya yönelik birtakım olumsuz özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Burada ‘yazmak için öğrenme’ söyleminde yazma becerisinin ancak hedef dil iyi öğrenildiğinde uygulanmaya başlayan bir beceri olarak görülmesi söz konusuysa ‘öğrenmek için yazma’ söyleminde ise yazmanın hedef dili öğrenmede sadece bir araç olması dolayısıyla becerinin kendisinin gelişiminin göz ardı edilmesi söz konusudur. Bu noktada her iki bakış açısının yazma becerisi açısından problemleri olduğunu söylenebilir. Yukarıdaki ayrımın farklı olarak Harmer (2004) öğrenmek için yazmak (*writing for learning*) ile yazmak için yazmak (*writing for writing*) kavramlarını birbirinden ayırarak daha farklı bir görüş ortaya atmıştır. Araştırmacı (Harmer, 2004, s.31) yazmaya verilen önemin öğretme durumlarına göre değişiklik göstereceğini ve bazı müfredatlarla dört beceriyle aynı düzeyde ele alınabileceğini ancak bazı müfredatlarda yalnızca ağırlıklı olarak dilin dilbilgisi kurallarına ve dile ait kelimelere yönelik öğrencilerin bilgilerini arttırmanın odak noktası olarak ele alınacağını belirtmektedir. İkinci durumda öğrencilerin yaptıkları yazmanın, ‘öğrenmek için yazma’ yı ifade ettiğini ve bunun tür ve süreç odaklı ve aynı zamanda hedef dilde daha iyi birer yazar olma noktasındaki beceri geliştirme anlayışından oldukça farklı olduğunu vurgulamaktadır. İlk durumda da benzer şekilde yazma becerisinin diğer becerilerin ya da sınıfta yapılan diğer etkinliklerin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınması ‘yazmak için yazma’ anlayışıyla bağdaşmamaktadır. Bütün bunlardan farklı olarak ‘yazmak için yazma’ kavramı

öğrencilerin hedef dilde daha iyi birer yazar olmaları ve farklı amaçlar çerçevesinde çeşitli türlerde yazabilmeyi öğrenmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Genel bir dil gelişimi olmakla birlikte bu durum bu anlayışın asıl amacı değildir. Harmer' a göre (2004) yazma, öğretilen el yazısı, imla, noktalama konularında öğrencilere yardımcı olmaktan ve bu özelliklere odaklanmaktan çok daha fazlasıdır. Bunun tersine yazma öğrencilerin gerçek mesajları uygun bir şekilde iletmelerine yardımcı olmakla ilgilidir.

Diğer taraftan yazmayı öğrenmekten ziyade öğrenmek için yazmaya yönelik yazma becerisinin ikinci dil öğreniminde ve gelişiminde kolaylaştırıcı bir rol oynayabileceği yapılan bazı çalışmalar tarafından ortaya konmuştur (Manchon, 2011; Williams, 2012). Williams (2012) ikinci dilde konuşma ile karşılaştırıldığında yazma üretiminin daha yavaş, daha az görünür ve kalıcılığı sebebiyle ikinci dil öğrencilerinin ikinci dillerindeki eksikliklerini ve iletişim problemlerini fark etmelerinde daha iyi yardımcı olabileceğini; ayrıca iletişim sorunlarını çözme ve ikinci dildeki bilgilerini geliştirme yolları aramaları noktasında da onları cesaretlendirebileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Manchon (2011) da ikinci dilde yazmaya yönelik yapıya odaklanma, dilsel yapılar ve işlevler hakkında hipotezler oluşturma ve test etme ve de dil öğrenimi ve gelişimi için gerekli olan dile ait seçimleri meydana getirme (üretme) ve değerlendirme gibi bir dizi öğrenme süreci olduğunu belirterek 'öğrenmek için yazma' söylemini savunmaktadır. Ayrıca bu süreçlerin ikinci dilde konuşmada olduğundan çok daha büyük olasılıkla ikinci dilde yazmada da gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak yazma becerisinin ikinci dilde yazma müfredatında ayrı bir beceri olarak ele alınıp alınmayacağı, becerinin kendisinin öğretilmesi ya da hedef dilin öğretilmesi için becerinin bir araç olarak kullanılıp kullanılmayacağı noktasında da farklı görüşler mevcuttur. Bu çalışmada ikinci dilde bilginin oluşturulması ve yeniden yapılandırılmasında önemli bir role sahip olan bu becerinin doğrudan kendisinin öğretilmesine yönelik bir anlayışla hareket edilerek öğrencilerin Türkçede yazma becerilerinin gelişimine odaklanılmıştır.

2.1.2. Yazılı dil üretiminde görevlerin rolü

Dil görevleri yazmayı öğrenmede temel oluşturur ve öğretmenin bir yazma dersini planlamasında ve vermesinde merkezi bir bakış açısı sunar. Seçilen dil görevleri öğrencilerin öğrenme tecrübelerini belirlemeye, metinleri anlama becerilerini geliştirmelerine ve yazma becerilerini kontrol etmeye yardımcı olur. Bu yüzden, bir metin

yazma materyallerinin çekirdeği sayılırken öğrencilerin bu materyalle gerçekte ne yapması gerektiği bir öğretim ünitesinin merkezinde yer almaktadır (Hyland, 2003, s.112).

Manchon'a göre (2014, s.29) göreve dayalı dil öğretimi konuşma becerisiyle sınırlandırılması amaçlanmamış olsa da genellikle öğrenme süreçleri ve ürünleri açısından görev performansından kaynaklanacak öğrenme çıktıları konuşma görev türleriyle ilişkilendirilmektedir. Bu bakımdan araştırmacı yazma becerisinin iki nedenden ötürü göreve dayalı dil öğretimi için hem kuramsal ve hem de pedagojik olarak daha merkezi bir uğraşı hâline getirmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır:

- √ Okuryazarlık uygulamaları ile ilişkili potansiyel öğrenme çıktıları
- √ Yazma ve yazma yoluyla iletişim 'dil sınıfı dışındaki yaşam boyu öğrenme çabasının çeşitli alanlarının' (Robinson, 2011, s.11) ve görev ve görevi öğrenme (task learning) kavramlarını kapsadığı savunulan 'gerçek-dünya hedef-görev performansının tam karmaşıklığının' bir parçasıdır (Robinson ve Gilabert, 2013, s.3).

Buna göre bir öğrenme çıktısı olarak yazma becerisinin okuryazarlık uygulamalarına ilişkin potansiyeli ve de gerçek dünya hedef görevlerinin kullanımı bağlamında gerçek dünyada gerçekleştirilen uygulamaların karmaşık yapısını yansıtıyor olması ve de yaşam boyu öğrenme çabasının önemli bir parçası olması açısından GDDÖ'de önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Diğer yandan yazma becerisi 'yazar tarafından sürekli bir problem çözme ve karar verme etkinliğini' içeren karmaşık ve çok yönlü bir süreçtir (Manchon ve Roca de Larios, 2008, s.104). Yazmanın bu genişletilmiş betimlemesi, görev kapsamına giren iletişimsel olayların eş zamanlı olarak genişlemesine yol açmakta ve bu da görev yapısının mevcut anlayışında düzenlemeler yapılmasını gerektirmektedir. Bu düzenleme, görevlerin tanımlanmasında geniş ölçüde mutabık kalınan iki unsur olan 'çözülmesi gereken iletişim problemleri' ve 'karşılaştırılabilir gerçek dünya problemi' (Skehan, 1998) tanımlamalarının daha geniş bir anlayışını yansıtmaktadır.

Robinson'a göre (2001, s.11) yazma görevleri sınıflaması altında toplanan *iletişim sorunları*; dil-bilişsel (*linguo-cognitive*) etkinlikleri, karar verme ve problem çözme etkinliklerini içermektedir. Buna göre bir yazma görevinin gerçekleştirilmesi sırasında

mevcut iletişim sorununun çözülebilmesi için aynı anda birden çok etkinliğin kullanılmasını gerektirmektedir. Robinson (2001) bunu şöyle bir örnekle açıklamaktadır. Uluslararası değişim programları çerçevesinde birbirlerinin ülkelerini ziyaret etme planını tartışan iki farklı ülkeden ortaokul öğrencileri arasında gerçekleşen etkileşim sırasında, eş zamanlı bilgisayar aracılı gerçekleştirilen etkileşime dahil olan karar verme süreçleri ve de okunan kaynaklardan gelen bilginin bütünleştirilmesi gerekmektedir. Burada üzerinde durulan önemli bir nokta etkileşim kavramıdır. Yazma becerisi nihayetinde başkaları için bir metin oluşturulduğundan temelinde bir etkileşimi gerektirmektedir. Ancak Manchon (2014) bu etkileşimin yazmanın çoğu biçiminde doğası gereği bireysel bir iletişim şeklinde olduğunu belirtmekte ve bu nedenle yazmaya yönelik görev koşullarının, etkileşimin olmadığı metin oluşturma koşullarını, özellikle bireysel sınıf dışı yazma unsurlarını da kapsaması gerektiğini belirtmektedir. Bunun sağlanabilmesinde ise araştırmacı, görev tekrarının türü ve sağlanan geri bildirimin buradaki aracılık rolünün önemli olduğunu ve geri bildirim sayesinde gerçekleşen görev tekrarının bu geri bildirimle neden ve nasıl bağlı olabileceği gibi etkilerin önemini vurgulamaktadır. Planlamayla ilgili olarak da yazmanın doğasındaki düzeltme yeniden oluşturma gibi yinelemeli süreçler sebebiyle online planlamanın daha uygun olabileceğini ayrıca konuşmaya göre yazmada dikkat, oluşturulmak istenen anlam ile dile ait kodlamalar arasında bölündüğünden daha kapsamlı bir online planlamaya izin verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Yazmaya yönelik geliştirilen modeller genel olarak ‘yazma görevlerinin bilişsel karmaşıklığını’ iki unsurla ilişkilendirmektedir (Adams v.d. 2014):

- √ Görevin özellikleri
- √ Yazmanın içerdiği etkileşimli ve yinelemeli (*recursive*) süreçler.

Yazma görevlerinin bilişsel karmaşıklığı yazma görevinin hangi özellikleri içerdiği ve etkileşime ve de yinelemeli süreçlere ne ölçüde izin verdiğine göre şekillenmektedir. Burada görevin iç boyutunun incelenmesinin ve görevin gerçekleştirilmesinde ne gibi koşulların işe koşulduğunun yazma görevlerinde merkezi bir hale getirilmesinin önemli olacağı söylenebilir. Manchon (2014) da görevin bu iç boyutunun yani görev özelliklerinin dikkate alınmasının, yazmanın yorumlayıcı ve farklı şekillerde uygun hale getirilmiş bir öğrenci katılım biçimi olarak ele alınmasını sağladığını belirtmektedir. Bu nedenle

araştırmacı, görev yorumlamasında ve görevin yerine getirilmesinde bireysel çeşitliliğin rolünün dikkate alınmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Bununla birlikte görev odaklı dil öğretimi öğrencilere hedef dili sınıfta kullanabilmeyi sağlayacak özgürlüğü ve doğal ortamı sağlar. Böylelikle dile farklı açılardan maruz kalırlar ve çeşitli düzeylerde kelime öbekleri, eşdizimlilik (*collocations*) ve dil biçimlerine de maruz kalırlar. Yine de odaklanılan nokta temelde dilbilgisi ve söz diziminin doğru olması değil yazmadır (Abraham, 2015, s.117). Abraham (2015, s.115-116) görev odaklı dil öğretiminin hedef dili sınıf ortamında kullanmak için doğal bir bağlam oluşturduğunu ve bu yaklaşımın öğrencilerin kendi fikirlerini keşfetmelerine, kendi kelimelerini seçmelerine ve böylelikle aktif öğrenen olmalarını sağladığını belirtmektedir. Bütün bunlardan hareketle yazma becerisinin öğretiminde yazma görevlerinin kullanımının olumlu anlamda önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yazmanın doğasındaki karmaşık süreçlerin, bir yazma görevinin gerçekleştirilmesi sırasında ortaya çıkan durumların betimlenebilmesi ve açıklanabilmesi ile bir noktada anlaşılabilirliği olması bu iki kavramın, yazma ve görevlerin birlikteliğini önemli kılmaktadır. Aşağıdaki bölümde bu çalışmanın kuramsal dayanağını oluşturan göreve dayalı dil öğretimi ele alınmaktadır. İlgili bölümde GDDÖ'nün kuramsal dayanakları, tarihsel gelişimi, yaklaşıma yönelik görüşler sunulmakta ve tartışılmaktadır. Ayrıca görev kavramının ne olduğu, GDDÖ'nün temel ilkeleri, bir ders programı tasarımı görevlerin seçilmesi ve seçilen görevlerin sıralanması hususundaki farklı görüşler ve bir görevin uygulanması yönelik yöntemsel seçenekler alanyazın çerçevesinde ele alınmakta ve sunulmaktadır.

2.2. Göreve Dayalı Dil Öğretimi (*Task-Based Language Teaching*)

Dil müfredatına görevlerin dahil edilmesinin önemi 1970 ve 1980'lerin iletişimsel dil öğretimi hareketinde saptanmış ve ikinci dil ediniminde yapılan ilk çalışmalar bir dilin sırayla birer birer öğretilerek parçalara ayrıldığı yapısal dil öğretim yaklaşımının sorgulanmasına yol açmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda sağlanan daha fazla girdi ile de göreve dayalı dil öğretimi, iletişimsel dil öğretiminden ayrılmıştır (Ellis vd., 2020, s.3). Bu bağlamda ilk olarak GDDÖ'nün kuramsal dayanaklarının daha iyi anlaşılması noktasında iletişimsel dil öğretimi çerçevesinde nasıl bir tarihsel gelişim izlediğini ve nasıl bir anlayış geliştirdiği ele alınmaktadır.

2.2.1. İletişimsel dil öğretimi

İletişimsel dil öğretimi, iletişimsel yetkinliği vurgulayan (Hymes, 1971) ve iletişimsel yetkinliğin öğretilmesini hedefleyen (Richards, 2006) bir dil öğretim yaklaşımıdır. Richards (2006, s.3) iletişimsel yeterlik kavramının dilbilgisel yeterlikle karşılaştırılarak açıklanabileceğini belirtmektedir. Buna göre dilbilgisi yeterliği bir dilde cümleler üretme yeteneğimize tekabül eden dil hakkında sahip olduğumuz bilgi anlamına gelir ancak dilbilgisi yeterliliği dil öğreniminin önemli bir boyutu olsa dahi, bir dilde cümle oluşturma kurallarına hâkim olup yine de anlamlı bir iletişim için dili kullanmada çok başarılı olunamayabilir. Bu nedenle dil bilgisi yeterliği dil öğreniminde olması gereken tek şey değildir. Bu noktada İletişimsel yeterlik dilbilgisinin şu yönlerini içermektedir (Richards, 2006, s.3):

- √ Dilin bir dizi farklı amaç ve işlev için nasıl kullanılacağını bilmek
- √ Dil kullanımımızı ortama ve katılımcılara göre nasıl değiştireceğimizi bilmek (örneğin, resmi ve resmi olmayan konuşmayı ne zaman kullanacağımızı veya sözlü iletişim yerine yazılı dili ne zaman uygun şekilde kullanacağımızı bilmek)
- √ Farklı türden metinlerin nasıl üretileceğini ve anlaşılacağını bilmek (örneğin, anlatılar, raporlar, röportajlar, konuşmalar)
- √ Bir kişinin dilbilgisinde iletişimi nasıl sürdüreceğini bilmek (örneğin, farklı iletişim stratejileri kullanarak).

Dolayısıyla iletişimin dilbilgisel olarak doğru sözler üretebilmekten çok daha fazlası olduğu ve bu yüzden bu durum, geleneksel bir yapısal müfredatı, kavramsal bir müfredatla değiştirme fikrinin kabulüne yol açmıştır. Başka bir ifadeyle dilbilgisi yapıları üzerine kurulu olan yapay öğretim biçiminden anlaşmayı veya anlaşmazlığı ifade etme gibi dil işlevlerine dayalı analitik yaklaşıma ve zaman ve mekân gibi anlamsal kavramlara doğru bir yöneliş söz konusudur ancak Ellis v.d. (2020, s.4), kavramsal bir müfredata dayanan dil öğretim materyallerinin yapısal bir müfredata dayalı olanlardan çok farklı olmadığını belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak her bir kavramı ifade etmek için kullanılan dilsel yapıların çoğunlukla durumlarla birlikte sunulduğunu ancak sonrasında bu dilsel yapıların düzenlenmiş yapısal etkinliklerde uygulandığını, dolayısıyla bir dil kursunun kurumsal çerçevesinin değiştiğini; ancak yöntemin değişmediğini belirtmişlerdir. İletişimsel dil öğretiminin hiçbir zaman iyi tanımlanmış bir yöntem haline gelmediğini de

vurgulamışlardır. Howatt (1984) iletişimsel dil öğretimini zayıf biçim ve güçlü biçim olarak ikiye ayırmıştır. Buna göre zayıf biçiminde, içerik öğretimi kavram ve işlevlerin dilbilimsel olarak uygulanması şeklinde tanımlanmakta ancak yöntemin özünde, geleneksel yapısal yaklaşımdaki gibi olduğunu ifade etmektedir. Güçlü biçiminde ise dil programının içeriğinin iletişimsel görevler açısından belirlenmektedir ve yöntemsel olarak vurgu da akıcılık üzerinedir. Ellis (2017, s.110) iletişimsel yaklaşımın bu zayıf biçimini ‘görev destekli öğretimi’ (*task-supported teaching*) şeklinde tanımlamakta ve görevlerin yapısal yaklaşım içerisinde kullanımının söz konusu olduğunu belirtmektedir. Buna göre dil öğretimi, hedef dilin yapısal özellikleri ve sunum-uygulama-üretimden oluşan içeriğe dayanıyordu ve görevler üretim aşaması için bir araç olarak görülüyordu ve vurgu iletişim kurmayı öğrenmekti. Güçlü biçimini ise görevleri ve iletişim yoluyla öğrenmeyi vurgulayan bir müfredata dayalı olan ‘göreve dayalı öğretim’ (*task-based teaching*) olarak tanımlamaktadır. Görevler burada dil öğretim müfredatı için bir temel olarak hizmet etmektedir. Aşağıdaki tablo bu iki biçim arasındaki farkı özetlemektedir (Ellis, 2017, s.110):

Tablo 2.2. Görev Destekli Dil Öğretimi (*task-supported teaching*) ile Göreve Dayalı Öğretiminin (*task-based teaching*) Karşılaştırılması.

	Görev destekli öğretim	Göreve dayalı öğretim
Müfredat	Yapısal (örneğin; öğretilecek dilsel özelliklerin kademeli bir listesi)	Göreve dayalı (örneğin; gerçekleştirilecek görevlerin veya görev türlerinin kademeli listesi)
Yapıya odaklanma	Doğrudan yapıya odaklar	Yapıya odaklanmaya dikkat çeker.
Etkinlik türü	Alıştırma+görevler	Sadece görevler
İlk odak	Hedef yapıların doğru kullanımı	Dilin iletişimsel kullanımı
Öğrenme türü	Kasıtlı	Tesadüfi
Dil öğrenme kuramı	Beceri öğrenme kuramı	Etkileşim yaklaşımı; kullanıma dayalı öğrenme
Eğitim felsefesi	Aktarma: yapmayı öğrenme	Deneyimsel: yaparak öğrenme

Tabloda hareketle görev destekli öğretim ile göreve dayalı öğretim arasında müfredat, yapıya odaklanma, etkinlik türü, odak nokta, öğrenme türü, dil öğrenme kuramı ve eğitim felsefesi bağlamında oldukça farklı bir yaklaşımın olduğu görülmektedir. Görev destekli öğretimde yapıların öğretimi ve kullanımı vurgusu söz konusuysa göreve dayalı öğretimde iletişim kavramının ve dilin iletişimsel kullanımının vurgulandığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmacıların (Ellis v.d., 2020; Howatt, 1984) da belirttiği

gibi göreve dayalı dil öğretiminin (*task-based language teaching*) göreve dayalı öğretimden (*task-based teaching*) ortaya çıkmış olması, görevleri ve iletişim yoluyla öğrenmeyi vurgulayan, yapıya odaklanmaya dikkat çeken, tesadüfi öğrenmeyi destekleyen ve yaparak öğrenme felsefesini temel alıyor olmasının sonucu olduğu söylenebilir.

2.2.2. İkinci dil edinim araştırmalarında görevler

1960 ve 1970'lerde başlayan ikinci dil edinim araştırmaları göreve dayalı dil öğretiminin ortaya çıkışıyla ilerlemiş ve doğal olarak ikinci bir dil edinen öğrencilerle ilgili yapılan kesitsel çalışmalar ilk dillerinden veya yaşlarından bağımsız olarak tüm öğrenciler için ortak olan bir edinim sırası olduğuna dair kanıt sağlamıştır ancak daha sonra yapılan boylamsal çalışmalarla öğrencilerin doğrusal bir şekilde dilbilgisi yapılarını kullanımlarının hedeflendiği gibi bu gelişimsel sırada takip etmediği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bu durum, bir dilin dilbilgisinde uzmanlaşabilmek için doğal bir yolun olduğu (*natural route*) ve öğrencilerin bu dili öğrenmek için kendi yerleşik izlencelerine (*built-in syllabus*) sahip olduğu iddiasına yol açmıştır (Corder, 1967). Bu araştırmalardan yola çıkarak Krashen (1985, s.1) ikinci dildeki gerçek yeterliliğin dil hakkında bilgi sahibi olmakla sonuçlanan ve bilinçli süreç olarak tanımlanan 'öğrenmeye' değil, çocukların gerçek dilini elde etmede kullandıkları tüm önemli bilinçaltı süreci olarak tanımlanan 'edinime' (acquisition) bağlı olduğunu savunmaktadır. Buna göre *Doğal yaklaşım*, öğrencilerin birincil dikkatini anlam üzerine odaklayan ve tesadüfi edinimi sağlayan etkinlikleri vurgulamaktadır. Göreve dayalı dil öğretimi de aynı ilkelere dayanmaktadır (Ellis, v.d., 2020, s.5).

Zaman içerisinde göreve dayalı dil öğretiminin mantığı genel eğitim ilkelerini içerecek şekilde daha da genişletilmiş ve bir görevin nasıl tanımlanacağı tekrar gözden geçirilmiştir. Samuda ve Bygate (2008, s.18) göreve dayalı öğretimin eğitim teorisiyle olan bağlantısını daha açık bir hale getirmiş ve ikinci dil ediniminde görevlerin tasarlanması ve kullanımının altında yatan ilkelerin çoğunun kökeninin genel eğitimde meydana gelen gelişmelere borçlu olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle Dewey'in etkisinin ve onun çalışmalarının odağındaki meselelerin gündeme getirdiği konular şöyle özetlemişlerdir (Samuda ve Bygate, 2008, s.18):

- Öğrenme için değişime sebep olan tecrübe,

- Öğrencilerin ve sınıf öğreniminin dünyasına aracılık etmede kişisel ilgi düzeyi ve amaçlı etkinliklerin rolü,
- Sınıf öğreniminde işlevsel ilgi düzeyinin rolü,
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinde etkin ajanlar olarak rolleri.

Dewey'in (1938) etkili bir öğrenmeye yönelik yukarıda sıralanan noktalara vurgusuna ilişkin geleneksel sınıf eleştirisini dikkate alan ve Bruner'in (1960) öğrenciyi sadece öğrenci olarak değil uygulayıcı olarak konumlandığı 'kullanmak için öğrenme' vurgusuna da işaret eden Samuda ve Bygate (2008, s.36) bu önde gelen eğitimcilerin çalışmalarının gündeme getirdiği konular çerçevesinde eğitim ortamlarında bütünsel (*holistic*) ve tecrübeye dayalı görevlere vurgu yapmaktadırlar. Özellikle öğrenme etkinliği ile öğrenci arasında bir bağlantı olması için öğrenme etkinliği ile öğrenme arasında ve özellikle de öğrenme etkinliği ile davranış arasında bir bağlantısı olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin belirli öğrenme etkinlikleri ile belirli öğrenme davranışları arasında uyum arayışı anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle bu durum etkinlik ile öğrenme arasında bir ilişki olmasını gerektirir. Dolayısıyla ilgili araştırmacılar ikinci dil eğitiminde de öğrencilere hedef dili, eylem ve bir hedefe ulaşma ihtiyacıyla ilişkilendirme fırsatlarının oluşturulmasını gerektiğini ifade etmektedirler. Bunlardan hareketle göreve dayalı dil öğretiminin, bu bütüncül tecrübe odaklı pedagojiyle son derece uyumlu olduğu söylenebilir.

2.2.3. Göreve dayalı dil öğretiminin ilk önerileri

Ellis, v.d. (2020, s.5) görevlerin hem iletişimsel yaklaşım hem de doğal yaklaşıma dahil edildiğini ancak her ikisinde de görevlerin tam bir dil kursu oluşturma noktasında temel bir birim olarak tasarlanamadığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar göreve dayalı dil öğretimin ilk önerilerini şöyle özetlemektedirler (Ellis, v. d., 2020, s.5):

- İkinci dil edinimindeki araştırmalar (Long, 1985)
- Genel eğitimsel ilkeler (Candlin ve Breen, 1987)
- Yapısal temelli öğretimden memnuniyetsizlik ve dilbilgisel yeterliliğin geliştirilmesinin en iyi yolunun iletişimsel baş etme çabasıyla en iyi şekilde başarılabileceği sezgisi (Prabhu, 1987)

- Öğrencilerin öğreneceklerini (yani ders programı) öğrenme usulleriyle (yani yöntem) bütünleştirmelerinde görevin bir birim olarak faydası (Nunan, 1989).

Göreve dayalı dil öğretiminin ilk önerilerini sunan bu araştırmacıların görev kavramını algılayış biçimlerine bakıldığında, örneğin Long'a göre (1985) görev kişinin kendisi veya başkaları için özgürce veya bir ödül için yaptığı bir iştir. Bu bağlamda görev örnekleri arasında bir çiti boyamayı, bir çocuğu giydirmeyi ve bir formu doldurmayı sayabiliriz. Bir başka deyişle 'görev' insanların günlük yaşamda, işte, oyunda ve bu ikisi arasında yaptığı bir sürü şey kastedilmektedir. Breen'e göre (1987) ise görev belirli bir amacı, uygun içeriği, belirli bir çalışma prosedürü ve görevi yerine getirecekler için çeşitli sonuçları olan herhangi yapılandırılmış bir dil öğrenme çabasıdır. Bu nedenle araştırmacı, görev kavramıyla basit ve kısa alıştırma türünden grupla problem çözme ya da onun simülasyonuna benzer daha karmaşık ve uzun etkinlikler gibi dil öğrenmeyi kolaylaştırma genel amacına sahip bir dizi 'çalışma planına' atıfta bulunmaktadır. Prabhu (1987) da görevi öğrencilerin verilen bilgilerden bir düşünme süreci aracılığıyla bir sonuca ulaşmasını gerektiren ve öğretmenlerin bu süreci kontrol etmesine ve düzenlemesine izin veren bir etkinlik olarak ifade etmektedir. Son olarak Nunan (1989) ise görevi öğrencilerin dikkatini öncelikle yapıdan ziyade anlama odaklamışken öğrencilerin hedef dilde anlamalarını, dili işlemelerini, üretmelerini veya etkileşimde bulunmalarını kapsayan bir sınıf çalışması olarak belirtmektedir. Bütün bu görev tanımlarından hareketle araştırmacıların görev kavramına yönelik yaklaşımlarının onu nasıl tanımladıklarına etki ettiği görülmektedir. Aşağıdaki 'görev tanımı' bölümünde burada GDDÖ'nün ilk önerilerini sunan araştırmacılar dışında diğer araştırmacıların da görev tanımları ele alınmış ve tartışılmıştır.

2.2.4. Görev tanımı

Dil görevinin tanımının tam olarak ne olduğuna yönelik bir uzlaşma olmamakla birlikte temel bazı özelliklerinden dolayı özellikle de pedagojik dil görevleri için bir görüş birliğinin ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre bir dil görevi:

- Bir etkinliktir.
- Dil bilimsel olmayan bir amaca veya hedefe sahiptir.
- Belirgin bir çıktısı vardır.

- Tamamlanması için dört dil becerisinden herhangi biri veya tamamını kullanmayı gerektirir.
- Anlamı gerçek dil kullanımını yansıtacak biçimde iletir (Edwards ve Willis, 2005, s.18-19).

En kapsamlı görev tanımlarından birini yapan Breen' e göre (1989, s.187-189) ise görev, yeni bir dilde gereken bilgi ve kapasitenin geliştirilmesi ve onun iletişim esnasında kullanımında fırsatlar sağlaması için yapılandırılmış bir plandır. Bu tanıma göre bir görev hem kısa bir uygulama alıştırması hem de kendiliğinden oluşan iletişim gerektiren daha karmaşık bir çalışma planı olabilir. Araştırmacının burada özellikle vurgulamak istediği nokta, daha önceden tasarlanmış bir dil görevinin öğrenci tarafından yeniden yorumlanacak olmasıdır. Dolayısıyla öncesinde tasarlanmış her dil görevi öğrencinin yorumuyla değişecektir. Bu bakımdan araştırmacı bir dil görevinin öğrencinin üzerinde çalıştığı, yorumunu kattığı ve birtakım değişiklikler yapabildiği bir çalışma planı olduğunu savunmaktadır.

Nunan (2004, s.1) pedagojik görev ve hedef görevler (ya da gerçek dünya görevleri) arasında ayrım yapmaktadır. Buna göre hedef görevler sınıfın dışındaki dünyadaki dil kullanımlarını ifade ederken pedagojik görevler sınıf içinde gerçekleşen görevlerdir. Buna göre bir pedagojik görev anlam odaklı etkinliklerden oluşmakta ve öğrencilerin yapıdan daha çok anlama odaklanmalarını gerektirmektedir. Ayrıca bir görev gerçekleştirilirken görevde birtakım değişiklikler olabileceğinden dolayı konunun tam olarak anlaşılması için öğrenciler arasında anlam müzakeresinin yapılması gerekmektedir (Nunan, 2004, s.4). Bir dil görevinin ne olduğuna yönelik uluslararası yazında çok fazla tanım bulunmaktadır. Van den Branden (2006, s.7-8) çalışmasında toplam on yedi farklı görev tanımı tespit etmiş ve bu tanımları iki ayrı grupta incelemiştir: 'dil öğrenme hedefleri olarak görev tanımları' ve 'eğitimsel etkinlik olarak görev tanımları'. Dil öğrenme hedefleri olarak görev tanımlarının ortak noktası, görevlerin amaca yönelik etkinlikler olarak görülmesidir. Eğitimsel etkinlik olarak görev tanımlamalarında ise anlamın öncelikli olması ve öğrencilerin dikkatlerinin öncelikle anlam alışverişine yönlendirmesi gerektiği vurgusu vardır. Bu bakımdan sınıf görevleri, anlamlı etkileşimi kolaylaştırmalı ve öğrenciye anlamlı girdileri işlemek, konu ile ilgili elde edilebilir hedeflere ulaşmak için anlamlı çıktılar üretmek için fırsat sunmalıdır. Görevler öğrenciyi bir dil öğrenen olarak değil, öncelikle bir dil kullanıcısı

olarak hareket etmeye davet etmelidir. Van den Branden (2006, s.12) bu araştırmasında ‘göreve dayalılık’ kavramının birtakım gerçekleri ifade ettiğini şu şekilde özetlemektedir:

- √ İkinci dil derslerinin kazanım hedefleri, her şeyden önce insanların neden ikinci dili öğrendiklerinin ve hangi işlevsel amaçlar için kullanmak istediklerinin/kullanmaya ihtiyaç duyduklarının bir analizinden türetilmiştir (hedef görevler).
- √ Öğrenciler her şeyden önce onlardan hedef görevler veya benzerlerini (pedagojik görevler) denemeleri ve gerçekleştirmeleri istenerek; bunun için motive edilerek ve bunu yaparken etkileşimsel olarak desteklenerek dil yeterliğini edineceklerdir.
- √ Öğrencilerin dil yeterliğini değerlendirmenin en doğrudan yolu, hedef görevleri veya aynı konu için ara görevleri (değerlendirme görevleri) ne ölçüde gerçekleştirebileceklerini değerlendirmektir.

Ellis vd. (2020, s.10) göreve yönelik bu tanımlama fazlalığının sebebinin ‘çalışma planı olarak görev’ ve ‘sürece dayalı görev’ kavramlarının ayırt edilememesinden ve bu tanımların çoğunda yer alan ‘etkinlik (*activity*)’ kavramının sahip olduğu belirsiz anlamdan kaynaklandığını belirtmektedirler. Etkinlik kavramı, hem bir görevi oluşturan gerçek materyallere (yani çalışma planı) hem de görevin yerine getirilmesinden kaynaklanan dil kullanımına (yani sürece) atıfta bulunduğundan dolayı belirsiz bir anlama sahiptir. Çalışma planı olarak görev, ikinci dilin iletişimsel kullanımı için materyallerin tasarlanması olarak tanımlanmaktadır. Bir görev bir noktada öngörülemez olduğundan ve süreç açısından da tanımlanamayacağından dolayı başlangıç noktası ‘çalışma planı olarak görev’ şeklinde olmalıdır. Çalışma planı olarak görevin amaçlanan etkinlikle sonuçlanıp sonuçlanmadığı süreç olarak görevin araştırılmasıyla cevaplanabilir (Ellis vd., 2020, s.10). Bununla birlikte bir çalışma planının ‘görev’ olup olmadığının ayırt edilebilmesi için Ellis ve Shintani (2014, s.135) birtakım ölçütler belirlemişlerdir:

Tablo 2.3. Bir Çalışma Planının Görev Olabilme Ölçütleri

Ölçüt	Tanım
İlk odak anlam üzerinedir.	Çalışma planı, öncelikle öğrencilerin iletişimsel bir amaç için mesajların anlaşılması veya/ve üretilmesiyle ilgilenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (yani öncelikli odak anlam oluşturmak).
Bir çeşit boşluk vardır.	Çalışma planı, bilgi aktarma, akıl yürütme veya görüş bildirme ihtiyacı yaratan bir boşluğu içerecek şekilde tasarlanmıştır.
Öğrenciler çoğunlukla kendi dilbilimsel ve dilbilimsel olmayan kaynaklarına güvenirlir.	Öğrencilerin anlama ve üretim için mevcut dil kaynaklarını (potansiyel olarak hem birinci dil hem de ikinci dil) ve dil dışı kaynaklarını (örneğin, jest; yüz ifadeleri) kullanmaları gerekir. Dolayısıyla dilin açık bir sunumu yoktur.
Açıkça tanımlanmış iletişimsel bir çıktı vardır.	Çalışma planı görevin iletişimsel çıktısını ayrıntıları ile belirtir. Bu nedenle görev başarısı, öğrencilerin dili doğru kullanıp kullanmadığı değil, iletişimsel sonuca ulaşıp ulaşılmadığı açısından değerlendirilmelidir.

Yukarıdaki tabloda özetlenen ölçütler çerçevesinde bir çalışma planının görev olup olmadığı ayırt edilebilir. Bir çalışma planında ilk odak anlam üzerindeyse, bir çeşit bilgi ya da görüş boşluğu varsa; öğrenciler kendi mevcut dil kaynaklarını ya da dil dışı kaynaklarını kullanabiliyorlarsa ve çalışma planının sonucunda bir iletişimsel çıktıya ulaşıyorsa bu niteliklere sahip bir çalışma planı ‘görev’ olarak nitelendirilebilir.

2.2.5. Görev türleri

Görevleri sınıflandırmanın genel olarak kabul edilmiş bir yolu yoktur. Genel olarak görev sınıflandırılması yapılırken öğrencilerin görevleri gerçekleştirirken yürütmeleri gereken işleyiş açısından görevleri sınıflandırmadaki pedagojik unsurlar dikkate alınmaktadır. Willis ve Willis (2007, s.66) yaptıkları görev sınıflandırmasını bilişsel süreçleri dikkate alarak yaptıklarını ve bilişsel sınıflandırmanın öğretmenlerin kullanımı için bir araç olma noktasında daha belirgin ve üretici bir sınıflandırma olduğunu ifade etmektedirler. Yaptıkları görev sınıflandırması şöyledir:

- Listeleme
- Sıralama ve ayırma
- Eşleştirme
- Karşılaştırma
- Sorun çözme
- Kişisel tecrübeleri paylaşma

- Yaratıcı görevler

Ellis (2017, s.510) görevlerin sınıflandırılmasında görevlerin kesişen iki boyutunu daha sistematik bir şekilde şöyle özetlemektedir:

Tablo 2.4. Görev Türleri

	Biçim odaklı olmayan- dilin genel örneklerini içeren görevler	Biçim odaklı- önceden belirlenmiş dil özelliklerinin işlenmesini sağlamak için tasarlanmış görevler
Girdi temelli- üretim gerektirmeyen ama üretimi yasaklamayan görevler	Bir uçak modeli yapımına ilişkin yazılı yönergeler. Öğrencilerin yönergeleri okuması ve modeli bir araya getirmeleri gerekir.	Hayvanat bahçesindeki hayvanların yerlerinin sözlü olarak açıklanması. Yönergeler öğrencilerin tekil ve çoğul isimleri ayırt etmek zorunda kalacak şekilde tasarlanmıştır. Öğrenciler hayvanların resimlerini doğru yerlere yerleştirir (Shintani, 2016).
Çıktı temelli- çıktıya ulaşmak için konuşma ve/ ya da yazma gerektiren görevler.	Öğrenciler işledikleri suçlar hakkında bilgi verilen birtakım suçlulara hangi cezanın verileceğine karar vermek için yargıç olarak hareket ederler (Foster ve Skehan, 1996).	Cepteki şeyler görevi (Samuda, 2001). Öğrenciler kişinin cebindeki şeyler gösterilir ve kişinin kim olabileceğini tahmin etmeleri istenir.

Tablo 2.4'te girdi temelli ve çıktı temelli biçim odaklı olmayan görev örneklerinde dil yapılarının kullanımından ziyade verilen bir durumun çözümüne yönelik bir çaba görülmekteyken girdi temelli ve çıktı temelli biçim odaklı görev örneklerinde ise dil yapılarının dolaylı yolla kullanımının sağlanmasına yönelik tasarlanmış görev örneklerine yer verilmektedir. Bununla birlikte bu kesişim noktalarından ayrı olarak bir görev, öğrencilerin sözlü ya da yazılı bilgiyi basitçe işlemelerini ve anladıklarını göstermelerini gerektiren **girdi temelli** bir görev olabileceği gibi (örneğin bir resim çizerek veya bir örnek oluşturarak) öğrencinin bir görevi başarıyla sonuçlandırabilmesi için yazmasını ve konuşmasını gerektiren **çıktı temelli** bir görev olabilir. Prabhu'ya göre (1987) başlangıç seviyesindeki öğrencilerden ikinci dili üretken bir şekilde kullanmaları beklenmeyeceğinden dolayı göreve dayalı öğretim başlangıçta girdi odaklı olmalıdır. Diğer yandan görevler, **biçim odaklı görev** ve **biçim odaklı olmayan görev** şeklinde de olabilir. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere (Tablo 2.4) biçime odaklanmayan bir görev genel dil örneklerini ortaya çıkarmaya yönelikken biçim odaklı bir görev ise görev için gerekli olan ölçütleri sahip olmakla birlikte öğrencileri belirli bir dilsel özelliğin kullanımına yönlendirmeye yöneliktir.

Loschky ve Bley Vroman (1993, s.132) belirli dilbilgisi yapılarının kullanılmasında şöyle bir yol tasarlamışlardır:

1. Doğal (görev, yapının sık kullanımına doğal bir şekilde katkıda bulunur).
2. Faydalı/kullanışlı (Yapının kullanımı görevi yerine getirmek için oldukça faydalıdır.) ya da
3. Gerekli (görevin başarılı bir şekilde yerine getirilmesinde yapının kullanılması tek olasılıktır).

Bir diğer görev sınıflaması da iletişimsel ve bilişsel süreçlerin araştırılması sonucu ortaya çıkan görev türleridir. Ellis, v.d. (2020, s.11-12) bu görev türlerini kapsamlı bir şekilde sunmaktadırlar:

Tablo 2.5. Farklı Görevlerin Özellikleri

Görev Türü	Tanım
Tek yönlü ve çift yönlü	Tek yönlü bir bilgi boşluğu görevinde, bir katılımcı iletilmesi gereken tüm bilgileri elinde tutar ve böylece bilgi sağlayıcı olarak işlev görürken diğeri temel olarak bilginin alıcısı olarak işlev görür; ancak iletişim sorunlu hale gelirse etkileşime girilebilir. Çift yönlü bir görevde ise bilgi katılımcılar arasında bölünür ve her iki katılımcının da bilginin sağlayıcı ve alıcısı olarak faaliyette bulunması gerekir.
Tek yönlü iletişim ve çift yönlü iletişim	Karşılıklı olmayan bir görev, görevi tamamen tek bir konuşmacının yerine getirmesini gerektiren bir sorumluluğu ortaya koyar ve bu yüzden uzun ve kesintisiz bir sıra gerektirir. Karşılıklı etkileşimin olduğu bir görev ise etkileşimlidir ve bu nedenle katılımcılar arasında etkileşimi gerektirir ve genellikle daha kısa döngülerle/sıralarla sonuçlanır.
Kapalı uçlu ve açık uçlu	Kapalı uçlu bir görevde (veya çok sınırlı) tek olası bir sonuç (yani çözüm) vardır. Açık uçlu bir görevde ise birtakım olası sonuçlar vardır. Açık uçlu bir görev genellikle fikir boşluğu görevi iken kapalı uçlu bir görev genellikle bilgi boşluğu görevidir.
Uzaksak ve yakınsak	Fikir boşluğu görevleri öğrencilerin göreve yönelik anlaşılmaya vardıkları bir çözümde birleşmelerini ya da kendi bireysel çözümlerine ulaşmalarına izin verebilmeyi gerektirebilir.
Anlatı biçimi	Bir görev, tanımlamayı, açıklamayı, öğretmeyi, raporlamayı ya da tartışmayı içerebilir.

Tablodan hareketle görevlerin içerdiği özellikler bağlamında tabloda belirtilen türlerden biri olup olmadığı tanımlanabilir. Burada bir görev birden çok özelliği içermesi bağlamında aynı anda yukarıda belirtilen türlerden birçoğuyla tanımlanabilir. Bu noktada Ellis, v.d.'inin (2020, s.11-12) verdiği örnek bu durumu oldukça iyi açıklamaktadır. Buna göre bir öğrencinin, başka bir öğrencinin tespit etmesini istediği bir dizi resim hakkında

ayrıntılı açıklamalar yapmasını gerektiren bir bilgi boşluğu görevi, tek yönlü bir görev olup, tek yönlü bir iletişimi gerektirir, ayrıca kapalı uçlu, yakınsak ve açıklayıcıdır. Diğer taraftan öğrencilere kalp nakline ihtiyaç duyan dört kişi hakkında bilgi verilir ve öğrencilerin kalbin hangi kişiye verilebileceğine karar vermeleri gereken fikir boşluğu görevi, çift yönlü olup karşılıklı iletişim gerektirir, ayrıca açık uçlu, uzaksak ve tartışmaya açıktır

Önemli bir diğer ayrım ise *gerçek yaşam görevleri ve pedagojik* görevler arasındadır. Pedagojik dil görevi, öğrencilerin dikkatini mesajı karşı tarafa iletmek için dil yapılarına ait bilgilerini kullanmaya odaklandıkları ve biçim üzerinde değişiklik yapmaktan ziyade mesajı iletme niyetiyle yapılan hedef dilde anlama, manipüle etme, üretme veya etkileşimde bulunmayı içeren sınıf içinde gerçekleşen bir çalışmadır. Ayrıca bir dil görevi bir bütünlüğe sahip olmalıdır; kendi başına bir başlangıcı, ortası ve sonu olan iletişimsel bir eylem niteliği taşınmalıdır (Nunan (2004, s.4). Ellis'e göre (2017, s.509) gerçek yaşam etkinlikleri hem durumsal hem de etkileşimsel özgünlüğe sahipken pedagojik görevler etkileşimsel özgünlüğe sahip olup durumsal özgünlüğe sahip değildir. Göreve dayalı bir kursun sadece gerçek dünyadaki görevlerden oluşup oluşmayacağına ya da pedagojik görevlerin bir yeri olup olmadığı tartışmalı konulardan birisidir. Prabhu (1987) ise pedagojik görevlerin başarılı olabilmesi için açık bir sonuca, sonucunda başarı elde edilebilmesi için birtakım açık ilkelere, öngörülebilirlik ve öngürülemezlik dengesine, öğrencilerin arka alan bilgisini kullanmalarını sağlayan ve de aynı zamanda ilgi çeken ve devamlı bir katılımı sağlayan bir içeriğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Long (2015) ise görevlerin *ihtiyaç temelli* olması ve kurslarda öğrencilerin ihtiyaçlarına öncelik verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre göreve dayalı bir müfredat içeriğinin oluşturulmasında, başlangıç noktasının hedeflenen belirli alanda yeterli düzeyde çalışmak için belirli bir öğrenci grubunun ihtiyaç duyduğu hedef görevlerin başlangıçta belirlenmesi gerekmektedir. Ellis (2017, s.509) bu noktada öğrencilerin ihtiyaç analizini yürütmede benimsenen ölçütlerle ilgili sorunların olabileceğini belirtmekte Long'un (2015) bu görüşünü eleştirmektedir. Ona göre öğrencilerin ihtiyaçların yanı sıra iyi bir dil öğretiminin işlevsel ihtiyaçların ötesine gitmesi gerekmektedir. Özetle görev tanımı başlığı altında görev özelliklerine ve bu özelliklerin ortaya çıkardığı görev türlerine

yönelik alanyazında farklı yaklaşımlarının olduğu görülmektedir. Tablo 2.6’da Ellis (2009, s.225) tarafından GDDÖ’ye yönelik yaklaşımları özetlenmektedir:

Tablo 2.6. GDDÖ’ye Yönelik Olan Üç Yaklaşımın Karşılaştırılması

Özellikleri	Long (1985)	Skehan (1998)	Ellis (2003)
Doğal dil kullanımı	evet	evet	evet
Öğrenci merkezlilik	evet	evet	Gerekli değil
Yapıya odaklanma	Evet- düzeltici geri bildirim yoluyla	Evet- daha çok ön görevler yoluyla	Evet- GDDÖ dersinin bütün aşamalarında
Görevler	Evet- biçim odaklı ve biçim odaklı olmayan	Evet- biçim odaklı olmayan	Evet- biçim odaklı ve biçim odaklı olmayan
Geleneksel yaklaşımların reddi	evet	evet	hayır

Yukarıdaki tablodan (Tablo 2.6) hareketle GDDÖ’nün üç savunucusunun da sadece ‘doğal dil kullanımı’ için bağlamlar yaratmada görevlerin rolüne vurgu yapmaktadırlar. Bununla birlikte Ellis (2003) diğer iki araştırmacıdan farklı olarak öğrenci merkezliliğin gerekli olmadığını, göreve dayalı bir dersin tüm aşamalarında yapıya odaklanılabileceğini ve geleneksel yaklaşımın göreve dayalı derslerin bir parçası olarak kullanılabileceğini savunmaktadır. GDDÖ’de dilbilgisi öğretimine yönelik olarak Long (2016) ve Ellis (2003), Skehan’dan (1998) farklı olarak biçim odaklı ve biçim odaklı olmayan görevlerin kullanımını desteklemektedirler. Buna göre Long (2016, s.17) biçim odaklı olmayan pedagojik görevlerin amacının hedef görevlerin gerçekleştirilme yeterliğini artırmaya odaklanıyor olması sebebiyle GDDÖ’de dilbilgisinin ihmal edildiği şeklinde yanlış bir anlayış olduğunu belirtmektedir. Bunu göre araştırmacı bunun aksine dil pedagojik görevlerin belirli dilsel yapıları öğretmek için tasarlamamış olsalar dahi göreve dayalı bir ders sürecinin sırasında ya da sonrasında GDDÖ anlayışının bir parçası olarak pedagojik görevlerin içerisinde yer verilebilir. Ellis (2003) ise biçim odaklı görevlerin dil programlarında yer alması gerektiğini vurgular. Tamamen biçim odaklı görevlerden oluşan görev temelli bir program değil, öğrencilerin belirli dilsel yapıları kullanmaya çalıştıkları ancak bunu doğru bir şekilde yapamayacakları anlaşıldığında biçim odaklı görevlerin kullanılmasına yönelik seçici bir kullanımı önermektedir. Biçim odaklı görevler öğrenciler için problemlili olabilen bir takım belirli dil yapılarına yönelik açık bilgi geliştirmek için bir araç olarak kullanılabilir. Böylece sağlanan bu açık bilgi daha sonra girdi ve çıktıdaki belirli dil özelliklerine yönelik öğrencilerin dikkatini arttırabilmelerini sağlayacak ve de bu

bilinç arttırma görevleri, öğrenciler belirli bir dilsel sorunu birlikte çözmeleri noktasında da iletişim için fırsatlar sağlamaktadır (Ellis, 2017, s.511). Ellis v.d. (2020, s.13) de biçim odaklı görevlerin, öğrencilerin doğru bir şekilde kullanmada zorlandıkları belirli dilsel özelliklere dikkat çekme konusunda önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedirler. Buna göre biçim odaklı görevlerin göreve dayalı bir müfredata dahil edilmesi, hedef yapının doğrudan öğretimine yönelik bir girişim yoksa ve sadece yapının kullanımında iletişimsel bir bağlam oluşturmak isteniyorsa bu yapısal bir yaklaşıma geri dönüş anlamına gelmeyecektir.

2.2.6. Göreve dayalı dil öğretiminde ders programı tasarımı

GDDÖ'nün bir dil öğretim sürecinde nasıl uygulanacağı ve nasıl daha etkili öğrenme fırsatları sağlayacağına yönelik birtakım çalışmalar yapılmış ve bu çalışmaların sonuçları GDDÖ'nün ilkeleri bağlamında araştırmacılar tarafından tartışılmıştır. Bu ölçütlerin belirlenmesinde ikinci dil edinimi yaklaşımlarıyla ilişkili olarak yapılan araştırmalar oldukça etkili olmuştur. Ellis vd. (2020, s.155-156) yapılan bu araştırmalar çerçevesinde araştırmacıların ortaya koydukları birtakım ilkeleri dokuz maddede derlemişlerdir. Aşağıdaki tabloda da yer verilen ilkelerden ilk üç maddenin ikinci dil edinimi yaklaşımları çerçevesinde yapılan araştırmalar sonucunda belirlendiğini ve bunların GDDÖ'nün temelini oluşturduğunu vurgulamaktadırlar. Tabloda yer alan diğer beş maddenin ise öğrencilerin görev performansını en uygun hale getiren birtakım ek ilkeler olduğunu belirtmektedirler. Bu ilkeler şöyledir (Ellis vd., 2020, s.155-156):

Tablo 2.7. Göreve Dayalı Dil Öğretiminin Temel İlkeleri

İlkeler	Açıklama
Yaparak öğrenme	GDDÖ’de dil öğrenimi görev performansı için değil, görev performansı yoluyla gerçekleşir. Dil öğrenimi, öncelikle öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarıyla aynı çizgide yer alan tesadüfi bir süreç olarak görülür.
Bireysel gelişim	Öğrenme öğrencilerin içsel izlenceleri çizgisinde gerçekleşir. Görevler öğrencilere görevin içeriğiyle kendi dil kaynaklarını birleştirmeleri için alan sağlar.
Anlamlılık	Görevler öğrencilere gerçek iletişimsel talepler sunar. Görevlerle bağlantılı olarak geliştirilen beceriler, bu nedenle öğrencilerin iletişim ihtiyaçları ve bir dilde yetkin olmanın neleri içerdiğine ilişkin kavramlarla doğrudan ilişkilidir.
Etkileşim	Tüm hedef görevler etkileşimi içermese de GDDÖ öğrencilere anlam müzakeresi ve kendi ikinci dil kaynaklarına dayalı ortak anlayış geliştirmeleri için geniş fırsatlar sağlar. Etkileşim, dil ediniminde itici bir güçtür (Long, 2015) ve öğrenciler karşılaştıkları çeşitli görevler için etkili ve uygun bir şekilde çözümler üzerinde müzakere etmelidirler (Ellis, 2003).
Girdi temelli görevler (dinleme, okuma)	Etkileşimli görevlere ek olarak farklı yaş ve yeterlik düzeyindeki öğrenciler dil üretmelerini gerektirmeyen alıcı görevlerden faydalanabilirler (Ellis, 2001, 2018; Long, 2015; Shintani, 2016).
Çıktı temelli görevler (konuşma, yazma)	Etkileşimli görevlere ek olarak öğrenciler genişletilmiş söylem üretmek (Yule, 1997), hipotezleri test etmek, bağlantılı söylemin gerektirdiği dilin görünüşlerini fark etme fırsatlarına sahip olmalıdırlar (Swain, 1995).
Yapıya odaklanma	Görev performansı ile dil öğrenimi arasında birebir ilişki yoktur. Öğrencilerin dikkati, iletişimsel görevlerin yerine getirilmesi sırasında tesadüfen elde edilmesi zor olan yapılara çekilmelidir (örneğin, Long, 1991, 2015; Ellis, Basturkmen ve Loewen, 2002).
Destekleyici performans (Supporting performance)	Öğrencilerin görevleri gerçekleştirmeleri ve performanslarını geliştirmeleri için fırsatlara ihtiyaçları vardır. Bununla birlikte onlara kendi görev performanslarını en uygun hâle getirebilmeleri için planlama zamanı ve performanslarını yansıtmaya gibi birtakım fırsatlar da verilmelidir (örneğin, Skehan vd., 2012).
Bireysel farklılıklar	Öğrencilerin farklı beceri, motivasyon ve kaygı biçimleri vardır. Görevlere yönelik farklı öğrenci profilleri ile öğrenci performanslarını en uygun hâle getirmek göreve dayalı dil öğretiminde düzenlemeler gerektirir (Robinson, 2011).

Bu dokuz ilke GDDÖ’deki öğrenme sürecine ve bu süreç içerisindeki öğrenene odaklanmayı açıklamaktadır. Bu ilkelere göre süreç içerisinde öğrencinin sadece öğrenci olarak değil uygulayıcı olarak konumlandırıldığı görevlerin tasarlanması ve kullanımına yönelik bir vurgu vardır. Bu noktada Samuda ve Bygate (2008, s.18) GDDÖ’deki görevlerin tasarlanmasının altında yatan bu ilkelerin çoğunun kökeninin genel eğitimde meydana gelen gelişmelere borçlu olduğunu belirtmişler. Dewey’in (1913) etkili bir öğrenme için yaparak öğrenme yani tecrübe, ilgi düzeyi ve zihinsel çaba (intelligent effort) gibi görüşlerinden yola çıkarak Samuda ve Bygate (2008, s.36) eğitim ortamlarında

bütüncül (holistic) ve tecrübeye dayalı görevlere vurgu yapmaktadırlar. Bununla birlikte ‘yapıya odaklanma’ ilkesi çerçevesinde tamamen yapı odaklı görevlerden oluşan bir GDDÖ programı değil de belirli dilsel yapılara yönelik farkındalık arttırmak için seçici bir kullanım önermektedirler.

Göreve dayalı ders programlarında görevler, ders içeriğini seçme ve görevleri sıralamada temel birim olarak işlev görmektedir. Ders programının tasarlanmasında görevlerin bu şekilde temel çıkış noktası olarak kullanımına yönelik önemli kuramsal çalışmalar mevcuttur (Long, 1985, 2015; Skehan, 1998, 2001; Robinson, 2011, 2015; Ellis, 2003). Aşağıdaki tabloda bu kuramsal anlayışların görevlerin seçilmesi ve sıralanmasında ne gibi etkileri olduğu her bir araştırmacı perspektifinden özetlenmektedir. Bu tablo alanyazın okumaları çerçevesinde, GDDÖ’de görevlerin seçilmesi ve sıralanmasına yönelik farklı anlayışlara sahip araştırmacı görüşlerini bütüncül olarak sunmak amacıyla araştırmacının kendisi tarafından sentezlenmiştir:

Tablo 2.8. Ders Planı Tasarımında Görevlerin Seçilmesi ve Sıralanması¹

GDDÖ'ye Dayalı Ders Programı Tasarım Özellikleri	Prabhu (1987)	Long (1985, 2015)	Robinson (2011, 2015)	Ellis (2003)
Ders programının İşlevi	Kullanıma hazır yapılar (operational constructs)	Açıklayıcı yapılar (illuminative constructs)	Açıklayıcı yapılar	Kullanıma hazır yapılar
Açıklama	Nasıl öğretileceğinden ziyade neyin öğretileceği önemlidir.	Hem neyin öğretileceği hem de nasıl öğretilmesi önemlidir.	Hem neyin öğretileceği hem de nasıl öğretilmesi önemlidir. Long'un dil yeterliğinden daha çok görev yeterliğine odaklanan yaklaşımı ile Prabhu'nun görevlerin öğrenme süreçleriyle nasıl ilişkilendirileceğini öğretmenlere bırakan yaklaşımı arasında bir anlayışa sahiptir.	Nasıl öğretileceğinden ziyade neyin öğretileceği önemlidir. Prabhu'nun dil bilgisel yeterlilik vurgusunun aksine Ellis, amacın etkileşimsel ve pragmatik yetkinlik geliştirmek olduğunu savunmaktadır.
Görevlerin seçilme ilkeleri	Konu bağlamında görev seçimi	İhtiyaç analizi bağlamında görev seçimi ve daha sonra bu görevlerin pedagojik olarak yapılandırılması	Görevlerin seçiminde görevlerin öğrenenlere yüklediği bilişsel, yeterlik ve duyuşsal talepleri anlamamanın gerekli olduğunu savunur.	Öğrencilerin göreve yönelik içsel ilgisi, Öğrencilerin göreve yönelik önceki tecrübeleri ve konuya aşinalıkları gibi ölçütler önemlidir.
Görevlerin Sıralanması	Öğrencilerin görev çıkışına ulaşma süreçlerindeki zihinsel işlemler dikkate alınmalıdır. (Bilgi boşluğu-akıl yürütme-fikir boşluğu)	İhtiyaç analizi ve pedagojik görevlerin gerektirdiği bilişsel taleplerin sıklık ve önceliği	Görevlerin sıralanmasına yönelik üç aşamalı bir yol olan 'SSARC' modelini önerir. 1. Aşama: Basitleştirme ve dengede tutma (stabilize) 2. Aşama: otomatikleştirme 3. Aşama: Yeniden yapılandırma ve karmaşılaştırma (complexifying)	Görev karmaşıklığını etkileyen birtakım unsurlar: Girdinin dil düzeyi Görev sonucunun kapalı ya da açık olması Sezgisel karar ve müdahaleler. Esneklik
Görev özelliği	İletişimsel görevler dil bilgisel yeterlik olarak atfedilen yeterliğe ulaşmada birer araçtır.	Görevler gerçek dünya görevleridir ve odak nokta öğrencilerin bu gerçek dünya görevlerini gerçekleştirebilme yeterliğidir.	Öğrencilerin sınıfta tamamlayacakları görevlerin iletişimsel koşullarını tanımlamak ve belirlemek için sınıf dışında yaptıkları gerçek dünya görevleridir.	Görevler dil öğrenme için bir araçtır.

¹ Ellis vd. (2020) temel alınarak özetlenmiş ve tablo hâlinde sunulmuştur.

Tablo 2.8’de görüldüğü üzere ders programının işlevine yönelik olarak araştırmacılar arasında iki ayrım söz konusudur: ‘kullanıma hazır yapılar’ ve ‘açıklayıcı yapılar’. Göreve dayalı ders programının işlevine yönelik bu ayrımı yapan Prabhu (1987: 87) bunlardan ilkinde ‘nasıl öğretileceğinden ziyade ne öğretileceğinin tasarlanacağını’ ikincisinde ise bunun tam tersi olarak hem nasıl öğretileceği hem de bunun sonucu olarak ne öğrenileceğinin tasarlanacağını belirtmektedir. Araştırmacı ders programının kullanıma yönelik *hazır bir çerçeve şeklinde tasarlanmasını* savunmakta ve görevlerin seçilmesine yönelik ise konuya dayalı bir seçimi dikkate almaktadır. Prabhu’nun (1987, s.139) *görevlerin sıralanmasına* yönelik ilk odaklandığı nokta ise öğrencilerin görev çıktısına ulaşma süreçlerinde kullanacakları zihinsel işlemlerdir. Buna göre öğrencilerin çıktıya ulaşmada gerekli olan üç yönetsel talep düzeyini şöyle ayırt etmektedir:

- ✓ Bilgi boşluğu (*information gap*): bir konu ile ilgili verilen bilginin aktarılması.
- ✓ Akıl yürütme boşluğu (*reasoning gap*): çıkarım, tümdengelim, planlama, karşılaştırma, uygulama ya da ilişki ve bağlantıların tanımlanması şeklindeki süreçlerin yoluyla verilen bilgilerden yeni bilgilerin elde edilmesi.
- ✓ Fikir boşluğu (*opinion gap*): belirli bir duruma karşılık olarak kişisel tercihlerin, duyguların ya da tutumların belirlenmesi ve dile getirilmesi.

Yukarıdaki tabloda (Tablo 2.8) yer verilen bir diğer araştırmacı Long (2015) ‘*açıklayıcı yapılar*’ olarak işlev gören göreve dayalı bir ders programını savunmaktadır. Prabhu görevleri ders programı tasarımında genel bir dil yeterliği geliştirmek için araç olarak görürken Long’un yaklaşımında ise odak belirli gerçek dünya görevlerini gerçekleştirebilme yeterliğidir. Long ne öğretildiğiyle ne öğrenildiğini aynı çizgiye getirmeyi amaçlayan bir müfredatı savunmaktadır. Hedef görevler önce bir ihtiyaç analiziyle belirlenir ve daha sonra pedagojik görevler olarak yeniden yapılandırılır. Pedagojik görevlerin sıralanmasında ise ihtiyaç analizi ve bu görevlerin gerektirdiği bilişsel taleplerin sıklık ve öncelik durumu temel alınmalıdır.

Benzer şekilde Robinson (2011) da göreve dayalı bir ders programının *açıklayıcı amaca hizmet* etmesi gerektiğini savunmaktadır. Robinson (2011) görevlerin seçiminde görevlerin öğrenenlere yüklediği yeterlik talepleri, bilişsel ve duyuşsal talepleri anlamının gerekli olduğunu savunmaktadır. Görevlerin sıralanmasının merkezinde bilişsel karmaşıklık (*cognitive complexity*) vardır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dayalı

olarak karşılaşılabilecekleri zorlukların yanı sıra görevlerin durumsal ve bilişsel talepleriyle ilgili unsurları da dikkate alan bir müfredatı önermektedir. Buna göre Robinson (2015) bir ders programında görevlerin sıralamasına yönelik üç aşamalı bir yol olan SSARC (*simplifying, stabilize, automate, restructure, complexifying*) modelini önermektedir. Tabloda (Tablo 2.8) de yer verildiği üzere birinci aşama, basitleştirme ve dengede tutma; ikinci aşama otomatikleştirme ve son aşama ise yeniden yapılandırma ve karmaşıkleştirme. Araştırmacının bu modelinde görevlerin gerektirdiği bilişsel talepler aşamalı olarak artmaktadır.

Son araştırmacı Ellis (2003) ise göreve dayalı ders programını '*kullanıma hazır yapı*' olarak ele almaktadır; ancak dil bilgisel yeterlikle ilgilenen Prabhu'nun aksine göreve dayalı öğretimin amacını, etkileşimsel ve pragmatik yetkinlik geliştirmek şeklinde görmektedir. Ellis (2003) de Prabhu (1987) gibi açıklayıcı bir müfredatın farklı öğrenciler için ve farklı sınıflar arasında gerçekleşecek tüm kaynak çeşitliliğini öngöremeyeceğini vurgulamaktadır. Görev özelliğine yönelik olarak Ellis (2009a), Long ve Robinson'dan farklı olarak görevi 'gerçek dünya' kavramıyla değil bir dil öğrenme aracı olarak tanımlamaktadır. Görevlerin seçilmesi noktasında ise Prabhu'nun (1987) vurguladığı 'öğrencilerin göreve yönelik içsel ilgisi' ve 'öğrencilerin göreve yönelik önceki tecrübeleri ve aşinalıkları' şeklindeki benzer ölçütlerin temel alınabileceğini belirtmektedir. Araştırmacı seçilen görevlerin sıralanmasında kullanılabilecek on altı potansiyel öğeyi aşağıdaki tabloda sunmaktadır (Ellis vd., 2020, s.198):

Tablo 2.9. Ellis'in Görev Sıralama Ölçütleri

Kolay		Zor
Girdi unsurları		
1. Sözlü olmayan girdi	Yazılı girdi	İşitsel girdi
2. Sıklığı yüksek olan sözcük		Sıklığı az olan sözcükler
3. Kısa ve basit cümleler		Uzun, karmaşık cümleler
4. Sabit bilgi	Devingen bilgi	Soyut bilgi
5. Birkaç öge/ilişki		Birçok öge/ ilişki
6. Yapılandırılmış		Yapılandırılmamış
7. Burada ve şimdi (here and now)		Orada ve sonra (there and then)
8. Aşına olunan		Aşına olunmayan
Etkileşimsel unsurlar		
9. İki yönlü		Tek yönlü
10. Tek görev		Çift görev
11. Diyalog		Monolog
Akıl yürütme unsurları		
12. Bilgi boşluğu		Fikir boşluğu
13. Birkaç aşama		Birçok adım
Çıktı unsurları		
14. Resimler	Yazılı	Sözlü
15. Kapalı		Açık
16. Betimlemeler	Açıklamalar / anlatılar	Tartışmalar

Tablodan hareketle girdi unsurları, etkileşimsel unsurlar, akıl yürütme unsurları ve son olarak çıktı unsurları başlıkları altında her bir ölçüt görevlerin bilişsel talepleri doğrultusunda kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Örneğin, etkileşimsel unsurlar çerçevesinde yer alan tek bir görevin gerçekleştirilmesinden kaynaklanan bilişsel yük birden fazla görevin gerçekleştirilmesinin gerektirdiği bilişsel yüke kıyasla çok daha azdır, dolayısıyla görevin gerektirdiği talepler ne kadar azsa görevlerin o kadar kolay olacağı söylenebilir. Bir diğer girdi ögesi olan ‘burada ve şimdi’ ve ‘orada ve sonra’ unsurlarında görevin aynı yerde ve şimdiki zamanın içerisinde gerçekleşiyor olup olmama durumunun bir görevin gerçekleştirilmesi için gereken bilişsel yükü etkilemektedir. Buna göre Robinson (2011, s.16) mevcut paylaşılan ortamda şimdide meydana gelen (burada ve şimdi) olayları içeren görevler, zaman ve yer bakımından farklı bir yerde (orada ve sonra) gerçekleşen olaylara ilişkin daha fazla bilişsel talep gerektiren görevlerle karşılaştırıldığında öğrencilerin dikkatini içinde bulunan şimdiki zaman ve görünüşüne iletme amacıyla biçim bilgisine yöneltir. Bu bakımdan burada ve şimdi görevleri bilişsel

olarak bir şeyi yeniden kavramsallaştırmasını gerektirmeyen ve belek üzerinde daha az talepte bulunan daha az talepkâr görevlerdir ve dolayısıyla daha kolaydır. Sonuç olarak buradaki öğelerin her biri görevlerin kolaydan zora doğru sıralanmasında bir dizi kaynak ve kılavuz olması açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmada da Ellisi'in (2003) tabloda (Tablo 2.9.) özetlenen görev sıralama ölçütlerinin her biri dikkate alınarak görevler sıralanmıştır. Örneğin, araştırmanın ilk iki haftasında girdiler yapılandırılmış, sonraki haftalarda ise yapılandırılmamış girdi kullanılmıştır.

2.2.7. Göreve dayalı dil öğretiminin uygulama çerçevesi

Long (2015) göreve dayalı dil öğretiminin uygulama çerçevesine yönelik yöntemsel ilkeler ve pedagojik metotlar arasında bir ayrım yapmaktadır. Yöntemsel ilkeler dil öğretiminde öğretmenleri ne yapılması gerektiği konusunda bilgilendiren evrensel ilkelerdir. Pedagojik ilkeler ise öğretmenlerin bu ilkeleri nasıl uygulamaları gerektiğini belirleyen belirli adımları ifade etmektedir. Ancak araştırmacı bu pedagojik yöntemleri tartışmaktan ziyade girdiyi detaylandırmak, olumsuz geri dönütler vermek gibi birtakım yöntemsel ilkelerin üzerinde durmaktadır.

Willis (1996, s.40) de üç aşamadan oluşan bir görev çerçevesi sunmaktadır: görev öncesi, görev döngüsü ve dile odaklanma. Buna göre görev öncesi aşamada konuyla ilgili kelime ve sözcük gruplarını etkinleştirerek konu ve görevi sınıfa tanıtmaya aşamasıdır. Görev döngüsü ise öğrencilerin görevi gerçekleştirmek için dilde bildikleri her ne ise kullanmaları ve sonra görev raporlarını planlarken öğretmen rehberliği altında dili geliştirmeleri noktasında öğrencilere şans verir. Öğretmenlerden gelen geri bildirimler planlama aşamasında ve rapordan sonra çoğu zaman öğrenciler istediğinde gerçekleşir. Son aşama olan dile odaklanma ise görev sırasında kullanılan dilde doğal olarak meydana gelen belirli özelliklerin bazılarını yönelik daha yakın bir çalışmaya izin vermektedir. Buna göre Willis (1996)'in önerdiği görev döngüsü şöyle özetlenebilir:

- √ Görev öncesi (konu ya da görevin tanıtımı)
- √ Görev döngüsü (görev, planlama, rapor)
- √ Dile odaklanma (analiz ve uygulama)

Skehan (1996, s.54) görevlerin uygulanmasında üç önemli aşamaya vurgu yapmakta ve görevlerin uygulanmasına yönelik aşamaları şöyle özetlemektedir:

Tablo 2.10. Görevlerin Uygulanmasındaki Yöntemsel Aşamalar

Aşama	Hedef	Özgün Teknikler
Öncelikli çalışma (pre-emptive work)	Yeniden yapılandırma - Hedef dili tanıtmak - Bilişsel yükü azaltmak	Bilinçlendirme (<i>consciousness-raising</i>) Planlama
Görev sırası	Doğruluk (<i>accuracy</i>) ve akıcılığa (<i>fluency</i>) aracılık etmek	Görev seçimi Baskı manipülasyonu
Görev sonrası 1	Fazla akıcılıktan vazgeçmek Doğruluk ve yeniden yapılandırmaya teşvik etmek	Açık performans (<i>public performance</i>) Analiz Test etme
Görev sonrası 2	Sentez ve analiz döngüsü	Görev yinelenmesi Görev aşinalığı

Tablo 2.10 incelendiğinde görev öncesi etkinliklerinin genel amacı, mevcut dil sisteminde bir miktar yeniden yapılanmanın meydana gelmesinin veya yeni unsurların dahil edilmesinin ya da mevcut unsurlarda yeniden birtakım düzenlemelerin yapılma olasılığını artırmaktır. Skehan (1996, s.55) görev sırasında ise performansı etkileyen en önemli unsurun görevin kendisinin seçilmesi ve burada amacın uygun zorlukta seçilen görevlerin hedeflenmesi olduğunu belirtmektedir. Görevler çok fazla zihinsel işlem gerektirecek kadar zor olmamalıdır; aksi takdirde bu durum göreve dayalı yaklaşımın pedagojik değerini azaltabilir. Aynı şekilde öğrencilerin hiçbir kazanım elde edememesiyle sonuçlanabileceğinden dolayı görevler çok da kolay olmamalıdır. Görev sonrası etkinlikler noktasında ise araştırmacı bu aşamanın öğrencilerin daha sonra gerçekleşecek şeyin ne olacağına dair bilgilerinin gerçek bir görev sırasında dikkat yönetimine nasıl yaklaştıklarını etkileyebileceği belirtmektedir. Bu nedenle görev sonrası etkinliklerle hedeflere ulaşma noktasında öğretmenlerin müdahaleci olmaması doğal dil edinim süreçlerinin gerçekleşmesine izin vermesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Ellis, v.d. (2020) ise göreve dayalı dil öğretim dersine yönelik öğretmenler için mevcut olan çeşitli seçeneklerin ayrıntılı bir açıklamasını sağlayan aşağıdan yukarıya bir yaklaşımı benimseyerek görev döngüsünü üç aşama şeklinde ele almaktadırlar:

- Görev öncesi (*pre-task*)
- Ana görev (*main task*)
- Görev sonrası (*post-task*)

2.2.7.1. Görev öncesi aşama

Öğrencileri ana göreve hazırlamaya hizmet eder, görev sonrası aşama ise öğrencilerin görevi tamamladıktan sonraki izleme etkinliklerine katıldıkları yerdir. Ellis (2003), bu üç aşama arasında sadece ana görev aşamasının gerekli olduğunu belirtirken bazı araştırmacılar (Wilis (1996), Skehan (1996) bu üç aşamanın da önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Özetle görev döngüsünün bu üç aşamasının uygulanmasına yönelik araştırmacılar farklı görüşlere sahiptir. Buna yönelik Ellis, v.d. (2020, s.211) görev öncesi aşamayla ilgili olarak alanyazındaki bu görüş farklılıklarını şöyle özetlemektedirler:

Tablo 2.11. Görev Öncesine Yönelik Yöntemsel Seçeneklerin Özeti

Seçenekler	Tanım	Öneriler
Görev öncesi planlama	Öğrencilere sonraki görev performansının içeriğini ve dilini planlamaları için zaman verilir.	-1-3 dakikalık planlama uygun görünmektedir; ancak öğretmenler planlamanın uzunluğunu, öğrenciye ve görev özelliklerine göre düzenleyebilirler. -Planlama sırasında, öğretmenler, öğrencilerin not almasına, dil materyalleri ile çalışmasına ve anadilleri, ikinci dil veya her ikisinde planlama yapmalarına izin vermeyi düşünebilirler. -Planlama bir seçenek değildir.
Görev öncesi yapıya odaklanma	-Görev öncesi dilbilgisi öğretimi: öğrencilere bir dilbilgisi kuralı görev performansından önce öğretilir. -Görev öncesi modelleme	-Öğrencilerin akıcılığını ve konuşma üretimlerinin karmaşıklığını etkileyebileceğinden dolayı görev öncesi dilbilgisi öğretiminin kullanımında tedbirli olun. -Model, öğrencilerin görev performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip olacağından dolayı modellendireceğiniz şey hakkında dikkatli olun.
Diğer seçenekler	-Konu hazırlığı: konu hakkında içerik bilgisi sağlayın -Öğretmen yönlendirici desteği öğrencilerle birlikte benzer bir görevi yerine getirin -Kelime hazırlama	-Çok fazla arka plan bilgisi anlam müzakeresini azaltır. -Öğrenciye görevin süreci hakkında yardımcı olun. -Öğrencileri görev performansına hazırlamak için kelime öğretin; ancak onlardan belirtilen kelimeleri kullanmalarını talep etmeyin

Tablo 2.11’de görüldüğü üzere görev öncesi aşamayla ilgili olarak planlamanın yapıp yapılmaması ya da yapılsa ne kadar süreyle gerçekleşebileceği ve nelere izin verilebileceği noktasında farklı öneriler yer almaktadır. Benzer şekilde görev öncesi aşamada dilbilgisel yapılara odaklanılması konusunda da farklı öneriler mevcuttur. Bununla birlikte görev öncesi aşamada yapılabilecek konu hazırlığı, öğretmenin sağlayacağı destek ve kelime hazırlama gibi birtakım unsurlara da yer verilmektedir.

Görev öncesi planlama, stratejik planlama olarak da adlandırılmaktadır. Kuramsal olarak görev planlaması Skehan'ın 'Sınırlı Dikkat Kapasitesi Kuramı (*Limited Attention Capacity Hypothesis*)' bağlamında ya da ona karşılık olarak Robinson'un 'Bilişsel Kuramı (*Cognition Hypothesis*)' çerçevesinde kapsamlı bir şekilde araştırılmıştır. Skehan'ın (1998) kuramına göre, öğrenciler sınırlı dikkat kapasitesine sahip olduğundan *görev öncesi planlama*, görev performansı sırasında öğrencilerin sınırlı bilişsel kaynakları üzerindeki baskıyı azaltabilmelerine ve karmaşıklık ve doğruluk gibi konuşma üretiminin çeşitli yönleri arasındaki dengeyi sağlayabilmelerine yardımcı olacaktır. Dolayısıyla Skehan'ın (1998, s.112) göreve dayalı dil öğretimi için tanımladığı çerçevede görev tasarımı doğruluk, akıcılık alanlarında ve karmaşıklık üretiminde dengeli dil gelişimini teşvik etmektedir. Robinson'un Bilişsel Kuram'ına göre ise öğrenciler farklı kaynaklardan yararlandıkları için karmaşıklık ve doğruluk arasında bir denge yoktur, dolayısıyla Robinson (2011, s.8) dikkat kaynaklarında azaltmaya gitmenin karmaşıklık ya da doğruluk üretiminde artışı sağlamakla birlikte bu durumunun her ikisinde de birlikte gerçekleşmeyeceğini belirtmektedir.

Ellis, v.d. (2020, s.213) görev öncesi planlamanın akıcılık ve karmaşıklık üzerinde doğruluğa göre daha güçlü bir etkiye sahip olmasındaki en önemli nedenin öğrencilerin planlama zamanının çoğunu görev performanslarındaki dilsel yapılarda ziyade içeriği düzenlemeye ayırmalarıdır. Bu durum, öğrencilerin üzerindeki kavramsallaştırma yükünü azaltacak ve daha akıcı ve karmaşık bir dile yol açacaktır. Ellis (2005) görev planlama türleri arasından en zorunun 'kısıtlı çevrim içi planlama' olduğunu belirtmektedir. Buna göre bu planlama türünde planlama görev sırasında ve sınırlı bir zaman içerisinde gerçekleştirilmesi gerektiğinden diğer planlama koşulları arasında en zor olarak kabul edilmektedir.

Ellis (2005) görev planlamasıyla ilgili iki tür arasında ayrım yapmaktadır: (1) prova ve stratejik planlamaya bölünebilen '*görev öncesi planlama*' ve (2) hem baskı durumunun olduğu (*pressured on-line planning*) hem de olmadığı (*unpressured on-line planning*) durumları kapsayan '*görev sırası planlama (within-task)*' dir.



Şekil 2.1. Göreve Dayalı Planlama Türleri (Ellis, 2005, s.4)

Şekil 2.1.'de görüldüğü üzere görev öncesi planlama türlerinden biri olan **prova**, öğrencilere görevi 'ana performanstan' önce gerçekleştirme fırsatı sağlar. Başka bir deyişle sonraki performans için bir hazırlık olarak görülen görevin ilk performansı ile görev tekrarını içerir. **Stratejik planlama** ise öğrencilerin kodlamaları gereken içeriği ve bu içeriği nasıl ifade edeceklerini göz önünde bulundurarak görevi yerine getirmek için hazırlanmasını gerektirir. Ellis (2009b) stratejik planlamanın konuşma üretimindeki etkisine yönelik yapılan çalışmaları derlemiş ve görev öncesi planlamanın akıcılık ve karmaşıklık üzerinde tutarlı etkiler gösterdiğini ancak doğruluk üzerindeki etkilerinin çalışmalara göre farklılık ve tutarsızlık gösterdiğini tespit etmiştir. Buna göre yapılan çalışmalardan bazıları görev öncesi planlamanın görev performansının doğruluğu üzerinde olumlu sonuçlar sağladığını gösterirken bazı çalışmalarda da bunun tam tersi sonuçlar elde edilmiştir.

Görev içi planlama ise görev performansı sırasında gerçekleşen çevrim içi planlama (on-line planning) olarak tanımlanmakta ve de kısıtlı ve de kısıtlı olmayan çevrim içi planlama olarak ikiye ayrılmaktadır. Herhangi bir kısıtlaman olmadığı çevrim içi planlamada katılımcılar iletmek istedikleri mesajı biraz daha dikkatle kavramsallaştırma, formüle etme ve ifade etme fırsatına sahiptirler (Ellis, 2005, s.4-5).

Görev öncesi yapıya odaklanma noktasında ise Skehan ve Foster (2001) iletişimsel görevlerin anlam odaklı doğasının öğrencileri dilbilimsel kurallara uymaktan alıkoyabileceğini ve bu nedenle görev performansı sırasında öğrencilerin dikkatini dile ait yapılara çekmek için bazı yapı odaklı stratejilere ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler.

Benzer şekilde Kim (2012) de yapı odaklı stratejilerin görev öncesi aşamaya dahil edilmesindeki amacın, planlama zamanının yanı sıra öğrencilerin görev performansı sırasında bu yapılara ilişkin farkındalığını arttırmak olduğunu belirtmektedir. Bu noktada yapıya odaklanma stratejilerini ‘açık (*explicit*)’ ve ‘örtük (*implicit*)’ olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Açık stratejiler, girdide belirli bir dilbilgisi yapısına yönelik örnekleri vurgulamak gibi dilbilgisi açıklama ya da girdi zenginleştirme gibi dile ait yapılara yönelik öğrencilerin dikkatini açıkça çeken stratejilerdir. Örtük stratejiler ise öğrencilerin dile ait yapılara yönelik dikkatini, yapıya yönelik bu dikkati artırma fırsatını sağlayan görev öncesi planlama ya da grup etkileşimi sırasında dile ait yapıların nasıl müzakere edileceğini gösteren bir performans modeli gösterme yoluyla öğrencilerin dikkatini ‘dolaylı olarak’ arttırmaktadır.

Alan literatürde daha önceki bölümlerde tartışıldığı üzere dilbilgisi öğretiminin bir seçenek olup olmayacağına yönelik görüş ayrılığı mevcuttur. Long’a (2016) öğrenciler önceden seçilmiş dile ait yapılar için gelişimsel olarak hazır olamayabileceği gerekçesiyle görev öncesi dile ait yapıların öğretilmesinin bir seçenek olmadığını ve dilbilgisi öğretiminin öğrencilerin anlam oluşturmada zorluk yaşadıkları zaman bu duruma karşılık olarak yapılması gerektiğini belirtmektedir. Willis (1996) de pedagojik bir yaklaşımla görev öncesi dilbilgisi öğretime açık dilbilgisi öğretiminin öğrencileri hedef yapıya odaklanmaya yatkın hale getireceği endişesinden dolayı karşı çıkmaktadır. Bu durumun bir görevi bilgi alışverişi için bir birim olmaktan çok dile ait uygulamalar olarak ele alınmasına yol açacağını belirtmektedir.

Görev öncesi modelleme (örnekleme) ise görev öncesi dilbilgisi öğretime bir alternatif olarak sunulmaktadır. Buna göre görev öncesi modelleme (Ellis, v.d., 2020, s.219):

- ✓ Görev ilkelerini açıklamaya,
- ✓ Beklenen grup dinamiklerini göstermeye (örneğin diğer grupla nasıl müzakere edileceği gibi),
- ✓ Dilbilimsel ve pragmatik desteği sağlamaya,
- ✓ Belirli dile ait yapılara odaklanarak öğrenme fırsatları sağlamaya olanak tanımaktadır.

2.2.7.2. Ana görev aşaması

Görev öncesi aşamada olduğu gibi ana görev aşamasına yönelik de alanyazında farklı öneriler mevcuttur. Ellis, v.d. (2020, s.223) bu mevcut seçenekleri tablo halinde sunmuştur.

Tablo 2.12. Görev Sırası Yöntemsel Seçeneklerin Özeti

Seçenekler	Tanım	Öneriler
Göreve sırası yapıya odaklanma	Düzeltilici geri bildirimler: görev performans sırasında artan hatalara yönelik geri bildirimler sağlama	- Karışık geri bildirimler kullanın - Kendi kendini düzeltme bulunmadığında (self-correcting) bir harekete geçirme istemiyle başlayın ve yeniden yapılandırmayı sağlayın
	Bütünleşik olarak yapıya odaklanma (Integrated focus on form)	Dile ait yapıları vurgulamak için bir görevi yarıda kesin
Diğer seçenekler	Görev sırası planlama: görev performansına yönelik herhangi bir zaman kısıtlaması uygulanmaz.	- Yeni başlayanlarla görev sırası planlama kullanın. - Kelime ipuçları gibi dilsel girdiye erişim sağlayın
	Desteğe erişim	Resimler gibi dilbilimsel olmayan girdiye erişime izin vermeyin
	Sürpriz biröge	Üretim ve motivasyonu arttırmak için yeni biröge getirin.
	Geçici hedefler	Görev yapısını ve görev sorumluluğunu arttırmak için ara görevler ekleyin

Tablo 2.12’den hareketle görev sırasında yapıya odaklanma ile ilgili farklı tanımların olduğu görülmektedir. Ellis, Basturkmen ve Loewen (2001) görev sırası yapıya odaklanmanın *önleyici (pre-emptive)* ve *tepkisel (reactive)* olmak üzere iki şekilde gerçekleştiğini belirtmektedirler. Buna göre yapı üzerinde *önleyici odaklanmada*, öğretmen dilbilimsel bir problemi sezinlediğinde öğrencinin dikkatini yapıya çeker ya da öğrenci öğretmene ya da bir akranına dille ilgili bir inceleme yaptırır. *Tepkisel odaklanmada* ise öğrencilerin görev performansı sırasında dilsel yapıları ele alma girişimlerinde yaptıkları hatalara yanıt olarak gerçekleşir. Bir diğer yapı üzerinde odaklanma seçeneği ise bütünleşik olarak yapıya odaklanmadır. Ellis v.d.’ne göre (2020, s.223) yapı üzerinde bütünleşik odaklanma öğrencilerin bir görevi yerine getirirken verdikleri kısa molalar sırasında gerçekleşen hem ‘düzeltilici geri bildirimleri’ hem de kural açıklamalarını içermektedir. Bu nedenle bu tür yapıya odaklanma teknikleri hem iletişim akışını kesintiye uğratmayan çevrim içi geri bildirimi (*online feedback*) hem de devam eden iletişim olayını geçici olarak askıya alan kural açıklamalarını içerdiği görülmektedir. Diğer seçenekler

bölümünde yer verilen önerilerden biri de görev sırasında resim gibi dilbilimsel olmayan girdilere yer verilmemesi yönündedir. Bu tür dilsel olmayan girdilere yer vermek öğrencilerin görevi gerçekleştirme sırasındaki işlem yüklerini arttırabilir. Bu nedenle bu tarz girdilere yer verilmemesinin faydalı olduğu düşünülmektedir.

2.2.7.3. Görev sonrası aşama

Görev döngüsünün son aşaması olan görev sonrası aşamaya yönelik alanyazında yer alan seçenekleri Ellis v.d. (2020, s.223) şöyle özetlemektedir:

Tablo 2.13. Görev Sonrası Yöntemsel Seçeneklerin Özeti.

Seçenekler	Tanım	Öneriler
Görev tekrarı	Öğrencilerden bir görevi tekrarlamaları istenir. Üç tekrar türü mümkündür: tam tekrar, usule yönelik tekrar ve içerik tekrarı	- Usule yönelik tekrar ideal olandır. - Usule yönelik tekrar ile içerik tekrarı kaynaştırılabilir. - Geri bildirim, tekrarlanan görevler arasında sağlanabilir.
Yapıya yönelik açık odaklanma	Görev sonrası geri bildirimler	Öğrencilerden görev performansları hakkında geri bildirimler sağlandıktan sonra başka bir görevi gerçekleştirmeleri istenebilir.
	Bir örnek/model sağlama	- Öğrenciler bir görevin ses kaydını dinleyebilirler. - Öğrenciler bir performans örneğinin yazılı metnini okuyabilirler. - Öğrenciler verilen materyallere dayalı olarak kurallarını tahmin ettikleri bilinçlendirme etkinliklerine katılabilirler.
	Diğer seçenekler	- Öğrenciler, anlamı oluşturmak için onları dile ait yapılara odaklamaya zorlayan girdi işleme etkinliklerini gerçekleştirebilirler. - Öğrencilerden bazı dilbilimsel özelliklerin eksik olduğu bir metindeki boşlukları dilbilgisel olarak doldurmaları istenir.
Yansıma	Yansıtıcı etkiler (<i>reflective accounts</i>)	Öğrencilerden görev performanslarının çeşitli yönlerini düşünmeleri istenir.
	Yazıya dökme/ temize çekme (<i>transcription</i>)	- Öğrencilerden görev performanslarını yazmaları istenir. - Öğrencilerin yazıya döktükleri ile öğretmen geri bildirimleri gibi diğer görev sonrası seçenekleri birleştirin.

Tablo 2.13'te görüldüğü üzere görev sonrası aşama için görev tekrarı, yapıya yönelik açık odaklanma ve yansıma seçenekleri yer almaktadır. Ellis v.d. (2020) bu seçenekleri

öğrenme fırsatları sağlaması açısından ana görev sonrası yapılan izleme etkinlikleri olarak sıralamışlardır. Buna göre birincisi görev tekrarın farklı biçimlerini kapsamakta; ikincisi öğretmenlerin dile ait yapıları açık bir şekilde vurgulamalarına yardımcı olabilecek çeşitli teknikleri özetlemekte son başlıkta ise öğrencilerin görev performanslarını geriye dönük olarak ve iç gözlemsel bir biçimde göstermeleri için onları cesaretlendirecek birtakım etkinlikleri kapsamaktadır. Tablodan hareketle (2.13) görev tekrarıyla ilgili üç farklı seçeneğin yer aldığı buna göre görevin hem içerik hem de usul açısından aynen tekrarı, sadece usule (süreç) yönelik tekrar ve sadece içeriğe yönelik tekrar şeklindedir. Burada usule yönelik tekrar, öğrencilerin benzer adımlar izleyerek farklı içeriğe sahip bir görevi tekrarlamalarını ifade etmektedir. Araştırmacılar öğrencilerin benzer adımları izlediği; ancak farklı bilgilerle çalıştığı usule ilişkin tekrarın daha yararlı ve motive edici olduğunu, ayrıca öğrencilerin yeni girdiye, çeşitli dil yapılarına ve kelimelere maruz kalmalarının da iyi bir öğrenme potansiyeli oluşturacağını vurgulamışlardır.

Ellis (2003) bir görevin gerçekleştirilmesi sırasındaki etkileşimin meydana gelme biçimine yönelik olarak farklı katılımcı yapılarının söz konusu olduğunu belirtmekte ve bunu da dörde ayırmaktadır: bireysel, öğrenci-öğrenci, öğretmen-sınıf ve öğrenci-sınıf. Ellis, v.d., (2020, s.236) alanyazında yer alan göreve dayalı etkileşimdeki katılımcı yapısına yönelik seçenekleri şöyle özetlemektedirler:

Tablo 2.14. Göreve Dayalı Etkileşimin Katılımcı Yapısı

Katılımcı yapısı	Etkileşimin temel yapısı	Etkileşim modeli
Bireysel	İçsel	Bireysel öğrenci
Sosyal	Kişiler arası	Öğrenci-öğrenci Öğrenci-sınıf Öğretmen-sınıf

Tablo 2.14'te görüldüğü üzere 'bireysel katılımcı yapısı' öğrenciler bir görev ya da görevin parçası üzerinde bağımsız olarak çalışırlar. Öğrenci- öğrenci etkileşiminde öğrenciler grup veya çiftler halinde çalışırlar. Öğrenci-sınıf etkileşimi, bir öğrenci veya bir grup bir görevi sınıfın geri kalanıyla gerçekleştirdiği zamanki etkileşimdir. Öğretmen -sınıf etkileşimi de öğretmen tüm sınıfla etkileşime girdiğinde gerçekleşir. Bir görev örneğinin bir yapboz görevinde bu dört etkileşim türünün herhangi biriyle gerçekleştirilebilir.

2.2.8. Araştırmada GDDÖ'nün uygulama çerçevesi için temel alınan yöntemsel seçenekler

GDDÖ'nün uygulama çerçevesine yönelik tercih edilen ilkeler noktasında bir fikir birliği olduğunu söylemek mümkün değildir. Araştırmacılar farkı ikinci dil edinim kuramlarına dayanarak görevlerin seçilmesi, sıralanması ve de nasıl uygulanacağını belirlemişlerdir. Alanyazında ilgili seçeneklerin her birine yönelik farklı çalışmalar yapılsa da aynı ölçütün temel alınarak yapıldığı bir çalışmanın sonuçlarında farklılık ve tutarsızlık olduğu tespit edilmiştir (Ellis, 2009b). Özellikle yapılan çalışmalar seçilen yöntemsel ölçütlerin GDDÖ'nün görev performansı nasıl etkilediğine yönelik gerçekleştirilmiştir. Bu noktada bir önceki bölümde bütün detaylarıyla ele alındığı gibi Ellis, vd. (2020) alanyazında GDDÖ'nün görev öncesi, ana aşama ve görev sonrası aşamaya yönelik uygulanan yöntemsel seçeneklerin her birini derlemiştirler. Buna göre bu araştırmada ilgili seçeneklerden bazıları Google Docs üzerinden gerçekleştirilecek çevrim içi eğitimde tercih edilmiş ve bu bağlamda uygulanabilirliği ortaya konmaya çalışılmıştır. Ancak burada ilgili seçeneklerin görev performansı üzerindeki etkilerine yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Burada tercih edilen seçeneklerin bilgisayar destekli bir ortamda yazma görevleriyle uygulanabilirlik durumu ortaya konmaya çalışılmıştır. Bununla ilgili olarak çalışmanın araştırma sorularında biri 'B-GDYÖ uygulama süreci ile ilgili yaklaşımın bileşenleri çerçevesinde nasıl uygulanmaktadır?' dir. Bu soruya yanıt bulabilmek için veri toplama araçlarından araştırmada tercih edilen yöntemsel seçenekler çerçevesinde oluşturulmuş dış gözlemci formu, GDDÖ'nün her bir aşamasına yönelik soruların da yer aldığı öğrenci günlüğü ve de araştırmacı günlüğü kullanılmıştır.

Tablo 2.15. Araştırmada Tercih Edilen GDDÖ'nün Uygulanmasına Yönelik Yöntemsel Seçeneklerin Özeti

Görevlerin Uygulanmasındaki Yöntemsel Aşamalar	
√ Görev Öncesi Aşama	√ Stratejik planlama √ Konu hazırlığı √ Kelime hazırlama √ Öğretmenin yönlendirici desteği
√ Ana Görev Aşaması	√ Düzeltici geri bildirimler √ Desteğe erişim
√ Görev sonrası Aşama	√ Usule yönelik görev tekrarı √ Yapıya yönelik görev sonrası geri bildirimler √ Yansıma
√ Etkileşim Yapısı	√ İçsel ve kişiler arası etkileşim yapısı

Tablodan hareketle bu çalışmada görev öncesi aşamada stratejik planlama yapılmıştır. Görev öncesi planlamanın Skehan'ın (1998) vurguladığı gibi öğrencilerin dikkat kapasitelerinin sınırlı olması sebebiyle onların bilişsel kaynakları üzerindeki baskıyı azaltmak için tercih edilmiştir. Ayrıca eşzamanlı bilgisayar destekli bir ortamda gerçekleştirilen uygulamanın öğrenciler üzerinde daha fazla baskı oluşturacağı düşünüldüğünden ana görev aşamasına geçilmeden önce göreve yönelik bir planlama yapmanın bu baskıyı azaltabileceği düşünülmüştür. Planlama sırasında öğrencilerin not almasına, dil materyalleri ile çalışabilmelerine izin verilmiştir. Ayrıca yazma görevinin konusu hakkında içerik bilgisine yer verilmiş olup öğrencileri görev performansına hazırlamak için kelime etkinliklerine yer verilmiştir. Görev öncesinde dilbilgisi öğretimine yer verilmemekle birlikte buna alternatif olarak sunulan görev öncesi modelleme tercih edilmiştir. Buna göre öğrencilere görevi gerçekleştirmeden önce ilgili göreve yönelik birtakım ilkelerin açıklandığı, dilbilimsel desteğin çeşitli etkinliklerle sağlandığı bir örnekleme modeli tercih edilmiştir.

Ana görev aşamasına yönelik ise öğrencilerin kendi hatalarını düzeltmedikleri durumlarda araştırmacı tarafından dil yapılarına yönelik düzeltici geri bildirimler verilmiştir. Burada araştırmacı tarafından verilen geri bildirimler öğrencilerin bir görevi yerine getirirken çok sayıda hata yapmaları sebebiyle artan hatalara karşı araştırmacı tarafından destek sağlanması anlamına gelmektedir.

Görev sonrası aşamaya yönelik ise araştırmada görevin yerine getirilmesinden kaynaklı problemler olduğunda görev sonrasında usule yönelik görev tekrarı tercih edilmiştir. Buna göre içeriğin değiştiği ancak benzer adımların yerine getirilerek yapılan bir görev tekrarı araştırmanın çeşitli haftalarında yapılmıştır. Ellisi, v.d.'nin (2020) de vurguladığı gibi araştırmada da benzer şekilde usule yönelik görev tekrarı yapmanın öğrenciler için motive edici olduğu ve de öğrenmeyi pekiştirdiği görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada görev sonrası aşamada öğrencilerin görev performanslarına yönelik geri bildirimlerde bulunulmuştur. Bu aşamada öğrencilerin görev performansı üzerinde dil yapılarına yönelik açık bir odaklanma gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin hem kendi görev performansının hem de grup arkadaşlarının görev performansının çeşitli yönlerden düşünmeleri istenmiş ve bunun için akran değerlendirme formu geliştirilmiştir. Böylece yapılan bu etkinlikle öğrencilerin arasında etkileşimin sağlanacağı düşünülmüştür.

2.3. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (BDDÖ) (*Computer-Assisted Language Learning*)

Bilgisayar destekli dil öğrenimi öğrencilere eş zamanlı olmayan metin tabanlı fırsatları sunmaya başladığı 1990'lı yılların ortalarında ortaya çıkmış ve üç farklı gelişim aşaması kaydetmiştir. Bu aşamalar şunlardır:

1. Bilgisayar aracılı iletişim (*Computer Mediated Communication*),
2. Bilgisayar destekli dil öğrenimi (*Computer Assisted Language Learning*)
3. Sosya-kültürel bilgisayar destekli iletişim (*Socio-Personal Computer Mediated Communication*) (Lammy ve Hampel, 2007, s.7-9).

Lammy ve Hampel (2007, s.11) bilgisayar aracılı iletişim ile bu diğer bilgisayar destekli iletişim şekilleri arasındaki ilişkinin birinin diğerinden ortaya çıkması ya da birinin diğerine yol açması şeklinde keskin çizgilerle ayrılmadığını ve dolayısıyla bu gelişim dönemlerinin basit bir yolla ifade edilebilecek kadar derli toplu olmadığını vurgulamaktadırlar.

Bilgisayar destekli dil öğreniminde ikinci dil edinimi araştırmalarının bir temel olarak kullanılmasına çağrıda bulunan ilk araştırmacılardan biri Chapelle'dir (2001). Chapelle 'girdi', 'etkileşim' ve 'fırsat' sağlama konusunda BDDÖ'nün neler sunabileceğini

göstererek ikinci dil edinim kuramları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Chapelle'nin buna yönelik belirlediği hedefler üç yönlüdür:

- Bilgisayar temelli dil öğrenim görevlerinin tasarımı ve ikinci dil edinim kuramlarının uygulanması,
- Bu görevleri inceleyen araştırmaların ilerlemesi,
- Bu amaçla metodolojik araçların geliştirilmesi.

Warschauer (1998) da bilgisayar aracılı iletişimsel öğrenme araştırmalarına sosyo-kültürel bakış açısını dahil ederek başlamıştır. 'Bilgisayar aracılı iletişimin' doğasını keşfetmek için girdi ve çıktı kuramları ve sosyo-kültürel öğrenme kuramına dayanan kavramsal çerçeveyi kullanmıştır. Buna göre BDDÖ'nün yeri sosyal etkileşim için bağlamlar sağlamak, mevcut söylem topluluklarına erişimi kolaylaştırmak ve yenilerini oluşturmaktır. BDDÖ de bu sosyal etkileşim ortamının gerçekleştirilebilmesi için çeşitli teknolojik ortamlar sunmaktadır. BDDÖ'de kullanılan bu teknolojik iletişim ortamlarının üç genel kategori altında sınıflandığı görülmektedir: eş zamansız (*asynchronous*), eş zamanlı (*synchronous*) ve çoklu ortam (*hypermedia/multimedia/hypertextual*). Eş zamansız BDDÖ ortamları gerçek zamanlı iletişimin olmadığı (e-posta vb. gibi) ortamları ifade ederken eş zamanlı BDDÖ ortamları etkileşimin gerçek zamanlı olduğu (internet ortamı sohbetler, çevrim içi kelime işlemcisi vb gibi) ortamları ifade etmektedir. Çoklu ortam ise internet sayfalarının oluşturulması ya da yayılması gibi birden çok amaca yönelik ortamlardır (Warschauer, 2007, s.3).

Bu üç farklı BDDÖ ortamının kullanım durumunun etkileşimin biçimi ve dil çıktısı açısından birbirinden farklı nitel ve nicel sonuçları olacaktır. Bu bağlamda Blake (2016, s.3-15) BDDÖ eş zamanlı moduna (gerçek zamanlı olan) ilişkin olarak etkileşimin oldukça devingen olduğunu, öğrenci merkezli ortamı geliştirdiğini ve aktif anlam müzakeresini desteklediğini belirtmektedir; ayrıca eş zamanlı olmayan BDDÖ için de öğrencilere daha fazla ön planlama süresi sağladığını ve bunun da dil üretiminde doğruluk ve karmaşıklık arttırdığını ifade etmektedir. Sortillo (2000, s.77-110) ise Blake'ten (2016) farklı olarak gerçek zamanlı olmayan eş zamansız modun da öğrencilere eş zamanlı moddaki gibi fırsatlar sunabileceğini belirtmektedir. Bu fırsatlara ilave olarak öğrencilerin zorlu görevleri gerçekleştirmek için daha fazla zamana sahip olmalarının dil görevlerinde çok daha fazla anlam ve yapıya odaklanmalarını sağlama fırsatını da sağlayacağını ifade

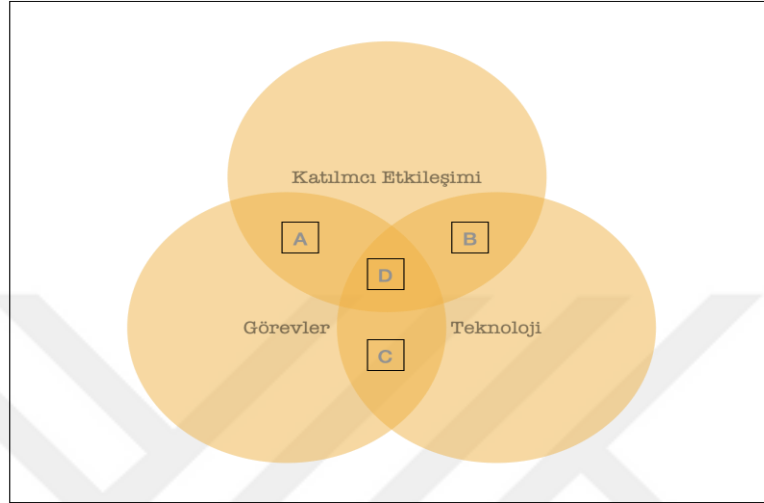
etmektedir. Bu noktada eş zamansız ortamlardaki üretime yönelik olarak yapılanlara geri dönülüp bunların tekrar gözden geçirilmesi pedagojik olarak yerinde bir yönelim olacaktır.

2.4. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi ile Göreve Dayalı Dil Öğretimi Entegrasyonu

Hem bilgisayar destekli dil öğrenimi hem de görev odaklı dil öğretimi 1980'lerin ortasında yaklaşık olarak aynı zamanlarda ortaya çıkmış, birçok farklı aşamadan geçmiş, proje temelli, içerik temelli ve deneysel öğrenmeyi içeren bir dizi kuramsal geçmişin yanında yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı düşünceleri de paylaşmaktadırlar. İkinci olarak görev odaklı dil öğretiminin en güçlü ilgisi otantik materyallere dayalı anlamlı, gerçek dünyayla ilişkili, işlevsel dil görevleri sunması son yıllarda bilgisayar destekli dil öğretime dayanak oluşturmuştur (Thomas ve Reinders, 2010, s.3). Chapelle (2001) de ikinci dil ediniminde bilgisayar uygulamalarında, bilgisayar destekli dil öğrenimi ile göreve dayalı dil öğretimi ve ikinci dil edinimi arasındaki ortaklığın önemini vurgulamaktadır. 21. yüzyılda ikinci dil öğretimi ve öğrenimiyle ilgilenen birinin dil ediniminde kullanılan dil görevlerinin nasıl kullanılacağıyla ilgili olarak teknoloji aracılı dil görevlerinin yapısını kavraması gerektiğini belirtmektedir. Benzer bir biçimde Chong ve Reinders (2020) bu iki alanın ortaklığına ve gelişimine yönelik olarak çok fazla teknolojik unsurun dil sınıfına dahil edilmesinin gelişimsel ve sosyokültürel faydalarına rağmen teknolojinin dil öğrenimi bağlamındaki potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için BDDÖ'ye yönelik daha yapısal ve kuramsal bir çerçeveye ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda GDDÖ ve BDDÖ'nün ortaklığına yönelik yapılan çalışmaların bu çağrıya bir yanıt niteliği taşıdığı söylenebilir. Bu noktada González-Lloret ve Ortega (2014, s.6-7) dil öğrenimi için teknoloji ve görevlerin birleştirilmesinin hem bir dil eğitimi yaklaşımı olarak GDDÖ'ye hem de yeni teknolojilerin dönüştürücü doğasına gerçekten yanıt vermesine yardımcı olacağını belirtmektedirler. Bu ortaklığa dayalı olarak vurguladıkları ilk nokta, GDDÖ tarafından belirtilen bir görev tanımıyla çalışmanın önemidir. Böylece teknolojilerin sadece alıştırmaların uzantıları ve çeşitli türlerdeki etkinliklerin bilgisayar platformlarına aktarılması şeklinde kullanılmasından daha çok gerçek görevler ile kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Teknoloji ve görevlerin ortaklığına yönelik yukarıda yapılan açıklamaların daha iyi anlaşılabilmesi için bilgisayar destekli göreve dayalı dil öğretiminin kesişim noktalarının

bilinmesi önem arz etmektedir. Bu bakımdan ilk olarak BDDÖ'nün nelere aracılık edebileceğinin anlaşılması gerekmektedir. Buna göre BDDÖ aşağıdaki şekilde görüldüğü üzere dil öğreniminde görevlerin, etkileşimin ve teknolojinin kullanımına aracılık etmektedir (Lamy ve Hampel, 2007, s.33):



Şekil 2.2. BDDÖ'deki Unsurların Karşılıklı Etkileşimine Yönelik Bir Model

Şekil 2.2'de A, B, C ve D alanları üç aracı bileşenin kesişim noktalarını temsil etmektedir: 'katılımcı etkileşimi', 'görevler' ve 'teknoloji'. Buradaki aracılık kavramı karşılıklı şekillenmeyi (mutual shaping) ifade etmektedir. A, etkileşim türü ile görev türünün birbirlerine olan karşılıklı etkisini temsil ederken B, katılımcı etkileşim biçimleri ile belirli teknolojiler arasındaki bağlantıyı temsil eder. C'deki odak noktası ise belirli görev türleri ile belirli teknolojiler arasındaki karşılıklı şekillenmedir. D ise dilin merkezliliğini ifade etmekte ve dil bu ilişkilerin hepsine aracılık etmektedir (Lamy ve Hampel, 2007, s.33-34). BDDÖ'nün aracılık ettiği, birbirini etkileyen ve şekillendiren bu üç unsur bilgisayar destekli GDDÖ'nün de ortak bileşenleridir. Dolayısıyla bu üç unsurun kesişim noktasının (D) bilgisayar destekli GDDÖ'yü temsil ettiği de söylenebilir. Ayrıca bu kesişim noktalarının her biri olası araştırma sorularının ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Özellikle görevler ve teknoloji arasındaki kesişim (C), bu kesişimin dil öğretimine ne gibi faydaları olacağını ve ne gibi imkânlar sunacağını ya da dil öğretimini nasıl kolaylaştıracağını anlayabilmek için fırsatlar sunmaktadır (Ziegler, 2016). Bu ortaklığın bir diğer kesişim noktası ise GDDÖ'nün tek bir yönteminin olmaması ve bununla birlikte BDDÖ'nün de en önemli güçlü yanlarından ikisinin 'disiplinler arası ve çok

disiplinlilik' özelliği olmasıdır. BDDÖ'nün bu iki özelliği görev tasarımının çok boyutlu olmasını sağlamaktadır (Levy ve Stockwell, 2006).

Skehan (2003, s.402) teknolojinin dil öğrenim ve öğretimindeki katkılarına ilişkin teknolojinin bu süreçte 'yönetici olarak bilgisayarlar', 'araç olarak bilgisayarlar' ve 'kaynak olarak bilgisayarlar' şeklinde üç farklı rolü olabileceğini belirtmektedir. Bunlardan ilk ikisini bilgisayarların uyarlama yapmak ve uygun kararlar almak noktasında sınıf öğretmeninin yerini alabilecek zekadan yoksun olma durumu nedeniyle eleştirmekte ve bilgisayarların öğrenciler için kaynak olma rolüne dikkat çekmektedir. Araştırmacı daha nitelikli bir çıktı elde edebilmek için teknolojinin özellikle görev öncesi etkinliklerde bir dil öğrenme materyali ve girdisi olarak değerlendirilmesini desteklemektedir. Teknolojinin bu kaynak olma rolünün sunduğu fırsatları anlayabilmek amacıyla da üç farklı alanın incelenmesini önermektedir: Öğrenci-bilgisayar kullanım bağlamı, bilgisayarın öğrenci eğitimindeki rolü, tamamlayıcı etkinlik ve yazılımların yeri (Skehan, 2003, s.405). *Öğrenci-bilgisayar kullanımı bağlamında* öğrencilerin hedef dil materyalleri için internet kaynaklarıyla çalışmadan önce öğretmenleri tarafından desteklenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. *Bilgisayarın öğrenci eğitimindeki rolüne* ilişkin olarak dil öğreniminde öz yönetim (*autonomy*) için olağanüstü bir potansiyele sahip olduğunu ve öz yönetimin verimli bir şekilde kullanımının öğrenilmesi için de bir fırsat sunduğunu ifade etmektedir. Son olarak araştırmacı *tamamlayıcı etkinlik ve yazılımlar* bağlamında teknolojinin öğrencilere etkili pedagojik materyaller için erişilebilir bir kaynak sağladığını ve öğrencilere öğrendiklerinin kişiselleştirilmiş bir kaydını oluşturma fırsatını sağladığını belirtmektedir.

2.4.1. Bilgisayar destekli ortamlardaki görevlerin özelliklerine yönelik sınıflamalar

Bilgisayar destekli ortamlardaki görevlerin özelliklerine yönelik alanyazında dört çalışma tespit edilmiştir. Bu bölümde bu dört çalışmada yer alan bilgisayara destekli ortamlardaki görev özellik sınıflamalarına yer verilecektir.

2.4.1.1. Chapelle'in (2001) BDDÖ görev özellikleri sınıflaması

Chapelle (2001) görev ve teknolojinin birlikteliği konusunda bir görevi nelerin nitelikli yaptığına dair ayrıntılı ve uygun bir kavramsallaştırma olmadan görev

tasarımcıları ve araştırmacıları için durumun herhangi bir nitel veriyi yorumlayan, yüzeysel değerlendirme tasarımlarından öteye gitmeyeceğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan Chapelle (2001) Tablo 2.16’da görüldüğü üzere BDDÖ için birtakım görev uygunluk ölçütleri belirlemiştir (Chapelle, 2001, s.55):

Tablo 2.16. BDDÖ Görevlerinin Uygunluk Ölçütleri

Dil öğrenme potansiyeli	Yapıya odaklanmanın faydasına yönelik sunulan fırsatın derecesi.
Öğrenciye uygunluk	Öğrenci özelliklerine göre sağlanan uygun koşullar altında dille etkileşim için ne kadar fırsat sunulduğu
Anlama odaklanma	Öğrencilerin dikkatinin dilin anlamına ne derece yöneltildiği
Otantiklik	BDDÖ etkinliği ile öğrencilerin sınıf dışındaki ilgileri çeken dil etkinlikleri arasındaki benzerlik seviyesi.
Olumlu etki	BDDÖ etkinliğinin katılanlar üzerindeki olumlu etkileri.
Uygulanabilirlik	BDDÖ etkinliğinin kullanımını desteklemek için kaynakların yeterliliği.

Yukarıdaki tabloda yer verilen BDDÖ görevlerinin Chapelle’e (2001) altı ölçüte sahip olması gerekmektedir. Bilgisayar destekli bir görevde bulunması gereken ölçütlerden ilki ‘dil öğrenme potansiyeli’ özelliğidir. Araştırmacı bir görevin dil kullanımı için sunduğu fırsattan ziyade bir dil öğrenme etkinliği olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla dil kullanımı ve dil öğrenme arasında bir ayrım yapmaktadır. Bu ayrıma göre bir görevin yapıya odaklanmayı sağlaması dil öğrenme potansiyelini de arttıracaktır.

Chapelle (2001, s.55-56) ‘öğrenciye uygunluk’ ile dilin uygunluğu, seviye ve öğrenme hedefleri gibi bireysel farklılıkların dikkate alınmasını ve bu bireysel farklılıkların iletişim kurma isteğini de etkileyebileceğinin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamaktadır ‘Anlama odaklanma’ kavramından kasıt ise öğrencilerin ilgisinin dilin anlamına yönelik olmasıdır. Bu noktada araştırmacı, görevler bir dil yapısına odaklanmış olsa dahi araştırmacı ve tasarımcıların öğrencilerin ilgilerini anlama odaklamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bir diğer ölçüt olan ‘otantiklik’e yönelik araştırmacı öğrencilerin iletişim kurma istekliliğini geliştirme ihtiyacına vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda bir görevin özgünlük derecesinin öğrencinin sınıf dışında karşılaşması muhtemel görevler arasındaki benzerlik seviyesi olduğunu da belirtmektedir.

Bilgisayar destekli bir görevin olumlu etkisine yönelik Chapelle (2001, s.57) dil öğrenmenin ötesindeki faydalarına işaret etmektedir. Dolayısıyla bilgisayar destekli bir

görevin öğrenciler için olumlu etkisi, teknolojiyi sınıfın ötesine taşıyıp öğrenme için kullanabilmeleri, hedef kültüre olan ilgilerini arttırmaları ve hedef dili teknoloji aracılığı olarak kullanmalarına yardımcı olacak pragmatik yeterlikler kazanmalarını sağlayacak üstbilişsel stratejilerin geliştirebilmeleri olabilir. Araştırmacının belirlediği son ölçüt ise uygulanabilirlik ölçütüdür. Bu kavram öğrenciler ve öğretmenler için bir sınıf veya dil programının belirli şartları dahilinde bilgisayar destekli bir görevi uygulayabilmenin ne kadar kolay olduğunu ifade etmektedir.

Özetle bilgisayar destekli bir görev yapıya odaklanma fırsatı sağlıyor, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduruyor, öğrencilerin dikkatlerini anlama odaklamalarını sağlıyor, özgün ve sınıfın ötesinde faydalar sağlıyorsa ve son olarak uygulanması kolaysa bu özellikleri taşıyan bir görev öğrencilerin yeterliklerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

2.4.1.2. Doughty ve Long'un (2003) BDDÖ görev özellikleri sınıflaması

Doughty ve Long (2003) aşağıdaki tabloda GDDÖ'nün 10 yöntemsel ilkesini kısaca tanımlamış ve daha az yaygın olarak öğretilen diller için özel uzaktan eğitim durumlarında bu ilkelerin teknolojik seçenekler arasındaki tercihleri nasıl etkileyebileceğine dair örnekler vermişlerdir. Burada araştırmacılar teknolojinin dil öğretiminde kullanımına yönelik olarak özellikle uzaktan eğitimle öğrenilen daha az yaygın dillerin öğretiminde faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu bağlamlarda kullanılabilecek görevlere yönelik bir tasarım önerisi sunmuşlardır. Ayrıca GDDÖ'nün bu 10 yöntemsel ilkesinin öğretiminin tutarlı bir tasarımla bütünleştirme girişiminin faydalı olacağını da vurgulamaktadırlar. Bu ilkeler şöyledir (Doughty ve Long, 2003, s.52):

Tablo 2.17. BDDÖ İçin Dil Öğretiminin Yöntemsel İlkeleri

	İlkeler	İkinci dilde uygulamalar	BDDÖ'deki uygulamalar
Etkinlikler			
1	Analiz birimi olarak metinleri değil dil görevlerini kullanın.	Görev odaklı dil öğretimi (hedef dil görevleri, pedagojik dil görevleri, dil görevlerini sıralama)	Simülasyonlar, özel dersler, kelime işlem yazılımları (<i>worldware</i>)
2	Yaparak yaşayarak öğrenmeyi geliştirme		
Girdi			
3	Girdiyi detaylandırma (basitleştirmeme; sadece otantik olan metinlere de güvenmeme)	Anlam konusunda uzlaşma, etkileşimsel olarak değişiklik yapma, ilişkilendirme	Bilgisayar aracılığıyla iletişim/tartışma, yazarlık yapma
4	Zengin girdi sağlama	Çeşitli girdi kaynaklarına maruz bırakma	Derlem; bağlamalı dizin (<i>concordancing</i>)
Öğrenme Süreçleri			
5	Tüme varımsal öğrenmeyi destekleme	Dolaylı öğretim	Tasarım ve kodlama özellikleri
6	Yapıya odaklanma	Dikkat: yapı-odaklı haritalandırma	Tasarım ve kodlama özellikleri
7	Olumsuz geribildirim verme	Hataya yönelik geribildirim (örneğin değişiklik yapma) hatayı düzeltme	Cevaba yönelik geribildirim
8	Öğrenenlerin ders programına riayet etmek /zihinsel süreçleri geliştirmek	Gelişimsel hazırlık için pedagojik uygulamaları zamanlama	Uyarlanabilirlik
9	İşbirlikli öğrenmeyi geliştirme	Anlamda uzlaşma, etkileşimsel değişiklik yapma	Problem-çözme; bilgisayar-aracılığıyla iletişim/tartışma
Öğrenenler			
10	Öğretimi bireyselleştirme (iletişimsel ihtiyaçlara göre ve psikodilbilimsel olarak)	İhtiyaç analizi; bireysel farklılıkları düşünme (bellek ve yetenek gibi) ve öğrenme stratejileri	Alt dallara ayırma, uyarlanabilirlik, özerk öğrenme

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere ilkeler dört ayrı kategori altında ele alınmış ve her bir ilkenin ikinci dil uygulamalarındaki gerekçeleri ile ilgili maddenin BDDÖ ortamlarındaki uygulama örneklerine yer verilmiştir. Tabloda ‘etkinlikler’, ‘girdi’, ‘öğrenme süreçleri’ ve ‘öğrenenler’ şeklinde dört başlık yer almaktadır. Etkinlik kategorisi

altında yer alan ilkelere göre uzaktan öğretim yoluyla yapılan bir dersin merkezinde görevler olmalı ve bu görevler öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini teşvik edici olmalıdır. Doughty ve Long (2003, s.58) yaparak yaşayarak öğrenmeyi teşvik edecek BDDÖ'deki en iyi uygulamaların, pedagojik görevlerin bilgisayar simülasyonlarının yapılması olduğunu ifade etmektedirler. Böylece öğrenciler azaltılmış stres koşulları altında ve eylemlerinde gerçek sonuçlar olmaksızın bu ortamlarda tecrübe kazanabileceklerdir. 'Girdi' kategorisi altında ise girdiyi detaylandırma ve zengin girdi sağlama özellikleri görülmektedir. Burada araştırmacılar hem otantik metinlerin hem de basitleştirilmiş (yapay) metinlerin psikodilbilim açısından temel düzeydeki öğrenciler için uygun olmadığını belirtmektedirler. Buna göre otantik metinler çok ileri düzeydeki öğrenciler dışındaki öğrenciler için genellikle karmaşıktır. Basitleştirilmiş metinler ise dil öğrenimindeki değerlerin büyük bir kısmının kaybolmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla ayrıntılı girdi bunlar için bir alternatif oluşturmaktadır. Girdiye yönelik detaylandırma ise öğrencilerin anlam müzakeresi sırasında uzlaşya varmada en çok karşılaşılan durumdur. Bunun BDDÖ'deki uygulamalarına yönelik olarak araştırmacılar etkileşimin eş zamanlı olduğu ortamlarda özellikle dikkat edilmesi gereken bir nokta olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin ortak bir anlayışa varmaları için gereken ayrıntıları birbirine doğal olarak verdikleri çevrim içi sohbet ortamlarının bunlardan biri olabileceğini belirtmekte ve derlemlerin de zengin girdi sağlayan ortamlar olduğunu vurgulamaktadırlar.

Öğrenme süreçleri kategorisi altında ise beş farklı özellik sıralanmıştır. Buna göre bilgisayar destekli bir görev tümevarımsal öğrenmeyi desteklemelidir. Bununla birlikte öğrencilerin bir görevi gerçekleştirmek için ihtiyaç duydukları dil yapıları da GDDÖ'nün örtük öğrenme prensibi çerçevesinde kullanılabilmelidir. 'Yapıya odaklanma' ilkesini araştırmacılar anlam odaklı bir ders çerçevesinde, çeşitli pedagojik yöntemleri kullanarak öğrencilerin sorun yaşadıklarını fark edip onların dikkatini kısaca ilgili dilsel yapıya odaklamak şeklinde ifade etmektedirler. Yedinci ilke olan olumsuz geribildirim ise dil öğrenimini kolaylaştırıcı bir unsur olabileceğini ve uzaktan eğitim bağlamlarında eş zamanlı iletişimde öğrencilerin sohbet odalarında birbirlerini düzeltmeleri gibi ya da e-posta gibi eş zamanlı olmayan yazılı iletişimde yeniden düzenleme sağlayabileceğini belirtmektedirler (Doughty ve Long, 2003, s.65). Öğrenme süreçlerine yönelik sekizinci ilke ise 'öğrenenlerin ders programına riayet etmek- zihinsel süreçleri geliştirmek' ve son ilke ise 'işbirlikli öğrenmeyi geliştirme'sidir. Bu noktada öğrencilerin bir sonraki gelişim

aşamasına geçişlerini kolaylaştıran materyaller hazırlanmalı ve bu materyaller BDDÖ ortamlarında da uyarlanabilir olmalıdır. Ayrıca öğrenme sürecinde yer alan görevler iş birliğini teşvik edecek şekilde olmalı ve uzaktan eğitimin yapıldığı ortamlarda işbirliğine dayalı görevler için açık hedefler belirlenmelidir.

Tabloda yer alan son kategori olan ‘öğrenenler’ çerçevesinde sadece bir özellik belirtilmiştir. Buna göre bireysel farklılıkları dikkate alarak uyarlanmış bir öğretimin önemine vurgu yapılmıştır. Uzaktan eğitimde kullanılacak teknolojik seçeneklerin sağladığı zengin girdi bireysel farklılıklara yönelik önemli bir unsur olacaktır. İlgili araştırmacılar yukarıda belirtilen 10 yöntemsel ilkenin tamamının iyi tasarlanmış olma olasılığının oldukça düşük olduğunu ve bu nedenle uzaktan yabancı dil kurs tasarımcılarının özenli bir tasarım ve değerlendirme bileşenleri geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar.

2.4.1.3. Hampel’in (2010) BDDÖ görev özellikleri sınıflaması

Hampel (2010, s.132) başarılı bir dil öğreniminde görevlerin önemli bir rol oynadığı açık olsa uzaktan eğitim ortamlarında göreve dayalı dil öğrenim ve öğretiminin sınırlı olduğunu ve bu tür görevlerin karmaşık sanal öğrenme ortamları için nasıl tasarlanması gerektiği konusunda yeterli bilginin bulunmadığını belirtmektedir. Görevlerin öğrencileri en iyi nasıl motive edeceği ve destekleyeceği, etkileşimi ve diyalogu nasıl geliştirebileceği, ortamın olanaklarını kullanırken ve ortamın zorluklarını dikkate alarak dil edinimini nasıl destekleyebileceği ve eğitimsel bağlamın bu tasarımı nasıl etkileyebileceğine dair soruların cevaplanması gerekmektedir. Bu sorulara cevap bulmak için Hampel, Ellis (2003, s.21) ve Oxford (2006) görev çerçevesini bir başlangıç noktası olarak ele almıştır. Buna göre Hampel (2010, s.140-141), Ellis’in (2003, s.21) görev çerçevesinde yer alan beş tasarım özelliğiyle Oxford’un (2006) görev çerçevesinde yer alan beş tasarım özelliğini birleştirerek uzaktan eğitimde yer alacak görevlerin nasıl gerçekleştirilebileceğine dair açıklama ve örneklere yer vermiştir (Hampel, 2010, s.142-143):

Tablo 2.18. Uzaktan Eğitimde Görev Tasarımı

Tasarım özelliği	Dil görevi özelliklerini çevrim içi ortamda gerçekleştirme
1	Hedef • Çok katmanlı • İletişim becerilerinin geliştirilmesi (dil kullanımı, etkileşim) • İş birliği • Topluluk duygusu oluşturmak • Yansıtma • Elektronik okuryazarlığın gelişimi (araçların kullanımı, internette arama yapma) • Basılı ders materyallerine güncelliği ekleme • Ödevler için hazırlanma
2	Dil görevi türleri • Karma, çoklu beceriler kadar basit becerileri de içerir. • Bireysel dil görevleri (internette arama yaparak bilgi edinme gibi) • Etkileşimli dil görevleri (bilgi ya da tecrübe, tartışma, görüşmelerin paylaşılması gibi) • Sıklıkla dil görevleri bir çalışma haftası boyunca etkileşimli dil görevlerine imkân sağlayan bireysel dil görevleriyle ilişkilendirilir. • Oyunlar
3	Dil görevinin önemi • Çoğunlukla düşük biçimlendirici (low-stakes) dil görevleri • Bazı etkinlikler değerlendirmeye katkı sunar ve bu nedenle bunlar yüksek biçimlendirici (<i>higher-stakes</i>)² görevlerdir.
4	Girdi • Girdi türlerinin bir araya getirilmesi (web siteleri, makaleler, tartışma soruları, anket soruları, bilgi edinmek için kullanılan tablolar, sunular ve forum, blog ve wikiler gibi diğer öğrencilerin katkıları) • Yaklaşımındaki çeşitlilikler temel olarak yazılı ama aynı zamanda resimler (harita, fotoğraf gibi) ve ses • Daha özel girdi sunan dil görevlerinden daha çok öğrenen girdisine dayalı olan dil görevlerine doğru bir hareket
5	Koşullar • Bilginin paylaşılması • İşbirliği için kişilere dağıtılmış etkinlikler
6	Dilbilimsel karmaşıklık • İlgili seviyeye (örneğin, B1-B2 gibi) uygun dilbilimsel yoğunluk • Dil çeşitliliği • Söylemin çeşitli biçimleri
	Bilişsel karmaşıklık • Dil görevinin bileşenleri açısından çeşitli bilişsel karmaşıklık (örneğin internette yapılan aramalarda düşük karmaşıklıktan tartışmalarda ve işbirlikli bilgi yapılandırma etkinliklerinde daha yüksek düzeyde karmaşıklığa) • Sistem bileşenleri açısından yüksek bilişsel karmaşıklık (Moodle, World Wide Web)

² Çevrim içi etkinlikler kursun oldukça önemli bir bölümünü oluşturduğundan, öğrencilerin derse katılımını teşvik etmek amacıyla bazı etkinlikler değerlendirmeye tabi tutulur; bu tür görevlerden bazılarında ödevlerin biçimlendirici bölümü statüsü verilir (Hampel, 2010, s.145).

Tablo 2.18 (devamı)

Tasarım özelliği	Dil görevi özelliklerini çevrim içi ortamda gerçekleştirme	
7	İşlem süreçleri	- Bireysel etkinlikler - Grup etkinlikleri (Çoğunlukla öğretmen grupları içinde, ama anket gibi bazı etkinlikler 10 tane öğretmen grubu büyüklüğündedir.) - Ders takvimini takip ederek doğrusal ilerleme - Zamanlama: belirli bir hafta önerilmektedir (derse uygun) ama etkinlikler genellikle açık uçludur
8	Tahmin edilen çıktılar: Ürün Süreç	- Yeni bilgi (forum, blog, anket veya wikiler üzerinden bireysel veya paylaşımlı) - Tartışmalar (forum) - Dil kullanımı (tartışma, betimleme, yorum yapmak için vb.) - Yüksek düzeyde zihinsel süreçler, örneğin internette bulunan bilgiyi değerlendirme gibi - Bilgi ve tecrübeyi paylaşma - Topluluk bilinci oluşturma
9	Öğretmenle ilgili unsurlar	- Öğretmenin dil görevi rolleri sınırlıdır (cesaretlendirme ve destek verme (öğrenciye)) - Bazı dil görevlerinde (örneğin değerlendirmeye ilgili) daha detaylı ve yapılandırılmış geribildirim gerekir
10	Öğrenenle ilgili unsurlar	- Grup üyesi, araştırmacı, öz değerlendirme yapan kişi ve görev çözümleyicisini içeren dil görevi rollerini bir araya getirme, - Bireysel öğrenme stillerine hitap etmeyi hedefleyen dil görevi çeşitlilikleri

Yukarıdaki tabloda GDDÖ'deki görev özelliklerinin bilgisayar aracılığıyla harmanlanmış bir uzaktan dil kursundaki pedagojik ilkelere yer verilmiştir. Burada özellikle bu tasarım öncesinde yapılmış olan iki pilot çalışmanın verileri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır (örneğin, öğretmenlerin aşamalı desteğinin önemi gibi.) (Hampel, 2010, s.150). Tabloda sınıflanan toplam on görev özelliğinin her birine yönelik bilgisayar destekli ortamlarda nasıl kullanılabileceğine yönelik açıklama ve örneklere yer verilmiştir. Uzaktan eğitimde görev özelliğinin ilk maddesi olan bir görevin hedefi işbirliğini pekiştiren ve elektronik okuryazarlığı destekleyen çok katmanlı hedefler olmalıdır. Dolayısıyla da görevler uzaktan öğrenmede başarılması zor olan öğrencilerin birbiriyle etkileşimini telafi etmeyi amaçlayan etkileşimli görevler çok daha baskın olmalıdır; ayrıca gerçekleştirilen bireysel görevler de etkileşimli dil görevlerine fırsat verecek şekilde tasarlanmalıdır. Dil görevinin önemine yönelik ise karşımıza iki kavram çıkmaktadır: low-stakes tasks ve high-stakes tasks. Buna göre araştırmacı öğrencilerin derse katılımını teşvik etmek amacıyla bazı görevlerin değerlendirmeye tabi tutulması

gerektiğini belirtmektedir. Bu tür görevlerden bazılarını ödevlerin biçimlendirici bölümü statüsü verilmektedir. Öğrenme hedeflerine yönelik girdinin çeşitli olması hem sözlü hem de görsel yöntemlerin kullanılarak uzaktan eğitim ortamları için tasarlanması gerekmektedir. Araştırmacı görev koşullarının oldukça basit olduğunu ve görevlerin çoğunun öğrencilerle paylaşılan girdiye dayandığını vurgulamaktadır. Dilbilimsel karmaşıklık ve bilişsel karmaşıklık özelliklerine bakıldığında görevlerin uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirilme durumlarında öğrencilerin kurs içeriğinde karşılaşacakları kelimeler dışında bilgisayar ve internetle ilgili kelimeleri içeren öğretim diline de maruz kalacaklardır. Ayrıca görevlerin türüne göre internet aramaları gibi daha az karmaşık görevlerden daha karmaşık tartışmalara ve bilgi oluşturma etkinliklerine kadar karmaşıklık düzeyi çeşitlilik gösterecektir. Dolayısıyla hem dilbilimsel hem de bilişsel anlamda daha karmaşık içerik ve görevlerde öğrencilere aşamalı destek sağlamak ve uzaktan eğitimde görev tasarımını aşamalı olarak planlamak önem arz etmektedir.

Bireysel etkinliklerden grup etkinliklerine kadar görevlerin uygulanmasında seçilen yöntemsel seçeneklerin ortak özelliği öğrencilere esneklik sağlamasıdır. Araştırmacı ürün açısından ön görülen sonuçlara yönelik olarak bireysel veya forum tartışmaları yoluyla öğrencilerin ortaklaşa yaptıkları blog gönderileri veya yorumlar, anketler veya wikilerde toplanan bilgiler şeklinde yeni bilgilerin oluşturulması olarak açıklamaktadır. Süreç olarak ise dil kullanımı; bilgi ve deneyim paylaşımı ve analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini içermektedir. Son olarak uzaktan eğitimde görevlere yönelik öğrencilerin öğretmenlerin desteğine daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin daha ayrıntılı ve yapılandırılmış geribildirimlerde bulunması gerekmektedir. Uzaktan eğitimde görevlerin öğrencilere yüklediği rol ise özerk öğrenmedir. Başlangıçta öğretmenleri tarafından sağlanan aşamalı desteğin kademeli olarak azaltılmasıyla öğrencilerin kendi başlarına bağımsız çalışabilmeleri, kendi öğrenimlerinin öz değerlendiricisi olabilmeleri beklenmektedir.

2.4.1.4. González-Lloret ve Ortega'nın (2014) BDDÖ görev özellikleri sınıflaması

González-Lloret ve Ortega (2014, s.5-6) GDDÖ'nün çağdaş anlayışlarına ilişkin okumaları (Norris, 2009; Samuda ve Bygate, 2008; Van den Branden, 2006; Van den Branden, Bygate ve Norris, 2009) sonucunda görev ve teknolojinin birlikteliği konusunda aşağıdaki beş temel ölçütü sınıflamışlardır (González -Lloret ve Ortega, 2014, s.5-6):

Tablo 2.19. Teknoloji ile Dil Görevlerinin Birlikteliğinde Beş Temel Özellik

Beş temel ölçüt	Açıklamalar
Öncelikli olarak anlama odaklanma	Önden planlanmış bir dil öğrenme hedefi olsa bile, öğrenmenin bir kısmı isteğe bağlı olmalı ve herhangi bir özel dil yapısına odaklanma, öğrenenlerden gizlenmelidir veya en azından dil görevi modülünün önemli bir kısmı için dolaylı olmalıdır.
Hedefe yönelme	Dil görevi planı, dil ve eylem tecrübesini bir arada sunmalıdır, yani dil görevi herhangi bir bilgi konusunda bazı boşlukları (<i>some gap in information</i>) veya bilgi aktarımını içinde barındıran, dil kullanımını teşvik eden, ayrıca duyuşsal ve/veya estetik kimlik değerini (<i>aesthetic identity investment</i>) güçlendiren bazı öğelerle birlikte iletişimsel amaçların (öğrencilerin ihtiyaçlarını ve isteklerini de göz önünde bulundurarak) tasarımına yol açmalıdır. Ayrıca görevin tamamlanmasından kaynaklanan, iletişimsel çıktılar sunmalı (örneğin sözlü veya yazılı bir mesajın üretilmesi, muhataplar veya dünya üzerinde istenen bir etkinin gerçekleştirilmesi) ve/veya iletişimsel olmayan çıktılar da sunmalıdır (uçuş rezervasyonu yapma, bir plan oluşturma, oynama/bir oyunu kazanma vb.)
Öğrenci merkezlilik	Bir çeşit ihtiyaç analizi talep eden dil görevi aracılığıyla öğrenenlerin ihtiyaçları ve istekleri karşılanmalıdır; dil görevi, öğrencilerin kendi dilbilimsel olan ve olmayan kaynaklarını ve dijital becerilerini işe koşup kullanmalarını sağlamalı ve böylece dil görevi süreçlerinde ve araçlarında tekdüzelik yerine esneklik ve çeşitliliğe izin vermelidir.
Bütünsellik	Bir dil görevi, biçim-işlev-anlamı bütünleştirerek dil kullanımının gerçek dünyadaki süreçlerinden yararlanır; bu tanımlayıcı özellik tartışmalı ve karmaşık olan ama yine de görev odaklı dil öğretiminin bütün tanımlarının merkezinde yer alan 'özgünlük' ve 'gerçek dünya ilişkisi' kavramlarıyla ilişkilidir.
Yansıtıcı öğrenme	Eğitimde Dewey prensiplerini izleyen deneysel öğrenme, her zaman yansıtma döngüsünü ve öz yansıtmayı içerir, çünkü eğitimin amacı (dil eğitimi de dahil olmak üzere) bilgiyi yapılandırma ve entelektüel ve ahlaki gelişimi sağlamaktır, böylelikle bir dil görevi doğrudan tecrübe aracılığıyla öğrenme veya kelimelerle bir şeyi yapmayı önerse de aynı zamanda yansıtıcı üst düzeyde öğrenme için fırsatlar da içermelidir.

Yukarıdaki tabloda GDDÖ tarafından sunulan görev özellikleri dikkate alınarak beş tanımsal özelliğe yer verilmiştir. Bu beş tanımsal özelliğe yönelik olarak teknoloji aracılı tasarımların geliştirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesinde nelerin dikkate alınacağı açıklanmıştır. González-Lloret ve Ortega, 2014, s.5-6) GDDÖ'nün bu beş tanımsal özelliğinin referans noktaları haline getirilmesinin teknoloji ve görev birlikteliği noktasında çok önemli şeylerin başarılmasını sağlayacağını vurgulamışlardır. Ayrıca bu görev özelliklerinin teknolojiyi dil öğrenimi için görevlerin tasarımıyla bütünleştirme yollarını belirleme (ve teknolojiler için de istenen yeterlikleri hedefleme) noktasında da rehberlik edebileceğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak bu iki yaklaşımın ortaklığı çerçevesinde alanyazında teknoloji ve görevlerin birlikteliği kapsamında çevrim içi görev özelliklerine yönelik yapılan

sınıflamalar bütüncül bir yaklaşım sunması amacıyla ilgili sınıflamaların üst başlıkları aşağıda tablo hâlinde sunulmuştur:

Tablo 2.20. Çevrim içi Dil Görevi Özelliklerine Yönelik Sınıflamaların Özeti

Chapelle (2001)	Doughty ve Long (2003)	Hampel (2010)	González-Lloret ve Ortega (2014)
• Otantiklik • Anlama odaklanma • Öğrenciye uygunluk • Dil öğrenme potansiyeli • Olumlu etki • Uygulanabilirlik	• Etkinlikler • Girdi • Öğrenme Süreçleri • Öğrenenler	• Hedef • Dil görevi türleri • Dil görevinin önemi • Girdi • Koşullar • Dilbilimsel karmaşıklık • Bilişsel karmaşıklık • İşlem süreçleri • Tahmin edilen çıktılar: ürün ve süreç • Öğrenenle ilgili unsurlar • Öğretmenle ilgili unsurlar	• Bütünsellik • Öncelikli olarak anlama odaklanma • Öğrenci merkezlilik • Yansıtıcı öğrenme • Hedefe yönelme

Yukarıdaki tasarım özelliğine yönelik sınıflamalara bakıldığında Hampel’in (2010) özellik sınıflamasının en detaylı sınıflama olduğu görülürken diğer araştırmacılardan farklı olarak araştırmacının sınıflamasında ‘dilbilimsel karmaşıklık’, ‘bilişsel karmaşıklık’ ve ‘öğretmenle ilgili unsurlar’ gibi başlıklar yer almaktadır. Doughty ve Long’un (2003) sınıflamasındaki ‘etkinlik’ kategorisinin altında yer alan dil görevlerinin kullanımı ve yaparak öğrenmeyi geliştirme vurgusundan farklı olarak Hampel (2010) çevrim içi dil görev türlerinin özelliklerine yönelik ayrıntılı örnekler vermiş ve ‘dil görevinin önemi’ şeklinde ayrı bir kategoriye de yer vermiştir. Hem Doughty ve Long’un (2003) hem de Hampel’in (2010) sınıflamasında benzer şekilde ‘zengin dil girdisi’ vurgusu vardır; ancak Hampel’in (2010) girdi türlerinin bir araya getirilmesi gibi birtakım açıklama ve örneklerle detaylı olarak yer verdiği görülmektedir.

Öğrenenlere yönelik sınıflamaların hepsinde öğrenci merkezliliği ve bireysel öğrenme biçimlerini dikkate alan dil görev çeşitliliğine vurgu yapılmıştır. Buna yönelik kategoriler sırasıyla ‘öğrenciye uygunluk’ (Chapelle, 2001), ‘öğrenenler’ (Doughty ve Long, 2003),

‘öğrenciyle ilgili unsurlar’ (Hampel, 2010), ‘öğrenci merkezlilik’ (González-Lloret ve Ortega, 2014) şeklindedir.

Hampel’in (2010) ‘hedef’ başlığı çerçevesinde yaptığı açıklama ve örnekler, González-Lloret ve Ortega’nın (2014) ‘hedefe yönelme’ çerçevesinde yaptığı açıklamalarla benzerlik göstermektedir. Bu benzerliğe ilişkin olarak öğrencilerin ihtiyaç ve istekleri çerçevesinde iletişimsel becerilerinin geliştirilmesi ve çevrim içi görevlerin tasarımının bu amaca yönelik olması şeklinde bir vurgu vardır. Chapelle (2001) ile González-Lloret ve Ortega (2014) sınıflamalarında diğer araştırmacılardan farklı olarak sırasıyla ‘otantiklik’ ve ‘bütünsellik’ özelliklerine de yer vermişlerdir.

Chapelle (2014) ‘otantiklik’ ve ‘bütünsellik’ kavramlarını GDDÖ’de de vurgulanan öğrencilerin sınıfta ve gerçek dünyada gerçekleştirecekleri görevler arasında bağlantı olarak açıklamaktadır; ancak González-Lloret ve Ortega’nın (2014) zaman içerisinde teknolojinin sınıf dışında iletişim ve öğrenme için kullanımının yaygınlaşmasından dolayı teknolojinin bugün GDDÖ’nün merkezinde olduğu yönündeki görüşleri, ‘özgünlük’ ve ‘gerçek dünya ilişkisi’ kavramlarını kapsayan ve daha geniş bir anlama sahip olan ‘bütünsellik’ özelliğini ortaya çıkarmıştır (Chapelle, 2014). Ayrıca Chapelle (2001) sınıflamasında ‘anlama odaklanma’ kavramını öğrencilerin ilgisinin dilin anlamına yönelik olma ölçüsü olarak tanımlanırken González-Lloret ve Ortega (2014) dil öğreniminin rastlantısal olması gerektiğini vurgulamak için ‘öncelikli olarak anlama odaklanma’ şeklinde tanımlamaktadırlar. Chapelle’e göre (2014, s.326) bu iki kavram arasındaki fark, anlama odaklanmanın görevler biçime (bir dil yapısına) odaklanmış olsa dahi araştırmacıların ve tasarımcıların öğrencilerin ilgilerini anlama odaklamaları gerekmektedir. ‘Öncelikli olarak anlama odaklanma’ kavramı ise teknoloji aracılı GDDÖ’nün güçlü bir metodolojisini ortaya koymakta ve bir dil yapısının öğretiminin öğrencilerden gizlenmesini ve dolaylı olması gerektiği anlamına gelmektedir.

Yukarıdaki tabloda (Tablo 2.20.) sunulan özellik sınıflamalarında yer verilen bazı özelliklere yönelik araştırmacıların farklı kavramlarla benzer durumları ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmacıların ele aldığı tanımlardan en kapsamlı özellik sınıflamasının Hampel (2010) sınıflaması olduğu görülmektedir. Bu sınıflamaya ek olarak González-Lloret ve Ortega’nın (2014) sınıflamasında yer verilen ‘bütünsellik’, ‘öncelikli olarak anlama odaklanma’ ve ‘yansıtıcı öğrenme’ özelliklerinin de eklenmesiyle daha

kapsayıcı bir çevrim içi görev özellik sınıflamasına ulaşılabileceği söylenebilir. Hampel'in (2010) sınıflamasında öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmelerine imkân tanıyan bir tasarım vurgusuna 'öğrenenler' özelliği içerisinde yer verilse de bu özelliğin ayrı bir tanım olarak ele alınmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir. Ellis vd.'nin (2020) göreve dayalı dil öğretiminin temel ilkeleri içerisinde yer verdikleri öğrencilerin görevleri tamamlamaları ve performanslarını geliştirmeleri için sağlanan fırsatların yanı sıra yansıtıcı öğrenmeyi de kapsayan 'destekleyici performans' özelliği göz önüne alındığında yansıtıcı öğrenme kavramının ayrı bir başlık olarak ele alınması önem arz etmektedir. Benzer şekilde Hampel'in (2010) sınıflamasında vurgulanmayan GDDÖ'nün temel ilkelerinden biri olan anlama odaklanma özelliğinin 'özgünlük' ve 'gerçek dünya ilişkisi' kavramlarını kapsayan ve daha geniş bir anlama sahip olan 'bütünsellik' özelliğinin de sınıflamaya eklenmesi uygun görülmektedir. Özetle Hampel'in (2010) çevrim içi görev sınıflaması ve buna ilave edilen üç özellik (bütünsellik, öncelikli olarak anlama odaklanma ve yansıtıcı öğrenme) yapılacak bir çevrim içi görev tasarımının uygun olacağı söylenebilir. Bu çalışma kapsamında sentezlenen çevrim içi görev özelliklerine yönelik sınıflamaların Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde tasarlanacak çevrim içi görevlerde kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada Google Docs kelime işlemcisi kullanılarak B-GDDYÖ yazma eğitimi yapılmıştır. Eğitimde uygulanacak çevrim içi görevlerin tasarlanmasında yukarıdaki tabloda yer verilen ilkeler temel alınmıştır. Çevrim içi görevlerin özelliklerine yönelik en geniş kapsamlı öneriyi sunan Hampel'in (2010) önerilerine ek olarak diğer araştırmacılar tarafından sunulan önerilerden 'bütünsellik', 'öncelikli olarak anlama odaklanma' ve 'yansıtıcı öğrenme' gibi öneriler de bu çalışmada çevrim içi görevlerin tasarlanmasında ve uygulama sürecinin yürütülmesinde temel alınmış ve uygulanmıştır. Buna göre araştırmadaki çevrim içi görevler, öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirme hedefine sahip, GDDÖ'nün temel prensiplerinin temel alındığı dil görevleriyle oluşturulmuş, yaparak öğrenmeyi destekleyen, öğrencilerin gerçek dünyada gerçekleştirebilecekleri özgün görevleri kapsayan, öğrencilerin öncelikli olarak anlama odaklanmalarını destekleyen dil görevleridir. Ayrıca araştırmacının öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarını dikkate aldığı ve süreç boyunca öğrencilerin performansını desteklediği öğrenci merkezli bir uygulama süreci planlanmıştır.

2.5. İlgili Çalışmalar

2.5.1. B-GDDÖ'ye yönelik yurtdışında ve Türkiye'de yapılan çalışmalar

Appel ve Gilabert (2002) e-posta üzerinden karşılıklı olarak yürütülen göreve dayalı bir projeyi betimlemek ve bu proje kapsamında motivasyonun görev performansı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmada bir grup İspanyol öğrenci ile bir grup İrlandalı öğrenciden proje için tasarlanan internet sayfası için e-posta üzerinden karşılıklı (toplam 40 öğrenci, 20 grup) işbirliği içinde birtakım görevleri yerine getirmeleri istenmiştir. Buna göre çalışmada Robinson'un (2001) modelindeki görev karmaşıklığına yönelik ele aldığı kaynak yönlendirme (muhakeme talepleri gibi) ve kaynak azaltma (ön bilgi gibi) unsurları, motivasyondaki durum gibi görev zorluğuyla ilgili olan duyuşsal değişkenlerle yakından ilgilidir. Bu nednele araştırmacılar motivasyonun görev performansı üzerinde olan güçlü etkileri nedeniyle karmaşıklık değişkenleriyle birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Buna göre araştırmada toplam dört görev belirlenmiş ve her bir görev için öğrencilere dört hafta verilmiştir. Dört haftanın sonunda öğrencilerden grup sunumları yapmaları ve İrlandalı gruptan ayrıca her bir görev için yazılı geri bildirim raporu yazmaları istenmiştir. Araştırmada veriler, elektronik tandem kaynakları (*Electronic Tandem Resources*) diye adlandırılan web temelli e-posta sistemi üzerinden gerçekleşen öğrenci e-posta kayıtlarından, öğrenci sunumlarından ve her bir görevin tamamlanması ardından görevle ilgili yapılan yazılı geri bildirimlerden elde edilmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan birtakım verilerden ve Robinson'un (2001) modelindeki değişkenlerle ilgili olarak motivasyon ve görev performansını etkileyen unsurlar dokuz başlık altında çalışmanın kapsamı bağlamında sıralanmıştır. Buna göre ilgili değişkenler şöyledir: 'anlam değişimindeki payları', 'karar verme süreçlerine olan katılımları', 'kullanılan medya ve materyal', 'kişisel boyutlar' 'çıktıların görünürlüğü/yayılımı', 'rekabet ve işbirliği' ve 'değerlendirme'. Ayrıca araştırmacılar e-posta tandem öğrenme yoluyla yaptıkları bu çalışmalarında görevlerin öğrencilerin katılımı ve motivasyonu üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu sonucuna da ulaşmışlardır.

Tanaka (2005) çalışmasında Avustralya'daki bir ortaokulda göreve dayalı BDDÖ'nün yürütüldüğü bir sınıfta Japonca öğrenen öğrencilerin etkileşim yoluyla bir görevi nasıl yorumladıklarını incelemiştir. Öğrencilerin görevi yorumlama ve tamamlama sürecinde

gerçekleşen etkileşimin boyutları ve etkileşimin görevi tamamlamadaki rolünün incelendiği araştırmada eş zamanlı olmayan açık uçlu forum görevleri tasarlanmıştır. Bu görevler kültürel benzerlik ve farklılıklara yönelik farkındalığı arttırmak amacıyla tasarlanmıştır. Veriler üç dijital ses cihazı, video kamera ve grupların ekran kayıtlarını yakalamak için üç VCR kullanılarak ve de gerektiğinde öğrencilerin forumdaki mesajlarından elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda görevin tamamlanması sonucu ortaya çıkan üretimin (çıktının) öğrenciler arasında işbirliğine dayalı, konuşma sırası alınarak gerçekleştirilen, işbirlikçi bir etkileşim şeklinde olduğu görülmüştür.

Freiermuth ve Huang (2012) çevrim içi eş zamanlı sohbet yazılımı kullanarak 19 Tayvanlı öğrenci ile elektronik olarak sohbet eden 20 Japon öğrencinin motivasyonunu inceledikleri çalışmalarında özellikle göreve dayalı motivasyonu etkileyen ‘iletişim kurma isteği’, ‘görev çekiciliği’, ‘görev yeniliği’ ve ‘hedef dili kullanma ihtiyacı’ şeklindeki dört unsur üzerinde detaylı olarak durmuşlardır. Araştırmada veriler öğrencilerin çevrim içi görevleri gerçekleştirirken ürettikleri metinlerin analizinden ve bir son test anketinden elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda yukarıda yer verilen dört unsurun öğrencilerin tamamını motive etmeye katkıda bulunduğu görülmüştür. Dolayısıyla araştırmada iyi tasarlanmış çevrim içi sohbet görevlerinin öğrenciler için motive edici olabileceği tespit edilmiştir.

Krajka (2012) göreve dayalı dil öğretimi için yazma ortamı olarak seçilmiş çevrim içi Web 2.0 araçlarının kullanımı ile öğrencilerin yazma yeterliliğini geliştirmeyi amaçladığı çalışmasını eylem araştırması yöntemiyle iki paralel grup üzerinde iki farklı iş birliği ortamıyla (wikiler ve çevrim içi kelime işlemcileri) yürütmüştür. Çevrim içi kelime işlemcileri dil görevi aşamalarını (görev-öncesi, sırası ve sonrası) tasarlamak için kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda online araçlarla yazma öğreniminin öğrenciler için yeni olduğu, akran düzeltmesi ve akran geribildiriminin öğrenciler arasında nasıl en iyi biçimde yapılandırılacağına ilk olarak tespit edilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır ve bu yapılabilirse dil öğretiminde iş birlikli çevrim içi ortamlarının güçlü bir araç olduğu kanıtlanmıştır. Bununla birlikte araştırmada öğrencilerin kendi kendini izleme (*self-monitoring*), kendini değerlendirme (*self-evaluation*), kendini pekiştirme (*self-reinforcement*) konusundaki üst bilişsel stratejileri etkinleştirmenin sadece yazma yetkinliği değil aynı zamanda öğrenen özerkliğine de katkı sağladığını vurgulanmıştır.

Park (2012) bilgisayar destekli GDDÖ derslerinin geleneksel bir öğretimin yapıldığı Kore ortaokulunun İngilizce sınıfında nasıl tasarlanıp uygulanabileceğini araştırmıştır. Bununla birlikte araştırmacı, öğrencilerin GDDÖ'ye yönelik algılarının yanı sıra ikinci dilde yazma gelişimlerini de incelemeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol gruplu çalışmada deney grubuna GDDÖ ders planlarıyla öğretim yapılırken kontrol grubuna geleneksel öğretmen merkezli ve yapı odaklı yaklaşımla öğretim gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda e-posta üzerinden görevler gerçekleştirilmiştir. Son test sonuçlarına göre deney grubunun ortalama puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğu, dilbilgisi ve okuduğunu anlama üzerine yapılan geleneksel test sonuçlarına göre de deney grubu lehine anlamlı derecede bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın bulguları GDDÖ'nün yapı odaklı ikinci dil öğrenimini engellemediği ve iletişimsel yetiği geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmaya yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri de GDDÖ'nün etkili ve motive edici olduğu yönündedir.

Chen'in (2012) göreve dayalı dil öğretiminin ders tasarımı için Doughty ve Long (2003) tarafından sunulan on yöntemsel ilke çerçevesinde yürüttüğü araştırmasında altı adet bileşen başlığı altında (ihtiyaç ve ortam analizi, ders tasarımı, materyal tasarımı, metodoloji ve pedagoji, ölçme ve değerlendirme) göreve dayalı dil öğretimi derslerinin Tayvanlı İngilizce öğrenen öğrencilerin ihtiyaçlarını ne yönde karşılayabileceği, öğrencilerin verilen görevlere karşı tutumlarının neler olduğu, öğrencilerin görevleri yerine getirmeleriyle iletişimsel ve kültürler arası yeterliliklerinin gelişimi hakkındaki görüşlerinin neler olduğu, blog kullanımının göreve dayalı dil öğretimi ders tasarımını desteklemede ne yönde etkisi olduğu gibi birtakım sorulara cevap aramıştır. Araştırmada veri üçlemesi yoluyla veriler öğrenciler ve onların öğrenme ihtiyaçlarına yönelik yapılan görüşmelerden, öğretmenin öğrencilerle yaptığı ders sonu değerlendirmelerinden, ders dokümanları ve öğrencilerin proje temelli çalışmalarından elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında bilgisayar aracılı GDDÖ kursu öğrencilerin sözlü yeterlilik, motivasyon ve kültürlerarası farkındalıklarını güçlendirdiği ortaya çıkmıştır.

Chen and Brown (2012) bilgisayar temelli iletişim ortamındaki otantik okur kitlesini hedefleyen görev temelli yazma öğretiminin altı yetişkin öğrencinin ikinci dil olarak İngilizce yazma becerileri hakkındaki algılarına ve onların İngilizce yazma becerilerini geliştirmede önemli bir unsur olan çalışma motivasyonuna etkilerini araştırdıkları

çalışmayı eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada veri toplama araçları yarı yapılandırılmış görüşmeler, internet temelli öğrenci proje çalışmaları ve katılımcı gözlemleridir. On altı hafta süren araştırmada öğrencilerden belirli bir otantik okur kitlesini hedefleyen üç yazma görevini tamamlamaları istenmiştir. Okur kitlesi tarafından yapılan yazma dönütlerinde yapay unsurlardan daha çok iletişimsel etki ve faydaya odaklanılmıştır. Bu üç internet temelli yazma görevi sırasıyla seyahat web siteleri, dışişleri bakanlığı web siteleri, kültür boşluğu web siteleri' şeklindedir. Bunlardan biri olan kültür boşluğu web siteleri yazma görevinde, öğrencilerden çevrim içi bir program kullanarak bir ihtiyaç analizi anketi oluşturmaları ve bunu 'Küresel Topluluklar' adlı bir programa katılan kampüsteki bir grup Amerikalı öğrenciye uygulamaları istenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin amacı ihtiyaç analizi yoluyla Amerikalı öğrencilerin sınıfta sunulan çeşitli kültürler hakkında bilmeleri gerekenleri keşfetmelerini sağlamak amacıyla bilgilendirici bir site oluşturmuşlardır. Bu görev aynı zamanda öğrencilerin kendi kültürleri hakkında da yazmalarını içerdiğinden yazma içeriğinin okur kitlesinin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre nasıl özelleştirilebileceği üzerine odaklanmalarını gerektirmektedir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacı öğretmen gözlemi ve öğrencilerin internet temelli proje çalışmalarındır. Araştırmanın bulguları ise dört kategori altında toplanmıştır. Buna göre kategoriler sırasıyla öğrencilerin bilgisayar temelli iletişim ortamında teknoloji kullanımı ile ilgili algıları, göreve dayalı öğretimle ilgili algıları, otantik okur kitlesinin yazma niteliği üzerindeki etkisi ve motivasyon ve yazma arasındaki ilişki şeklindedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında da görüşme verilerinin analizinde öğrencilerin daha üst düzey karmaşık ve çeşitli cümle yapıları oluşturmada motive oldukları ve önemli olduğunu düşündükleri bilgiyle bağlantılı olan kelimeleri özerk öğrenme yoluna başvurarak öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Nitel sonuçlara göre katılımcıların okur kitlesi farkındalığının ve sahiplenme duygusunun göreve dayalı yaklaşımla bilgisayar temelli yaklaşımın birleştirilmesi yoluyla geliştirildiği sonucuna varılmıştır.

Solares (2014) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üçüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında göreve dayalı öğretimin temel prensiplerini (Ellis; 2003, Van den Branden, Bygare ve Norris 2009) temel alarak tasarladığı göreve dayalı öğretim modülü içerisinde yer alan teknolojinin eğitimsel değerini incelemiştir. Katılımcılar yabancı dil olarak İngilizce öğrenen A2 seviyesindeki öğrencilerden oluşan üç sınıfı içermektedir. Bu

sınıflar ders kitabının dilbilgisi öğrenimini (geçmiş zaman, sürekli geçmiş zaman, birleşik zaman vb.) hedefleyen bir ders modülünü tamamlamıştır. Modül, yenilikçi bir ‘hikâye anlatma yarışması’ (*Story Telling Contest*) görevinin çevrim içi tasarlanmasını sağlayan bir yazma etkinliği ile sonuçlanmıştır. Üç grupla yürütülen çalışmada ders kitabı modülünün sonunda Grup A görev dayalı yaklaşımı teknoloji temelli öğretimsel tasarımla birleştirirken Grup B, aynı göreve dayalı tasarımı teknolojik araçlar olmadan Grup C ise ders kitabında yer alan mevcut yazma etkinlikleri ile yapmıştır. Bu üç grup, öğrenci görüşleri ve öyküleyici geçmiş zaman kullanımının ön ve son test sonuçları açısından karşılaştırıldığında dilbilgisi öğrenimiyle ilgili üç grup benzer kazanımlar gösterirken Grup A ve B göreve dayalı öğrenmeyi teknolojik unsurlardan çok yeni zengin beceriler geliştirmelerinde yardımcı olarak algılamışlardır. Grup A tarafından teknoloji temelli göreve dayalı öğretim tecrübesi hakkında belirtilen bir başka nokta ise dijital becerilerinin gelişmesi ve görevi yerine getirmek için öğretim materyallerinin kolay bir şekilde sunulmasını sağlaması gibi bir takım ek görüşler belirtmişlerdir. Araştırma nitel sonuçlarından biri de öğrencilerin %90’ının görevlerin kendilerini motive ettiği yönündedir. Araştırmanın tartışma bölümünde araştırmanın sonuçları bağlamında öğrencilerin görevlerin tek başına öğrencilerin memnuniyeti ve öğrenme algıları üzerinde teknolojiden çok daha fazla olumlu etkisi olduğu ve dilbilgisel kazanımlar bakımından göreve dayalı dil öğretim sınıfına katılan öğrencilerin dilbilgisi odaklı ders kitaplarında öğretilen geçmiş zaman kalıplarını öğrenmede başarılı oldukları gibi noktalar vurgulanmıştır.

Van der Zwaard ve Bannink (2016) etkileşimli eş zamanlı bilgisayar aracılı ikinci dil ortamında anlam müzakeresi oluşumunu incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında video konferans ve yazılı konferans kullanarak anadili konuşurları ile anadili İngilizce olmayan konuşurlardan oluşan iki farklı grupta iki farklı görevi gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar, çalışmada anlam müzakeresinin gerçekleşmeme durumunu destekleyen ‘kültürel olarak birtakım görevler’ ve anlam müzakeresinin gerçekleşmesine destekleyen ‘işbirlikçi karar verme görevleri’ şeklindeki iki farklı görev tercih ederek anlam müzakeresinin meydana gelme durumunun görev performansında ve görevin tamamlanmasındaki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında her iki görevde de anadili İngilizce olmayan katılımcılarının anlamamış olmalarına rağmen genellikle anlam müzakeresini başlatmadıkları tespit edilmiştir. Sonuç

olarak dijital olarak gerçekleştirilen göreve dayalı dil öğretiminde de ikinci dil öğrenenlerin anlam müzakeresi başlatmakta tereddüt ettikleri görülmüştür. Bu nedenle araştırmacılar anlam müzakeresinin gerçekleşmeme durumunun göz ardı edilmesinin, görev performansının, görev sonucunun ve görev değerlendirmesinin yanlış betimlenmesine neden olacağını ve de etkileşim hipotezi için dolaylı olarak da ikinci dil edinimi için hem deneysel hem de kuramsal sonuçlara sahip olan kanıtların göz ardı edilmesine yol açabileceği sonucuna varmışlardır.

Payant ve Bright (2017) ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 20 öğrencinin ‘geleneksel bilgi boşluğu görevi’ ile ‘teknoloji aracılı bilgi boşluğu görevi’ şeklinde iki ayrı türde görevin kullanımına yönelik algılarını incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında öğrencilerle yapılan anket sonuçlarına göre teknoloji aracılı bilgi boşluğu görevinin öğrencilerin büyük çoğunluğu için görevi tamamlama da yararlı olduğu; ancak öğrenciler tarafından bazı küçük endişelerin de dile getirildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Rashid, Watson ve Cunningham (2017) akıllı telefonların GDDÖ ile olan birleşiminin öğrencilerin ve öğretmenlerin İngilizce yazma becerilerini geliştirmedeki algıları ve motivasyonları üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında öğrenciler bloglardaki (internet günlüğü) yazma görevlerini tamamlamak için akıllı telefonlar kullanmışlardır. Çalışmanın sonucunda GDDÖ yaklaşımı ile birlikte akıllı telefonların kullanılmasının öğrencilerin özgüvenini ve öğretmenleri ve akranlarıyla olan etkileşimini arttıran bir öğrenme çevresi oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerine bireysel geri bildirimler vermelerinde ve öğrencilerin İngilizce olarak kendilerini ifade etmelerinin yanı sıra görevleri öğrenme noktasındaki katılımlarını geliştirmede de öğretmenlere yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Mavili’nin (2018) yaptığı tez çalışmasında teknolojiyle bütünleşik görev temelli yabancı dil öğretiminin ortaokul öğrencilerinin İngilizce dil yeterliliği üzerine etkisini araştırmış ve katılımcıların ders tasarımına ilişkin görüşlerini ortaya koymuştur. Çalışmada ünite planı, istasyon tekniği temel alınarak hazırlanmış ve teknolojik materyaller Nunan’ın (2004) görev tasarımı ve Quintana ve diğerlerinin (2004) öğretim materyali tasarımında aşamalı destek oluşturma ilkelerine dayandırılmıştır. Çalışmanın sonucunda dil kazanımı bakımından deney grubunun lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, Türkiye’de teknoloji ve görev temelli yaklaşımın birlikte kullanılmasına yönelik

Çalışmaların çok yaygın olmadığını ve var olan çalışmalarda ise teknolojinin ğretim tasarımının ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmaktan daha çok geçici olarak kullanıldığını vurgulamıştır. Bu bakımdan çalışmasında öğrenmeyi en etkili düzeyde arttıracak teknoloji temelli prensipleri uygularken görev temelli dil öğretiminin çerçevesine sıkı sıkıya bağlı kalmaya çalıştığını belirtmiştir.

Aşağıdaki tabloda yukarıda yer verilen bilgisayar destekli göreve dayalı yazma çalışmalarının zeti sunulmaktadır.



Tablo 2.21. B-GDYÖ Çalışmalarının Özeti

Çalışma	Amaç	Katılımcılar	Kullanılan Araçlar	Görevler	Bağımsız Değişkenler	Sonuçlar
Appel ve Gilabert (2002)	Motivasyonun görev performansı üzerindeki etkilerini araştırmak.	Yabancı dil olarak İspanyolca öğrenen 20 İrlandalı öğrenci ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 20 İspanyol öğrenci	e-posta	e- posta alışverişi (tek yönlü ve açık görevler)	Motivasyon	Motivasyona dayalı unsurların (beş unsur) görev performansı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.
Tanaka (2005)	Göreve dayalı BDDÖ'nün yapıldığı bir sınıfta öğrencilerin bir görevi yorumlamak ve tamamlamak için sergilediklerini iletişimi incelemek.	Avustralya'da yabancı dil olarak Japonca öğrenen 26 öğrenci ile Japonya'da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 35 öğrenci	Web forum	açık uçlu forum görevleri (eş zamanlı olmayan)	İşbirlikçi etkileşim	İşbirlikçi etkileşimin bir görevi yorumlama ve tamamlamada etkisi olduğu ve bununla birlikte sıralı üretim ve işbirlikçi üretim şeklinde iki tür etkileşim şekli tespit edilmiştir.
Park (2012)	Bilgisayar destekli GDDÖ derslerinin geleneksel öğretimin yapıldığı İngilizce sınıfta nasıl tasarlanıp uygulanabileceğini ve öğrencilerin GDDÖ'ye yönelik algılarını yanı sıra ikinci dilde yazma gelişimlerini araştırmak.	Deney ve kontrol grubu olmak üzere yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 61 öğrenci	e- posta (e-pal/internet arkadaşı)	e- posta alışverişi	Bilgisayar destekli GDDÖ dersleri	GDDÖ'nün yapı odaklı ikinci dil öğrenimini engellemediği ve iletişimsel yetiyi geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır; ayrıca buna yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri de GDDÖ'nün etkili ve motive edici olduğu yönündedir.
Chen (2012)	Bilgisayar aracılı GDDÖ kursunun, öğrencilerin sözlü yeterlilik, motivasyon ve kültürlerarası farkındalığını nasıl etkilediğini araştırmak.	25 yabancı dil öğrencisi	Blog İngilizce internet siteleri	blog yazma görevleri (genelde çift yönlü görevler, kapalı uçlu görevler ve yapboz görevleri)	Projeye dayalı öğrenmede blog oluşturma	Bilgisayar aracılı GDDÖ kursu öğrencilerin sözlü yeterlilik, motivasyon ve kültürlerarası farkındalıklarını güçlendirmiştir.

Tablo 2.21 (devamı)

Çalışma	Amaç	Katılımcılar	Kullanılan Araçlar	Görevler	Bağımsız Değişkenler	Sonuçlar
Chen ve Brown (2012)	Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretiminin (otantik okur kitlesini hedefleyen) öğrencilerin yazma becerisi hakkındaki algılarına ve çalışma motivasyonuna etkisini araştırmak.	6 yabancı dil öğrencisi	Wiki space Weebly	Wikispaces ve Weebly'deki yazma görevleri	Otantik okur kitlesini hedefleyen bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretimi	Öğrencilerin daha üst düzey karmaşık ve daha çeşitli cümle yapıları oluşturmada onları motive etmiştir.
Krajka, (2012)	Görev dayalı dil öğretimi için yazma ortamı olarak seçilmiş çevrim içi Web 2.0 araçlarının kullanımı ile öğrencilerin yazma yeterliliğini geliştirmek	Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen iki grup şeklinde 15 ve 18 öğrenci	Google Docs Moodle SurveyMonkey Wikiler	Çevrim içi günlük bağlamında görevler (yapıya odaklanma görevleri)	Görev dayalı dil öğretimi için yazma ortamı olarak seçilmiş çevrim içi Web 2.0 araçlarının kullanımı	Dil öğretiminde iş birliği çevrim içi ortamlarının güçlü bir araç olduğu kanıtlanmıştır.
Freiermuth ve Huang (2012)	Çevrim içi eş zamanlı sohbet yazılımı kullanarak elektronik olarak sohbet eden öğrencilerin motivasyonunu incelemek	Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 19 Tayvanlı ve 20 Japon öğrenci	Dil eğitimi sohbet sistemi (Language Educational Chat System)	Çevrim içi mesajlaşma ya da sohbet görevleri	Çevrim içi mesajlaşma ya da sohbet görevleri	Göreve dayalı motivasyonu etkileyen dört unsurun öğrencilerin tamamını motive ettiği görülmüştür. İyi tasarlanmış çevrim içi sohbet görevlerinin öğrenciler için motive edici olabileceği tespit edilmiştir.
Solares (2014)	Teknoloji ile bütünlük hazırlanmış GDDÖ öğrenimin yabancı dil öğretmenleri ve öğrencileri için faydalarının neler olabileceğini araştırmak	3 gruplu toplam 73 yabancı dil öğrencisi.	Blogger Web Poster Wizard Some Websites Links	bilgi boşluğu görevleri online hikâye anlatma yarışması görevi	Teknoloji destekli GDDÖ Sadece GDDÖ Ders kitabından öğretim	Üç grupta da benzer dilsel kazanımlar olmuştur. Tek başına GDDÖ'nün teknoloji destekli-GDDÖ'ye nazaran yeni yetkinliklerin daha çok geliştirilmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Dijital araçların eşlik ettiği görevin geleneksel ders kitabı öğretimine nazaran dil öğrenimini zenginleştirdiği ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.21 (devamı)

Çalışma	Amaç	Katılımcılar	Kullanılan Araçlar	Görevler	Bağımsız Değişkenler	Sonuçlar
Van der Zwaard ve Bannink (2016)	Etkileşimli eş zamanlı bilgisayar aracılı ikinci dil ortamında meydana gelen anlam uzlaşılarının oluşumunu incelemek.	32 öğrenci: anadil konuşurları ve anadili olmayan konuyla ilgili 16 grup	Video konferans ve Yazılı Sohbet	Çevrim içi mesajlaşma ya da sohbet görevleri (İki yönlü görevler ve karar verme görevleri)	Anlam müzakeresinin meydana gelmeme durumu	Dijital göreve dayalı dil öğretiminde de öğrencilerin anlamadıkları noktalarda anlam müzakeresi başlatmadıkları görülmüştür. Bu durumun göz ardı edilmesinin, görev performansının, görev sonucunun ve görev değerlendirmesinin yanlış betimlenmesine yol açacağı sonucuna varılmıştır.
Rashid, Cunningham ve Watson (2017)	Akıllı telefonların GDDÖ ile olan birleşiminin öğrencilerin ve öğretmenlerin İngilizce yazma becerisini geliştirmedeki rolüne yönelik algıları ve motivasyonları üzerindeki etkisini incelemek	11 yabancı dil öğrencisi	İnternet günlükleri (blogs)	blog yazma görevleri	Akıllı telefonlar ile birleştirilmiş GDDÖ yaklaşımı	GDDÖ yaklaşımı ile birlikte akıllı telefonların kullanılmasının öğrencilerin özgüvenini ve öğretmenleri ve akranlarıyla olan etkileşimini arttıran bir öğrenme çevresi oluşturduğu ortaya çıkmıştır
Payant ve Bright (2017)	ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin 'geleneksel bilgi boşluğu görevi' ile 'teknoloji aracılı bilgi boşluğu görevi' şeklinde iki ayrı türde görevlerin kullanımına yönelik algılarını incelemek	ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 20 öğrenci	e-posta	bilgi boşluğu görevleri	teknoloji aracılı ve geleneksel kağıt aracılı bilgi boşluğu görevleri	Teknoloji aracılı bilgi boşluğu görevinin öğrencilerin büyük çoğunluğu için görevi tamamlama da yararlı olduğu; ancak öğrenciler tarafından bazı küçük endişelerin de dile getirildiği görülmüştür.

Tablo 2.21 (devamı)

Çalışma	Amaç	Katılımcılar	Kullanılan Araçlar	Görevler	Bağımsız Değişkenler	Sonuçlar
Mavili (2018)	Teknoloji ile bütünleşik hazırlanmış GDDÖ öğretiminin İngilizce dil yeterliliğine etkisini araştırmak ve katılımcıların ders tasarımına ilişkin görüşünü almak.	Bir deney bir kontrol grubu olmak üzere beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 38 katılımcı	Yazma Okuma Kelime edinimi Dilbilgisi	Blog	blog yazma görevleri İnteraktif hikâye kitap blog paylaşımları	İstasyon tekniği modeli çerçevesinde teknolojiyle bütünleşik görev temelli etkinliklerin dil kazanımı noktasında deney grubu lehine anlamlı bir etkisi olmuştur.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmanın genel amacı bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretiminin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe dersinde uygulanabilirliğini ortaya koymaktır. Uygulama süreci ilgili yaklaşımın uygulanabilirliğini anlamak, niteliğini geliştirmek ve ortaya koymak amacıyla eylem araştırmasıyla desenlemiştir. ‘Eylem araştırması, öğretmen araştırmacılar, okul müdürleri, rehber öğretmenler veya öğretim/öğrenim ortamlarındaki diğer paydaşlar tarafından okullarının sisteminin nasıl işlediği, öğrencilerin ne kadar iyi öğrendikleri hakkında bilgi toplamak için yürütülen sistematik bir araştırmadır.’ (Mills, 2014, s.8). Mills’a göre (2014) bu bilgiler iç görü kazanma, yansıtıcı bir uygulama süreci geliştirme, okul ortamında ve genel olarak eğitim uygulamalarında olumlu değişiklikleri etkileme ve öğrenci ürünlerini ve katılımcıların yaşamlarını iyileştirme hedefleriyle toplanır. Ayrıca eylem araştırmasının öğretmenlere empoze edilen değil öğretmenler tarafından yine kendileri için yapılan bir araştırma olduğunu vurgulamakta ve öğretmenlerin dört aşamalı bir sürece dahil edildiğini belirtmektedir (Mills, 2014, s.8):

- Bir odak alanı belirleyin
- Verileri toplayın
- Verileri analiz edin ve yorumlayın
- Bir eylem planı geliştirin.

Eylem araştırması neredeyse her zaman şuna benzer bir soruyla başlar: ‘Bu durumu nasıl iyileştirebiliriz?’ Eylem araştırması faaliyetleri genellikle insanın gelişmesine katkıda bulunmaya yönelik kişisel yükümlülükler tarafından yönlendirilir ve bu yükümlülükler, sistematik ya da karşılıklı dayanışmanın farkında olan, özgürleştirici, eleştirel ve katılımcı bir entelektüel yönelimi bildirir (Reason ve Bradbury, 2008, s.11).

Johnson (2015, s.20-23) eylem araştırmasının anahtar özelliklerini on madde de şöyle özetlemektedir:

- Eylem araştırması sistemattiktir.
- Bir yanıtla başlamazsınız.
- Bir eylem araştırmasının kesin veya etkili olması için karmaşık veya ayrıntılı olması gerekmez.
- Veri toplamaya başlamadan önce araştırmanızı yeterince planlamalısınız.
- Eylem araştırması projeleri çeşitli uzunluktadır.
- Gözlemler düzenli olmalı fakat uzun olmak zorunda değildir.
- Eylem araştırması projeleri basit ve resmi olmayandan ayrıntılı ve resmi olana kadar bir aralıkta yer alır.
- Eylem araştırması bazen kurama dönüktür.
- Eylem araştırması nicel araştırma değildir.
- Sayısal eylem araştırması projelerinin bulguları sınırlıdır.

Creswell (2012, s.577) ise eylem araştırmasının uygulamalı (practical focus) bir odağa sahip olduğunu nicel ya da nitel yöntemlere veya her ikisine dayalı olarak verilerin toplanabileceğini belirtmektedir, ancak bu noktada eylem araştırmasının uygulamalı bir konuyu ele alması ve bir soruna çözüm bulmaya çalışması bakımından farklılık gösterdiğini de vurgulamaktadır. Araştırmacı (Creswell, 2012, s.586) eylem araştırmasının anahtar kelimelerini altı maddede ele almıştır:

- √ Uygulamalı bir odak (A practical focus)
- √ Eğitimcilerin-araştırmacıların kendi uygulamaları
- √ İş birliği
- √ Dinamik bir süreç
- √ Bir eylem planı
- √ Araştırmanın paylaşımı

Creswell (2012, s.579) alanyazındaki araştırmacıların iki temel eylem araştırması tasarımını konu edindiklerini belirtmektedir. Bu iki eylem araştırması türüne yönelik farklılıkların genel görünümü ve temel özelliklerini aşağıdaki tabloda görüldüğü şekliyle ele almaktadır.

Tablo 3.1. Eylem Araştırmasının Türleri

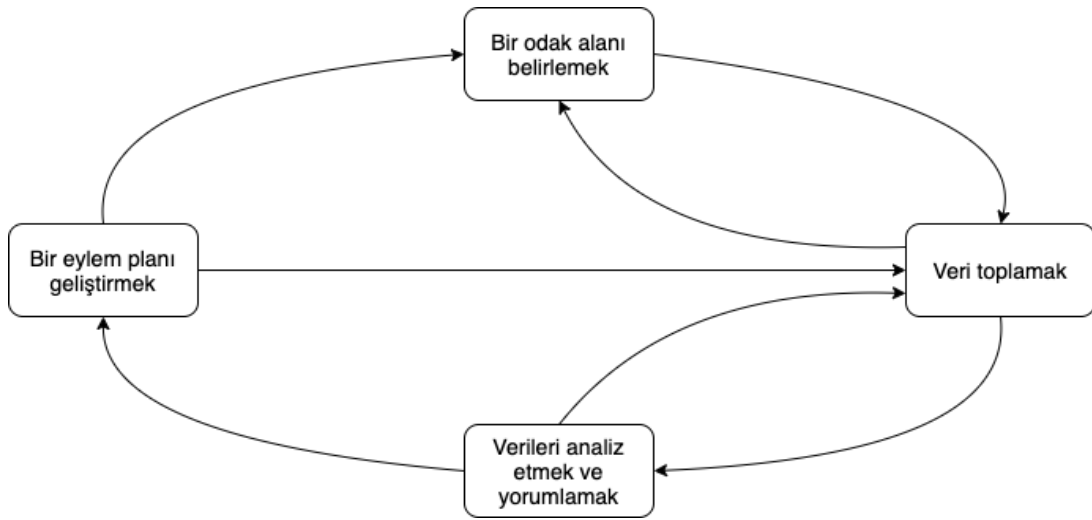
Eylem araştırması Tasarımının İki Türü	
Eylem araştırması	
Uygulamalı (Practical)	Katılımcı (participatory)
√ Yerel uygulamaları çalışmak	√ Bireysel yaşamları kısıtlayan sosyal meselelerle ilgili çalışmak
√ Bireysel veya ekip temelli bir araştırmayı içermek	√ Eşit iş birliğini vurgulamak
√ Öğretmen gelişimi ve öğrenci öğrenimine odaklanmak	√ Hayatı iyileştiren değişikliklere odaklanmak
√ Bir eylem planı uygulamak	√ Özgür kılınmış bir araştırmacı olarak sonuçlanması (resulting in the emancipated research)
√ Araştırmacı olarak öğretmenlere öncülük etmek	

3.2. Eylem Araştırması Süreci

Creswell (2012) eylem araştırmasının dinamik ve esnek bir süreç olduğunu ve bu nedenle bir eylem araştırmasının nasıl ilerleyeceğini gösteren bir planın olmadığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte eylem araştırması sürecine yönelik bazı adımların kullanım noktasında genel bir yaklaşımı sağlayabileceğini belirtmekte ve bir eylem araştırması çalışmasının yürütülmesinde sekiz adımı ele almaktadır (Creswell, 2012, s.589-591):

1. Aşama: Eylem araştırmasının kullanılacak en iyi tasarım olup olmadığını belirleyin
2. Aşama: Çalışılacak problemi belirleyin
3. Aşama: Sorunun ele alınmasına yardımcı olacak kaynakları bulun
4. Aşama: İhtiyacınız olacak bilgileri belirleyin
5. Aşama: Veri toplamayı gerçekleştirin
6. Aşama: Veriyi analiz edin
7. Aşama: Bir eylem planı geliştirin
8. Aşama: Eylem planını uygulayın ve yansıtın

Mills (2014, s.19) de eylem araştırması döngüsünün daha iyi anlaşılabilmesi için önerdiği diyalektik döngünün öğretmen araştırmacılar için kullanışlı bir kılavuz sağlayacağını ve araştırmaya nasıl devam edeceği noktasında onlara yol göstereceğini ifade etmektedir. Aşağıda Mills (2014) tarafından geliştirilen eylem araştırmasını diyalektik döngüsüne yer verilmektedir.



Şekil 3.1. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü (Mills, 2014, s.20)

Şekil 3.1’den hareketle Mills (2014) eylem araştırması sürecine yönelik bir odak alanın belirlenmesi, buna yönelik verilerin toplanması, toplanan verilerin analizi ve yorumlanması son olarak yorumlanan verilere göre yeni bir eylem planının geliştirilmesini yönünde devam eden bir süreci önermektedir. Bu araştırmada takip edilen eylem süreci Mills’ın (2014) diyalektik döngüsü temel alınarak dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Çalışmada odak alan belirlendikten sonra süreç nicel ve nitel veri toplama, verilerin analizi ve yorumlanması ve de analiz edilen veriler çerçevesinde yeni bir eylem planı geliştirme şeklinde yapılandırılmıştır. Bu döngü araştırma boyunca devam etmiş ve toplanan veriler ve analizleri sonucunda araştırmacının her haftasında yeni eylem planları geliştirilmiştir.

Bir Odak Alanın Belirlenmesi. Problemler belirlenip tanımlanmadıkça çözülemez. Durum gözlemlendiğinde ve bir şeylerin daha iyi yapılabileceğine dair bir anlayış olduğunda, problemin belirlenmesi gerçekleşir (Johnson, 2015, s.30). Mills’a göre (2014, s.19) ise eylem araştırması sürecinin başlangıcında odak alanı olarak genel fikrin belirlenmesi gerektiğini ve buradaki genel fikir ifadesiyle bir fikri bir eyleme bağlayan ve kişinin değiştirmek veya iyileştirmek istediği bir durumu ifade ettiğini vurgulamaktadır. Ayrıca odak alanın belirlenmesiyle ilgili Mills’ın (2014, s.19) örneği durumu çok daha iyi açıklamaktadır:

- *İfade/Gözlem: öğrencilerin matematikte bir problemi çözmeleri çok vakit almaktadır, ancak bu durum onların diğer matematik becerileri ve bilgileri edinmelerini etkiliyor gibi gözükmektedir.*

- *Soru: Öğrencilerin matematikte problem çözme becerilerinin entegrasyonunu ve transferini nasıl geliştirebilirim?*

Örnekte de görüldüğü üzere ***bir odak alanı belirlemek*** zaman, araştırma ve düşünme gerektirmektedir. Bu araştırmada ilgi alanını belirlemeden önce araştırmacı yarım dönem bir dil kursunda Türkçe öğrenen öğrencilerin derslerine katılmıştır. Bu süre zarfında yazma becerisine yönelik derslerde kullanılan materyalleri, ders sürecini, sınıf ortamı ve öğrencilerin yazma becerisine yönelik tutum ve davranışlarını gözlemlemiş ve sürece yönelik notlar almıştır. Ayrıca araştırmacı bir üniversitede araştırma görevlisi olarak çalıştığı için bir yıl boyunca yabancılara Türkçe öğretimi tecrübesi de bulunmaktadır. Bu bir yıl süresince de araştırmacı, derslerde yazma becerisine yönelik ayrılan sürenin olmadığını ve genellikle bunun dersi veren hocaların inisiyatifi çerçevesinde gerçekleştiğini ve ders kitaplarında yer alan yazma becerisi etkinliklerinin sınıfta yapılmayıp ödev şeklinde verildiğini tespit etmiştir.

Ardından araştırmacı ikinci dil/yabancı dil öğretiminde yazma becerisiyle ilgili ulusal ve uluslararası kaynakları taramıştır. Araştırmacının çalışma için kuramsal bir bakış açısı kazanmasında, yazma becerisi bağlamında ortaya konulan yeni çalışma ve yaklaşımların takip edebilme, alana yönelik eksiklikleri fark edebilmesinde ve sonuç olarak bir odak alanı belirlemesinde ulusal ve uluslararası kaynakların taranması ve okunması araştırmacıya rehberlik etmiştir.

Araştırmacının dış gözlemci olarak yarım dönem bir TÖMER merkezindeki Türkçe kursuna katılmasından elde edilen bulgular ve Türkiye’de ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan alanyazın taramaları sonucunda yazma becerisine odaklanılmış ve ‘öğrencilerin Türkçede yazma becerilerinin nasıl iyileştirilebileceği’ araştırmanın odak alanı olarak belirlenmiştir. Bunda öğrencilerin yazma becerisinde oldukça zorlanması (Çakır, 2010), yazma becerilerine Türkçe kurslarında yeterince zaman ayrılmıyor olması ve ulusal alanyazında bunun çözümü bağlamında yeterli uygulamalı çalışmaların olmaması (Büyükkız, 2014) ve araştırmacının yarım dönem yaptığı gözlemler etkili olmuştur. Bu aşamadan sonra öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde hangi kuramın daha etkili olabileceğine odaklanılarak araştırmanın kuramsal dayanağıyla ilgili hem ulusal hem de uluslararası alanyazın taranmış ve araştırmada temel alınan kuramsal yaklaşım ‘Göreve dayalı dil öğretimi’ olarak belirlenmiştir. Yapılan okumalar sonucunda hem yerli hem de

yabancı literatürde yapılan çalışmalarda GDDÖ'nün en güncel ve de en etkili dil öğretim yöntemlerinden biri (Hyland, 2003; Manchon, 2014; Robinson, 2011; Ellis, vd., 2019 vb.) olma vurgusu göz önünde bulundurularak ilgili yaklaşım çerçevesinde veriler toplanmış, analiz edilip yorumlanmış ve böylece araştırmanın temel çerçevesini belirlenmiştir. Buna göre çalışmadaki alanyazın taraması aşağıdaki süreci takip etmiştir:

- İkinci dilde yazma
- Göreve dayalı dil öğretimi
- Göreve dayalı yazma öğretimi

Süreç boyunca gerçekleşen okumalar sırasında araştırmacı GDDÖ ile BDDÖ'nün ortaklığına yönelik yeni ve güncel çalışmalarla karşılaşmıştır. İlgili çalışmaların sonuçları (Stockwell, 2010; Ellis, 2003; Samuda ve Bygate, 2008; Hampel, 2010; Levy ve Stokwell; 2006; Rashid, Watson ve Cunningham, 2017) dil öğretimi alanında iki yaklaşımının ortaklığının ve de dayandıkları kuramsal alt yapıların benzerliğinin sağladığı avantajlara vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla araştırmacı alanyazın okumalarına aşağıda yer verildiği şekliyle devam etmiştir:

- Bilgisayar destekli dil öğrenimi
- Bilgisayar destekli göreve dayalı dil öğretimi
- Yazma becerisi çerçevesinde göreve dayalı dil öğretimi ve bilgisayar destekli dil öğreniminin entegrasyonu

Sonuç olarak araştırmacı 'İkinci/yabancı dil öğretiminde yazılmış teorik ve uygulamalı çalışmalardan hareketle yazma becerisini geliştirmek için nasıl bir yöntem uygulanabilir?' sorusu çerçevesinde göreve dayalı yazma öğretimine odaklanmış ve yapılan uluslararası alanyazın okumaları sonucunda göreve dayalı dil öğretimi ve bilgisayar destekli dil öğreniminin ortaklığına ve bu ortaklığının sağladığı olumlu çıktılara yönelik yapılan güncel çalışmalara yönelmiştir. Bu çerçevede araştırmada ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisinin gelişiminde bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretiminin uygulanabilirliğine odaklanılmıştır.

Bu çerçevede araştırmada birtakım sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır. Araştırma sorularına aşağıdaki bölümde yer verilmektedir.

3.2.1. Araştırma soruları

1. B-GDYÖ öğrencilerin yazma becerilerini ne ölçüde etkilemektedir?
2. B-GDYÖ'nün uygulama öncesine, sırasına ve sonrasına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
 - 2.1. B-GDYÖ'nün uygulama öncesinde öğrencilerin Türkçede yazmaya yönelik görüşleri nelerdir?
 - 2.2. B-GDYÖ'nün uygulama sırasında öğrencilerin Türkçede yazmaya yönelik görüşleri nelerdir?
 - 2.3. B-GDYÖ'nün uygulama sonunda öğrencilerin Türkçede yazmaya yönelik görüşleri nelerdir?
3. B-GDYÖ'nün uygulama süreci, ilgili yaklaşımın bileşenleri çerçevesinde nasıl uygulanmaktadır?
4. B-GDYÖ'de Web 2.0. araçları (Google Docs ve Zoom) yazma becerisi için ne ölçüde elverişlidir?
5. B-GDYÖ öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilemektedir?

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın uygulama grubuyla B-GDYÖ'nün bütün döngüleri Kovid-19 salgınından dolayı tamamen çevrim içi ortamlarda yapılmıştır. Daha önce ilgili eğitimin görev öncesi aşamasının sınıf ortamında gerçekleştirilip diğer aşamalarının çevrim içi ortamda yapılması planlanırken Kovid-19 salgını ile ilgili yaşanan gelişmelerden dolayı değişikliğe gidilmek durumunda kalınmıştır. Katılımcılar, kolay ulaşılabilir elverişli örnekleme (Baltacı, 2018) yoluyla belirlenmiştir. Aşağıda çalışma grubuna ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.2. Uygulama Grubuna Yönelik Demografik Bilgiler

		f
Cinsiyet	K	4 (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6)
	E	2 (Ö4 ve Ö5)
Yaş	20	İki öğrenci (Ö3 ve Ö4)
	25- 35	Ö1 (27) ve Ö2 (32)
	35- 60	Ö5 (42) ve Ö6 (52)
Anadili	Arapça	4 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4)
	Çeçence	1 öğrenci (Ö5)
	Yunanca	1 öğrenci (Ö6)
Ülke	Suriye	İki öğrenci (Ö1 ve Ö3)
	Filistin	Ö2
	Moritanya	Ö4
	Ürdün	Ö5
	Yunanistan	Ö6
Bilinen diğer diller	İngilizce	Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö5
	Arapça	Ö5
	Fransızca	Ö6
Bölüm/Meslek	Mühendislik bölümü	3 öğrenci (Ö1/Elektrik ve Elektronik M., Ö2/Gıda M. ve Ö3/Bilgisayar M.)
	Medya ve iletişim bölümü	Ö4
	Türk Dili ve Edebiyatı bölümü	Ö6 (+Fransızca öğretmeni)
	Pazarlama	Ö5 (çalışıyor)
Türkçe öğrenme süresi ve şekli	5-12 ay	Ö2 (6 ay, kurs) Ö5 (9 ay, kurs) Ö3 (11 ay, kurs)
	1-5 yıl	Ö1 (1 yıl, kurs) Ö4 (1 yıl, kurs) Ö6 (3 yıl, kurs)
Uzaktan Türkçe öğrenme süresi	1-5 ay	Ö5 (3 ay) Ö6 (4 ay)
	5-10 ay	Ö1 (8 ay), Ö4 (8 ay), Ö3 (9ay)
	10+	Ö2 (11 ay)
Türkçe öğrenilen kaçınıcı dil	1	Ö4
	2	Ö1 ve Ö2
	3	Ö5 ve Ö6
	4	Ö3
Türkiye’de yaşama süresi	Hiç yaşamadı.	Ö6
	5-10 ay	Ö2 (6 ay), Ö3 (9ay)
	12 ay	Ö1 ve Ö4
	12 ay+	Ö5 (4yıl)
Türkçe öğrenme amacı	Üniversite için	6 öğrenci
	Türkiye’de yaşadığım için	2 öğrenci (Ö3 ve Ö5)

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya 8 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun anadili (4 öğrenci) Arapçadır. Öğrencilerin 2'si erkek, 4'ü kadındır. Öğrencilerin neredeyse tamamı (5 öğrenci) en az bir yabancı dil daha bilmektedir. Öğrencilerin tamamının (6 öğrenci) Türkçeyi öğrenme amacı eğitim sebebiyledir. Sadece iki öğrenci (Ö3 ve Ö5) eğitim amacıyla birlikte Türkiye'de yaşadığı için Türkçeyi öğrenmek istemektedir. Aşağıda Tablo 3.3'te ise uygulama grubunun yazma becerisine ait bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 3.3. Çalışma Grubu Yazma Becerisine Ait Bilgiler

		f
Anadilde yazma sıklığı	Her gün	3 öğrenci (Ö1, Ö2, Ö4)
	Haftada iki gün	1 öğrenci (Ö6)
	Haftada bir gün	1 öğrenci (Ö3)
	Çok nadir	1 öğrenci (Ö5)
Yazma sıklığı (Türkçede)	Haftada iki gün	2 öğrenci (Ö1 ve Ö2)
	Haftada bir gün	1 öğrenci (Ö3)
	Çok nadir	2 öğrenci (Ö4 ve Ö6)
	Ayda iki gün	1 öğrenci (Ö5)
En sık hangi türlerde yazma yapıldığı (Türkçede)	Deneme	3 öğrenci (Ö1, Ö3 ve Ö6)
	E-posta	3 öğrenci (Ö1, Ö2 ve Ö4)
	Akademik metinler	1 öğrenci (Ö2)
	Sosyal medya	1 öğrenci (Ö5)
Yazmaya yönelik öz yeterlikleri (Anadilde)	Çok iyi	4 öğrenci (Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö6)
	İyi	1 öğrenci (Ö1)
	Kötü	1 öğrenci (Ö5)
Yazmaya yönelik öz yeterlikleri (Türkçede)	İyi	1 öğrenci (Ö3)
	Orta	1 öğrenci (Ö1)
	Kötü	2 öğrenci (Ö5 ve Ö6)
	Çok kötü	2 öğrenci (Ö2 ve Ö4)
Yazma becerisini geliştirmek için yapılanlar (Türkçede)	Yazma ödevlerini yapmak	3 öğrenci (Ö1, Ö3 ve Ö4)
	Kelime ezberlemek	3 öğrenci (Ö2, Ö5 ve Ö6)

Tablo 3.3 incelendiğinde öğrencilerin yazma becerisine yönelik sorulan sorulara verdikleri cevapların sıklığına göre kategoriler oluşturulmuş ve ilgili kategoriler çerçevesinde öğrenci sayılarına yer verilmiştir. Buna göre tabloda en dikkat çeken verilerden biri öğrencilerin çoğunun anadillerinde yazma sıklığında 'her gün' ve 'haftada iki gün' düzeylerinde yığılma gösterirken Türkçede yazmada bu durumun 'haftada bir gün', 'çok nadir' ve 'ayda bir gün' düzeylerinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde

önemli olan noktalardan biri de öğrencilerin çoğunun kendi anadillerinde yazma yaparken kendilerini çok iyi görme durumları Türkçede yazma yaparken ‘kötü’ ya da ‘çok kötü’ düzelerinde yığılma göstermektedir. Öğrencilerin Türkçede en sık hangi türlerde yazma yaptıklarına yönelik sorulan soruda öğrencilerin çoğunun e-posta (3 öğrenci) ve deneme (3 öğrenci) türlerini belirttikleri görülmektedir. Son olarak yazma becerisini geliştirmek için yapılanlara yönelik cevapların iki kategoride toplandığı görülmektedir: Türkçe derslerinde verilen yazma ödevlerini yapmak (3 öğrenci) ve Türkçe kelimeleri ezberlemek (3 öğrenci).

3.4. Geçerlik Komitesi

Eylem araştırmalarında süreç boyunca gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantıları araştırmacının karşılaştığı zorluklara yönelik fikir alabilmesi bunlara yönelik yeni eylem planları belirlenmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu araştırmada uygulama sürecinin her bir aşamasında elde edilen verilerin geçerlik komitesi üyeleriyle paylaşılması için geçerlik komitesi toplantıları gerçekleştirilmiştir. Türkçe Eğitimi alanında iki alan uzmanının yer aldığı geçerlik komitesinde her hafta bir sonraki hafta için yeni eylem planları belirlenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği noktasında yapılan toplantılar sürece yönelik eleştirel bir bakış açısı sunmuş ve araştırmacının karar vermekte zorlandığı ya da gözünden kaçan noktalarda geçerlik komitesi toplantıları araştırmacıya yol göstermiştir. Aşağıdaki tabloda uygulama süreci boyunca yapılan toplantı bilgilerine yer verilmektedir.

Tablo 3.4. Geçerlik Komitesi Toplantı Takvimi, Katılımcıları ve Süre

No	Tarih	Katılımcılar	Süre
1.	14.10.2020	Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri	40dk.
2.	21.11.2020	Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri	40dk.
3.	29.11.2020	Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri	40dk.
4.	11.12.2020	Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri	40dk.
5.	14.12.2020	Araştırmacı, geçerlik komitesi üyeleri	40dk.

3.5. Araştırmanın Ortamı

Araştırmanın uygulama süreci göreve dayalı dil öğretimi çerçevesinde üç aşamalı uygulanan bir içeriğe sahiptir. Bilgisayara destekli göreve dayalı yazma öğretimi

çerçevesinde başlangıçta sadece ana göre aşamasının Google Docs kullanılarak yapılması planlanırken Kovid-19 salgını sebebiyle eğitimin bütün aşamaları online olarak aşağıdaki tabloda yer verilen çevrim içi uygulamalar kullanılarak yürütülmüştür.

Tablo 3.5. Eğitimde Kullanılan Teknolojik Araçlar

Teknolojik araçlar	Ne için kullanıldığı
Google Docs	Yazma etkinlik ve görevleri için
Zoom	Ders anlatımı ve süreci için
Google Classroom	Haftalık Doküman paylaşımı ve bilgilendirmeler
Google Forms	Haftalık öğrenci günlüğü ve görüşme formu için
Whats App	Bilgilendirme ve her türlü iletişim ihtiyaçları için
E-posta uygulaması	Sınıf-içi ve sınıf dışı otantik yazma görevleri için

3.6. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması sistematiktir ve bu nedenle araştırmaya başlamadan önce hangi verilerin toplanacağı ve onların ne zaman, nasıl ve hangi sıklıkla toplanacağı açıklayan bir planın varlığı önem arz etmektedir (Johson, 2015, s.79). Mills (2014, s.71) bir eylem araştırmasında hangi verilerin toplanacağına yönelik kararın büyük ölçüde problemin doğasına göre belirleneceğini belirtmektedir. Ayrıca veri toplama girişiminin nasıl devam edileceğine dair tek bir yöntemin olmadığını, bunun aksine hangi verilen problemin anlaşılması ya da çözülmesine yardımcı olacağının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre araştırmacıya göre günlükler, anketler, haritalar, ses ve video kayıtları gibi nitel veri toplama araçları kullanılabileceği gibi öğretmen tarafından yapılan testler, standartlaştırılmış testler, okul tarafından oluşturulmuş öğrenci karneleri, tutum ölçekleri ve eyalet çapındaki başarı testleri vb. gibi nicel veri toplama araçlarının kullanılabileceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Johson (2015) da çok çeşitli veri toplama yöntemi olduğunu ifade etmekte ve bunlardan sadece iki veya dört tanesinin seçilmesini önermektedir.

Bu bölümde araştırma sorularına cevap verebilmek için süreç boyunca gereksinim duyulan veri toplama araçlarına ve verilerin nasıl toplandığına yer verilecektir. Aşağıdaki Tablo 3.5'te veri kaynaklarına, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ve araştırmanın hangi aşamasında kullanıldığına yer verilecektir.

Tablo 3.6. Araştırmada Yararlanılan Veri kaynakları ve Veri Toplama Araçları

Veri kaynakları	Veri toplama aracı	Araştırmanın hangi aşamasında kullanıldığı		
		U. öncesi	U. süreci	U. sonrası
Alan uzmanları	Materyal Uzman Görüşü Formu	√		
	Dış Gözlemci Formu		√	
Öğrenciler	Öntest yazma görevi	√		
	Öğrenci Günlüğü		√	
	Öğrenci ürünleri (sınıf-içi ve sınıf-dışı yazma görevleri)		√	
	Rubrik			√
	Odak grup görüşmesi formu	√		√
	Sontest yazma görevi			√
Araştırmacı	Araştırmacı Günlüğü		√	

Aşağıda Tablo 3.7’de araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının araştırma sorularından hangilerinin yanıtlanması için kullanıldığına yer verilmiştir.

Tablo 3.7. Araştırma Soruları ile İlgili Veri Toplama Araçları

Araştırma soruları	Veri toplama Araçları
B-GDYÖ öğrencilerin yazma becerilerini ne ölçüde etkilemektedir?	√ Öntest yazma görevi
	√ Sontest yazma görevi
	√ Rubrik
	√ Öğrenci Ürünleri
B-GDYÖ’nün uygulama öncesinde öğrencilerin Türkçede yazmaya yönelik görüşleri nelerdir?	√ Odak grup görüşme formu
B-GDYÖ’nün uygulama sırasında öğrencilerin Türkçede yazmaya yönelik görüşleri nelerdir?	√ Öğrenci günlüğü
B-GDYÖ’nün uygulama sonunda öğrencilerin Türkçede yazmaya yönelik görüşleri nelerdir?	√ Odak grup görüşmesi formu
	√ Öğrenci günlüğü
B-GDYÖ’nün uygulama süreci, ilgili yaklaşımın bileşenleri çerçevesinde nasıl uygulanmaktadır?	√ Öğrenci günlüğü
	√ Araştırmacı günlüğü
	√ Dış gözlemci formu
B-GDYÖ’de Web 2.0 araçları (Google Docs ve Zoom) yazma becerisi için ne ölçüde elverişlidir?	√ Odak grup görüşmesi formu
	√ Araştırmacı günlüğü
	√ Dış gözlemci formu
	√ Öğrenci günlüğü
B-GDYÖ öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilemektedir?	√ Öğrenci günlüğü
	√ Araştırmacı günlüğü
	√ Dış gözlemci formu
	√ Odak grup görüşmesi formu

Yukarıda Tablo 3.7’de verilen veri toplama araçları aşağıda detaylı olarak açıklanmaktadır

3.6.1. Öntest yazma görevi (uygulama öncesi) ve sontest yazma görevi (uygulama sonrası)

Yapılan eylem araştırmasına bağlı olarak başarıdaki herhangi bir değişikliği belirlemede öntest ve sontest uygun olabilir. Bununla birlikte nesnel testler ve yazma ürünleri de değerlendirilebilir (Mertler, 2019, s.169). Araştırmada öntest ve sontest için öğrencilerin e-posta yazma becerilerine yönelik gelişimi görebilmek adına öntest ve sontestte aynı yazma görevi verilmiştir. Buna göre öğrencilerden ‘yeni başlayacakları Türkçe kursundaki arkadaşlarına kendileri tanıtan bir e-posta’ yazmaları yönünde bir yazma görevini yerine getirmeleri istenmiştir. Öğrencilere yazacakları e-posta metninde yer vermeleri istenen birtakım girdilere öntest ve sontest formunda yer verilmiştir. Aşağıda Tablo 3.8’de öntest ve sontestte öğrencilere verilen girdiler yer almaktadır.

Tablo 3.8. Öntest ve Sontestte Öğrencilere Verilen Girdiler

• Anadiliniz ve ülkeniz (1) • Ülkeniz hakkında önemli bulduğunuz noktalar (2) • Türkçe öğrenmeye yönelik tecrübeleriniz (3) • Öğrenciyseniz okuduğunuz bölüm, çalışıyorsanız işiniz hakkında bilgileriniz (4) • Hobileriniz hakkında ya da diğer kişisel ilgi alanlarınız hakkında bilgileriniz (5)

Öğrencilerin öntest ve sontestleri rubrikle değerlendirilirken rubrik maddelerinden ‘içeri bölümü’ maddesi Tablo 3.8’deki bilgiler çerçevesinde değerlendirilmiştir. Buna göre bu girdilerden hepsine yazdığı e-posta metninde yer veren öğrenciler ilgili maddeden tam puan almışlardır.

3.6.2. Materyal uzman görüşü formu (uygulama öncesi)

Uygulama materyalleri hazırlandıktan sonra hazırlanan materyallerin öğrencilerin seviyelerine uygun olup olamam durumları ya da materyallere yönelik daha fazla görüş elde etmek amacıyla ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında tecrübesi olan 5 farklı okutmana sunulmuştur. Uzmanlardan gelen geri dönütler çerçevesinde materyaller gözden geçirilmiştir ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.

3.6.3. Öğrenci günlüğü soruları (uygulama sırası)

Eylem araştırması ve eylem öğrenimi (action learning) üzerine yapılan çalışmalarının çoğunda yansıtıcı bir günlük tutmak çalışma için oldukça önemlidir ve bu süreçlerin sonucunda ortaya çıkan yayınlar için bir veri kaynağı olarak kullanılabilir. Bu yansıtıcı günlüklerdeki sınıf ortamına dair yansımalar iç görüyü sağlamak ve bunu daha fazla arttırmak için sınıf ortamında kullanılabilir (Norton, 2009, s.220).

Eğitime katılan öğrenciler haftalık olarak her dersin sonunda dersle ilgili duygu, düşünce, izlenim ve gözlemlerinin yer aldığı öğrenci günlüğü yazmışlardır. Bu günlükler araştırmacıya süreç içerisinde öğrencilerin derse yönelik duygu ve düşüncelerini ve de derse yönelik beklenti tavsiyelerini görebilmek adına yardımcı olmuştur. Bununla birlikte araştırmacının öğrencilerden gelen haftalık verileri analiz ederek bir sonraki dersin eylem planını belirlemesinde bu veriler oldukça katkı sağlamıştır.

Öğrenci günlüklerindeki sorular, yapılandırılmış bir tarzda hazırlanmakla birlikte öğrencilerin kendi açıklamalarına izin verilen açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Günlüklerde yer verilen sorular öğrencilerin eğitime yönelik memnuniyetini, önemli buldukları noktaları, zor olduğunu düşündükleri ve zorlandıkları hususları, eğitimdeki etkinliklere yönelik görüşlerini, eğitimin çevrim içi yapılmasına yönelik düşünceleri ve derse yönelik öneri ve beklentileri gibi birtakım amaca yönelik noktalarda öğrencilerden nedensel yanıtlar beklenen sorulardan oluşmaktadır. Bununla birlikte araştırmanın ilk iki dersinde öğrenciler yapılandırılmış yazma görevlerini gerçekleştirirken eğitimin üçüncü dersinden itibaren öğrenciler sınıf için yazma görevini gerçekleştirmeye başlamışlardır. Bu nedenle üçüncü haftadan itibaren öğrenci günlüklerine öğrencilerin kendi yazma performanslarını değerlendirmelerinin istendiği bir soru daha günlüğe eklenmiştir. Öğrenci günlüğündeki sorular aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3.9. Öğrenci Günlüğü Soruları

Eğitime Yönelik memnuniyet düzeyi	Bugünkü dersten memnun olma düzeyinizi işaretleyiniz.
Eğitimde önemli bulunan noktalar	Bugünkü derste beğendiğiniz ve önemli bulduğunuz şeyler nelerdir?
Eğitimde Zor olduğu Düşünülen Noktalar	- Bugünkü ders süreciyle ilgili zorlandığınız noktalar ve zorlanma nedenleriniz nelerdir? - Bugünkü ders süreciyle ilgili tam olarak anlamadığınız noktalar nelerdir?
Eğitimdeki etkinliklere yönelik görüşler	- Bugünkü derste yapılan etkinlikler sizce nasıldı? - Dersin işleniş süreciyle ilgili neler düşünüyorsunuz? - Sınıf içi yazma görevleri hakkında ne düşünüyorsunuz? - Görev sonrası etkinlikler (geri dönütler ve arkadaşlarınızın e-postalarını puanlama etkinliği) hakkında ne düşünüyorsunuz?
Eğitimin çevrim içi yapılmasına yönelik görüşler	- Yazma derslerinin çevrim içi yapılması (Google Docs kullanarak) hakkındaki görüşleriniz nelerdir? - Yazma derslerinin çevrim içi yapılması neden faydalı ya da neden faydasız buluyorsunuz, açıklayınız?
Bir sonraki derse yönelik öneri ve beklentiler	Bu dersle ilgili belirtmek istediğiniz başka noktalar (öneriler/beklentiler) var mı?
Öğrencilerin Kendi Sınıf İçi Yazma Görevi Performansına Yönelik Başarı Algısı ³	Bugünkü derste yazma performansınızı değerlendiriniz? Aşağıda 1'den 10'a kadar gösterilen kısımda yazma görevi performansınızı belirtiniz. (1: çok kötüydü 10: çok iyiydi) 1-----2-----3-----4-----5-----6-----7-----8-----9-----10.

3.6.4. Araştırmacı günlüğü (uygulama sırası)

Öğrenci günlükleri, öğretmenler için öğrencilerin dünyasına değerli bir pencere açar (Mills, 2014, s.83) Öğretmenler sınıflarında olup bitenlere ilişkin bakış açılarının anlatımlı bir açıklamasını tutmak için günlük kullanabilirler. Cochran-Smith ve Lytle (1993, s.26-27'den akt. Mills, 2014, s.83) öğretmen günlüklerini (*teachers' journals*) öğretmen araştırmacılarını çalışmalarının merkezi bir parçası olarak dahil etmiş ve bu günlüklerin neleri kapsayabileceğine dair tanımları genişletmişlerdir:

- ✓ Günlükler öğretmenlerin gözlemlerini yazdıkları ve sonrasında verdikleri eğitim üzerinde düşünebildikleri sınıf ortamının kayıtlarıdır.
- ✓ Günlükler, açıklamalar, analizler ve yorumlardan oluşan bir derlemedir.

³ Akran değerlendirme formuna göre öğrenciler hem kendi metinlerini hem de arkadaşlarının metinlerini değerlendirmiştir.

- √ Günlükler, sınıflarda öğrencilerle gerçekleşen durumun mahiyetini ve bunun sonraki öğretim bölümleri için nasıl kullanılabileceğini yansıtır.
- √ Günlükler, öğretmenlere süreç boyunca deneyimlerini yeniden gözden geçirme, analiz etme ve değerlendirme fırsatı sağlar.
- √ Günlükler öğretmenlerin gözünden okulda neler olup bittiğine dair pencereler sağlar.

Johnson (2015, s.81) da araştırmacı günlüğünü araştırmanın tüm bölümleriyle ilişkili gözlemlerimizi ve düşüncelerimizi kayıt etmek için kullandığımız bir defter olarak tanımlamaktadır. Ayrıca araştırmanın kronolojik olarak parçalarını bir araya getirmeye çalışıldığında çok önemli bir kaynak olduğunu ve gözlemler, analizler, şekiller, taslaklar, alıntılar, öğrenci yorumları, sınav sonuçları, düşünceler ve hatta duygular ve izlenimler gibi çok çeşitli verilere yer verilebileceğini ifade etmektedir.

Bunlardan hareketle uygulama süreci boyunca araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı uygulama süreci boyunca (10 hafta) her bir haftanın günlüğünü dersin hemen sonrasında yazmış ve hatırlamakta zorlandığı noktalarda ilgili dersin video kayıtlarını izlemiş, ayrıca ilgili haftanın öğrenci günlüklerini inceleyip günlüğünde bu noktalara yer vermiştir. Günlüklerde yer verilen veriler çerçevesinde her hafta geçerlik komitesi üyeleriyle toplantı yapmıştır. Günlükler sürecin sistemli bir şekilde ilerlemesinde, araştırmacının ders sürecinde fark edemediklerini görebilmesinde bir sonraki aşama için yeni bir eylem planının belirlenebilmesinde araştırmaya katkı sunmuştur.

3.6.5. Öğrenci ürünleri (uygulama sırası)

Mertler (2019, s.169) en az üç kaynaktan veri toplamının araştırmacının birden çok kaynaktan çıkarımlar yapmasına olanak tanıdığını ifade etmektedir. Bu veri toplama araçlarından biri de öğrenci çalışmalarıdır. Öğrenci çalışması, öğrencinin öğrenip öğrenmeme durumuna ilişkin iç görü kazanmanın başka bir yoludur. Yazılı çalışmaları toplamak ve değerlendirmeler yapmak birtakım noktaların açıklığa kavuşmasını sağlar.

Bu bakımdan uygulama süreci boyunca uygulamanın 3. haftasından itibaren öğrencilerin ders içerisinde yazdıkları metinler araştırmanın bulgularını yorumlamada tanıklık sağlaması adına araştırmacı tarafından toplanmıştır. Öğrenciler toplamda öntest ve

sontestte yazma görevleri dışında ders süreci içerisinde toplam 3 metin, ders dışında araştırmacı tarafından verilen sınıf dışı yazma görevleri çerçevesinde 2 metin yazmışlardır. Araştırmacı bulguların yorumlanmasında ilgili metinleri örnek olarak kullanmıştır. Dolayısıyla birden çok kaynaktan sağlanan veriler araştırmacıya durumu yorumlayabilmesinde kolaylık sağlamıştır.

3.6.6. E-posta metinlerini değerlendirme rubriği

Rubrik ve rubrik türleri. Bir dereceli puanlama anahtarı, bir öğrenci ürünü veya performansında aranan belirli özellikleri betimler, aynı zamanda bir özellik için performansın çeşitli düzeylerini gösterir (Johnson, 2015, s.89). Rubrikler bir görev ya da ödevin beklentilerinin 3 ila 5 performans düzeyinde ortaya koyan bir puanlama aracıdır. Bu da her bir düzey için bir tanımlamayı içermektedir.

Chowdhury'e göre (2019, s.62) rubrikler, öğrencilerin bir görevi tamamlarken başarabilmeleri gereken performans türleri için standartları, öğretim amaçlarını ve hedeflerini belirtmek için kullanılabilir. Dolayısıyla öğretmenler ödev veya görevleri farklı bileşenlere ayırmak için değerlendirme listeleri kullanırlar. Bu değerlendirme listeleri her bir bileşen kapsamında neyin kabul edilebilir ya da kabul edilemez performans düzeyi oluşturduğunu ayrıntılı bir açıklama ile göstermektedir. Bir başka deyişle rubrikler, değerlendirme ölçütlerini listeleyerek ve bu ölçütlerin her birine ilişkin niteliksel düzeylerine göre tanımlayarak bir görev ya da bir dizi görev için beklentileri ifade eden belgelerdir (Reddy ve Andrade, 2010). Rubrikler tanım gereği oldukça ayrıntılı puanlama kılavuzları olduğundan, çok boyutlu performansları geçerli bir şekilde değerlendirmek için kullanılabilirler (Andrade ve Valtcheva, 2009). Bu noktada Panadero ve Jonsson (2013, s.3) rubriklerin karmaşık performansların en azından orta düzeyde güvenilir bir şekilde değerlendirilmesine izin verdiklerinden dolayı tercih edildiklerini vurgulamaktadırlar.

Rubrikler iki şekilde sınıflandırılabilir: Analitik (analytic) veya bütüncül (holistic) ve genel (general) veya göreve özgü (task-specific). Bir analitik rubrikte her boyut ve ölçüt ayrı ayrı değerlendirilirken bütüncül rubrikte tüm boyutlar eş zamanlı olarak değerlendirilir. Chowdhury (2019, s.62) analitik rubriklerin biçimlendirici değerlendirmeler için iyi olsa da görevleri puanlamada bütüncül rubriklerle kıyaslandığında daha fazla zaman aldığını belirtmekte ve dolayısıyla bütüncül rubriklerde

puanlamanın daha hızlı olabileceğini ve bu tür rubriklerin özetleyici değerlendirmeler için de uygun olabileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla bütüncül rubrikler için kullanıcılar tarafından elde edilen başarıların nasıl ve hangi noktada olduğuna yönelik açık bir bilgi sağlamayacağı söylenebilir.

Genel rubrikler için ise Chowdhury (2019, s.62-63) öğretmenlerin sadece belirli bir görev için değil, farklı görev türleri için kullanabilecekleri rubrikler olduğunu belirtmektedir. Buna göre bu tür rubrikler bir öğrenme çıktısının tanımları ve kriterleri için göreve özgü olmaktan çok genel özellikleri yansıtır. Bir başka deyişle öğrencilerin belirli bir öğrenme çıktılarını başarmak için edinmeleri gereken temel bilgi ve becerileri vurgular. Göreve özgü rubrikler ise belirli bir görev için tasarlanmıştır. Bu değerlendirme listelerinde, her boyutun ayrıntılı özellikleri belirli bir görev için verilmiştir; bu nedenle öğrenci performansını göreve özgü bir rubrikle puanlamak daha güvenilir ve daha hızlıdır. Ancak göreve özgü rubrikler genel rubriklerin aksine öğrencilerle puanlar görülmeden evvel paylaşılmaz ve bu açıdan öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmezler. Bu çalışmada öğrencilerin belirli bir görevi tamamlamaları için izlemeleri gereken adımların ne olduğuna dair hızlı bir fikir edinmelerine yardımcı olacağını düşünüldüğünden göreve-özgü rubrik türü tercih edilmiştir. Göreve-özgü rubrik her boyut ve ölçütün ayrı ayrı değerlendirildiği analitik rubrik türünde geliştirilmiştir.

Rubriğin geliştirilmesinde;

- Kapsam geçerliği için 6 Türkçe eğitimi alanı uzmanı, 1 Türkçe öğretmeni, 2 eğitim bilimleri uzmanı ve 1 İngiliz dili ve eğitimi alanı uzmanıyla çalışılmıştır (Lawshe analizi).
- Değerlendirmeciler arası uyum için 5 Türkçe eğitimi alan uzmanı, 1 Türkçe öğretmeni, 1 İngiliz dili eğitimi alanı uzmanı ve 1 ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanı uzmanıyla çalışılmıştır. (Kendall-W testi, rubrik güvenilirliği)
- Rubrik geliştirme sürecinde 2 eğitim bilimleri alanı uzmanının görüşleri alınmıştır.

Rubrik oluşturma süreci. Bir puanlama anahtarı geliştirmenin ilk adımı, bir öğrencinin çalışmasında yetkin performansı göstermek, sergilenmesi gereken nitelikleri açıkça belirlemektir (Brookhart ve Chen, 2015). Belirlenen nitelikler, rubrik için en üst düzey veya puanlama ölçütü düzeylerini oluşturacaktır. Daha sonra değerlendirmeden istenen bilginin en iyi analitik rubrikle mi veya bütüncül rubrik kullanılarak mı elde

edileceğine karar verilir. Bir analitik rubrik geliştirildiğinde farklı puan seviyelerinin tanımlayıcıları geliştirildiğinden her bir ölçüt ayrı ayrı ele alınır. Bu süreç, her bir değerlendirme unsuru için ayrı tanımlayıcı puanlama şemaları ile sonuçlanır (Moskal, 2000, s.3-4). Bir rubriğin geliştirilmesindeki aşamalar şöyle özetlenebilir:

- Neyi değerlendirmek istediğinizi belirleyin.
- Derecelendirilecek özellikleri (satırlar) belirleyin. Bunlara boyutlar da denir.
- Performans düzeylerini (sütunlar) belirleyin.
- Her bir boyut için her bir performans düzeyini tanımlayın.
- Rubriği test edin: rubriği bir göreve uygulayın, meslektaşlarınızla paylaşın.
- Meslektaşlarınızla tartışın ve geri bildirimleri gözden geçirerek gerekli düzeltmeleri yapın (<http://manoa.hawaii.edu/>).

Bütün bunlardan hareketler bu araştırmada farklı türlerde yazılacak e-posta yazma görevleri belirlendikten sonra ilgili türler için ortak olabilecek özellikler araştırılmıştır. Sonraki süreçte tespit edilen bu özelliklerin performans düzeylerinin nasıl tanımlanacağı belirlenmiştir. Ardından ilgili sürece yönelik iki eğitim bilimleri uzmanından yardım alınmış ve de geliştirilen rubrik eğitim bilimi uzmanlarıyla paylaşılmıştır. Bu süreç boyunca birtakım düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Aşağıdaki rubriğin üst ve alt boyutları ve de performans düzeyleri bölümlerinde süreç boyunca yapılan değişikliklere yer verilmektedir.

Rubriğin Boyutları (satırları)

Araştırmada ilk olarak göreve dayalı yazma öğretimi eğitiminde hangi yazma görevlerinin ele alınacağı belirlendikten sonra ilgili yazma görevine yönelik rubrik hazırlama çalışmalarına başlanmıştır. Eğitim materyallerin hazırlanması bölünmesinde detaylı olarak anlatıldığı üzere e-posta metin türü temel alınarak 4 farklı e-posta yazma görevi belirlenmiştir. Sonraki süreçte bu türlerin hepsini ölçebilecek bir rubriğin oluşturması gerektiğinden rubrikle ilgili çalışmalara başlanmıştır. Bu süreçte çalışmanın dayandığı yaklaşımın çerçevesinden ayrı olarak e-posta metin türüne yönelik detaylı araştırmalar ve okumalar yapılmıştır. Bu çerçevede araştırmacı e-posta metin türüne dair çeşitli çevrim içi kurslar almış ve çeşitli kaynakları okumuştur. Bütün bu araştırma ve okumalar rubriğin temel çerçevesinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu bölümle ilgili detaylı bilgiler için materyallerin hazırlanması bölümüne bakılabilir.

Özetle rubriğin satırlarının belirlenmesinde e-posta yazma görevlerine yönelik alan taraması yapılmış ve e-posta metin türünün temel özelliklerinden oluşan bir kriter havuzu meydana getirilmiştir. Daha sonra bu kriter havuzundan e-posta yazma görevlerini ölçmek için en uygun olduğu düşünülen ölçütler seçilmiştir. Ardından bu ölçütlerin her birine kısa adlar verilmiştir. Seçilen kriterler ve kısa adlar birbiriyle olan ilişkileri çerçevesinde gruplandırılmış, böylece rubriğin üst ve alt boyutları oluşturulmuştur.

Rubriğin kriterleriyle ilgili yapılan toplantılar çerçevesinde süreç içerisinde birtakım değişiklikler yapılmıştır. Aşağıdaki tabloda yapılan toplantılar sonrasında karar verilen bu değişiklikler yer almaktadır.

Tablo 3.10. Rubrik Kriterleriyle İlgili Yapılan Değişiklikler

Sürecin başında

- Başlangıçta rubrik için toplam 11 kriter belirlenmiştir: selamlama, açılış cümlesi, kapanış cümlesi, kapanış ifadesi, içerik bilgisi, resmi üslup, resmi olmayan üslup, yazım, noktalama, anlatım bozuklukları, konu satırı.
- Ardından içerik bilgisi boyutu, ‘içerik bilgisi I’ ve ‘içerik bilgisi II’ olarak ikiye bölünmüştür. Başlangıçtaki ‘İçerik bilgisi’ boyutunun ölçtüğü performans yoğunluğu sebebiyle tek bir şeyi ölçmeyi zorlaştırmasından dolayı böyle değişikliğe gidilmiştir.
- ‘Resmi olmayan üslup’ boyutunun içeriğinde verilen e-postanın gönderen (yazar) hakkında olumlu (kibar/arkadaşça) bir izlenimi yansıttığı ifadesinin ayrı bir boyut olarak ele alınması gerektiği sonucuna varılmış ve ayrı bir boyut olarak ‘gönderen (yazar) izlenimi’ eklenmiştir.

Sürecin ortasında

- ‘Gönderen (yazar) izlenimi’ boyutundan arkadaşça ifadesi çıkarılmıştır. Buna resmi bir üslupla yazılmış e-postanın arkadaşça bir izlenim yansıtmaması etkili olmuştur.
- ‘Anlatım bozuklukları’ boyutu ‘anlatım ve cümle bozuklukları’ şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca dış yapı üst boyutu altında yer alan bu alt boyut (anlatım bozuklukları) e-postanın dış yapısıyla ilgili olmayıp içerikle ilgili olduğundan dolayı ‘içerik’ üst boyutuna alınmıştır.
- İçerik bilgisi II boyutunun ölçtüğü performansla ‘anlatım ve cümle bozuklukları’ aynı performansı ölçtüğünden bu boyutun çıkarılmasına karar verilmiştir.
- E-postanın dış yapı unsurlarından biri olan ‘konu satırı’ alt boyutu ‘içerik’ üst boyutundan çıkarılarak ‘dış yapı’ bölümüne alınmıştır.

Sürecin sonunda

- Son yapılan toplantılardan sonra ve öğrenci metin (öntest) örneklerinin değerlendirildikten sonra birtakım yeni kararlar alınmıştır. Buna göre alınan ilk karar ‘anlatım ve cümle bozuklukları’ boyutuyla ilgilidir. Öğrenci e-posta metinleri rubrikle değerlendirilirken öğrencilerin hem anlama dayalı hem de dil bilgisinden kaynaklı çok fazla hatayla karşılaşmıştır. Bu nedenle bu boyutun ‘cümle sorunları’ üst boyutunda altında ‘anlama dayalı cümle bozuklukları’ ve de dil bilgisinden kaynaklı cümle bozuklukları’ şeklinde iki alt boyutla ele alınmasına karar verilmiştir. Böylece rubriğe bir yeni üst boyut daha eklenmiştir.
- Benzer şekilde öğrenci ürünleri değerlendirilerek rubriğin kullanılabilirliği ölçülmeye çalışılırken ‘gönderen (yazar) izlenimi’ boyutunun işlevsel olmadığı tespit edilerek rubrikten çıkarılmıştır.
- Rubriğe yönelik son düzenlemeler ise performans düzeylerine yönelik ölçütler belirlenirken ‘cümle sorunları’ üst boyutunda yer alan maddelerle ‘dış yapı’ üst boyutunda yer alan maddelerden ‘noktalama’ ve ‘yazım’ maddelerinde değişikliğe gidilmiştir. İlgili maddelerde 4 tam başarı puanı hiçbir hata yapılmaması koşuluyla ulaşılacak bir performans iken sonrasında değiştirilmiş ve her bir maddenin 4 tam başarı puanı düzeyi için ‘bir veya en az iki hata’ şeklinde bir tanımlamaya gidilmiştir. Dolayısıyla ilgili maddelerin diğer düzeylerinde de buna bağlı olarak değişiklik yapılmıştır.
- Son düzenlemelerle rubrik toplam dört boyut ve 11 alt boyuttan (madde) oluşmaktadır.

Aşağıdaki tabloda yukarıda anlatılan süreci kısaca özetleyen bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 3.11. Rubrik Boyutlarındaki Değişiklikler

Sürecin başında		Sürecin ortasında	Sürecin sonunda	
Üst boyutlar	Alt boyutlar	Alt boyutlar	Alt boyutlar	Alt boyutlar
İçerik	Selamlama	Selamlama	İçerik	Selamlama
	Açılış cümlesi	Açılış cümlesi		Açılış cümlesi
	Kapanış cümlesi	Kapanış cümlesi		Kapanış cümlesi
	Kapanış ifadesi	Kapanış ifadesi		Kapanış ifadesi
	İçerik bilgisi I	İçerik bilgisi		İçerik bilgisi
	İçerik bilgisi II	Anlatım ve Cümle Bozuklukları		Resmi üslup
	Konu satırı			Resmi olmayan üslup
Üslup	Resmi üslup	Resmi üslup	Cümle Sorunları	Anlama dayalı cümle bozuklukları
	Resmi olmayan üslup	Resmi olmayan üslup		Dil bilgisinden kaynaklı cümle bozuklukları
	Gönderen (yazar)			
Dış yapı	Yazım	Yazım	Dış yapı	Yazım
	Noktalama	Noktalama		Noktalama
	Anlatım	Konu satırı		Konu satırı
	Bozuklukları			

Tablo 3.10 ve Tablo 3.11 özetlendiği gibi bazı boyutlarda araştırmacının süreç içerisinde devam eden okumaları ve araştırmaları çerçevesinde boyutların adlandırılmasında değişikliğe gidilmiştir. Bunlardan biri ‘Anlatım bozuklukları’ boyutudur. Süreç içerisinde hem araştırmacı hem de alan uzmanları tarafından öğrenci metin örnekleriyle rubriğin kullanılabilirliğinin denenmesinden sonra öğrenci metinlerinde hem anlatımla hem de dilbilgisinden kaynaklanan çok fazla hatanın olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle bu boyutun ‘anlatım ve cümle bozuklukları’ şeklinde olmasının öğrenci metinlerinde karşılaşılan durumu daha iyi tanımlayabileceği görüş birliğine varılmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından çeşitli okumalar sonucu bu alt boyutun ‘cümle sorunları’ (Gazi Üniversitesi, TÖMER, 2017, s.93-100) şeklinde ayrı bir üst boyut olarak ayrılmasına ve ‘anlama dayalı cümle bozuklukları’ ile ‘dil bilgisinden kaynaklı cümle bozuklukları’ şeklinde iki alt boyuttan oluşmasına karar verilmiştir. Böylece ilgili boyutun öğrenci ürünlerini ölçmede daha kullanışlı olduğu denenerek anlaşılmıştır.

Rubriğin performans düzeyleri (sütunlar). Araştırmada rubriğin boyutları belirlendikten sonra performans boyutları için 4 yeterli (çok iyi, iyi, geliştirilmeli, yetersiz) düzeyine karar verilmiştir. Bunda 4 yeterlilik düzeyinin performans düzeylerini açıklamada yeterli olduğunu görülmesi etkili olmuştur.

Rubriğin ölçütleri (hücreler).

Görev farklı boyutlara ayrıldıktan sonra, her bir boyut (satır) için tanımlama yapılması gerekmektedir. Boyutun tanımlanması öğrencilerin belirli bir öğrenme sonucuna ulaşmak için sergilemeleri gereken beceri ve bilgileri göstermektedir (Chowdhury, 2019, s.63). Araştırmada performans düzeyi belirlendikten sonra her bir boyutun 4 performans düzeyinde tanımlaması yapılmıştır. Süreç içerisinde bazı boyutların tanımlamalarında değişikliğe gidilmiştir. Rubriğin boyutlarıyla ilgili süreç içerisindeki değişikliklerin anlatıldığı Tablo 3.10'da özetlendiği üzere bu bölümde de ilgili değişikliklerin dayanağı anlatılmaya çalışılmıştır.

Buna göre tanımlanmasında süreç içerisinde değişikliğe gidilen maddeler sırasıyla,

- Anlama Dayalı Cümle Bozuklukları
- Dil Bilgisinden Kaynaklı Cümle Bozuklukları
- Yazım
- Noktalama

İlgili maddelerin 4 tam puan olana yeterli düzeyi tanımlaması başlangıçta her bir boyut için 'herhangi bir hatanın olmamasını' ifade etmekten sonraki süreçte 'bir veya en fazla iki hata' ifadesine yer verilmesinin daha uygun olduğu görülmüştür. Örneğin, öncesinde en yüksek yeterlilik düzeyi (4 tam puan) için 'epostada herhangi bir anlama dayalı anlatım bozukluğu yoktur.' tanımlaması 'e-postada en fazla iki veya bir anlatım bozukluğu yapılmıştır.' şeklinde değiştirilmiştir. İlgili değişiklik Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) referans alınarak ayrıca alan uzmanlarının görüşlerinden hareketle gerçekleştirilmiştir. Buna göre AOÖÇ'te (2018, s.173) 'Ek 4- Kılavuz Tablo C4: Yazılı Değerlendirme Kılavuzu'nda 'doğruluk (*accuracy*)' bölümünde B2 yeterli seviyesi için,

‘Nispeten yüksek derecede dilbilgisi denetimi sağlar. Yanlış anlamalara neden olacak hatalar yapmaz.’ (AOÖÇ, 2018, s.173) tanımlamasına yer verilirken C1 yeterlik seviyesi için de

‘Tutarlı olarak (consistently) yüksek derecede dil bilgisi doğruluğu sağlar, zaman zaman dil bilgisi, eşdizimlilik (collocations) ve deyimlerde nadiren hatalar yapabilir.’ (AOÖÇ, 2018, s.173) ölçütüne yer verilmiştir.

Bununla birlikte yazım ve noktalamayla ilgili AOÖÇ’ün (2018, s.137) yazım kontrolü (orthographic control) bölümünde yer verilen tabloda B2 düzeyi için,

‘Standart düzen ve paragraf oluşturma kurallarını izleyen, açıkça anlaşılır sürekli bir metin üretebilir. Yazım ve noktalama işaretleri makul ölçüde doğrudur, ancak ana dilden etkilenme belirtileri gösterebilir.’ (AOÖÇ, 2018, s.173) ölçütüne yer verilirken C1 düzeyi içinse,

‘Düzen, paragraf oluşturma ve noktalama tutarlı ve işlevseldir. Az rastlanan yazım hataları dışında yazım ve imla doğrudur.’ (AOÖÇ, 2018, s.173) ölçütüne yer verilmektedir. Bu AOÖÇ’ün (2018, s.173) yazım kontrolü tablosunda metnin yazım ve imla açısından tamamen hatasız olduğunun belirtildiği yeterlik seviyesi ise ‘C1’ seviyesidir. Bütün bu açıklamalardan hareketle araştırmanın çalışma grubu uygulamanın 2. haftasında (9.11.2020) da devam ediyor oldukları Türkçe kursunda kur atlama sınavını geçmiş ve ilgili kurumda C1 seviyesinde Türkçe derslerine başlamışlardır. Eğitimin toplam 10 hafta olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin dil yeterliliği noktasında B2 ile C1 seviyeleri arasında bir noktada oldukları söylenebilir. Dolayısıyla AOÖÇ’te (2018) de dil bilgisi ve yazım ve noktalamaya yönelik yer verilen ölçütler göz önünde bulundurularak B2 ile C1 seviyesi arasında bulunan öğrencilerin belirtilen noktalarda hatadan tamamen uzak olmaları düşünülemeyeceğinden ilgili alt boyutların tanımlamalarında değişikliğe gidilmiştir. Bu noktada ‘doğruluk’ için B2 seviyesinde verilen değerlendirmede ‘nispeten yüksek derecede dil bilgisi doğruluğu’ ölçütüne yer verilirken C1 seviyesi için ‘tutarlı-sürekli olarak yüksek derecede dilbilgisi doğruluğu’ olarak ifade edilen tanımlamalardan hareketle cümle sorunları bölümünde en yüksek performans düzeyi için (4 tam puan) ‘Bir veya en fazla iki hatadan oluşan (...)’ ölçütün eklenmesine karar verilmiştir.

Benzer şekilde yazım ve noktalama için AOÖÇ'te (2018) verilen ölçütlerden hareketle yazım ve noktalama alt boyutlarının en yüksek performans düzeyi (4 tam puan) için 'e-postada herhangi bir noktalama yanlışı yapılmamıştır.' ve 'e-postada yanlış yazılan bir sözcük yoktur.' İfadeleri 'bir veya en fazla iki hata' ölçütü eklenerek değiştirilmiştir.

Bununla birlikte e-posta metin türüyle ilgili alanyazında yapılan okumalar çerçevesinde (Bkz. Uygulama materyallerinin hazırlanması) rubriğin her bir alt boyutu şekillenmiş ve her bir alt boyut tanımlanmıştır.

Rubriğin Kapsam Geçerliği (Lawshe-analizi, uzmanlar ile paylaşım). Yurdugül (2005) eğitim ve psikolojide geliştirilen ölçeklerin ölçek ile ölçülmek istenen özellik arasındaki bağıntının tutarlı olması bunun için de ölçeğin maddelerinin yüksek düzeyli psikometrik özelliklerle göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak bunu belirlemede pilot uygulamaların olanaklı olmadığı durumlarda ölçmeye konu olan özellik kapsamında uzman görüşüne başvurulur. Araştırmacı uzman görüşlerine dayalı nitel çalışmaları, istatistiksel nicel çalışmalara dönüştürmek amacıyla kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksleri (KGİ) kullanılan bir yöntemdir (Yurdugül, 2005, s.1).

Lawshe (1975'ten akt. Yurdugül, 2005, s.2) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranlarının belirlenmesi için aşağıdaki aşamaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir:

- Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- Aday ölçek formlarının hazırlanması
- Uzman görüşlerinin elde edilmesi
- Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- Ölçeğe ilişkin geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- Kapsam geçerlik oranları/indeksi ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması

Bu bağlamda e-posta yazma görevlerinin değerlendirilmesi için geliştirilen rubrik maddeleri ile ölçülmek istenen özelliğin arasındaki bağıntının ne kadar tutarlı olduğunu tespit edilebilmesi için ilk olarak alan uzmanları belirlenmiştir. Ardından uzmanların görüşlerinin elde edilebilmesi için rubriğin her bir maddesinin belirtilen özelliği ölçüyor olma durumuna ilişkin rubriğin her bir maddesi için 'gerekli' 'yeterli ama geliştirilmeli' ve 'gereksiz' (Lawshe, 1975, s.567) şeklinde üç sorunun yer aldığı bir form hazırlanmıştır. Yurdugül'e göre (2005) Lawshe analizi için en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne ihtiyaç

vardır. Araştırmada ilgili analizin yapılabilmesi için 10 alan uzmanıyla çalışılmıştır. Araştırmaya katılanların bilgileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.12. Lawshe-Analizi Katılımcılarının Özellikleri

		f
Meslek	Eğitim bilimleri uzmanı	2
	Araştırma görevlisi	4
	Öğretim Görevlisi	1
	Öğretim üyesi	2
	Türkçe öğretmeni	1
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi	9
	Fen-Edebiyat Fakültesi	1
Eğitim durumu	Doktora	8
	Öğretim üyesi	2
Mesleki deneyim süresi	7-10 yıl	8
	9+	2

Araştırmaya katılan 10 uzmandan elde edilen formların değerlendirilmesinin ardından her bir rubrik maddesine ilişkin uzman görüşleri elde edilmiştir. Yurdugül'e göre (2005, s.2) kapsam geçerlik oranı için (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin 'gerekli' görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile ifade edilmektedir.

Rubrik maddelerinin KGO'larının istatistiksel anlamlılığını test etmek için $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütü) Veneziano ve Hooper (1997'den akt. Yurugül, 2005, s.2) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre 10 uzman görüşüne dayalı yapılan çalışmada minimum değer '0,62'dir. Bununla birlikte KGO'su negatif çıkan madde ilk olarak elenmesi gereken maddedir. Dolayısıyla 'içerik II' ve 'gönderen izlenimi' maddeleri KGO değerleri negatif bir değer içerdiğinden rubrikten çıkarılmıştır. Aşağıdaki tabloda her bir rubrik maddesinin KGO ve de her bir üst boyutun KGİ'ne yer verilmektedir.

Tablo 3.13. Rubrik Maddelerinin Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) ve İndeksleri (KGİ)

		Gerekli	Geliştirilmeli	Gereksiz	KGO	KGİ
İçerik	Selamlama	10	0	0	1	0,96
	Açılış cümlesi	10	0	0	1	
	Kapanış cümlesi	10	0	0	1	
	Kapanış ifadesi	10	0	0	1	
	İçerik bilgisi I	9	1	0	0,8	
	İçerik bilgisi II	4	0	6	-0,2	
Üslup	Resmi üslup	10	0	0	1	1
	Resmi olmayan üslup	10			1	
	Gönderen izlenimi	3	1	6	-0,4	
Cümle Sorunları	Anlama dayalı cümle bozuklukları	10	0	0	1	1
	Dil bilgisinden kaynaklı cümle bozuklukları	10	0	0	1	
Dış yapı	Yazım	10	0	0	1	0,93
	Noktalama	10	0	0	1	
	Konu satırı	9	0	1	0,8	

Yurdugül'e göre (2005) kapsam geçerliği indeksi (KGİ) de $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde anlamsız çıkan maddeler dışında ve nihai forma alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden hesaplanır. Buna göre ölçülmek istenen bir özellik birden çok boyutta ele alınmışsa her bir boyut için KGİ hesaplanır. KGO değerinde olduğu gibi KGİ için de minimum değer 0,62'dir. Buna göre tablodan hareketle üst boyutlardan 'içerik' 0,96, 'üslup' '1', 'cümle sorunları' '1' ve 'dış yapı' '0,93' kapsam geçerlik indeksine sahiptir. Alt boyutlardan selamlama, açılış cümlesi, kapanış cümlesi, kapanış ifadesi, resmi üslup, resmi olmayan üslup, anlama dayalı cümle bozuklukları, dilbilgisine dayalı cümle bozuklukları, yazım ve noktalama alt boyutları '1' kapsam geçerlilik oranına sahipken 'içerik bilgisi I' ve 'konu satırı' alt boyutlarının kapsam geçerlilik oranı 0,8'dir.

Rubriğin Güvenirliği (Kendall-W testi, uzmanlar ile paylaşımı). Kendall'ın uyum katsayısı (W) belirli bir nesneyi değerlendiren birkaç değerlendirici arasındaki uzlaşmanın ölçüsünü vermektedir (Legendre, 2005, s.228). Burada değerlendiriciler arasındaki

uyumun katsayısı veri üzerinde gösterilen gerçek uzlaşının mümkün olan maksimum (mükemmel) anlaşmadan sapmasının bir indeksi olacaktır (Siegel, 1956, s.229). Araştırmada 8 alan uzmanı iki öğrenci metnini değerlendirmiştir. Uzmanlardan 4'ü Türkçe Eğitimi alanında araştırma görevlisi olup doktoralarına devam etmediler. Uzmanlardan biri Türkçe öğretmeni olup Türkçe eğitimi alanında doktora yapmaktadır. Değerlendiricilerden biri de ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında doktora devam etmekte olup bu alanda bir kurumda çalışmaktadır. Son iki değerlendirici ise biri Türkçe eğitimi alanında öğretim üyesiyken diğeri İngiliz dili ve eğitimi alanında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Aşağıdaki tabloda Kendall-W testi sonuçları yer almaktadır. Bu test için SPSS15.0 programı kullanılmıştır.

Tablo 3.14. Değerlendirmeciler Arası Kendall-W Uyum Katsayısı

	Üst Boyutlar	Kendall- W Uyum Katsayısı	p
Metin 1	İçerik Üslup Cümle Sorunları Dış yapı	.900	.000
Metin 2	İçerik Üslup Cümle Sorunları Dış yapı	.834	.000

Tablodan hareketle Kendall-W testi sonuçlarına göre rubriğin boyutları her iki metinde de kendi arasında $p=.000 < .001$ düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Ayrıca rubriğin üst boyutların 1'e yakın değerler aldığı görülmektedir. Buna göre rubrik üst boyutlarının kendi içerisindeki uyumu birinci metinde .900 ikinci metinde .834'tür. Bu da toplam iki metni değerlendiren değerlendirmecilerin arasındaki uyumun yüksek olduğunu göstermektedir.

Rubriğin performans düzeyi puan aralıklarının belirlenmesi. Rubrik 4 boyut, 11 kriter (alt boyut) ve 44 ölçütle son şeklini almıştır. Daha önceki bölümlerde de belirtildiği üzere üslup boyutunda yer alan 'resmi üslup' ve 'resmi olmayan üslup' alt boyutlarının değerlendirilmesi e-posta metninin türüne göre yapılacaktır. Dolayısıyla bu maddelerden sadece birisi değerlendirmeye alınmıştır. Bu nedenle e-posta yazma rubriğinde toplam 11 madde yer almakta ve rubrikten alınabilecek en yüksek puan 44, en düşük puan ise 11'dir. Bu çalışmanın rubrik puanlamasında aralık kat sayısı belirlemede iki seçenek bulunmaktadır. Aralık katsayısı 4 puan ve 44 puan üzerinden hesaplanabilir.

Tablo 3.15. Performans Düzeyi Puan Aralıkları

[(En yüksek puan-en düşük puan) / ölçüt sayısı = aralık kat sayısı]	
(4-1)/4	(44-11)/4
3:4	33/4
=0,75	=8,25
1 - 1,75 (yetersiz)	11-19,25 (yetersiz)
1,76 - 2,51 (geliştirilmeli)	19,25-27,75 (geliştirilmeli)
2,52 - 3,27 (iyi)	27,75-35,75 (iyi)
3,28 - 4,03 ~ 4,00 (çok iyi)	35,75- 44 (çok iyi)

4 puan üzerinden belirlenen aralık kat sayısı 0,75'tir. 0,75 aralığına göre çok iyi düzeyinde 4,03 puanı 4'e yuvarlanmıştır. 44 puan üzerinden hesaplanan aralık kat sayısı 8,25'tir.

Tablo 3.16. Rubrik ile Metin Puanlama Örneği

Boyut (Bölüm)	Alt Boyut (madde)	Örnek bir metnin puanı	Maddelerin başarı düzeyi	Bölümlerin aritmetik ortalaması	Bölümlerin başarı düzeyi
İçerik	Selamlama	4	Çok iyi	3,2	İyi
	Açılış cümlesi	4	Çok İyi		
	Kapanış cümlesi	1	Yetersiz		
	Kapanış ifadesi	4	Çok iyi		
	İçerik bilgisi	3	İyi		
Üslup	Resmi üslup	-	-	4	Çok iyi
	Resmi olmayan üslup	4	Çok iyi		
Cümle Sorunları	Anlama Dayalı Cümle Bozuklukları	1	Yetersiz	1	Yetersiz
	Dil Bilgisinden Kaynaklı cümle bozuklukları	1	Yetersiz		
Dış yapı	Yazım	1	Yetersiz	1	Yetersiz
	Noktalama	1	Yetersiz		
	Konu satırı	1	Yetersiz		
Maddelerin tamamının aritmetik ortalaması			2,27		
Metnin başarı düzeyi			Geliştirilmeli		

Tablo incelendiğinde, maddeler, bölümler ve metin, aritmetik ortalamalar sayesinde 4 puan üzerinden ve 0,75 aralık kat sayısına göre belirlenen başarı düzeyi aralıklarına göre değerlendirilmiştir. Metin 2,27 puanla ‘geliştirilmeli’ düzeyinde iken ‘içerik’ bölümü ‘iyi’; ‘üslup’ bölümü ‘çok iyi’, cümle sorunları bölümü ‘yetersiz’ ve ‘dış yapı’ bölümü ‘yetersiz’dir. Yine maddelere ait puanlar ve düzeyleri tabloda ayrı ayrı görülebilmektedir. Bu çalışmada öğrenci yazma ürünlerinin değerlendirilmesi tablodaki gibi yapılmıştır.

Rubriğin Kullanılabilirliği

Süreç boyunca yapılan geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik çalışmaları, rubriğin e-posta metinlerini değerlendirmede geçerli, güvenilir ve kullanılabilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Aşağıda araştırmada geliştirilen rubrik yer almaktadır. Bu bölümde metin puanlamada rubriğin alt boyutlarına ilişkin kullanılabilirliği kolaylaştırmak için ve nasıl daha ekili bir şekilde kullanılabileceğine dair birtakım açıklama ve örneklerle yer verilmektedir.

Tablo 3.17. Rubriği İçerik Üst Boyutu

Bölümler (Boyutlar)	Maddeler (Alt boyutlar)	Performans Düzeyleri			
		4 Puan (Çok İyi)	3 Puan (İyi)	2 Puan (Geliştirilmeli)	1 Puan (Yetersiz)
1. İçerik	Selamlama	e-posta türüne bütünüyle uygun bir selamlamayı içerir.	e-posta türüne kısmen uygun olan bir selamlamayı içerir.	e-posta türüne uygun olmayan bir selamlamayı içerir.	e-postada selamlama yoktur.
	Açılış cümlesi	e-postada açılış cümlesi vardır ve türüyle bütünüyle uyumludur.	e-postada açılış cümlesi vardır ve türüyle kısmen uyumludur.	e-postada açılış cümlesi vardır; ancak türüyle uyumlu değildir.	e-postada açılış cümlesi yoktur.
	Kapanış cümlesi	e-postada kapanış cümlesi vardır ve türüyle bütünüyle uyumludur.	e-postada kapanış cümlesi vardır ve türüyle kısmen uyumludur.	e-postada kapanış cümlesi vardır; ancak türüyle uyumlu değildir.	e-postada kapanış cümlesi yoktur.
	Kapanış ifadesi	e-posta türüne bütünüyle uygun bir kapanış ifadesini içerir.	e-posta türüne kısmen uygun olan bir kapanış ifadesini içerir.	e-posta türüne uygun olmayan bir kapanış ifadesini içerir.	e-postada kapanış ifadesi yoktur.

Selamlama alt boyutuna göre selamlama ifadesinin e-postanın yazıldığı kişiye ve yazma amacına göre belirlenmesi gerekmektedir. Resmi bağlamda ya da resmi olmayan bağlamda yazılan bir e-posta metninde buna uygun bir selamlama ifadesi kullanılmalıdır. Buna göre türüne tamamıyla uygun ve resmi-resmi olmayan üslupla uyumlu bir selamlama ifadesi tam pua almaktadır. Örneğin resmi bağlamda yazılan bir e-postada ‘Sayın İlgili’ ya da resmi olmayan bir bağlamda yazılan bir e-postada ‘Sevgili Arkadaşlar’ ifadeleri buna örnek gösterilebilir. Bununla birlikte türüne kısmen uygun bir selamlama ifadesiyle resmi ve resmi olmayan bir e-postada kullanılan yarı resmi bir ifade ‘iyi’ performans düzeyinde değerlendirilmiştir. Örneğin, ‘İyi günler arkadaşlar’, ‘Sevgili’, ‘Merhaba’ ‘Günaydın’ gibi ifadeler buna örnek gösterilebilir. Son olarak e-postanın türüne uygun olmayan selamlama ifadeleri ‘geliştirilmeli’ düzeyinde değerlendirilmiştir. Burada e-postanın türü (iş başvurusu, özür dileme, ricada bulunma vb.) ve resmi-resmi olmayan bağlamı çerçevesinde uygun olmayan günlük konuşma dilinde kullanılan ifadeler temel alınmıştır. Örneğin, ‘Merhabalar’, ‘Selam’ ya da resmi bir e-postada kullanılan resmi olmayan ifadeler ve resmi olmayan bir e-postada kullanılan resmi ifadeler örnek gösterilebilir.

Açılış cümlesi alt boyutu e-postanın yazılış amacını belirten giriş cümlesidir. Burada e-postada e-postanın gönderilme sebebini belirten bir açılış cümlesine yer verilmesi ve bu cümleinin e-postanın türüne ve de resmi-resmi olmayan bağlamına uygun olan bir ifade olması ‘çok ‘iyi düzeyde değerlendirilmiştir. Bununla birlikte e-postanın yazılış amacını belirten bir cümleye yer verilmekle birlikte ilgili cümle e-postanın türüne ve resmi-resmi olmayan bağlamına kısmen uygunsa ‘iyi’ düzeyinde değerlendirilmiştir. Örneğin, ‘.... hakkında bilgi almak için yazıyorum.’ ya da ‘...ilişkin yazıyorum.’vb. resmi bağlama uygun açılış cümleleridir. Ancak bu resmi bir e-postada ‘.....anlatmak/sormak/istemek için yazıyorum.’ şeklinde yer verildiğinde bunun ilgili bağlama kısmen uygun olduğu belirtilebilir. Ayrıca e-postadaki amaç cümlesinin e-postanın türüne tam anlamıyla uygun olmaması da ‘iyi düzeyinde’ değerlendirilmiştir. ‘Geliştirilmeli’ performans düzeyine göre e-postanın amacını belirten bir açılış cümlesi yer almakla birlikte türüne ve bağlamına uygun değildir ve gelişigüzel tamamlanmamış cümleler şeklinde yazılmıştır. Örneğin, ‘Salı günkü proje hakkında..’, arkadaşla yazılan bir epostada yer verilen ‘....ilişkin üzgün olduğumu belirtmek için yazıyorum.’ cümlesi

arkadaşa yazılan bir e-posta için resmi bir cümledir. Dolayısıyla resmi-resmi olmayan bağlama ve de türüne uygun değildir.

Kapanış Cümlesi alt boyutu e-posta metninin sonuç kısmını belirten ve içeriğinde teşekkür ifadelerinin ya da olumlu ifadelerin yer aldığı cümledir. Burada e-postayı sonlandıran bir sonuç cümlesine yer verilmesi, bu cümlemin e-postanın türüne ve resmi-resmi olmayan bağlamına uygun olan bir ifade olması *çok iyi* düzeyde değerlendirilmiştir. Bununla birlikte e-postada sonuç cümlesine yer verilmekle birlikte ilgili cümle e-postanın türüne ve resmi-resmi olmayan bağlamına kısmen uygunsa ‘iyi’ düzeyinde değerlendirilmiştir. Örneğin, resmi bir e-postada yazılan ‘Yardıminız için çok teşekkür ederim, daha fazla bilgiye ihtiyacınız olursa benimle iletişime geçebilirsiniz.’ sonuç cümlesi *çok iyi* düzeyinde değerlendirilmiştir. Ancak bu sonuç cümlesi ‘En yakın zamanda sizden haber bekliyorum.’ şeklinde yazıldığında ‘en yakın zamanda’ ifadesinde muhabata zaman sınırlaması verildiğinden dolayı nazik bir ifade değildir, doğrudan bir mesaj içerir. Bu nedenle resmi bir e-postayı tamamlamak için kısmen resmi bir cümle olduğu ifade edilebilir. Ayrıca e-postadaki sonuç cümlesinin e-postanın türüne tam anlamıyla uygun olmaması da ‘iyi düzeyinde’ değerlendirilmiştir. Son olarak ‘Geliştirilmeli’ performans düzeyine göre e-postada bir sonuç cümlesi yer almakla birlikte türüne uygun değildir, gelişigüzel tamamlanmamış cümleler şeklindedir ve emir ifadeleri içeren olumsuz cümlelerdir. Örneğin, ‘ Benimle iletişime geçin!..’. Bu cümle ‘Benimle iletişime geçebilirsiniz memnun olurum.’ şeklinde kullanıldığında daha kibar ve olumlu bir anlam taşıdığı için ‘çok iyi’ düzeyinde değerlendirilmektedir.

Kapanış İfadesi alt boyutu e-postanın sonunda türüne uygun bir kapanış ifadesiyle e-postanın sonlandırılmasıdır. Burada türüne tamamıyla uygun ifadeler ‘çok iyi’ düzeyinde değerlendirilmiştir. Buna göre resmi bir e-postanın ‘Saygılarımla’ ifadesiyle kapatılması ya da resmi olmayan bir e-postanın ‘Sevgilerimle’ gibi ifadelerle tamamlaması *çok iyi* düzeyinde değerlendirilmiştir. Ancak ‘resmi bir e-postada yer verilen ‘Sevgilerimi iletin’ ‘Teşekkürler’ gibi daha az resmi olan ifadeler ‘iyi’ düzeyinde değerlendirilmiştir. Son olarak türüne uygun olmayan, gelişigüzel ve konuşma dilinde karşılaşılan ifadeler ‘geliştirilmeli’ düzeyinde ele alınmıştır. Örneğin, ‘Hayırlı akşamlar’ , ‘Kolay gelsin’, ‘Sağ ol (un)’ ifadeleri buna örnek gösterilebilir.

Tablo 3.18. Rubriği Konu Satırı Maddesi

Bölümler (Boyutlar)	Maddeler (Alt boyutlar)	Performans Düzeyleri			
		4 Puan (Çok İyi)	3 Puan (İyi)	2 Puan (Geliştirilmeli)	1 Puan (Yetersiz)
Dış yapı	Konu Satırı	e-postadaki konu satırı içeriğiyle <u>bütünüyle</u> uyumludur.	e-postadaki konu satırı içeriğiyle <u>kısmen</u> uyumludur.	e-postadaki konu satırı <u>gelişigüzel</u> dir.	e-postada konu satırı <u>yoktur</u> .

Dış yapı üst boyutunun son maddesi **Konu satırı** maddesidir. Eğitim sürecinde öğrencilere yazdıkları e-posta metninin konusunun ne ile ilgili olduğu özetleyen etkili bir konu satırının nasıl yazılabileceği öğretilmiştir. Burada yazılan e-postanın türüne tamamen uygun ve de içeriğini tamamen yansıtan anahtar kelimeleri içeren, açık ve belirgin bir ifadenin yazılması tam bir performans düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, *sipariş iptaliyle ilgili yazılan bir e-postada* ‘sipariş iptali hakkında’, ‘sipariş iptali,’ ifadeleri buna örnek gösterilebilir. Bununla birlikte e-postanın türüne kısmen uygun ve e-postanın içeriğini kısmen yansıtan anahtar kelimeleri içeren ifadeler ise ‘iyi’ olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, ‘Aldığım ürün’, ‘Ürüm hakkında’ vb. Bu örnekler e-posta metninin yazılış amacı olan ‘sipariş iptali’ ana düşüncesini tam olarak yansıtmamakta ve yeterince belirgin ifadeler değildir. Bununla birlikte bir konu satırı yer almakla birlikte gelişigüzel olan ve içeriği yansıtmayan ifadeler ‘geliştirilmeli’ şeklinde değerlendirilmiştir. Örneğin, ‘Yetkili kişi!’, ‘Merhaba!’ vb. gibi.

3.6.7. Odak grup görüşmesi formu (uygulama öncesi ve sonrası)

Patton (2014, s.386) odak grup görüşmelerinin bir problem çözme ya da bir karar verme grubu olmadığını, ayrıca katılımcılar arasında doğrudan etkileşimler meydana gelse de bir tartışma toplantısı olmadığını vurgulamaktadır. Buna göre odak grupta katılımcılar birbirlerinin yanıtlarını dinledikten sonra kendi yaptıkları yorumların ötesinde ek yorum ve düşüncelerini dile getirebilirler. Ancak burada katılımcıların aynı fikirde uyuşmaları ya da ihtilafa düşmelerine gerekmemektedir. Patton’a göre (2014) odak görüşmelerin amacı insanların başkalarının görüşleri bağlamında kendi görüşlerini toplumsal bir bağlamda değerlendirebileceği yüksek kalitede veri elde etmektir.

Johnson (2015, s.92-94) da küçük grup toplantılarının bir diğer adıyla odak grup toplantılarının her seferinde 3-8 öğrenci ile görüşerek onların birbiriyle etkileşimlerini izleme fırsatı sağladığını, ayrıca öğrencilerin birbirlerinin düşünceleri hakkında fikir sahibi olmalarını ve onlara yanıt verebilmelerini sağlayan etkili bir veri toplama aracı olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca araştırmacı yapılacak grup toplantılarının yapısının nasıl olacağı, nasıl konuşulacağına ve yanıt verileceğine dair bir yapının öğrencilere sağlanması gerektiğini ve de odak görüşme kontrol listelerinde alt düzey kapalı uçlu sorulardan ileri düzey açık uçlu sorulara doğru giden bir hiyerarşide her iki türü de içeren soruların yer alması gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmada öğrencilerle biri uygulama öncesinde diğeri uygulama süreci bittikten sonra yapılan iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Yapılan odak grup görüşmesi toplantılarında araştırmacının oluşturduğu odak grup görüşme formunu öğrencilerle paylaşmıştır. Formda açık uçlu sorulara yer verildiği gibi öğrencilere yol göstermesi açısından seçeneklerin sunulduğu kapalı uçlu sorulara da yer verilmiştir. Her iki toplantıda da araştırmacı süreci takip etmiş, gerekli notları almış, öğrencilerin kendi fikirlerini söylemeleri ve birbirinin fikirlerine cevap vermesini sağlayan bir ortamda toplantıları gerçekleştirmiştir.

3.6.8. Dış gözlemci formu (uygulama sırası)

Merriam (2013, s.117) gözlemci olarak veri toplarken birçok bakış açısı olduğunu, buna göre sürece tam bir katılımcı (gözlenen grubun üyesi) olarak gözlemci olunabileceği gibi sadece sürecin bir izleyicisi olarak sürecin gözlemlenebileceğini belirtmektedir. Mertler (2019, s.263) ise öğretme performansının nasıl olduğuna dair üç veri toplama seçeneğini olduğunu ifade etmektedir. Buna göre öğretmenler düşüncelerini ve izlenimlerini ders bittikten hemen sonra veya günün sonunda ders planının arkasına yazabilirler. İkinci olarak dersin sonrasında analiz ve değerlendirilmesi için video veya ses kaydedici kullanabilirler. Son olarak meslektaşlarından bir akran gözlemi ya da bir dizi gözlem yapmalarını isteyebilirler.

‘Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretiminin uygulama süreci, ilgili yaklaşımın bileşenleri çerçevesinde nasıl uygulanmaktadır?’ sorusuna yanıtlamak için kullanılan veri toplama araçlarından biri de dış gözlemci formudur. Dış gözlemci formu

GDDÖ'nün uygulama seçenekleri arasından bu çalışma için tercih edilen seçenekler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Aşağıdaki tabloda bu seçeneklere yer verilmektedir.

Tablo 3.19. Dış Gözlemci Formu

	Görev öncesi Aşama	Ana Görev	Görev Sonrası Aşama
1.	Dersin amacı paylaşılmıştır.	Ana görev çalışma kağıdında kelime ipuçları yer verilmiştir.	Akran değerlendirme çalışması yapılmıştır.
2.	Görevin konusu hakkında içerik bilgisi verilmiştir.	Ana görev çalışma kağıdında dilsel girdi ve yönergeler yer verilmiştir.	Ana yazma görevi hakkında geri bildirimler verilmiştir.
3.	Görev hakkındaki içerik bilgisi öğrenciler arasında etkileşimi arttırmıştır.	Görev sırasında düzeltici geribildirimlerde bulunulmuştur.	Ana yazma görevine yönelik dilbilgisi yapıları hakkında geri bildirimler verilmiştir.
4.	Görev öncesi modelleme yapılmıştır.	Görev sırasında araştırmacı tarafından aşamalı destek sağlanmıştır.	Görev sonrası dilsel girdiler öğrenciler arasında etkileşimi arttırmıştır.
5..	Ana göreve yönelik kelime etkinliklerine yer verilmiştir.		Görev sonrası yapılan etkinlikleri öğrencilerin seviyesine uygundur.
6.	Görev öncesi stratejik planlama yapılmıştır.		
7.	Etkinliklerin içeriği dersin amacıyla bütünüyle uyumludur.		
8.	Etkinliklerin zorluk seviyesi öğrenciler için uygundur.		

Tabloda görüldüğü üzere çalışmanın her bir aşaması için temel alınan ilkelere göre hazırlanan bu formula ders süreci içerisinde bu ilkelerin gerçekleşip gerçekleşmeme durumu dış gözlemci araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir. Uygulama süreci boyunca her bir haftanın dersine 2 alan uzmanı katılmıştır. Ayrıca bu formda dış gözlemcilerin dersin içeriği, materyaller, öğretmen ve öğrenci davranışlarına yönelik görüşlerini yazabilecekleri açık uçlu sorulara da yer verilmektedir. Her hafta düzenli olarak derslere katılan dış gözlemcilerden toplanan formlar araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Dolayısıyla dış gözlemci formları, bir sonraki ders için yeni bir eylem planının belirlenmesinde etkili olan bir diğer veri toplama aracı olarak araştırmada kullanılmıştır.

3.7. Verilerin Toplanması

3.7.1. Uygulama materyallerinin hazırlanması

Materyaller hazırlanmadan önce uygulamada hangi yazma görevinin ya da görevlerinin tercih edileceği belirlenmiştir. Bunun için araştırmacı tarafından B2 ve C1 seviyesinde en çok karşılaşılan metin türlerinin neler olduğu araştırılmıştır. Yapılan uluslararası okumalar çerçevesinde e-posta metin türüne yönelik oldukça çok içeriğin olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ana yazma görevi olarak ‘e-posta yazma görevine’ karar verilmesinde Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (2018) önerilen konu alanları ve de e-posta metin türüne yönelik önerilen ölçütler etkili olmuştur. Özellikle e-posta yazma görevinde e-postanın hangi türlerinin ele alınacağı noktada AOÖÇ’te (2018, s.94) yazılı etkileşim bölümünde yazışma ile ilgili ölçekte B2 seviyesi için tanımlanan şu maddeler etkili olmuştur:

‘Kişisel ve profesyonel mektup ve e-postalar yazarken bağlama uygun resmiyet ve kuralları kullanabilir.’

‘Uygun sıra ve düzen içerisinde resmi davet, teşekkür ya da özür e-postaları/mektupları yazabilir.’

‘Mektup veya e-posta ile belirli bir amaç için gerekli bilgileri elde edebilir onları harmanlayabilir ve bunu e- postayla başka kişilere iletebilir.’

Bununla birlikte AOÖÇ’ün (2018) farklı bölümlerinde yer verilen ölçeklerde B2 seviyesi için farklı metin türleriyle ilgili maddeler yer almaktadır: deneme, çeşitli türlerde mektup ve e-posta yazma, kitap ya da film eleştirileri yazma, rapor yazma, grafik ya da tablo yorumlama yazıları şeklindedir. Ayrıca gerçek yaşam görevlerine yönelik gerçek hayattaki görevler etrafında düzenlenmiş ve gerçek dünyadaki iletişim ihtiyaçlarına göre tasarlanmış müfredat ve kursların yapılandırılması vurgulanmıştır (AOÖÇ, 2018, s.25).

Ankara TÖMER yabacılara Türkçe Öğretim Programında yazılı anlatım becerisi için B2’de verilen kazanımlardan biri de

‘Mektup veya elektronik posta aracılığıyla günlük olayları duygu, düşünce ve yorumlarını da katarak ayrıntılarıyla yazar.’ (Ankara Tömer, 2015, s.30-31).

Bunlardan hareketle B-GDYÖ eğitiminde ana göre olarak e-posta metin türü tercih edilmiş ve sonraki aşamada araştırmacı tarafından e-posta yazma görevlerinin türlerine karar verilmiştir. AOÖÇ'te (2018) de belirtildiği üzere resmi ve resmi olmayan üslupta bir e-posta yazma, özür e-postası, kişisel ya da profesyonel e-posta yazmaya yönelik görevler belirlenmiştir. Bunu dışında öğrencilerin gerçek yaşamda çok fazla karşılaştıkları izin almaya ya da bir sorun ya da şikâyeti belirtmeye yönelik yazma görevleri eklenmiştir. Sonuç olarak araştırmanın ana görevi olarak belirlenen 'Türkçede' e-posta yazma' görevi çerçevesinde yazılacak e-postaların konu ve türleri belirlenmiştir. Buna göre araştırma sürecinde yer verilen e-posta türleri şöyledir:

- Resmi veya resmi olmayan üslupta e-posta metni yazma
- Özür e-postası yazma (resmi ve resmi olmayan bir üslupla)
- Şikâyet ve Sorunu Bildiren bir e-posta yazma
- Üniversitedeki hocaya e-posta yazma
- İzin istenilen bir e-posta yazma

Yukarıda yer verilen türler çerçevesinde genel bir fasikül oluşturmak için araştırmacı tarafından hem ulusal hem de uluslararası kaynaklar taranmıştır. Alanyazın okumaları yapılırken fasikülün oluşturulmasında Türkçede resmi ve resmi olmayan kalıp ifadeler, dilbilgisi yapıları ve kelimelere yönelik araştırmacı tarafından seçici bir okuma gerçekleştirilmiştir. Aşağıda e-posta yazma fasikülünü oluşturmasında yararlanılan kaynaklara ve hangi kaynağın ne amaçla kullanıldığına yer verilmektedir.

Tablo 3.20. E-posta Yazma Görevlerinin Oluşturulmasında Yararlanılan Kaynaklar

Kaynaklar	Açıklama
Göksel ve Kerslake (2005), Ketrez (2012), Taylan (2001), Underhill (1976)	Resmi ve resmi olmayan kalıplaşmış yapılar, kelimeler ve dilbilgisi yapıları için yararlanılmıştır.
Cullen, French ve Jakeman (2014)	Yazma görevlerinin tasarlanmasında yararlanılmıştır.
Tüfekçioğlu (2018)	Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik sözcüklere yönelik yapılan bu çalışmadan resmi bağlamlar için hazırlanan yazma etkinliklerinde yararlanılmıştır.
E-posta metin türüne ilişkin yararlanılan kaynaklar	
Alexander, Argent ve Spencer (2008), Bailey (2015), Zemach ve Rumisek (2005)	E-posta yazma görevlerine yönelik yararlanılmıştır.
Chan (2012), Gordan (1967), Gazi TÖMER (2017), Uluslararası öğrenciler için Akademik Türkçe II (Yazma), Malkoc (2005), Selsdon (2001)	E-posta metin türünün genel yapısı ve özelliklerine yönelik yararlanılmıştır.
E-posta yazma görevleri ve e-posta metin türüne yönelik yararlanılan internet siteleri	
https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/writing/upper-intermediate-b2 https://owl.purdue.edu/owl/purdue_owl.html https://www.businessinsider.com/get-busy-people-to-read-your-emails-2014-7 https://www.fastcompany.com/3017198/dont-send-yet-9-email-mistakes-youre-probably-making-and-how-to-fix-them https://time.com/3425368/google-email-rules/ https://softchalkcloud.com/lesson/serve/1CWuLpkqywsbtO/html https://www.businessinsider.com/the-worst-way-to-start-an-email-2014-8 https://www.theguardian.com/media/mind-your-language/2015/aug/24/hi-hey-hello-dear-reader-how-do-you-start-an-email https://www.inc.com/john-brandon/10-opening-phrases-to-use-in-your-next-e-mail.html https://www.wikihow.com/Write-a-Formal-Email	
E-posta metin türüne yönelik alınan çevrim içi eğitimler	
Coursera (İngilizce profesyonel e-posta yazma)	Eğitim sürecinin içeriğinin planlanmasında yararlanılmıştır. https://www.coursera.org/learn/professional-emails-english/home/welcome
Coursera (e-posta ve memo'ya giriş)	Eğitim sürecinin içeriğinin planlanmasında yararlanılmıştır. https://www.coursera.org/learn/professional-emails/lecture/oU5TC/introduction-to-emails-and-memos
Edx (Using e-mail for networking in English)	Eğitim sürecinin içeriğinin planlanmasında ve de rubrik oluşturulurken yararlanılmıştır. https://www.edx.org/course/using-email-for-networking-in-english

Araştırmacı tarafından e-posta metin türü, Türkçede resmi ve resmi olmayan dil bağlamında araştırmalar yapmış çeşitli yazılı ve sözlü anlatım kitapları, dilbilgisi kitapları ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazılan akademik Türkçe kitapları incelenmiştir ancak ilgili literatür taramaları çerçevesinde eğitim sürecinin tasarlanmasında, materyallerin belirlenmesinde ve etkinliklerin oluşturulmasında Tablo 3.18’de yer verilen kaynaklardan yararlanılmıştır. Bununla birlikte İstanbul Yabancılar için Türkçe setinin B2 (2015) ve C1 (2013) seviyelerindeki kitapları uygulamaya katılan öğrencilerin Türkçe kurslarında kullandıkları kitap seti olduğundan araştırmacı tarafından dil bilgisi, yazma etkinlikleri ve türü açısından incelenmiştir. İlgili kitapların incelenmesinden elde edilen verilerden etkinliklerin düzenlenmesinde yararlanılmıştır. Yazma etkinlikleri hazırlandıktan sonra materyal uzman görüşü formu alan uzmanlarıyla paylaşılmış ve materyallerin seviyesi, niteliği ve içeriği noktasında uzman görüşü alınmıştır.

3.7.2. Araştırmanın takvimi (B-GDYÖ programı)

Eğitim süreci boyunca gerçekleştirilen bütün uygulamalara, bunların tarih ve açıklamalarına aşağıda Tablo 3.21’de yer verilmektedir.

Tablo 3.21. Uygulama Sürecinin İş- Zaman Tablosu

Tarih	Yapılanlar	Açıklama
Uygulama öncesi		
(15-16.10. 2020)	Ders gözlemi	Araştırmacı uygulamaya katılacak öğrencilerin Türkçe kursundaki derslerine dış gözlemci olarak katılmıştır.
(15-16.10. 2020)	Ders gözlemi	Araştırmacı uygulamaya katılacak öğrencilerin Türkçe kursundaki derslerine dış gözlemci olarak katılmıştır.
(21.10.2020)	Tanışma toplantısı	Uygulamaya katılacak öğrencilerle tanışma toplantısı düzenlenmiştir.
(28.10.2020)	Rıza formu (<i>Consent form</i>)	Öğrencilerden rıza formunu doldurmaları istenmiştir.
28.10.2020	Uygulamada kullanılacak Web 2.0 araçları • Google Classroom • Google Forms (Öğrenci Günlüğü) • Whatsapp grubu • Gmail Hesabı alınması • Google Docs	Uygulamada kullanılacak çevrim içi araçlar belirlenmiş ve ilgili araçlarda gruplar oluşturulmuştur. Ayrıca Google Docs’ta her bir öğrenci için kendi adıyla sayfalar oluşturulmuştur.

Tablo 3.21 (devamı)

Tarih	Yapılanlar	Açıklama
28.10.2020	Web 2.0 araçlarının tanıtımıyla ilgili toplantı	Uygulama grubu öğrencileriyle uygulamada kullanılacak çevrim içi araçlar tanıtılmış ve kullanımlarına yönelik gerekli eğitim verilmiştir.
29.10.2020	Odak Grup Görüşmesi	Uygulama grubu öğrencileriyle eğitim öncesinde odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.
31.10.2020	2. Tanışma Toplantısı	Uygulamaya sonradan katılan iki yeni öğrenciyle tanışma toplantısı yapılmıştır.
Uygulama süreci		
1. Hafta (2-8. 11.2020)	Öntestlerin yapılması	En az iki ya da bir öğrenci olacak şekilde öntest yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan öntestlerin tarihi şöyledir: Öntest 1 (2.11.2020) (Ö3 ve Ö4) Öntest 2 (3.11.2020) (Ö1) Öntest 3 (5.11.2020) (Ö2) Öntest 4 (7.11.2020) (Ö6 ve Ö7) Öntest 5 (8.11.2020) (Ö5)
2-6.11.2020 9.11.2020	Kur geçme sınavı C1 seviyesi kurs başlangıcı	Öğrenciler devam ediyor oldukları Türkçe kursunda kur atlama sınavına girmiş ve öğrencilerin hepsi sınavı geçerek C1 seviyesine başlamıştır.
2. Hafta (9.11.2020)	Grupların oluşturulması	Araştırmacı tarafından en az iki ve en çok da üç kişi olacak şekilde üç ayrı grup oluşturulmuştur. Oluşturulan gruplar şöyledir: • Grup 1 (Ö1 ve Ö2) • Grup 2 (Ö3, Ö6 ve Ö7) • Grup 3 (Ö4 ve Ö5)
9-15.11.2020	E-posta metin türüne yönelik genel bir giriş	E-posta metin türüne yönelik GDYÖ'nün üçlü döngüsü çerçevesinde genel bir eğitim verilmiştir. Eğitimin verildiği gruplardaki ders tarihleri şöyledir: Grup 1 (Ö1 ve Ö2) / 10-11.11.2020 Grup 2 (Ö3, Ö6 ve Ö7) / 14.11. 2020 Grup 3 (Ö4 ve Ö5) / 10.11.2020 Ardından öğrencilerden dersle ilgili 'öğrenci günlüğü' doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı ders bittikten sonra araştırmacı günlüğünü doldurmuştur.
14.10.2020	Geçerlik Komitesi Toplantısı	Tüm gruplarla yapılan dersler bittikten sonra geçerlik komitesiyle toplantısı yapılmıştır.
3. Hafta 16-22.11.2020	Resmi veya resmi olmayan üslupta e-posta metni yazma	Türkçede resmi ve resmi olmayan bağlamlara yönelik e-posta metni yazmayla ilgili bir ders işlenmiştir. Eğitimin verildiği gruplardaki ders tarihleri şöyledir: Grup 1 (Ö1 ve Ö2) / 18.11.2020 Grup 2 (Ö3, Ö6 ve Ö7) / 21.11.2020 Grup 3 (Ö4 ve Ö5) / 20.11.2020 Ardından öğrencilerden dersle ilgili 'öğrenci günlüğü' doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı ders bittikten sonra araştırmacı günlüğünü doldurmuştur.

Tablo 3.21 (devamı)

Tarih	Yapılanlar	Açıklama
21.11.2020	Geçerlik Komitesi Toplantısı	Tüm gruplarla yapılan dersler bittikten sonra geçerlik komitesiyle toplantısı yapılmıştır.
4. Hafta (23-29.11.2020)	Özür e-postası yazma (resmi ve resmi olmayan bir üslupla)	Hem resmi hem de resmi olmayan üslupta 'özür dileme' e-postası yazmayla ilgili ders işlenmiştir. Eğitimin verildiği gruplardaki ders tarihleri şöyledir: Grup 1 (Ö1, Ö2 ve Ö4) / 29.11. 2020 Grup 2 (Ö3, Ö6) / 28.11. 2020 Grup 3 (Ö5) / 25.11.2020 Ardından öğrencilerden dersle ilgili 'öğrenci günlüğü' doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı ders bittikten sonra araştırmacı günlüğünü doldurmuştur.
29.11.2020	Geçerlik Komitesi Toplantısı	Tüm gruplarla yapılan dersler bittikten sonra geçerlik komitesiyle toplantı yapılmıştır.
30.11.2020	Sınıf-dışı yazma görevi	Öğrencilere bir sonraki dersin konusuyla ilgili olarak bir uçak biletinin iptaliyle ilgili şikâyet e-postası gönderilmiştir (Şekil 3.3. bknz.).
5.12.2020	Sınıf dışı yazma görevi kontrolü ve geri dönüt	Öğrencilerin gönderdikleri e-postalara Word belgesinin gözden geçir özelliği kullanılarak geri dönütler verilmiştir.
5. Hafta (30.11-6.12.2020)	Şikâyet ve herhangi bir sorunu bildiren bir e-posta yazma	Şikâyet ve bir sorunun dile getirildiği e-posta metni yazmaya yönelik bir ders işlenmiştir. Eğitimin verildiği gruplardaki ders tarihleri şöyledir: Grup 1 (Ö1 ve Ö2) / 6.12.2020 Grup 2 (Ö3, Ö6 ve Ö7) / 5.12.2020 Grup 3 (Ö4) / 5.12.2020 Grup 3 (Ö4) / 11.12.2020 Ardından öğrencilerden dersle ilgili 'öğrenci günlüğü' doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı ders bittikten sonra araştırmacı günlüğünü doldurmuştur.
11.12.2020	Geçerlik Komitesi Toplantısı	Tüm gruplarla yapılan dersler bittikten sonra geçerlik komitesiyle toplantısı yapılmıştır.
6.12.2020	Sınıf dışı yazma görevi	Öğrencilerden üniversitedeki hocalarına yaşadıkları sorunu (şekil 3.4 bknz.) bildiren bir e-posta metni yazmaları istenmiştir.
12.12.2020	Sınıf dışı yazma görevi kontrolü ve geri dönüt	Öğrencilerin gönderdikleri e-postalara Word belgesinin gözden geçir özelliği kullanılarak geri dönütler verilmiştir.
6. Hafta (7-13.12.2020)	Üniversitedeki hocaya e-posta yazma	Üniversitedeki hocaya e-posta yazma bağlamında bir ders işlenmiştir. Eğitimin verildiği gruplardaki ders tarihleri şöyledir: Grup 1 (Ö1 ve Ö2) / 13.12.2020 Grup 2 (Ö3, Ö6 ve Ö7) / 12.12.2020 Grup 3 (Ö4 ve Ö5) / 12.12.2020 Ardından öğrencilerden dersle ilgili 'öğrenci günlüğü' doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı ders bittikten sonra araştırmacı günlüğünü doldurmuştur.

Tablo 3.21 (devamı)

Tarih	Yapılanlar	Açıklama
14.12.2020	Geçerlik Komitesi Toplantısı	Tüm gruplarla yapılan dersler bittikten sonra geçerlik komitesiyle toplantısı yapılmıştır.
13.12.2020	Sınıf dışı yazma görevi	Öğrencilerden içinde bulundukları duruma yönelik izin istemeleri gereken bir e-posta metni yazmaları istenmiştir (Şekil 3 bknz.).
16.12.2020	Sınıf dışı yazma görevi kontrolü ve geri dönüt	Öğrencilerin gönderdikleri e-postalara Word belgesinin gözden geçir özelliği kullanılarak geri dönütler verilmiştir.
7. Hafta (14-20.12.2020)	İzin istenilen bir e-posta yazma	İzin istenilen bir e-posta yazmaya yönelik bir ders işlenmiştir. Eğitimin verildiği gruplardaki ders tarihleri şöyledir: Grup 1 (Ö1 ve Ö2) / 18.12.2020 Grup 2 (Ö3, Ö6 ve Ö7) / 19.12.2020 Grup 3 (Ö4 ve Ö5) /19.12.2020 Araştırmacı ders bittikten sonra araştırmacı günlüğünü doldurmuştur.
20-22.12.2020	Sontest	Öğrencilerle son test yapılmıştır.
23.12. 2020	Odak Grup Görüşme Toplantısı	Öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır.

3.8. 10 Haftalık Veri Toplama Süreci (Araştırmacı Günlüğü)

Araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler doğrultusunda bu bölüm oluşturulmuştur. Her hafta yapılan uygulama dersinden sonra araştırmacı derse yönelik, duygu düşünce izlenim ve gözlemlerini düzenli olarak yazmıştır. Araştırmacı günlüğünden gelen veriler, dış gözlemci formundan gelen veriler ve de öğrenci günlüğünden gelen veriler çerçevesinde geçerlik komitesiyle ve de tezin danışmanıya her hafta toplantılar gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda eğitimde karşılaşılan problemler, zorluklar veriler çerçevesinde tartışılmış ve bunların çözümüne yönelik ne gibi kararların alınabileceği ya da problemlere yönelik ne gibi müdahalelerde bulunulabileceği üzerinde görüşülmüştür. Sonuç olarak yapılan toplantılarda bir sonraki hafta için yeni eylem planları belirlenmiştir.

Eğitim süreci 3 ayrı gruba gerçekleştirilmiştir. Her bir grup iki öğrenciden oluşmaktadır. Dolayısıyla her bir hafta aynı uygulama dersi üç ayrı gruba anlatılmıştır. Gruplar her hafta sabit bir günde eğitim almamışlardır. Bu durum üzerinde çeşitli sebepler etkili olmuştur. Öğrencilerin yaşadığı internet temelli problemler, teknik sorunlar, devam ediyor oldukları Türkçe kurundaki sınavları ve de çeşitli sağlık problemleri etkili olmuştur. Bu bölümde araştırmacı günlüğü verilerine yer verilirken üç ayrı gruba uygulama süreci

gerçekleştirildiğinden her gruba yönelik ‘problem ve zorluklar’ ve de bunlara yönelik ‘çözümler’ ayrı olarak verilecektir. Her bir haftanın genel durumu betimlendikten sonra her bir gurubun ilgili haftaya yönelik durumu araştırmacı tarafında ayrı olarak ele alınmıştır.

Uygulama Öncesi

Ders Gözlemi (15.10. 2020 / 16.10.2020)

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin Türkçe dersleri aldıkları ilgili Tömer merkeziyle görüşme yapıp resmi izin alındıktan sonra uygulama yapılacak grup belirlenmiştir. Ardından araştırmacı, belirlenen grubun Zoom uygulaması üzerinden yaptıkları çevrim içi derslere dış gözlemci olarak haftada iki kez katılmıştır. Dersler 13:30 ve 17:30 arasında haftanın dört günü yapılmıştır. Araştırmacı perşembe (15.10.2020) ve cuma günü (16.10.2020) saat 13:30’dan 17:30’a kadar sınıf ortamını gözlemlemek ve öğrenci durumları hakkında bilgi almak için derslere katılmıştır.

Ders Gözlemi (19.10.2020)

Araştırmacı pazartesi günü (19.10.2020) öğrencilerin dersine tekrar gözlemci olarak katılmıştır. Araştırmacı derse katılmadan önce dersin hocasıyla yürütülecek yazma eğitimine yönelik bir görüşme yapmış ve eğitime yönelik birtakım bilgiler vermiştir. Aynı zamanda araştırmacı kurs hocasından öğrencilerin çalışmaya katılmaları noktasında yardımcı olmasını ve sınıfa kendisini tanıtmalarını rica etmiştir. Pazartesi günü yapılan derste saat 15:00’dan sonra sınav yapılmıştır. Sınavdan önce sınıf öğretmeni, araştırmacıyı sınıfa tanıtmış, yapılacak yazma eğitiminden bahsetmiş ve sözü araştırmacıya vermiştir. Araştırmacı öğrencilere kendini tanıtmış ve yapacağı yazma eğitiminden genel olarak bahsetmiştir. Öğrencilerden bazıları eğitime yönelik birtakım sorular sormuş ve araştırmacı bu sorulara cevap vermiştir. Ardından araştırmacı yapılacak yazma uygulamasına kimlerin gönüllü olarak katılacağını sorduktan sonra katılmak isteyen öğrencilerden iletişim bilgilerini almıştır. Öğrencilere hafta içerisinde iletişime geçileceği belirtilmiştir.

Tanışma Toplantısı 1 (21.10. 2020)

Araştırmacı uygulamaya katılmak isteyen öğrencilerle ‘Yazma Grubu’ adıyla bir whatsapp grubu oluşturmuş ve ilgili öğrencileri eklemiştir..

Çarşamba akşamı (21.10.2020) saat 21:00'da Zoom uygulaması üzerinden 40 dakikalık bir tanışma toplantısı gerçekleştirilmiştir. Tanışma toplantısında araştırmacı ilk önce kendini tanıtmış ve her bir öğrenciden kendisini tanıtmalarını istemiştir. Tanışma kısmı bittikten sonra araştırmacı eğitim hakkında öğrencilere gerekli bilgileri vermiştir. Eğitimin süresi, hangi günler yapılacağı, içeriğinin ne olduğu, hangi çevrim içi araçların kullanılacağı ve ne gibi çıktıların olacağı noktasında öğrencileri bilgilendirmiştir. Öğrenciler kendi kurslarında da Zoom uygulamasını kullandığı için bu noktada bir problem yaşamadıklarını ve uygulamayı nasıl kullanacaklarını bildiklerini ifade etmişlerdir.

Toplantıya, uygulamaya katılmak isteyen öğrencilerden ikisi hariç hepsi katılmış olup diğer iki öğrenci özel sebeplerinden dolayı katılamayacaklarını whatsapp üzerinden araştırmacıyla paylaşmıştır. Toplantıda öğrenciler yazma becerisine yönelik yapılacak olan bu çalışmaya katılmaktan çok memnun olduklarını, diğer becerilere nazaran çok az yazma yaptıklarını ve yazmaya yönelik ayrı bir eğitim almanın onlarını heyecanlandıracağını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları ise araştırmacıya eğitimin içeriği ve detayları hakkında daha fazla soru sormuş ve araştırmacı bu sorulara cevap vermiştir. Öğrencilerden biri ise diğer öğrencilere nazaran konuşmakta zorlandığını ve böyle bir çalışmayı yürütüp yürütemeyeceği noktasında endişelendiğini belirtmiştir.

Web 2.0 araçlarıyla ilgili araştırmacı tarafından yapılanlar (28.10.2020)

Araştırmacı Google Classroom'da 'Türkçe Yazma Dersleri' şeklinde bir sınıf oluşturmuş ve bütün öğrencileri bu gruba eklemiştir. Grubun sayfasında Google Formlar üzerinden oluşturduğu öğrenci tanıma formunu paylaşmış ve öğrencilerden bunu doldurmalarını istemiştir. Ayrıca sınıf sayfasında öğrencilerden araştırmaya gönüllü olarak katılacakları ve araştırma boyunca elde edilen verilerin kullanılması hususunda rızalarının olduğunu belirten Rıza formunun İngilizcesi ve Türkçesi paylaşılmıştır. Öğrencilerden ilgili belgeyi okuyup, imzalayıp göndermeleri istenmiştir.

Aynı şekilde yazma eğitimi süresince kullanılacak 'Google Docs' platformuyla ilgili duyuru yapılmış ve öğrencilerden 'gmail' olmayanlardan 'gmail' hesabı açmaları istenmiştir. Öğrencilerden sadece biri 'Hotmail' hesabı bulunmaktadır ve bu öğrenci kendisine bir gmail hesabı açmıştır. Ayrıca 'Google Docs' ile ilgili iki farklı Youtube

içeriği de sayfada paylaşılmıştır. Aynı günün (28.10.2020) akşamı 20:00’da yapılacak toplantı öncesinde her bir öğrenci için öğrencinin kendi adıyla Google Docs’ta bir sayfa açılmış ve ilgili sayfa her bir öğrenciyle paylaşılmıştır.

Bununla birlikte araştırmacı daha önce Marmara Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği öğrencileri ile Google Docs uygulamasını kullanarak bir çalışma yürütmüştü. Bu nedenle araştırmacı Google Docs kullanımına yönelik yeterli tecrübeye sahiptir. Ayrıca araştırmacı uygulama süreci başlamadan evvel ‘Coursera’ üzerinden ‘Google Dokümanlara Giriş (*Introduction to Google Docs*)⁴ ve ‘Google Docs ile Yazma Rubriği Oluşturmak (*Create a writing Rubric with Google Docs*)⁵ adlı iki eğitime katılmıştır.

Web 2.0 araçlarıyla ilgili toplantı (28.10.2020)

Öğrencilerle süreç içerisinde Google Docs’un nasıl kullanılacağı ve Google Classroom sınıf sayfasını tanıtmak ve sayfada paylaşılanları göstermek amacıyla bir toplantı düzenlenmiştir. Toplantı Zoom uygulaması üzerinden saat 20:00’da gerçekleştirilmiştir. Toplantı 40 dakika sürmüştür. Araştırmacı öğrencilerle Zoom uygulaması üzerinde ekran paylaşımı yaparak Google Classroom sayfasını tanıtmış ve sayfada paylaşılan ve öğrencilerden doldurmaları istenen belgeleri göstermiştir. Öğrencilerin her biri kendi bilgisayarlarında Google Classroom’daki ‘Türkçe Yazma Dersleri’ sayfasını eş zamanlı olarak açmış ve anlamadıkları noktaları araştırmacıya sormuşlardır.

Bunun dışında araştırmacı öğrencilerin her birine kendileri için açtığı Google Docs sayfasını açmalarını söylemiştir. Öğrencilerden bazıları paylaşılan sayfayı bulmak da ve açmak da zorlanmıştır. Araştırmacı en baştan Google Docs’un nasıl açıldığını göstermiş ve özelliklerini sırasıyla öğrencilere tanıtmıştır. Ayrıca araştırmacı dosya üzerinde çevrim içi bir şekilde nasıl çalışılabileceğini, birebir çalışmanın nasıl mümkün olduğunu, araştırmacının her bir öğrencinin dosya üzerinde yaptığı her şeyi eş zamanlı olarak görebildiğini bütün detaylarıyla örnekler vererek açıklamıştır. Aynı zamanda öğrencilerden anlamak da zorluk çeken öğrencilere birebir anlatımla göstermiştir. Son olarak araştırmacı süreç içerisinde yazma uygulamalarının Zoom uygulamasıyla birlikte bu platform

⁴ <https://www.coursera.org/learn/intro-to-google-docs/home/welcome>

⁵ <https://www.coursera.org/learn/writing-rubric/home/welcome>

üzerinden gerçekleşeceğini dolayısıyla öğrencilerden kendilerine ait dosyayı ders öncesi açmaları gerektiğini belirtmiştir.

Odak Görüşme Toplantısı (29.10.2020)

Tanışma toplantısında öğrencilere odak görüşme toplantısı yapılacağı ve bu görüşmenin amacını açıklamıştır. Tanışma toplantısında odak görüşmenin hangi gün yapılacağına birlikte karar verilmiştir. Çarşamba günü (28.10.2020) saat 17:00'da Zoom uygulaması üzerinde 2 saat sürecek şekilde odak görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı odak görüşmesine başlamadan önce tanışma toplantısına (21.10.2020) katılamayan iki öğrenciyle odak görüşme öncesi tanışmıştır ve benzer şekilde bu iki öğrenciyle de eğitim hakkında ve nasıl yürütüleceği hakkında görüşmüştür. Öğrencilerden biri yazma uygulamasına bir arkadaşının da katılmak istediğini ve bunun mümkün olup olmayacağını sormuştur. Araştırmacı ilgili öğrenciyle ilgili gerekli bilgileri öğrendikten sonra öğrencinin arkadaşının araştırmaya katılmasını uygun bulmuştur. Odak görüşmesinde öğrencilerin hepsi katılmıştır. Öğrencilerin hepsi genel olarak sorulara istekli bir şekilde yanıt vermiş ve diğerlerine nazaran fazla söz almayan bir öğrenci araştırmacı tarafından teşvik edilerek görüşmeye dahil edilmiştir.

2. Tanışma Toplantısı (31.10.2020)

Araştırmacı yazma eğitimine katılmak istediğini belirten iki yeni öğrenciyle Zoom uygulaması üzerinden saat 17:00'da 40 dakikalık bir toplantı gerçekleştirmiştir. Tanışma toplantısında araştırmacı ilk önce kendini tanıtmış ve her bir öğrenciden kendisini tanıtmalarını istemiştir. Tanışma kısmı bittikten sonra araştırmacı eğitim hakkında öğrencilere gerekli bilgileri vermiştir. Eğitimin süresi, hangi günler yapılacağı, içeriğinin ne olduğu, hangi çevrim içi araçların kullanılacağı ve ne gibi çıktıların olacağı noktasında öğrencileri bilgilendirmiştir. Öğrenciler kendi kurslarında da Zoom uygulamasını kullandığı için uygulamayı kullanma noktasında bir problem yaşamadıklarını ve uygulamayı nasıl kullanacaklarını bildiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmacı bu iki öğrenciyle Web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili olarak da açıklamalarda bulunmuştur. Öğrencileri whatsapp ve Google Classroom'daki gruplara eklemiş ve iki öğrenci için de kendi adlarıyla Google Docs'da iki ayrı dosya açmıştır.

Araştırmacı bu işlemleri yaparken kendi ekranını öğrencilerle paylaşmış ve öğrencilere yapılacakları anlatmış ve Web 2.0 araçlarını tanıtmıştır.

Uygulama Süreci

1. Hafta / Araştırmacı Günlüğü (2-8.11.2020)

Uygulama sürecinin ilk haftasında öntestler yapılmıştır. Öğrencilerle öntestin yapılacağı gün ve saatle ilgili olarak görüşülmüş ve öğrencilerin uygun olduğu gün ve saatler belirlenmiştir. Araştırmacı Google Docs üzerinden öğrencilerle eş zamanlı olarak yapılan öntest yazma görevi sürecinin takibini kolaylaştırmak adına da öğrencileri en az iki kişi ya da bir kişi olacak şekilde beş ayrı gruba ayırmış ve öntestleri beş ayrı günde gerçekleştirmiştir. Buna göre gruplar şöyledir:

- 1. Öntest (2.11.2020) (Ö3 ve Ö4)
- 2. Öntest (3.11.2020) (Ö1)
- 3. Öntest (5.11.2020) (Ö2)
- 4. Öntest (7.11.2020) (Ö6 ve Ö7)
- 5. Öntest (8.11.2020) (Ö5)

Bununla birlikte öğrencilerin eğitim gördükleri kurslarında 2-6.11.2020 dört temel beceride yapılan B2 sınav sonuçları 6 Kasım Cuma günü açıklanmış ve öğrencilerin hepsinin sınavı başarıyla geçerek C1kursuna başlama hakkı kazanmıştır. Öğrenciler 9 Kasım Pazartesi C1 kursuna başlayacaklardır.

Öntest yazma görevleri

1. Öntest yazma görevi (2.11.2020)

Öğrencilerle (Ö3 ve Ö4) Zoom uygulaması üzerinden saat 21:00'da daha önce planlandığı gibi toplanılmıştır. Öğrencilere kendi Google Docs dosyalarını açmaları hatırlatılmıştır. Araştırmacı da aynı zamanda her bir öğrencinin Google Docs dosyasını bilgisayarında toplantı öncesi açmış ve hazır hale getirmiştir. Öğrencilerin her biri Google Docs dosyalarını açtıktan sonra ilk olarak onlardan dosyada yer alan ön görevi okumaları istenmiştir. Ardından araştırmacı öğrencilere anlamadıkları noktaları açıklamış ve öğrencilere 3-5 dakikalık planlama zamanlarının olduğu ve bu süre içerisinde bakmak

istedikleri bilgi ya da kelimelere bakabileceklerini belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı, öğrenciler kendi Google Docs dosyaları üzerinde yazma görevini gerçekleştirirken eş zamanlı olarak kendisinin de onların yazma sürecini görebildiğini onlara tekrar hatırlatmıştır.

Planlama zamanı bittikten sonra araştırmacı öğrencilere öntestte belirtilen yazma görevini yapmaya başlamalarını söylemiştir. Bu süre zarfında hem araştırmacı hem de öğrenciler Google Docs üzerinden mikrofonları kapatmış ve araştırmacı sormak istedikleri bir nokta olduğunda mikrofonlarını açıp sorabileceklerini belirtmiştir. Araştırmacı öntest boyunca her bir öğrencini yazma sürecini gözlemlemiş ve gerekli notları almıştır.

Araştırmacı öğrencilere 40 dakika süreleri olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler yazma görevini farklı zamanlarda bitirmiştir. İlk bitiren öğrenci (Ö4) 30 dakika içerisinde bitirirken diğer öğrenci (Ö3) ise yazma görevini 45 dakikada tamamlamıştır.

Ayrıca öğrencilerle yapılan ilk öntestte dış gözlemci olarak diğer araştırmacı çalışmaya katılmış ve öntest uygulama sürecini hem Zoom uygulaması üzerinden hem de öğrencilerin Google Docs dosyalarını takip ederek gözlemlemiştir. Öntest sürecinde herhangi bir problem ve zorlukla karşılaşmamıştır.

Uygulama sonrasında araştırmacı, uygulama sürecine dış gözlemci olarak katılan ve süreci izleyen araştırmacıyla sürece ilişkin bir toplantı gerçekleştirmiştir.

2. Öntest yazma görevi (3.11.2020)

Öğrenciyle (Ö1) Zoom uygulaması üzerinden saat 11:20’de daha önce planlandığı toplanmıştır. Yukarıda öğrencilerle yapılan ilk öntestte açıklandığı gibi dış gözlemciyle de görüşüldükten sonra ilgili sürecin benzer bir şekilde devam edilmesi uygun görülmüştür. Buna göre benzer süreç burada da gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacı öğrenciye 40 dakika süreleri olduğu belirtilmiştir. Öğrenci (Ö1) öntesti 30 dakika içerisinde tamamlamıştır. Öntest sürecinde herhangi bir problem ve zorlukla karşılaşmamıştır.

3. Öntest yazma görevi (5.11.2020)

Öğrenciyle (Ö2) Zoom uygulaması üzerinden saat 11:00'da daha önce planlandığı toplanmıştır. Öğrencilere kendi Google Docs dosyalarını açmaları hatırlatılmıştır. Benzer süreç daha önceki öntest uygulamalarında olduğu gibi yürütülmüştür.

Araştırmacı öğrencilere 40 dakika süreleri olduğu belirtilmiştir. Öğrenci (Ö2) öntesti 30 dakika içerisinde tamamlamıştır. Öntest sürecinde herhangi bir problem ve zorlukla karşılaşmamıştır.

4. Öntest yazma görevi (7.11.2020)

Öğrencilerle (Ö6 ve Ö7) Zoom uygulaması üzerinden saat 12:00'da daha önce planlandığı toplanmıştır. Benzer süreç daha önceki öntest uygulamalarında olduğu gibi yürütülmüştür.

Araştırmacı öğrencilere 40 dakika süreleri olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler yazma görevini farklı zamanlarda bitirmiştir. İlk bitiren öğrenci (Ö6) 35 dakika içerisinde bitirirken diğer öğrenci (Ö7) yazma görevini 40 dakikada tamamlamıştır. Burada Ö7'olarak belirtilen öğrenci uygulamanın ikinci haftasından sonra uygulamadan ayrılmıştır. Öntest sürecinde herhangi bir problem ve zorlukla karşılaşmamıştır.

5. Öntest yazma görevi (8.11.2020)

Öğrenciyle (Ö5) Zoom uygulaması üzerinden saat 21:00'da daha önce planlandığı gibi toplanılmıştır. Benzer süreç daha önceki öntest uygulamalarında olduğu gibi yürütülmüştür.

Araştırmacı öğrenciye 40 dakika süreleri olduğu belirtilmiştir. Öğrenci öntesti 25 dakika içerisinde tamamlamıştır.

2. Hafta / Araştırmacı Günlüğü (9.11.2020-15.11.2020)

Grupların oluşturulması

Araştırmacı tarafından öğrencilerin öntest sonuçlarına göre en az iki kişiden oluşan grupların oluşturulması planlanıyordu ancak öğrencilerin uygulamaya katılabilecekleri gün ve saatlerin farklı olması sebebiyle gruplar öğrencilerin uygun olduğu gün ve saatlere göre

oluşturulmuştur. Buna göre haftanın üç günü olacak şekilde üç ayrı grup oluşturulmuş ve aynı uygulama üç farklı grupta üç kez tekrarlanmıştır. Bu süreçte öğrencilerin uygun olduğu sabit günlerin ayarlanması oldukça zor olmuştur. Bu nedenle araştırmacı 'Doodle' platformu üzerinden hazırladığı farklı gün ve saat seçeneklerinin yer aldığı çizelgenin linkini öğrencilerle paylaşmış ve her bir öğrenci uygun olduğu gün ve saatleri seçmiş ve araştırmacı tarafından gruplar buna göre belirlenmiştir. Buna göre gruplar şöyledir:

- Grup 1 (Ö1 ve Ö2)
- Grup 2 (Ö3, Ö6 ve Ö7)
- Grup 3 (Ö4 ve Ö5)

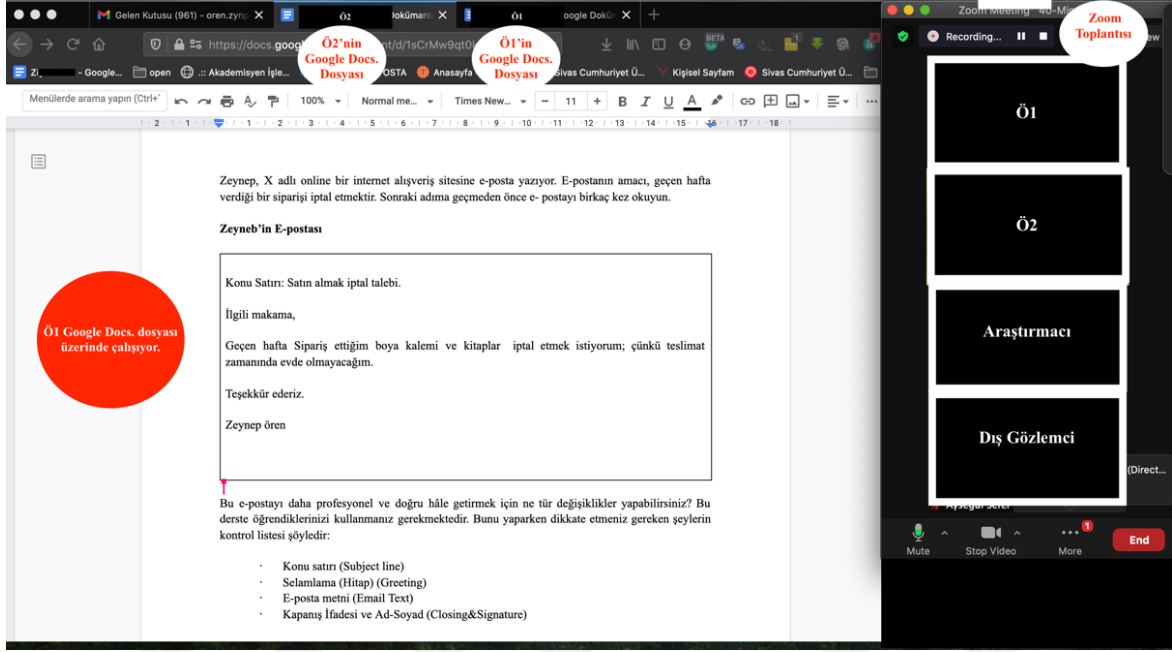
Gruplar oluşturulurken en az iki öğrenci olacak şekilde planlanmıştır ancak gruplardan birinde (2. grup) Ö7'in diğer arkadaşlarıyla birlikte ilgili grupta olmak konusunda oldukça ısrar etmesi sebebiyle araştırmacı geçerlik komitesiyle durumu görüştüğten sonra öğrenciyi ilgili gruba almaya karar vermiştir. Öğrencinin (Ö7) yeterlik seviyesinin gruptaki diğer arkadaşlarından oldukça geride olması sebebiyle başlangıçta farklı bir gruba alınması planlanmıştır ancak öğrencinin talebi ve ısrarı sebebiyle uygulamaya bu grupta birlikte katılmıştır.

Grupların en az iki kişi olarak oluşturulmak istenmesinin sebebi araştırmacı tarafından her bir öğrencinin yazma sürecini aktif bir şekilde takip edebilmesi ve de verilecek eğitimin dayandığı prensipler çerçevesinde eğitim içeriğinin etkileşimli yazma görevlerinden meydana geliyor oluşudur.

Çevrim içi araçların kullanımı

Gruplar oluşturulduktan sonra araştırmacı uygulama gün ve saatleriyle ilgili öğrencileri bilgilendirmiştir. Ayrıca öğrencilere 3. hafta eğitimi verilen Google Docs çevrim içi kelime işlemcisi tekrar hatırlatılmış ve dersin uygulama süreci boyunca her öğrencinin dosyasını ders saati başlamadan öncede açması istenmiştir. Bununla birlikte araştırmacı tarafından her ders öncesi ders içerikleri uygulama yapılan gruptaki öğrencilerin dosyalarında paylaşılmıştır. Araştırmacı her bir öğrencinin Google Docs üzerindeki dosyasını eş zamanlı olarak açmış ve öğrencileri ders süresi boyunca buradan takip etmiştir. Araştırmacıyla birlikte dış gözlemci olarak derse katılan uzman araştırmacıyla da her bir öğrencinin dosyası paylaşılmıştır. Dolayısıyla her bir öğrencinin

dosyasında öğrencinin kendisi, araştırmacı ve dış gözlemci eş zamanlı olarak süreci takip edebilecek şekilde bir yol izlenmiştir. Ayrıca dış gözlemci, Zoom uygulaması üzerinde derse katılarak hem gruptaki Google Docs hem de Zoom üzerinden eğitim sürecini gözlemleyebilmiştir. Aşağıda süreci gösteren bir örneğe yer verilmektedir:



Resim 3.1. Çevrim içi Uygulama Sürecinin Örnek Bir Sunumu

Resimde görüldüğü üzere (Google Docs dosyaları ekranda ikiye bölünüyor ve ekran paylaşılıyor). Süreç Zoom uygulaması üzerinden kaydedildiği gibi herhangi bir sorunla karşılaşma ihtimaline karşılık araştırmacı bilgisayarında yer alan ekran kaydetme uygulamasıyla da eş zamanlı olarak süreci kaydetmiştir. Böylece ders esnasında gözden kaçan ya da fark edilemeyen sorunlara ilişkin kayıtların izlenip gerekli düzeltmelerin yapılması sürecin takibini ve güncellenmesi oldukça kolaylaştırmıştır.

Tablo 3.22. Ders Sürecinin Genel Yapısı ve Yazma Görevleri

Dersler ve Tarihler	Yazma Görevleri	Ders Sürecinin Döngüsü	Açıklama
2. Hafta (9-15. 11.2020)	E-posta metin türüne yönelik genel bir giriş	Görev Öncesi Etkinlikler Ana Yazma Görevi Görev Sonrası Etkinlikler	E-postanın bölümlerine yönelik etkinlikler yapıldı. Yapılandırılmış bir e-posta yazdırıldı. Ayşe adlı kişinin e-postasındaki eksikler tamamlandı. Tamamlanan e-posta metni üzerinden akran değerlendirmesi ve araştırmacı tarafından geri dönütler verildi.
3. Hafta (16-22.11.2020)	Resmi veya resmi olmayan üslupta e-posta metni yazma	Görev Öncesi Etkinlikler Ana Yazma Görevi Görev Sonrası Etkinlikler	Resmi ve resmi olmayan üsluba yönelik etkinlikler yapıldı. Yapılandırılmış bir e-posta yazdırıldı. Tamamlanan e-posta metni üzerinden akran değerlendirmesi ve araştırmacı tarafından geri dönütler verildi.
4. Hafta (23-29.11.2020)	Özür e-postası yazma (resmi ve resmi olmayan bir üslupla)	Görev Öncesi Etkinlikler Ana Yazma Görevi Görev Sonrası Etkinlikler	Hem resmi ve resmi olmayan üslupla ‘özür dileme’ bağlamında etkinlikler yapıldı. Yapılandırılmamış bir e-posta metni yazıldı. Yazılan e-posta metni üzerinden akran değerlendirmesi ve araştırmacı tarafından geri dönütler verildi.
5. Hafta (30.11.2020-6.12.2020)	Şikâyet ve Sorunu Bildiren bir e-posta yazma	Görev Öncesi Etkinlikler Ana Yazma Görevi Görev Sonrası Etkinlikler	Şikâyet ve bir sorunun dile getirildiği e-posta metni yazmaya yönelik etkinlikler yapıldı. Şikâyet bildiren yapılandırılmamış bir e-posta metni yazıldı. Yazılan e-posta metni üzerinden akran değerlendirmesi ve araştırmacı tarafından geri dönütler verildi.
6.Hafta (7-13.12.2020)	Üniversitedeki hocaya e-posta yazma	Görev Öncesi Etkinlikler Ana Yazma Görevi Görev Sonrası Etkinlikler	Üniversitedeki hocaya e-posta yazma bağlamında etkinlikler yapıldı. Üniversitedeki hoca için yapılandırılmamış bir e-posta yazıldı. Yazılan e-posta metni üzerinden akran değerlendirmesi ve araştırmacı tarafından geri dönütler verildi.
7. Hafta (14-20.12.2020)	İzin istenilen bir e-posta yazma	Görev Öncesi Etkinlikler Ana Yazma Görevi Görev Sonrası Etkinlikler	İzin istenilen bir e-posta yazmaya yönelik etkinlikler yapıldı. İzin istenilen yapılandırılmamış bir e-posta yazıldı. Yazılan e-posta metni üzerinden akran değerlendirmesi ve araştırmacı tarafından geri dönütler verildi.

Tabloda görüldüğü üzere bir dersin işleniş aşamaları ana görev öncesi yapılan ‘görev öncesi etkinlikler’, ikinci olarak ana yazma görevinin gerçekleştirilmesi’ ve son olarak ‘görev sonrası etkinliklerin’ yapılması şeklindedir. Bununla birlikte her bir derste e-posta metin türüne yönelik beş ayrı tür ve buna bağlı olarak içerik belirlenmiştir. Tabloda bunlara haftalık olarak yer verilmektedir. Her bir e-posta metin türünün ders döngüsü üçlü görev döngüsü çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmacının üçüncü haftasından sonra bir sonraki dersin konusuyla bağlantılı olarak öğrencilerden bir sonraki ders için

yapmaları istenen sınıf dışı yazma görevleri de verilmiştir. Tabloda bunlara da yer verilmektedir.

Uygulamanın ikinci haftası olması sebebiyle ‘görev öncesi etkinliklerinden’ önce dersin genel yapısına yönelik neler yapılacağına dair öğrenciler bilgilendirilmiştir. Öğrencilere otantik bir bağlam sunması adına e-posta platformu üzerinden örnek bir e-posta metni gösterilmiş ve genel yapı üzerinde farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun ardından görev öncesi etkinliklere geçilmiş ve öğrenciler eş zamanlı olarak araştırmacının ekran paylaşımında gösterdiği içeriği kendi dosyalarından takip etmişlerdir. Araştırmacı, öğrencilerin Google Docs dosyalarında yer alan ve öğrencilerin yapması gereken etkinliklerde öğrencilerden kopyala yapıştır özelliğini kullanmamalarını ve ilgili boşlukları ya da bölümleri kendilerinin yazmaları istenmiştir. Bu yönergeye yönelik araştırmacı her bir öğrencinin dosyasını eş zamanlı olarak takip etmiş ve öğrencilerin kopyala yapıştır özelliğini kullanmamalarını sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı her bir öğrencinin dosyasında etkinlikleri yaparken takip etmiş ve gerekli geri bildirimleri ve aşamalı desteği eş zamanlı olarak sağlamıştır.

Grup 1 (10.11. 2020 / 9:30-11:30) / (Ö1 ve Ö3)

Öğrencilerle daha önceden planlandığı gibi saat 9:30’da Zoom üzerinden derse başlanmıştır. Öğrencilere Google Docs’daki kendi adlarındaki dosyayı her ders öncesi açmaları gerektiği belirtildiğinden öğrencilerin ikisi de kendi dosyalarını derse katılmadan önce açmıştır. Ders süreci görev öncesi etkinlikler, ana yazma görevi ve görev sonrası etkinlikler şeklinde bir ders süreci boyunca yürütülmesi planlanmıştır ancak ilgili grupta sürenin yeterli olmaması sebebiyle yazma görevi ve görev sonrası etkinlikler bir sonraki güne bırakılmıştır. Öğrencilerle görev öncesi etkinlikler yapılırken araştırmacı kendi ekranını paylaşmış ve öğrenciler dersi hem Zoom üzerinden takip etmiş hem de etkinlikleri yapmaları gerektiği noktada kendi Google Docs sayfalarından etkinlikleri yapmışlardır. Bu etkinlikler karşılıklı etkileşim içerisinde öğrencilerin birbirlerinin cevaplarını kontrol edebilmeleri için öğrencilerin Google Docs dosyası araştırmacı tarafından bilgisayar ekranında iki sayfa olarak ayarlanıp ekran paylaşımında bulunulmuştur, böylece öğrenciler birbirinin etkinlikleri kontrol etmiş ve bazı noktalarda üzerinde tartışıp uzlaşmaya varmışlardır. Benzer şekilde araştırmacıda bu süreç içerisinde öğrencilere aşamalı destek sağlamıştır. Ders süresi boyunca araştırmacı ilk ders olması sebebiyle bazı noktalarda karar

vermekte zorlanmış ve bu gibi durumlarda dış gözlemciden yardım almıştır Süreç boyunca dış gözlemci araştırmacının hızlı konuşuyor olması ya da sesin kötü olması ya da internetten kaynaklanan problemler gibi önemli noktalarla dair araştırmacıyla iletişime geçip durumu anında bildirmiştir.

Karşılaşılan Zorluk: Öğrencilerle iki saatte bitirilmesi planlanmıştır; ancak ders beklenenden uzun sürmüştür.

Çözüm: Ders planlanan sürede bitmediği için öğrencilerin 11:30'da başka dersleri olması sebebiyle ayrılmaları gerektiğinden ders yarıda kesilip bir gün sonrası için öğrencilerle yine aynı saat için anlaşılmıştır.

Grup 1 (11.11. 2020) / (9:30-11:30)

Öğrencilerle anlaşıldığı gibi derse saat 9:30'da başlanmıştır. Ders bir buçuk saat sürmüştür. Bu derste ana yazma görevi yapılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin Google Docs dosyaları üzerinden onları takip etmiş ve gerekli noktalarda aşamalı destek sağlamıştır. Öğrenciler yazma görevini bitirdikten sonra görev sonrası etkinliklere geçilmiştir. Öğrenciler yazdıkları e-postayı birbirlerine e-mail uygulaması üzerinden göndermiştir. Araştırmacı öğrencilerle öz değerlendirme ve akran değerlendirme formunu paylaşmış ve formla ilgili gerekli bilgilendirmeyi yapmıştır. Öğrenciler hem kendi e-posta metinlerini hem de arkadaşının e-posta metinlerini değerlendirip puanlamıştır. Birbirlerinin e-posta metinlerine yüksek puanlar vermemiş ve birbirlerine eksiklerini söylemişlerdir ancak öğrencilerin kendilerine verdikleri puanın yüksek olduğu görülmüştür. Sonrasında öğrenciler puanlamaları birbirlerine söyleyip birbirlerinin e-posta metnine ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Araştırmacıda bu esnada etkileşim sürecini takip edip gerekli noktalarda görüş bildirmiştir. Son olarak araştırmacı, öğrencilerin her birinin e-postasına yönelik dilbilgisi yapılar hakkında geri bildirimlerde bulunmuştur. Dersin sonunda öğrencilerle öğrenci günlüğü formu paylaşılmış ve öğrencilere formla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerden bu formu doldurmaları ve derse ilişkin görüşlerini paylaşmaları istenmiştir.

Karşılaşılan zorluklar: Araştırmacı ilk kez böyle bir eğitim verdiği için birtakım sorunlarla karşılaşmıştır. Derste e-posta metin türüne yönelik genel bilgiler paylaşılmış, bu çerçevede örnek metinler üzerinden çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Ders içeriği çok yoğun

olmamakla birlikte öğrencilerin anlamaya zorlandığı hususlara açıklama getirilmeye çalışılırken ders süresinin uzadığı görülmektedir. Öğrencilerin bazı etkinlikleri yapmakta zorlandıkları görülmüştür. C1 seviyesindeki kursa başlamış olmalarına rağmen dil becerilerinin daha zayıf olması bu zorluğun nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Bunun dışında dış gözlemciler içerikteki etkinliklerin sayısının azaltılması gerektiğini ya da etkinliklerdeki maddelerin sayısının azaltılması noktasında görüş bildirmişlerdir. Geçerlik toplantısında gündeme getirilen bu konu tartışılmıştır ve aşağıdaki belirtildiği şekliyle çözüm getirilmiştir.

Çözüm: Geçerlik komitesinin de önerisiyle ders içeriğinde etkinlik sayısı bağlamında sadeleşmeye gidilmesi uygun görülmüştür. Bir sonraki uygulama için daha az sayıda görev öncesi etkinliğe yer verilmesi ve verilen etkinliklerdeki madde sayılarını azaltılmasına karar verilmiştir. Ancak bu çözüm önerisinin ikinci uygulamada işleme alınması noktasında karara varılmıştır; çünkü diğer gruplardaki öğrencilerin çalışmanın geçerliği noktasında eşit dilsel girdiye maruz kalma durumları ve de aynı içeriğinin diğer gruplarda nasıl ilerleyeceğini görmek adına bu haftanın tüm gruplarında aynı içerik kullanılmıştır. Uygulamanın 2. haftasında geçerlik komitesinin kararı uygulamaya alınmıştır.

Grup 3 (10.11. 2020 19:00-21:30) / (Ö3 ve Ö5)

İkinci haftanın dersi ikinci grupta planlandığı üzere akşam saat 19:00'da yapılmıştır. Ders süreci diğer grupta olduğu gibi gerçekleşmiştir. Diğer gruptan farklı olarak ders süreci daha hızlı geçmiş ve öğrencilerin anlamakta zorlandıkları noktalar çok fazla olmamıştır. Gruptaki öğrencilerden birinin derse cep telefonu ile katılması ve aynı anda Google Docs'a da cep telefonundan girmesi öğrencinin süreci takibini zorlaştırmıştır. Araştırmacı bu durumla ilgili olarak bilgisayarını kullanmasını rica etmiş ve öğrenci Türkçe karakterlerin olması sebebiyle kullanmadığını belirtmiştir. Araştırmacı Türkçe klavye satın alacağını ve bir sonraki ders için bunun problem olmayacağını belirtmiştir.

Aynı içerik bu gruptaki öğrencilerle, öğrencilerin anlamadıkları noktaların az olması sebebiyle iki buçuk saat içerisinde tamamlanmıştır. Bu derste görev öncesi etkinlikler, ana yazma görevi ve görev sonrası etkinliklerin hepsi bir ders süresi içerisinde yapılmıştır. Öğrenciler ilk grupta olduğu gibi birbirlerinin e-postalarını ve kendi e-posta metinlerini değerlendirmiş ve puanlanmışlardır. Dersin sonunda öğrencilerle öğrenci günlüğü formu

paylaşılması ve öğrencilerden bu formu doldurmaları ve derse ilişkin görüşlerini paylaşmaları istenmiştir.

Karşılaşılan zorluklar: Gruptaki öğrencilerin kursun farklı sınıflarında olması sebebiyle birbirini tanımıyor olmaları öğrenciler arasında etkileşim durumunu güçleştirmiştir. Akran etkinlikleri gibi etkileşim gerektiren etkinliklerde öğrencilerin doğrudan araştırmacıyı muhatap aldığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerden birinin aynı zamanda bir üniversite okuyor olması diğerinin ise akademik bir arka planı olmaması sebebiyle derse karşı tutumlarında farklılıklar gözlemlenmiştir. Ö4'ün derse karşı tutumu oldukça olumluyken diğer öğrenci (Ö5) derse katılmak da gönüllü olmasına rağmen dersin bir an evvel bitmesini isteyen bir tutum sergilemiş ve dersin sonunda tek oturumda dersin bitirilmesinin daha iyi olabileceğini belirtmiştir.

Çözüm: Dış gözlemcilerden gelen notlarda gruba yönelik değişiklik yapılmasının iyi olabileceği; çok istekli olan öğrencinin durumunun diğer öğrenci tarafından olumsuz etkilendiği noktasında görüşler belirtilmiştir ancak iki öğrencinin de sadece akşam saatlerinde uygun olması ve diğer öğrencilerin sadece sabah saatlerinde uygun olması bu önerinin gerçekleşmesini engellemiştir. Bu bağlamda bir sonraki ders için geçerlik komitesinin de kararıyla öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesi noktasında daha dikkatli olunmasına ve ders içeriğinde azalmaya gidilmesine karar verilmiştir.

Grup 2 (14.11.2020 10:00-12:00) / (Ö3, Ö6 ve Ö7)

Ders üçüncü gruba planlandığı üzere sabah saat 10:00'da başlamıştır. Ders süreci diğer grupta olduğu gibi gerçekleşmiştir. Diğer gruplardan farklı olarak ders süreci oldukça etkileşimli geçmiştir; öğrenciler derse aktif bir şekilde katılmıştır. Dış gözlemci notlarında da öğrenciler arasındaki etkileşimin oldukça iyi olduğu belirtmiştir. Aynı içerik bütün aşamalarıyla birlikte bu gruptaki öğrencilerle iki saat içerisinde tamamlanmıştır. Ancak öğrencilerden birinin (Ö7) yazma görevi kısmında dersten çıkması ve diğer öğrencilerle dersi bitirdikten sonra tekrar derse girmesi sebebiyle öğrenci akran değerlendirme etkinliğine katılamamıştır. Öğrenci zaruri bir durum sebebiyle dersten çıkmak durumunda kaldığını belirtmiştir. Bu nedenle bu öğrenciyle araştırmacı yazma görevini yapmasını istemiş, öğrenci kendi yazma metnini puanlamış ve en sonunda araştırmacı tarafından geri dönütler verilmiştir. Öğrencinin ara ara dersten çıkıp girme durumu da dersi anlamasını

güçleştirmiştir. Öğrenci bu durumun bir daha olmayacağını belirtip derse olan memnuniyeti ifade etmiştir. Dersin sonunda öğrencilerle öğrenci günlüğü formu paylaşılmış ve öğrencilerden bu formu doldurmaları ve derse ilişkin görüşlerini paylaşmaları istenmiştir.

Karşılaşılan zorluklar: Öğrenciler C1 seviyesinde bir Türkçe kursuna devam ediyor olmalarına rağmen öğrencilerin dil yeterlik seviyesi birbirinden oldukça farklıdır. Bir öğrenci (Ö3) dil beceri açısından diğer iki öğrenciden oldukça iyiyken diğer iki öğrenciden biri (Ö6) orta düzeyde diğeri (Ö7) daha geri bir seviyededir. Aynı durum dış gözlemci notlarında da belirtilmiş; bu durumun dersin işleniş noktasında dil seviyesi daha iyi olan öğrenciyle, daha geri olan öğrenci arasında oldukça problem yarattığı ifade edilmiştir. Ders süreci boyunca bireysel yapılan bazı etkinliklerde öğrencilerden biri etkinliği daha hızlı tamamlarken diğer öğrenci daha geç bitirmektedir. Öğrencilerden gelen derse ilişkin günlüklerde de benzer durum belirtilmiş; öğrencilerden biri (Ö7) dersin hızlı işlendiği ifade etmiştir.

Çözüm: Araştırmacı ders süreci boyunca bu durumu kontrol etmeye ve erken bitiren öğrencinin sıkılmasını engellemek için öğrenciyle iletişim içerisinde olmaya özen göstermiştir. Bununla birlikte grupla ilgili değişiklik yapılmasına yönelik geçerlik komitesinde tartışılmış ve öğrenciler arasındaki dil seviyesi farklılığı sebebiyle böyle bir değişikliğe gidilmesi yönünde karar alınmıştır. Araştırmacı bu durumu göz önünde bulundurarak gerekli düzenlemeyi yapmaya karar vermiştir.

3. Hafta /Araştırmacı Günlüğü (16.11.2020-22.11.2020)

Ders içeriği ve sınıf içi yazma görevi Bir önceki derslerde yapılan geçerlik komitesi toplantı kararları çerçevesinde görev öncesi etkinliklerin sayısı azaltılmış ve etkinliklerdeki madde sayıları da azaltılmıştır. Uzaktan eğitimle yürütülen yazma derslerin takibi oldukça zaman almaktadır. Dolayısıyla etkinliklerin sayısının azaltılmasının hem bu anlamda hem de öğrencilerin birebir takibini kolaylaştırmak adına faydalı olduğu söylenebilir. Ayrıca görev döngüsü aşamalarından ana yazma görevi ve görev sonrası etkinlik aşamalarının öğrencilerin takibi ve verimli bir ders süreci açısından uzaktan eğitim bağlamına daha uygun olduğu da söylenebilir. Görev öncesi etkinlik aşamasında öğrenciler arasındaki

etkileşimi sağlamak ve de her bir öğrencinin etkinlikleri aynı anda yapmasını sağlamak ve takip etmek araştırmacı açısından diğer aşamalara nazaran daha zor olmuştur.

Diğer yandan bir önceki ders kapsamında öğrenci günlüklerinden elde edilen bilgiler çerçevesinde ders sürecinin daha yavaş ilerlenmesine dikkat edilmiştir

Uygulamanın üçüncü haftası olması sebebiyle yazma görevi ilk uygulamada olduğu gibi yapılandırılmış bir yazma görevi şeklindedir. Bunda yazma görevlerin seçilmesi ve derecelendirmesi dikkate alındığından ders içeriğindeki girdi yoğunluğuyla uyumlu olacak şekilde yazma görevi yarı yapılandırılmış bir şekilde hazırlanmıştır.

Gruplara yönelik genel durumlar: Bir önceki geçerlik komitesi kararları çerçevesinde gruplardan ikisindeki düzenlemelere yönelik öğrencilerle görüşülmüştür ancak gruplardan birindeki (Grup 3) öğrencilerin sadece akşam saatlerinde uygun olması sebebiyle değişikliğe gidilememiştir. Diğer grupta (Grup 2) ise seviyeye farklılığı sebebiyle grubunun değiştirilmesine karar verilen öğrencinin (Ö7) gruptan ayrılmak istemediğini, diğer iki arkadaşının seviyelerinin kendisinden çok daha iyi olmasının kendisini zorladığını ve daha çok ilerlettiğini ve de sadece hafta sonları derse katılabileceğini belirtmesi sebebiyle öğrenciyle ilgili herhangi bir değişiklik yapılamamıştır.

Grup 1 (18.11.2020 9:30-12:00) / (Ö1 ve Ö2)

Haftanın ilk dersi daha önce planlandığı gibi saat sabah 9:30'da başlamıştır. Bir önceki hafta aynı grupta iki günde dört saatte tamamlanan ders bu hafta içerikteki düzenlemeler çerçevesinde ve de öğrencilerin konuya aşinalığının biraz artmış olması sebebiyle iki buçuk saat içerisinde tamamlanmıştır. Dersin işlenişi, süreç ve içeriği diğer derslerde olduğu gibi yürütülmüştür.

Karşılaşılan zorluklar: Gruptaki öğrencilerin her ikisinin de çocuğu olduğundan ders sürecinde çoğu zaman dikkatleri dağılmakta ve ara sıra dersten ayrılmaktadırlar. Bu durum araştırmacının tekrar aynı şeyi anlatmasına ve zaman kaybına sebep olmaktadır ancak bununla ilgili olarak yapılabilecek bir şey olmadığından araştırmacı kesintiye uğrayan noktaları telafi etmeye çalışmıştır. Ayrıca öğrencilerden birinin (Ö2) ana yazma görevi esnasında internet kesintisi yaşamış ve derse 15 dakika katılamamıştır.

Çözüm: Dış gözlemcilerin de önerisiyle diğer öğrencinin ders saatine az kalması sebebiyle dersten internet problemi sebebiyle ayrılan öğrenci beklenmemiş ve görev sonrası etkinlikler diğer öğrenciyle (Ö1) birebir yapılmış ve akran değerlendirme etkinliği yapılamamıştır. Ö2 derse geri katıldığında onunla da benzer şekilde görev sonrası etkinlikler yapılmış ve gerekli geri dönütler verilmiştir.

Grup 3 (20.11.2020 19:00-21:00) / (Ö4 ve Ö5)

Daha önce planlandığı gibi der saat 19:00'da başlamış ve iki saat sürmüştür. Dersin işleniş, süreç ve içeriği diğer derslerde olduğu gibi yürütülmüştür. Öğrenciler ders süresi boyunca kendi dosyalarında yapılan etkinliklerin cevaplarını itinayla not almış ve süreci aktif bir şekilde kendi sayfalarından da takip etmişlerdir.

Karşılaşılan zorluklar: Öğrencilerin ders saatinin akşam olması sebebiyle öğrencilerin ders sonuna doğru yoruldukları gözlemlenmiştir. Dış gözlemcilerden gelen notlarda da öğrencilerin ders sonuna yorgun düştükleri ve günün yorgunluğunun ardında bir de bu dersin yapılıyor olmasının verimi düşürdüğünü ve dolayısıyla ders saatinin öne çekilmesinin öğrenciler için daha faydalı olacağı belirtmişlerdir.

Çözüm: Saatle ilgili değişikli konusunda öğrencilerle tekrar görüşülmüştür. Öğrenciler ders günüyle ilgili yapılacak bir değişiklik durumunda ders saatini beşe çekebileceklerini belirtmişlerdir. Bu çerçevede öğrencilerle saat beşte ders yapılmasına karar verilmiştir.

Grup 2 (21.11.2020 -10:00-12:00) (Ö3, Ö6 ve Ö7)

Daha önce planlandığı gibi üçüncü grupta ders saat 10:00'da başlamış ve iki saat sürmüştür. Dersin işleniş, süreç ve içeriği diğer derslerde olduğu gibi yürütülmüştür. Öğrenciler ders süresi boyunca kendi dosyalarında yapılan etkinliklerin cevaplarını itinayla not almış ve süreci aktif bir şekilde kendi sayfalarından da takip etmişlerdir.

Karşılaşılan sorunlar: İlgili grupta benzer şekilde daha önceki hafta olduğu gibi öğrenci seviyelerindeki farklılıklar sebebiyle birtakım sorunlar yaşanmıştır. Ö7'nin çok yavaş yapıyor olması, anlamakta diğerlerine nazaran zorlanıyor olması süreci yavaşlatan bir unsur olmuştur. Öğrencinin (Ö7) diğer öğrencilere yetişmeye çalışması sebebiyle bu durumun öğrenci için de stres unsuru olduğu gözlemlenmiştir.

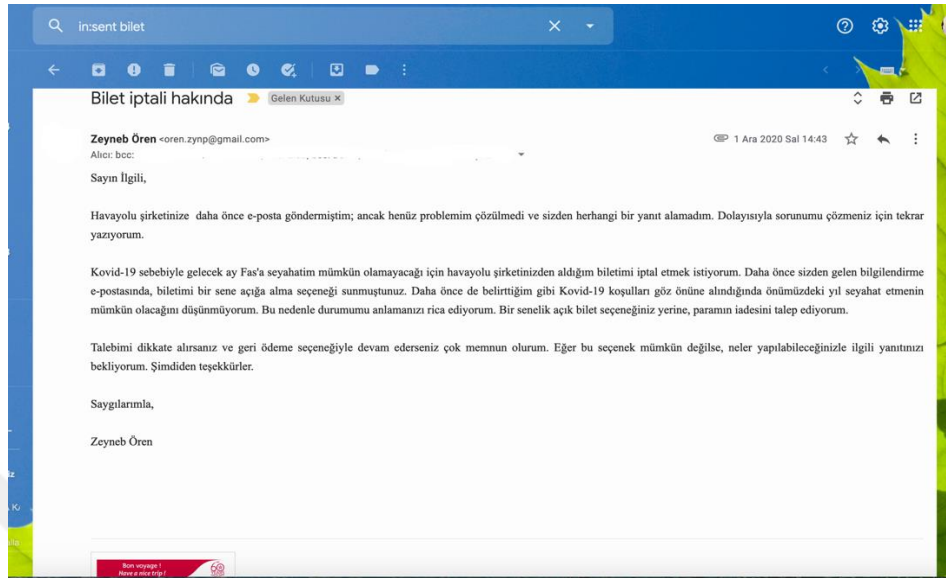
Çözüm: Bu probleme yönelik olarak öğrenci (Ö7) herhangi bir değişikliğe gitmeyi istemediğinden ve bu süreci bu grupla yürütmeyi özellikle istediğini belirttiğinden değişikliğe gidilememiştir. Dolayısıyla araştırmacı ilgili öğrencinin (Ö7) strese girmemesi ve kendisini kötü hissetmemesi için öğrenciyi motive edecek birçok yolu denemiştir. Dış gözlemciler araştırmacı tarafından durumun iyi yönetildiğine dair görüşlerini belirtmişlerdir.

4. Hafta /Araştırmacı Günlüğü (23.11.2020-29.11.2020)

Sınıf içi yazma görevleri: Uygulamanın dördüncü dersinde yapılandırılmamış bir yazma görevi tercih edilmiştir. Bunda uygulamanın üçüncü hafta olması ve araştırmacının planladığı gibi bu haftaya gelinceye kadar gerekli girdinin sağlanması etkili olmuştur. Uygulamanın bu haftasından itibaren yapılandırılmamış yazma görevleri gerçekleştirilmiştir.

Sınıf dışı yazma görevi: Öğrenci günlüklerinde öğrencilerin daha fazla yazmaya ve pratik yapmaya ihtiyaçları olduğuna yönelik bulgular çerçevesinde bir sonraki ders için öğrencilere ilgili dersin konusuyla ilgili olarak araştırmacı tarafından öğrencilere bir e-posta gönderilmiş ve öğrencilerden bu e-postaya cevap vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin her biri sınıf dışı yazma görevini gerçekleştirmiş ve ders öncesinde araştırmacı tarafından gönderilen e-postaya cevap vermişlerdir. Araştırmacı ders günü öncesi her bir öğrencinin e-postasına yönelik Word belgesinin ‘gözden geçir’ özelliğini kullanarak geri bildirimde bulunmuştur. İlgili öğrenci e-posta ödevleri her bir grupta sadece ilgili grubun öğrencilerinin gönderdiği e-postalar kullanılarak derse yönelik farkındalık oluşturmak için görev öncesi etkinlik aşamasında hazırlık görevi olarak kullanılmıştır. Bu durumun dersin içeriğine yönelik olumlu anlamda bir fark yaratmıştır. Böylece ilk sınıf dışı yazma görevi araştırmacı ve öğrenci arasında gerçekleşen pedagojik bir teknolojik görev olarak gerçekleştirilmiştir.

Bir sonraki haftanın sınıf dışı yazma görevi konusu:



Resim 3.2. Sınıf Dışı Yazma Görevi 2

Gruplara yönelik genel durumlar: Bu hafta gruplardan birinin gününde (Grup 1) değişikliğe gidilmiştir. Öğrencilerden birinin (Ö1) sınav haftası olması sebebiyle ilgili grubun dersi pazar günü sabah 10:00'da yapılmıştır. Çarşamba akşamları uygulamanın yapıldığı grupta (Grup 3) her zamanki gibi planlandığı gün ve saatte derse başlanmıştır ancak öğrencilerden birinin (Ö4) hasta olması sebebiyle derse katılamadığı için tek bir öğrenciyle (Ö5) ders yapılmıştır. Bu süreçte hem araştırmacı hem de dış gözlemciler dersin ertelenmesi gerektiğini düşünmüşlerdir ancak derse katılan öğrencinin haftanın diğer günleri ev taşıma gerekçesiyle meşgul olması sebebiyle dersin Ö5 ile yapılması konusunda karar alınmıştır. Derse katılamayan öğrenci (Ö4) ise gruplardan biriyle (Grup 1) pazar günü yapılan derse katılmıştır.

Dersin cumartesi günü yapıldığı grupta (Grup 2) yer alan bir öğrenci (Ö7) dersten önce araştırmacıyı arayıp psikolojik olarak iyi hissetmediğini ve herhangi bir çalışmaya sürdüreceği durumunun olmadığını belirtip araştırmadan ayrılmak istediğini belirtmiştir. Bu nedenle öğrenci (Ö7) uygulamanın ikinci dersinden sonra uygulamadan ayrılmıştır.

Fasikül hazırlığı: Öğrencilere yardımcı olması amacıyla yazım ve noktalamayla ilgili öğrencilere fasikül hazırlanmıştır. Oldukça basit ve anlaşılır düzeyde hazırlanan fasikül

derslerde öğrencilere tanıtılmıştır ve kendilerine kaynak olması amacıyla kullanabilecekleri belirtilmiştir.

Grup 3 (25.11.2020 / 19:00- 20:00) / (Ö5)

Bu haftaki ilk ders birinci grupla daha önce planlandığı gibi başlamıştır ancak öğrencilerden birinin (Ö4) hastalanması sebebiyle ders tek bir öğrenciyle (Ö5) yürütülmüş ve bir saat sürmüştür.

Karşılaşılan zorluklar: Derse katılan öğrenci (Ö5) pazarlamayla uğraşmakta ve kendisinin de belirttiği üzere günlük hayatının herhangi bir yerinde Türkçe yazmaya ihtiyacı olmamaktadır. Dolayısıyla Türkçe kursunda sınırlı yazma etkinlikleri dışında tam anlamıyla Türkçede yazma yapmamaktadır. Ayrıca öğrenci kendi dilinde de yazmayı sevmediğini ve yazma becerisine yönelik oldukça zorlandığını ve yazmaktan sıkıldığını ifade etmiştir. Bu durum öğrencinin ana görev aşamasında gerçekleştirilen sınıf içi yazma görevlerini yapmakta da zorlanmasını açıklayan sebeplerden biridir. Ders süreci boyunca görev öncesi etkinlikleri anlamakta ve yapmakta hiç zorluk çekmezken, bu etkinliklerde yapılanları ana yazma görevinde kullanmakta oldukça zorlanmaktadır. Bu derste de benzer bir zorluk gözlemlenmiştir. Bunda öğrencinin derse gelmeden önce ödevi yapmamış olmasının ve yukarıda belirtilen diğer sebeplerin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çözüm: Öğrenciyle dersin bitiminde durumla ilgili olarak konuşulmuş ve öğrenci (Ö5) yazma öncesi yapılan bu etkinliklerin yazma konusunda kendisini cesaretlendirdiğini belirtmiş ancak daha fazla pratiğe ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrenciden yapmadığı ödevi yapması ve araştırmacı tarafından dönütlerin verilebilmesi için öğrencinin de isteğiyle bir toplantı daha yapılması planlanmıştır.

Grup 2 (28.11.2020 / 10:00- 12:30) / (Ö3 ve Ö6)

Öğrencilerle planladığı gün ve saatte derse başlanmış ve ders hazırlık görevindeki farklılık sebebiyle iki buçuk saat sürmüştür. Dersin işleniş, süreç ve içeriği diğer derslerde olduğu gibi yürütülmüştür. Derste hazırlık görevi olarak öğrencilerin araştırmacılara gönderdiği e-posta örnekleri kullanılmıştır. Bu hazırlık görevlerinin öğrenciler arasındaki etkileşimi ve derse olan farkındalığı oldukça arttırdığı gözlemlenmiştir. Ders sürecinde öğrencilerden bazıları kendi yazdıkları e-postayla ilişkilendirip araştırmacıya sorular dahi

sormuşturlar. Öğrenciler derse karşı memnuniyetlerini belirtmiş ve araştırmacı tarafından hazırlanan fasikülleri de oldukça yararlı olacağını belirtmişler. Derse ilişkin olarak hiçbir sorunla karşılaşılmamıştır, bu durumda gruptaki öğrencilerin dil seviyelerinin iyi olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Grup 1 (29.11.2020 / 10:00- 20:00) / (Ö1, Ö2 ve Ö4)

Öğrencilerle planladığı gün ve saatte derse başlanmıştır. Ö5 kendi grubuyla (Grup 3) yapılan derse hastalandığı için katılamadığından dolayı grup1 ile yapılan derse katılmıştır. Derse bir öğrencinin daha katılması ders süresinin uzamasına sebep olmuş ve ders 3 saatte tamamlanmıştır. Görev sonrası aşamada akran değerlendirme kısmında öğrenciler oldukça keyif almış, birbirlerine az puan vermelerinden dolayı neden daha az puan aldıklarını sorup nedenlerini keyifli bir şekilde anlamaya çalışmışlardır. Öğrenciler arasındaki etkileşimin oldukça yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Karşılaşılan sorunlar: Öğrencilerin sayıca fazla olması dersin süresinin uzamasına ve öğrencilerin ara sıra dikkatlerinin dağılmasına sebep olmuştur. Öğrencilerin sayısının fazla olması sebebiyle araştırmacı her bir öğrenciyi eş zamanlı olarak takip etmede ve aşamalı destek sağlamada zorlanmıştır. Ayrıca araştırmacı öğrencilerin dikkatini toplama ve ders sürecini idare etmede de güçlük çekmiştir.

Çözüm: Dış gözlemci, ders sırasında araştırmacının karar vermede zorlandığı noktalarda bazı önerilerde bulunmuştur. Derste karşılaşılan soruna yönelik olarak öğrencilerin sayısındaki artışın buna sebep olduğu ortadadır. Öğrenci (Ö4) gruba zaruri bir durumdan dolayı bir defaya mahsus katılmış ve bir sonraki dersi kendi grubuyla (Grup 3) birlikte yapmıştır. Buna göre grup sayılarının uzaktan eğitimle yapılan yazma uygulamalarında en az iki kişiden oluşmasının önemli bir bulgu olduğu söylenebilir.

5. Hafta /Araştırmacı Günlüğü (30.11.2020-6.12.2020)

Sınıf içi yazma görevi: Uygulamanın bu haftasında bir önceki haftada olduğu gibi yapılandırılmamış bir yazma görevi tercih edilmiştir. Öğrencilerden birkaçı günlüklerinde şikâyet e-postası yazma üzerine ders işlemek istediklerini belirtmişler. Bu bağlamda araştırmacı bir sonraki ders için planladığı şikâyet e-postası içeriğini daha önce işlemeye karar vermiştir. Görev öncesi etkinliklerde bir şikâyet e-postasında bulunması gereken

bölmelere yönelik boşluk doldurma, eksiklikleri tamamlama şeklinde etkinlikler yaptırılmıştır. Benzer şekilde sınıf içi yazma görevinde bir şikâyet e-postasında bulunması gereken bölümlerin yer aldığı yapılandırılmış bir tablo kullanılmıştır. Öğrenci günlüklerinde buna yönelik bütün öğrenciler olumlu görüş beyan etmiş ve tablo şeklinde sunulan taslak yapının yazmalarını oldukça kolaylaştırdığını belirtmişler. Daha önceki derslerde de e-postanın bölümlerinin olduğu bir tablo kullanılmıştır ancak günlüklerden hareketle öğrencilerin her bir e-posta türü için yapılandırılmış bir tablonun olmasını oldukça faydalı bulmuşlardır.

Bir sonraki hafta için sınıf dışı yazma görevi: Öğrencilere araştırmacı tarafından bir şikâyet e-postası gönderilmiştir. Öğrenciler dersten önce ilgili e-postaya geri dönüş yapmışlardır. Derste öğrencilerin yazdıkları e-posta metinleri hazırlık görevi olarak kullanılmıştır. Öğrenci günlüklerinde öğrencilerin çoğu ders öncesinde yapılan bu ödevlerin ve sonrasında bu ödevlere yönelik yapılan etkinliklerin çok faydalı olduğuna yönelik görüş beyan etmişler. Öğrencilerden biri (Ö6) dersin yapıldığı günün akşamında araştırmacıya sınıf dışı yazma ödevini göndermesi için hatırlatmada bulunmuştur.

Yazma Görevi (Üniversitedeki hocanıza bir e-postası yazın.)
 Bu yazma görevinde, üniversitedeki hocalarınızdan birine sorununuzu bildiren bir e-posta yazacaksınız. Problemlerle ilgili durum şöyledir:

Durum:
 Üniversitede X bölümünde öğrencisiniz. Dersinizin online sınavına katıldınız ancak sınav esnasında birtakım sorunlar sebebiyle sınavı bitiremediniz. Hocanıza bu durumu belirten bir e-posta yazınız.

E-postada:

- Sınavda yaşadığınız sorunları (internet gitti, elektrik kesildi vb.) açık bir şekilde belirtiniz.
- Tekrar sınava girmek istediğinizi belirtin.
- Yapılacak yeni sınavla ilgili aşağıdaki soruları sorabilirsiniz:
 Mazeret sınavı olacak mı?
 Sınav ne zaman olacak?
 Sınav şekli nasıl? (test vb.)
 Hangi konulardan sorumluyum?

Resim 3.3. Sınıf Dışı Yazma Görevi 3

Grup günü değişikliği: Öğrencilerin isteğiyle ders günlerinde değişikliğe gidilmiştir. Dersler sırasıyla cumartesi sabahı, cumartesi akşamı ve pazar sabahı şeklinde düzenlenmiştir.

Grup 3 (5.12.2020-17:00-18:30) / (Ö5)

Öğrencilerle planlandığı gün, saat 17:00’da ders başlamıştır ancak öğrencilerden biri (Ö4) derse katılmamıştır. Araştırmacı dersin saatinden bir saat önce her iki öğrenciye de teyit etme amaçlı mesaj atmış ve öğrencilerin her ikisi de mesaja cevap vermiştir. Buna rağmen öğrencilerden biri derse katılmamış, araştırmacı mesaj attığında öğrencinin internetinin kapalı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda dış gözlemciyle birlikte dersin tek (Ö5) bir öğrenciyle yürütülmesine karar verilmiştir. Dersin işlenişi, süreç ve içeriği diğer derslerde olduğu gibi yürütülmüştür. Öğrenci ders süresi boyunca kendi dosyalarında yapılan etkinliklerin cevaplarını itinayla not almış ve süreci aktif bir şekilde kendi sayfalarından da takip etmiştir. Ders bir buçuk saat sürmüştür. Derste bunun dışında karşılaşılan herhangi bir sorun olmamıştır.

Grup 3 (11.12.2020-19:00) / (Ö4)

Öğrenci hasta olduğu için cumartesi (5.12.2020) Ö5 ile yapılan derse katılamamıştır. Bu sebeple öğrenci iyileştikten sonra cuma akşamı saat 19:00’da öğrenciyle birebir ders yapılmıştır. Derse başladıktan 20 dakika sonra öğrenci dersten ayrılmış ve araştırmacı öğrenciye ulaşamamıştır. Saat 21:00’da öğrenci araştırmacıyla tekrar iletişime geçmiş ve elektriklerin kesildiğini bu nedenle bilgisayarın şarjı olmadığı için kapandığını belirtmiştir. Araştırmacı öğrenciyle derse kaldığı yerden devam etmiştir. Dersin işlenişi, süreç ve içeriği diğer derslerde olduğu gibi yürütülmüştür. Öğrenciyle dersin birebir yapılmasının öğrencinin motivasyonu ve derse katılımı noktasında olumlu bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir. Benzer şekilde dış gözlemciler de aynı öğrencinin grupla yapılan derslere nazaran bire bir yapılan bu derste motivasyonunun daha fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci bu derste daha çok katılım göstermiş ve diğer uygulama derslerinden farklı olarak sınıf içi yazma görevinde etkin bir şekilde yerine getirmeye çalışmıştır. Ders sonrasında yapılan geçerlik komitesinde öğrencinin utangaç bir yapısının olmasının etkileşimli görevler de önemli bir etken olabileceği sonucuna varılmıştır.

Grup 2 (5.12.2020/ 10:00-12:00) / (Ö3 ve Ö6)

Öğrencilerle planladığı gün ve saatte derse başlanmıştır. Dersin işlenişi, süreç ve içeriği diğer derslerde olduğu gibi yürütülmüştür. Derste hazırlık görevi olarak öğrencilerin araştırmacılara gönderdiği e-posta metin örnekleri kullanılmıştır.

Karşılaşılan sorunlar: Öğrencilerden biri (Ö6) dersin başlangıcında hasta olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı ders günüyle ilgili değişikliğe gidilebileceğini belirtmesine rağmen öğrenci başka bir gün için uygun olmadığını ve dersi yürütebilecek durumda olduğunu belirtmiştir ancak öğrencinin iyi hissetmemesi dersteki performansını da oldukça etkilemiştir. Öğrenci (Ö6) dersin sonuna doğru oldukça yorgun düşmüştür.

Çözüm: Sınıf içi yazma görevi, dersin sonuna doğru öğrencinin kendisini kötü hissetmesi sebebiyle ‘sınıf dışı yazma görevi’ şeklinde gerçekleştirilmesine dış gözlemcinin önerisiyle karar verilmiştir. Bunun dışında derse ilişkin olarak hiçbir sorunla karşılaşılmamıştır.

Grup 1 (6.12.2020 /10:00-12:00) / (Ö1 ve Ö2)

Haftanın son dersi son grupta planlandığı günde saat 10:00’da başlamıştır. Dersin işleniş, süreç ve içeriği diğer derslerde olduğu gibi yürütülmüştür. Derste hazırlık görevi olarak öğrencilerin araştırmacılara gönderdiği e-posta metin örnekleri kullanılmıştır. Öğrencilerle bir sonraki dersle ilgili de plan yapılmış ve dersin sonunda öğrenci günlüğünü doldurmaları istenmiştir.

Karşılaşılan sorunlar: Öğrencilerden biri (Ö2) bilgisayarıyla ilgili teknik sorundan dolayı derse girebilmekte sorun yaşamıştır. Öğrencilerden diğerinin (Ö1) de kamerası bozulduğu için sadece görüntü olmayıp ses ile derse katılmıştır. Araştırmacı whats app üzerinden görüntülü arama yapmayı teklif etmişti ancak öğrencilerden birinin bulunduğu ülkede whatsapp aramalarına izin verilmediği için Zoom üzerinden derse görüntüsüz bir şekilde devam edilmiştir. Ayrıca dersteki teknik sebeplerden dolayı ders iki buçuk saat sürmüştür.

Çözüm: Araştırmacı diğer derslerde de olduğu gibi kendi ekranını paylamış ve ders boyunca öğrencileri kontrol etmek amacıyla sorular sorarak bu etkileşim sorununu en aza indirmeye çalışmıştır. Öğrenciler her zamanki gibi Google Docs’taki dosyalarından da süreci takip etmişlerdir.

6. Hafta /Araştırmacı Günlüğü (7-13.12.2020)

Sınıf içi yazma görevi: Uygulamanın bu haftasında bir önceki haftada olduğu gibi yapılandırılmamış bir yazma görevi tercih edilmiştir. Ders içeriğine yönelik planlandığı sıraya göre bir değişikliğe gidilmiştir. Öğrencilerden birkaçı günlüklerinde üniversitedeki hocalarına e-postası yazma üzerine ders işlemek istediklerini belirtmişler. Bu bağlamda araştırmacı bir sonraki ders için planladığı üniversitedeki hocaya e-posta yazma görevini bu derste işlemeye karar vermiştir. Bir önceki derste şikâyet e-postası yazma görevi şikâyet e-postasının bölümlerinin olduğu bir tablo kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Benzer şekilde bu derste de ele alınan konu çerçevesinde yapılandırılmış bir tablo kullanılmıştır. Dersin sonrasında öğrenciler tarafından doldurulan öğrenci günlüklerinde öğrencilerin hepsi e-postanın bölümlerine göre yazma yapmanın çok daha kolay ve işlevsel olduğunu ifade etmişler.

Bir sonraki hafta için sınıf dışı yazma görevi: Öğrencilere bir önceki haftada olduğu gibi sınıf dışı yazma görevi verilmiştir. Aşağıda bir sonraki hafta için verilen sınıf dışı yazma görevi yer almaktadır.

Yazma Görevi (İzin istediğiniz bir e-posta yazınız.)

Bu yazma görevinde, üniversitedeki hocanızdan izin istediğiniz bir e-posta yazacaksınız.

Durum:

Üniversitede X bölümünde yüksek lisans öğrencisisiniz. Tez danışmanınızdan iki hafta için izin istiyorsunuz. Bu iki hafta boyunca derslere katılamayacaksınız. E-postanızda:

- İzin isteme sebebiniz,
- İzinli almanızın neden önemli olduğu,
- İki haftayı nasıl telafi edeceğiniz

gibi noktalara yer veriniz.

Resim 3.4. Sınıf Dışı Yazma Görevi 3

Grup 3 (12.12.2020/ 17:30-19:30) / (Ö4 ve Ö5)

Öğrencilerle planlandığı gün saat 17:30'da derse başlanmıştır. Dersin işlenişi, süreç ve içeriği diğer derslerde olduğu gibi yürütülmüştür. Ders iki saat sürmüştür. Derste hazırlık görevi olarak öğrencilerin araştırmacılara gönderdiği e-posta metin örnekleri kullanılmıştır.

Daha önce belirtildiği üzere öğrencilerden birinin (Ö5) mesleği gereği neredeyse kurs dışında hayatının hiçbir noktasında yazma yapmamasının ve yazmayı sevmemesinin yazma performansını oldukça etkilediği ifade edilmiştir. Öğrencinin (Ö5) son iki hafta sınıf içi yazma görevlerinde ilerleme kaydettiğini gözlemlenmiştir. Bunda yazma eğitiminin etkisi olabileceği gibi son iki haftadır verilen sınıf dışı yazma görev ve geri dönütlerinin etkisinin olduğu da söylenebilir. Aynı öğrenci (Ö5) ders sırasında araştırmacıya devam ediyor olduğu Türkçe kursunun yazma sınavında iyi bir not aldığını ve diğer arkadaşlarına nazaran daha iyi yazdığını ifade etmiştir. Aynı öğrenci yazma içeriği noktasında çok fazla fikrinin olduğunu; ancak bunu yazıya aktarmada sorun yaşadığını ve dersin bu noktada ve özellikle derste kullanılan yapılandırılmış tabloların çok katkı sağladığını belirtmiştir.

Karşılaşılan sorunlar: Ö4'ün grupla birlikte katıldığı uygulamalarda daha pasif olduğu gözlemlenmiştir. Dış gözlemciler de ilgili öğrenciyle bire bir yapılan derslerde öğrencinin çok daha aktif bir şekilde derse katıldığını ifade etmişlerdir. Araştırmacı ilgili öğrenciyle hasta olması sebebiyle derse katılamadığı için iki kez bireysel ders yapmıştır. Karşılaşılan diğer bir sorun da bu gruptaki öğrenciler yazma görevlerinden birinde zorlanmıştır. Diğer gruplarda aynı probleme rastlanılmamıştır.

Çözüm: Geçerlik komitesiyle bir önceki ders sonunda görüşüldüğü üzere araştırmacı ilgili öğrenciyi etkileşimli görevlerde daha rahat hissetmesi adına ders süreci boyunca çabalamış ve iki öğrenci arasındaki etkileşimi kolaylaştıracak ve öğrencileri daha rahat hissedebilecekleri şekilde dersi yürütmeye çalışmıştır. Ayrıca araştırmacı bireysel yazma görevlerinden birinde araştırmacının aşamalı desteğine rağmen öğrencilerin zorlanması sebebiyle ilgili bireysel görevi öğrencilerle birlikte gerçekleştirmiştir. Ardından aynı yapıda ancak içeriğin farklı olduğu görevin tekrarı öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir.

Grup 2 (12.12.2020/ 10:30-12:30) / (Ö3 ve Ö6)

Öğrencilerle planladığı gün ve saatte derse başlanmıştır. Dersin işlenişi, süreç ve içeriği diğer derslerde olduğu gibi yürütülmüştür. Derste hazırlık görevi olarak öğrencilerin araştırmacılara gönderdiği e-posta metni örnekleri kullanılmıştır. Öğrenciler ders süreci boyunca dersin kendileri için oldukça faydalı olduğunu ve hocalarına e-posta attıklarında

birçok şeyi yanlış kullandıklarını ve bunları öğrendiklerinden dolayı çok memnun olduklarını belirtmişler.

Karşılaşılan sorunlar: Gruptaki öğrencilerden biri yazma görevlerini diğer arkadaşından daha erken bitirmesi geç bitiren öğrenci için stres unsuru oluşturmuştur. Dış gözlemci de ders sırasında benzer bir durumu dile getirmiştir.

Çözüm: Bu soruna çözüm olarak araştırmacı bireysel yazma görevlerini daha hızlı yapan öğrenciyle ders arasında konuşmuştur. Araştırmacı, öğrenciye bitirdiğinde beklemesini ve bunu dile getirmemesinin daha iyi olabileceğini belirtmiştir. Dersin devamında ilgili öğrenci bireysel yazma görevini daha erken bitirdiğinden bir süre beklemiştir. Araştırmacı öğrenciyi Google Docs dosyası üzerinden takip ettiği için öğrenci bitirdiğinde öğrenciyi kendi sayfasında takip etmiş ve geri dönütler vermiştir. Bireysel görevlerde araştırmacı kendi ekranını paylaşmayı durdurmuş böylece öğrenciler birbirinin sayfalarını görmemişlerdir.

Grup 1 (13.12.2020/ 11:30-13:30) / (Ö1 ve Ö3)

Haftanın son dersi son grupla planlandığı günde saat 11:30'da başlamıştır. Dersin işleniş, süreç ve içeriği diğer derslerde olduğu gibi yürütülmüştür. Öğrencilerden biri (Ö1) sınıf içi yazma görevinin aynısını bir önceki hafta gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. İlgili öğrenci online sınavlardan birinde internet sebebiyle sıkıntı yaşadığını ve sınava giremediğini ve bu duruma yönelik üniversitedeki bir hocasına e-posta gönderdiğini ifade etmiştir. Aynı öğrenci uygulama dersinden sonra hocasına gönderdiği e-postasındaki hatalı noktaları fark etmiş ve bu dersi öncesinde alsaydı aynılarını uygulayabileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle dersin günlük hayatta karşılaştığı birçok duruma ilişkin bilgiler içerdiğini ve bu noktada gerçek yaşama dayalı bu yazma görevlerinin kendileri için oldukça faydalı olduğunu belirtmişler.

Karşılaşılan sorunlar: Gruptaki her iki öğrenciyle de bir önceki hafta olduğu gibi birtakım teknik problemler yaşanmıştır. Öğrencilerden birinin bilgisayar kamerası (Ö1) bozukken diğer öğrenci (Ö2) de internetle ilgili sorunlar yaşamıştır. Kamerası bozuk olan öğrenci Zoom üzerinden görüntüsüz olarak derse katılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin ikisinin de çocuğunun olması ders sırasında öğrencilerin dikkatini dağılmasına sebep olmuştur.

Çözüm: Araştırmacı bir önceki derste de olduğu gibi ders boyunca öğrencileri kontrol etmek amacıyla sorular sorarak bu etkileşim sorununu en aza indirmeye çalışmıştır. Öğrenciler her zamanki gibi Google Docs'taki dosyalarından da süreci takip etmişler. Araştırmacı öğrencilerin dikkatinin dağıldığı noktalarda beklemiş ve öğrencilerin kaçırdığı yerleri tekrar anlatmış ve anlayıp anlamadıklarını sormuştur.

7. Hafta /Araştırmacı Günlüğü (14-20.12.2020)

Grup 1 (18.12.2020/ 10:30-13:30) / (Ö1 ve Ö2)

Uygulamanın son dersi planlandığı günde saat 10:00'da başlamıştır. Öğrencilerle planladığı gün ve saatte derse başlanmıştır. Dersin işleniş, süreç ve içeriği diğer derslerde olduğu gibi yürütülmüştür. Derste hazırlık görevi olarak öğrencilerin araştırmacılara gönderdiği e-posta örnekleri kullanılmıştır. Derste daha önceki haftalarda olduğu gibi öğrencilerden birinin kamerasının bozuk olması sebebiyle derse Zoom üzerinden görüntüsüz katılmıştır. Bunun dışında diğer öğrenciyle ilgili olarak daha önceki haftalarda olduğu gibi teknik bir sorun olmamıştır. Ders süreciyle ilgili olarak yukarıda belirtilenler dışında başka bir sorunla karşılaşılmamıştır.

Grup 3 (19.12. 2020/ 17:00-19:00) / (Ö4 ve Ö5)

Uygulamanın son dersi 3. grupta planlandığı gün ve saatte başlamıştır. Dersin işleniş, süreç ve içeriği diğer derslerde olduğu gibi yürütülmüştür. Öğrenciler ders süresi boyunca kendi dosyalarında yapılan etkinliklerin cevaplarını itina ile not almış ve süreci aktif bir şekilde kendi sayfalarından da takip etmişler. Derste hazırlık görevi olarak öğrencilerin araştırmacılara gönderdiği e-posta örnekleri kullanılmıştır. Ders süreci boyunca herhangi teknik bir sorun ya da dersle ilgili bir sorun yaşanmamıştır. Öğrenciler yazma etkinliklerinin birinde bir önceki derste oldukça zorlanınca ilgili etkinliğin yapısında değişikliğe gidilmiştir. Buna göre daha boşluklara gelebilecek kelimeler verilmediğinden öğrenciler için hangi kelimelerin boşluğa geleceğini tahmin etmek oldukça zor olmuştur. Bu nedenle etkinlikte değişikliğe gidilmiş ve kelimeler tabloda verilmiş ve onlardan uygun olanın seçilmesi istenmiştir.

Grup 2 (19. 12. 2020/ 10:30- 12:30) / (Ö3 ve Ö6)

Uygulamanın son dersi 2. grupta planlandığı gün ve saatte başlamıştır. Dersin işleniş, süreç ve içeriği diğer derslerde olduğu gibi yürütülmüştür. Öğrenciler ders süresi boyunca kendi dosyalarında yapılan etkinliklerin cevaplarını itinayla not almış ve süreci aktif bir şekilde kendi sayfalarından da takip etmişlerdir. Derste hazırlık görevi olarak öğrencilerin araştırmacılara gönderdiği e-posta metni örnekleri kullanılmıştır. Ders süreci boyunca herhangi teknik bir sorun ya da dersle ilgili bir sorun yaşanmamıştır.

Sontestler (20-21-22. 12.2020)

Her bir öğrenciyle kendileri için uygun olan saatlerde ayrı olarak sontest yapılmıştır. Sontest süreci uygulama sürecinde olduğu gibi yürütülmüştür. Zoom ve Google Docs üzerinden gerçekleştirilen sontest, araştırmacı öğrenci yazma görevini yaparken eş zamanlı olarak Google Docs üzerinden takip etmiştir. Öğrencileri son testte olduğu gibi süre sınırlaması yapılmamış, öğrencilerden 5-7 dakika planlama zamanı verilmiştir. Her bir öğrencinin yazmaya başladığı ve yazmasını bitirdiği süreç araştırmacı tarafından not edilmiştir. Öğrencilerle yapılan sontest sürecinde herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Aşağıda her bir öğrenciyle yapılan sontest gün ve saatleri yer almaktadır:

- Ö3 (21.12.2020 /10:45-12:00)
- Ö1 (21.12.2020 /14:00-15:00)
- Ö5 (21.12.2020 / 19:00-20:00)
- Ö4 (20.12.2020 / 20:15-21.15)
- Ö2 (20.12.2020 / 18:00-19.00)
- Ö6 (22.12.2020/12:00-13.00)

Odak Görüşme Toplantısı (23.12.2020/ 18:00)

Uygulamanın son dersi bütün gruplarla bitirildikten sonra ve sontestler de yapıldıktan sonra öğrencilerle odak görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye 18:00'da başlanmış ve görüşme 60 dakika sürmüştür. Görüşmede herhangi bir sorun yaşanmamıştır. Araştırmacı soruları sormuş ve öğrenciler her bir soruyu birlikte tartışmıştır. Ayrıca öğrenciler kendi görüşlerini belirttikten sonra arkadaşlarının söylediklerine de yorumlar yapmışlardır. Odak görüşmesi oldukça etkileşimli bir ortamda gerçekleşmiştir.

3.9. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Geçerlik, bilimsel gözlemlerin ölçmek istediklerini gerçekten ne ölçüde ölçtüğünü veya kaydettiğini ifade etmektedir (Pelto ve Pelto, 1978'ten akt. Mills, 2014, s.104).

Mills (2014, s.107) eylem araştırmalarında araştırmanın geçerliği, bir problemin çözümünün (planlı müdahalelerle) problemi gerçekten çözüp çözmediğine bağlı olduğunu belirtmekte ve nitel çalışmaların geçerliği için Guba (1981)'nın ölçütlerini şöyle özetlemektedir.

- İnanırlılık
- Aktarılabirlik
- Güvenirlik
- Doğrulanabilirlik

Burada inandırıcılık araştırmacının bir çalışmada ortaya çıkan karmaşıklıkları hesaba katma ve kolayca açıklanamayan durumlarla başa çıkma becerisi; aktarılabirlik, araştırmacının inancının her şeyin bağlama bağlı olduğu yönünde olması; güvenirlik, verinin tutarlılığı; uygunluk ise toplanan verilerin tarafsızlığı veya nesnelliğini ifade etmektedir (Mills, 107). Johnson (2015) ise verilerin toplanırken ve analiz edilirken inandırıcılık ve doğruluk için aşağıdaki maddelerin yardımcı olabileceğini belirtmektedir:

- Gözlemlerinizi dikkatli ve tam olarak kaydedin.
- Veri toplama ve analizinin tüm aşamalarını anlatın.
- Önemli her şeyi kaydettiğinizden ve raporlaştırdığınızdan emin olun.
- Neyi gördüğünüzü betimlerken ve yorumlarken olabildiğince nesnel olun.
- Yeterli veri kaynağı kullanın.
- Doğru veri kaynağı türlerini kullanın
- Yeterince uzun ve derin bakın.

Bunlardan hareketle araştırmada veri toplama, verilerin analizi ve bulguların yorumlanması sürecinde yukarıda yer verilen durumlar dikkate alınarak araştırmanın geçerliği için eğitim süreci boyunca alınan önlemlere aşağıdaki çizelgede yer verilmektedir.

Tablo 3.23. Araştırmanın Geçerliğini Sağlamak İçin Yapılanlar

-
- Nicel ve çoklu nitel veri toplama araçları kullanılarak veriler arasında karşılaştırmalar yapılabilmektedir.
 - Geliştirilen materyallerin öğrencilerin seviyelerine uygunluğunun tespit edilmesi için alan uzmanlarıyla paylaşılmış ve görüşleri alınmıştır.
 - Öntest ve sontest sonuçlarının değerlendirilebilmesi için geliştirilen ölçme aracının (rubrik) kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve gerekli hesaplamalar yapılmıştır (Lawshe analizi).
 - Uygulama süreci boyunca dersleri iki alan uzmanı gözlemlemiş ve araştırmacının süreç içerisinde kolayca açıklayamadığı ya da çözüm bulamadığı durumlarda ders süreci içerisinde dış gözlemcilerin görüşlerine başvurulmuş ve onlardan geri dönütler alınmıştır.
 - Her hafta uygulama gruplarıyla yapılan dersler kaydedilmiş ve dersler bittikten sonra öğrenci günlüklerinin yazılması sağlanmış ve aynı zamanda araştırmacı, kendi günlüğünü yazmıştır. Böylece sürecin doğru anlatılması ve raporlamaya erkenden başlanması ve raporlanan durumların eksiksiz ele alınması sağlanmıştır.
 - Her hafta uygulama gruplarıyla yapılan dersler bittiğinde geçerlik komitesi toplantısı gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı verilerle ilgili herhangi bir yorumlama yapmadan geçerlik komitesi üyeleriyle dersin video kayıtlarını, öğrenci günlüklerini, dış gözlemci formunu, öğrenci ürünleri paylaşmıştır.
 - Sürece yönelik elde edilen verilerin kendi içerisindeki tutarlılığı kontrol edilmiştir.
-

Nitel araştırmalarda güvenilirlik kavramı ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğuyla ilgilidir. Buna göre araştırmacının topladığı verileri gören ve ulaştığı sonuçları inceleyen, başkalarının da onlardan bir anlam çıkarmasını, tutarlı ve güvenilir bulmasını dilemesi şeklinde izah edilebilir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda asıl sorun bulguların tekrar edilip edilmeyeceği değil sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığıyla ilgilidir (Merriam, 2013, s.212). Bu bağlamda araştırmada veri toplama, verilerin analizi ve bulguların yorumlanması sürecinde araştırmanın güvenilirliği için eğitim süreci boyunca alınan önlemlere aşağıda Tablo 3.21.'de yer verilmektedir.

Tablo 3.24. Araştırmanın Güvenirliğini Sağlamak İçin Yapılanlar

-
- Öntest ve sontest sonuçlarının değerlendirilebilmesi için geliştirilen ölçme aracının (rubrik) güvenirliliği için alan uzmanlarıyla paylaşılmış ve uzmanların aynı iki metne verdikleri puanlar açısından değerlendiriciler arasında uyum olup olmadığına bakılmıştır (Kendall-W testi).
 - Araştırma süreci boyunca dış gözlemci olarak derslere katılan iki alan uzmanı için araştırmacı tarafından ‘B-GDYÖ dış gözlemci ders değerlendirme formu’ hazırlanmış ve dış gözlemciler bu formu kullanarak dersi değerlendirmiştir.
 - Uygulama süreci boyunca elde edilen verilere nasıl ulaşıldığı farklı veri toplama araçlarıyla detaylı olarak ortaya konulmuştur.
 - Veri toplama araçlarından elde edilen verilerle bulgulara yansıtılanların tutarlılığı için veri toplama araçları kendi içerisinde karşılaştırılmış ve bulgulara birbirini tamamlayacak şekilde sunulmuştur.
 - Uygulama sürecinde kullanılan Web 2.0 araçlarının kullanımında tutarlılığı sağlamak için araştırmacı tarafından gerekli önlemler alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin öntest, sontest ve süreç içerisindeki yazdıkları e-posta metinleri Google Docs’üzerinden gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla Google Docs’ta gerçekleşen öğrenci ürünleri doğru ve tutarlı bir şekilde ölçülmesi adına ilgili çevrim içi kelime işlemcisinin otomatik düzeltme özelliği araştırmacı tarafından her bir öğrencinin dosyasında kapatılmıştır. Bununla birlikte hem araştırmacı hem de dış gözlemciyle paylaşılan Google Docs dosyalarında öğrenciler eş zamanlı olarak takip edilmiş ve öğrencilerin yazma etkinliklerini yaparken kopyala-yapıştır özelliğini kullanmamaları için özen gösterilmiş ve gerektiğinde öğrenciler uyarılmıştır.
-

3.10. Verilerin Analizi

Bu bölümde çalışmanın nicel ve nitel verilerinin çözümleme sürecine yer verilmektedir.

3.10.1. Nicel verilerin analizi

Araştırmada ‘B-GDYÖ’nün öğrencilerin yazma becerilerini ne ölçüde etkilemektedir?’ sorusuna yanıt aramak için öntest ve sontest ölçme aracı olarak rubrik geliştirilmiştir. Öntest ve sontest sonuçları rubrik aracılığıyla hesaplanmıştır. Öğrencilerin öntest ve sontestleri arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını görmek için araştırmanın örneklem grubuna uygun olarak Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Bu test nanparametrik bir testtir ve verilerin normal dağılmasını gerektirmemektedir. Araştırmadaki veriler eşit aralıklı ve aynı gruba ait iki ölçümdür.

Bununla birlikte kelime sayısı, süre, gibi durumu açıklamada yardımcı olabileceği düşünülen değişkenlerle ilgili öğrencilerin öntest ve sontestleri çözümlenmiştir. Nicel verilerin çözümlenmesinden elde edilen verilere ‘Bulgular’ bölümünde yer verilmektedir. Ayrıca bulguların yorumlanması öğrenci metinlerinden örnekler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3.10.2. Nitel verilerin analizi

Patton (2014, s.432) nitel analizin verileri bulgulara çevirme işlemi olduğunu ancak bunu yapmanın tek bir formülü olmadığını varılacak her bir noktanın her bir araştırmacı için özgünlüğünü koruduğunu ve bu noktanın ne olduğunun sadece oraya varıldığı zaman (eğer varılabilirse) bilinebileceğini belirtmektedir. Creswell (2014, s.197-200) nitel verilerin analizinde altı basamak önermektedir:

- Verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi
- Verilerin tamamını okuma
- Verilerin kodlanması (el veya bilgisayar)
- Analiz için tema ve kategorilere ek olarak insan veya ortamların da bir betimlemesi için kodlama işlemi kullanılır.
- Betimleme ve temaların nitel anlatıda nasıl sunulacağının geliştirilmesi.
- Sonuçların veya bulguların nitel araştırmada yorumlanmasını içerir.

Araştırmada öğrenci günlüklerinden, dış gözlemci formundan ve uygulama öncesi ve de sonrasında yapılan odak grup görüşme formları ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen nitel veriler analiz edilirken Creswell'in (2014) önerdiği aşamalar uygulanmaya çalışılmıştır. Buna göre nitel verilerin analiz sürecine aşağıdaki tabloda yer verilmektedir.

Tablo 325. Nitel Verilerin Analiz Aşamaları

• Uygulama süreci boyunca her hafta öğrenci günlüğü ve görüşmelerden gelen veriler toplanmış ve eş zamanlı olarak analiz edilmiştir. Öğrenci günlüklerinden dış gözlemci formlarından gelen veriler ve de eş zamanlı olarak her dersin sonunda araştırmacı tarafından yazılan araştırmacı günlüğü verileri ışığında bir sonraki ders için geçerlik komitesi toplantılarında yeni eylem planları belirlenmiştir. • Günlüklerden, dış gözlemci formundan ve araştırmacı günlüğünden gelen veriler elle kodlanmak suretiyle dikkatlice incelenmiş, veriler benzerlikleri, göze çarpan noktalarla ilgili kodlamalar yapılmıştır. Ayrıca öğrenci günlüklerinde ve dış gözlemci formunda yer alan boyutlar bu kodlama işleminin yapılmasında ve sonraki aşama olan temaların belirlenmesinde oldukça katkı sunmuştur. • Elde edilen kodlama ve temalarla ilgili aynı alanda çalışan iki alan uzmanıyla paylaşılmış ve görüş alınmıştır. • Elde edilen temalar ve alt temalar çerçevesinde bulgular süreç içerisinde öğrencilerin yazdıkları örnek metinler kullanılarak ve de alanyazınla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde eylem araştırması sürecinde nicel ve nitel farklı veri toplama araçları ile toplanan verilerden elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde sunulmuştur. Araştırmanın nicel verilerine ilişkin elde edilen bulgular öğrencilerin öntest ve sontest sonuçlarının istatistiksel sunumunu içermektedir. Bu bulgular öğrencilerin öntest ve sontest için yazdıkları metinlerin rubrik ile değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Ayrıca bu bölümde eğitim süreci içerisinde eğitimin üçüncü haftasından itibaren öğrencilerin yazdıkları metinlerden örneklere nicel bulguları desteklemek amacıyla yer verilmiştir. Nitel veriler ise betimsel çözümleme sonucunda elde edilen tema ve kategorilerle bağlantılı olarak betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

4.1.1. B-GDYÖ'nün öğrencilerin yazma becerisine etkisi

Bu bölümde 'B-GDYÖ öğrencilerin yazma becerisini ne ölçüde etkilemektedir?' araştırma sorusuna yanıt aramak için eğitim başlamadan önce ve eğitimin sonunda öğrencilerden bir yazma görevini tamamlamaları istenmiştir. Öntest ve sontest olarak gerçekleştirilen yazma görevleri araştırmacı tarafından geliştirilen rubrik ile değerlendirilmiştir. Rubriğin üst boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1.'de sunulmaktadır.

Tablo 4.1. Üst Boyutlara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ve En Düşük En Yüksek Puan Aralıkları

	n	Ortalama $\bar{x}$ (Mean)	Standart Sapma (Std. Deviation)	Minimum	Maximum
İçerik öntest	6	2,2667	,75542	1,40	3,20
İçerik sontest	6	3,8000	,17889	3,60	4,00
Cümle sorunları öntest	6	1,5833	,58452	1,00	2,50
Cümle sorunları sontest	6	3,1667	,81650	2,00	4,00
Dış yapı öntest	6	1,5556	,65546	1,00	2,33
Dış yapı sontest	6	3,5556	,34427	3,00	4,00
Üslup öntest	6	3,5000	,83666	2,00	4,00
Üslup sontest	6	4,0000	,00000	4,00	4,00

Tablo 4.1.'de öğrencilerin ön test ve son test rubrik puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler bulunmaktadır. Minimum ve maksimum puanlara ilişkin veriler, örneklem durumu dikkate alınarak öğrencilerin ön test ve son testleri arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını görmek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Test sonuçlarına ilişkin veriler Tablo 4.2.'de sunulmaktadır.

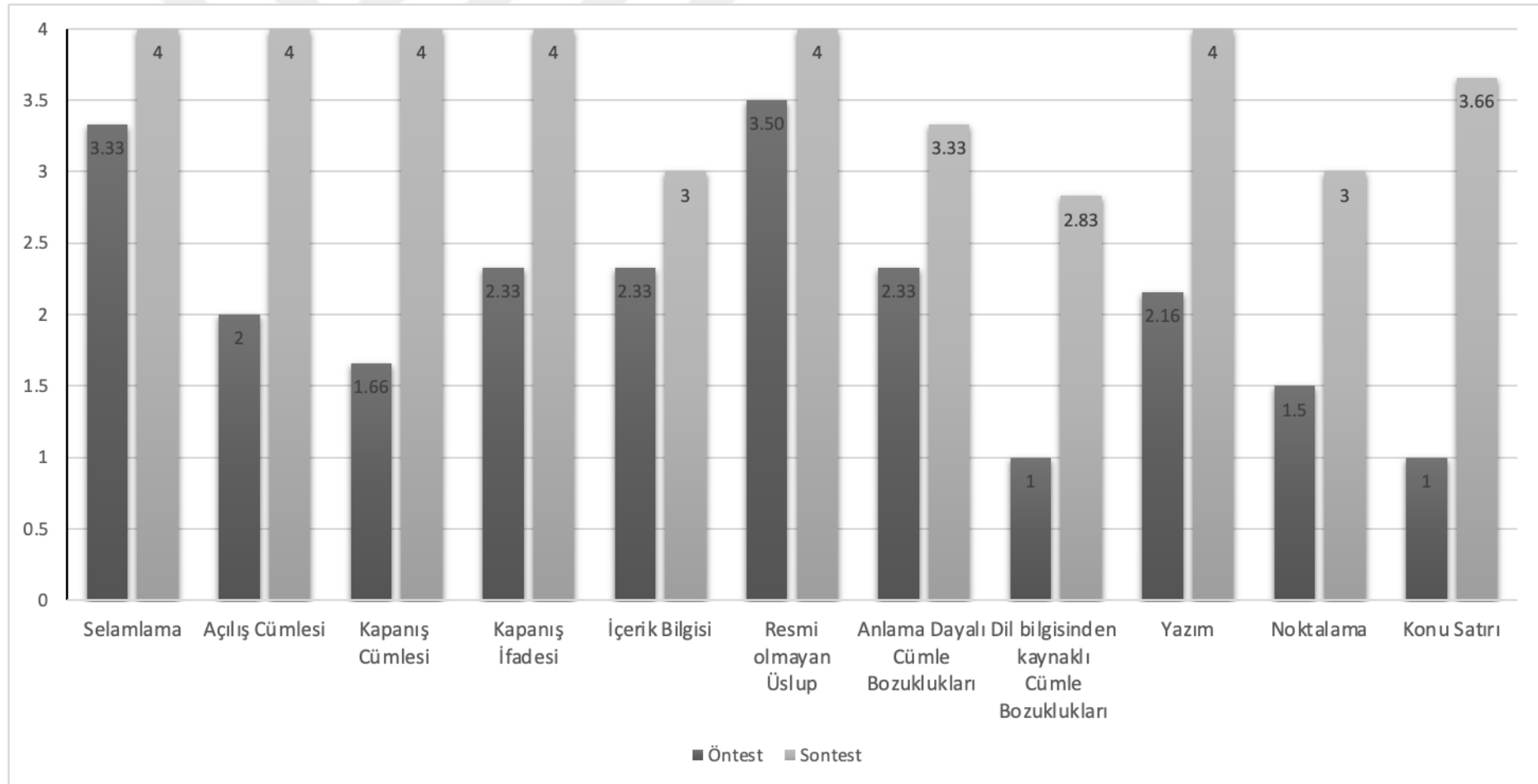
Tablo 4.2. Üst Boyutların Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

	İçerik sontest - İçerik öntest	Üslup sontest- Üslup öntest	Cümle sorunları öntest- Cümle sorunları sontest	Dış yapı öntest- Dış yapı sontest
Z	-2,207 ^b	-2,070 ^b	-2,207 ^b	-2,226 ^b
	a. içerik sontest < içerik öntest b. içerik sontest > içerik öntest c. içerik sontest = içerik öntest	a. Üslup sontest < Üslup öntest b. Üslup sontest > Üslup öntest c. Üslup sontest = Üslup öntest	a. Cümle sorunları sontest < Cümle sorunları öntest b. Cümle sorunları sontest > Cümle sorunları öntest c. Cümle sorunları sontest = Cümle sorunları öntest	a. Dış yapı sontest < Dış yapı öntest b. Dış yapı sontest > Dış yapı öntest c. Dış yapı sontest = Dış yapı öntest
p	,027*	,038*	,027*	,026*
	p<0.05*	p<0.05*	p<0.05*	p<0.05*

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere *p* değerleri anlamlı olduğu için ön teste ait sonuçlar son testlere ait sonuçlardan farklıdır. Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere içerik, üslup, cümle ve dış yapı üst boyutlarında son test sonuçlarının ortalaması, öntest sonuçlarının ortalamasından daha yüksek olduğundan fark sontest lehinedir. Bu bulgudan hareketle B-GDYÖ eğitiminin e-posta metni yazma becerileri konusunda öğrencilerin başarısını artırdığı görülmektedir.

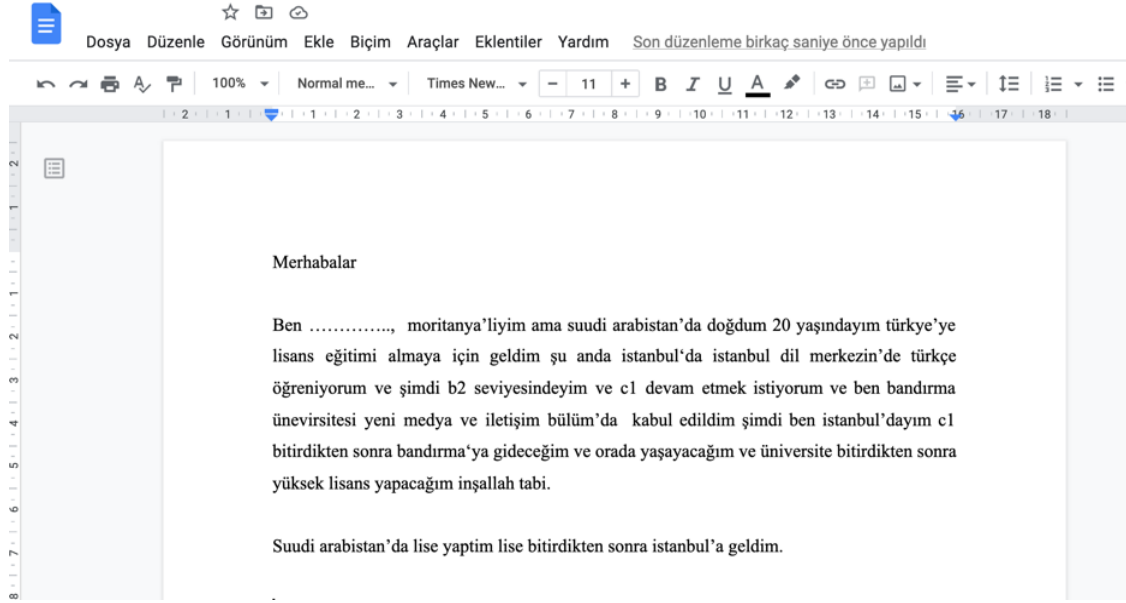
4.1.2. Rubriğin maddelerine (alt boyutlar) ilişkin bulgular

Bu bölümde rubriğin her bir maddesinden elde edilen bulgulara sırasıyla yer verilmiştir. Rubrik maddeleri öntest ve sontestte yazılan öğrenci ürünleri üzerinden karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte eğitimin üçüncü haftasından itibaren sınıf içi yazma görevleri olarak öğrencilere yazdırılan metin örneklerine de ilgili maddelerde yer verilmektedir.



Şekil 4.1. Rubrik Maddelerine Göre E-Posta Yazma Becerisinin Eğitim Sürecindeki Gelişim

Şekil 4.1.'de rubrik maddelerindeki öğrenci puanlarının aritmetik ortalamasını veren bir grafik bulunmaktadır. Grafik incelendiğinde, alt boyutlara ilişkin başarı düzeyinde son test lehine bir artış olduğu görülmektedir. Öğrenciler eğitim almadan önce rubrikten oldukça düşük puan almışlardır. Öğrencilerin ilk metinleri e-posta metin formatından oldukça uzaktır (Resim 4.1).



Resim 4.1. Örnek Öğrenci Metni (Öntest yazma görevi/Ö4)

Öğrencilerin oldukça düşük puan almış olmaları, Türkçede e-posta yazmaya yönelik bilgilerinin daha önce olmadığına yönelik görüşleri ile örtüşmektedir.

Rubrik maddelerinin başarı sıralaması ve puanları Tablo 4.4'te yer almaktadır.

Tablo 4.3. Öntest ve Sontest Yazma Görevlerine İlişkin Rubrik Maddelerinin Başarı Sıralaması

Öntest ($\bar{x}$)		Sontest ($\bar{x}$)	
Resmi olmayan üslup	3,5	Selamlama	4
Selamlama	3,33	Açılış Cümlesi	4
İçerik bilgisi	2,33	Kapanış Cümlesi	4
Kapanış İfadesi	2,33	Kapanış İfadesi	4
Anlama Dayalı Cümle Bozuklukları	2,33	Resmi olmayan üslup	4
Açılış cümlesi	2	Yazım	4
Yazım	2,16	Konu Satırı	3,66
Kapanış cümlesi	1,66	Anlama Dayalı Cümle Bozuklukları	3,33
Noktalama	1,5	İçerik bilgisi	3,00
Dil bilgisinden kaynaklı Cümle Bozuklukları	1	Noktalama	3,00
Konu Satırı	1	Dil bilgisinden kaynaklı Cümle Bozuklukları	2,83

Tablodaki veriler incelendiğinde öntestte herhangi bir maddede tam puan alan öğrenci bulunmamaktadır. Sontestte ise altı maddede $\bar{x}4$ tam puan elde edilmiştir. Buna göre en yüksek başarı ‘selamlama’, ‘açılış cümlesi’, ‘kapanış cümlesi’, ‘kapanış ifadesi’, ‘resmi olmayan üslup’ ve ‘yazım’ maddelerinde olmuştur. $\bar{x}3,66$ ortalamayla ‘konu satırı’ öğrencilerin ikinci en yüksek seviye başarı gösterdiği maddedir. $\bar{x}3,33$ ortalamayla ‘anlama dayalı cümle bozuklukları’ öğrencilerin üçüncü en yüksek seviye başarı gösterdiği madde olmuştur.

Rubrik maddelerinin öntest ve sontestteki başarı durumu aşağıdaki bölümde gösterilmektedir.

Tablo 4.4. Öntest Yazma Görevine İlişkin Rubrik Maddelerin Başarı Düzeyleri

Performans düzeyleri	Madde Sayısı	Madde ismi
Yetersiz (1-1,75)	4 madde	Noktalama, kapanış cümlesi, dil bilgisinden kaynaklı cümle bozuklukları, konu satırı
Geliştirilmeli (1,76-2,51)	5 madde	Kapanış ifadesi, açılış cümlesi, anlama dayalı cümle bozuklukları, içerik bilgisi, yazım
İyi (2,52-3,27)	-	-
Çok iyi (3,28-4,00)	2 madde	Resmi olmayan üslup, selamlama

Öntest sonuçlarına göre ‘yetersiz’ düzeyinde 4 madde bulunurken ‘geliştirilmeli’ düzeyinde 5 madde ve ‘çok iyi’ düzeyinde 2 madde bulunmaktadır. ‘İyi’ düzeyde ise madde bulunmamaktadır.

Tablo 4.5. Sontest Yazma Görevine İlişkin Rubrik Maddelerin Başarı Düzeyleri

Performans düzeyleri	Madde Sayısı	Madde ismi
Yetersiz (1-1,75)	-	-
Geliştirilmeli (1,76-2,51)	-	-
İyi (2,52-3,27)	3 madde	İçerik bilgisi, dilbilgisinden kaynaklı cümle bozuklukları, noktalama
Çok iyi (3,28-4,00)	8 madde	Selamlama, açılış cümlesi, kapanış cümlesi, kapanış ifadesi, resmi olmayan üslup, yazım, konu satırı, anlama dayalı cümle bozuklukları

Sontest sonuçlarına göre rubriğin maddelerindeki yığılma ‘çok iyi’ düzeyinde olmuştur. ‘Geliştirmeli’ ve ‘yetersiz’ düzeylerinde madde yer almazken ‘iyi’ düzeyde 3 madde yer almaktadır.

Tablo 4.6. Öntest ve Sontest Yazma Görevine İlişkin Rubrik Maddelerinin Başarı Düzeylerindeki Dağılım

Performans Düzeyleri	Öntest Yazma Görevi	Sontest Yazma Görevi
Çok iyi (3,28-4,00)	2 madde	8 madde
İyi (2,52-3,27)	-	3 madde
Geliştirilmeli (1,76-2,51)	5 madde	-
Yetersiz (1-1,75)	4 madde	-

Tabloda görüldüğü üzere 2 madde ‘çok iyi’, 5 madde ‘geliştirilmeli’ ve 4 madde de ‘yetersiz’ puan aralığındadır. Sontestte ise maddelerin ‘çok iyi’de yığıldığı ‘geliştirilmeli’ ve ‘yetersiz’ puan aralığında bir maddenin olmadığı görülmektedir.

4.1.2.1. İçerik üst boyutuna yönelik bulgular

Tablo 4.7. İçerik Üst Boyutuyla İlgili Maddeler

Maddeler		Öntest $\bar{x}$	Sontest $\bar{x}$
İçerik	Selamlama	3,33	4
	Açılış Cümlesi	2,00	4
	Kapanış Cümlesi	1,66	4
	Kapanış İfadesi	2,33	4
	İçerik bilgisi	2,33	3,00

Tablo 4.7'ye göre içerik bölümünün dört maddesinde sontestte 4 tam puan alınmıştır. 'Selamlama', 'açılış cümlesi', 'kapanış cümlesi' ve 'kapanış ifadeleri' maddelerinde sontestte yazdırılan öğrenci metinlerinde tam başarı ($\bar{x}4$) elde edilmiştir. İlgili maddelerden başarı oranındaki artışın en yüksek olduğu madde 'kapanış cümlesi' maddesi olmuştur. Buna göre öğrencilerin tamamının e-posta metin türüne tamamen uygun bir selamlama, açılış ifadesi, kapanış cümlesi ve kapanış ifadesi yazmayı öğrendikleri söylenebilir. İçerik bölümü maddelerinden 'içerik bilgisi' maddesinde ise öğrencilerin tamamının sontestte tam puan elde edemedikleri görülmektedir. Bununla birlikte içerik bölümünün en zayıf maddesi öntestte 'kapanış cümlesi ($\bar{x}1,66$)' maddesi iken sontestte ise içerik bilgisi ($\bar{x}3,5$) maddesi ve son metinde ise 'içerik bilgisi ($\bar{x}3,00$)' maddesi olmuştur.

4.1.2.1.1. Selamlama

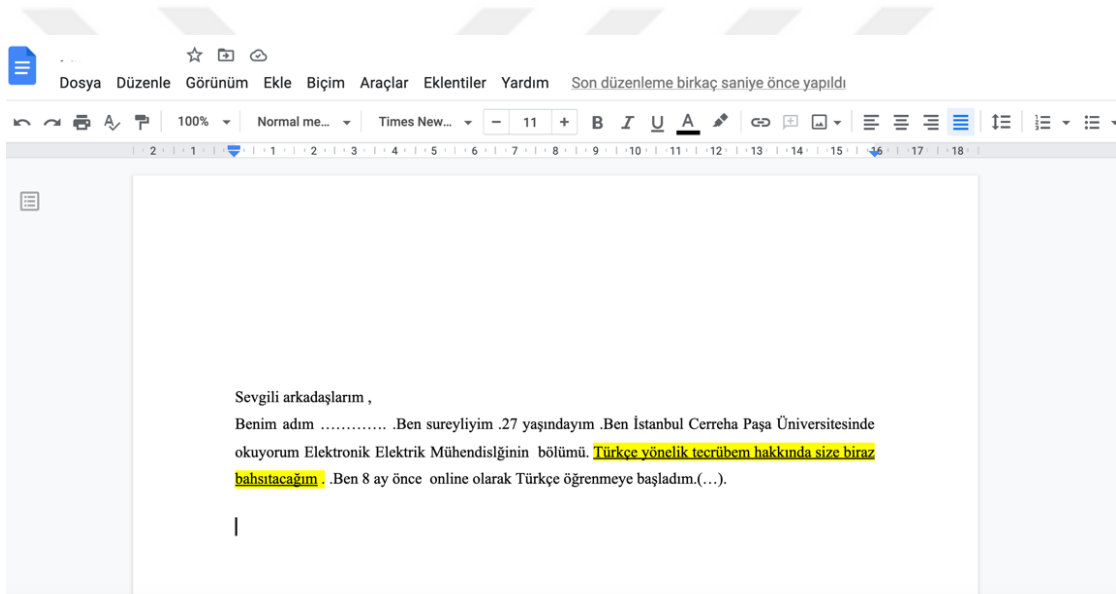
Eğitimde öğrencilere e-posta metinlerinin hitap bölümünde yazılan e-postanın türüne uygun resmi ve resmi olmayan üslup çerçevesinde kullanabilecek selamlama ifadeleri öğretilmiştir.

Öntestte öğrencilerden ikisi türüne uygun bir selamlama ifadesi kullanmışken üçü kısmen iyi, bir öğrenci de selamlama ifadesi kullanmış ancak türüne uygun olmayan bir selamlama ifadesi kullanmıştır. Sontest için yazılan öğrenci metinlerinde ise öğrencilerin tamamı (6 öğrenci) türüne uygun bir selamlama ifadesi kullanarak tam puan almışlardır.

4.1.2.1.2. Açılış cümlesi

Eğitimde, e-postanın yazılış amacını içeren ve bunu belirten bir giriş cümlesinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca eğitim süreci boyunca farklı e-posta türleri çerçevesinde yazma görevlerinde türe uygun açılış cümlesi yazımı öğretilmiştir. Öntestte öğrencilerin sadece ikisi uygun bir açılış cümlesi yazarak tam puan almışken öğrencilerin dördünün metninde ise herhangi bir açılış cümlesine yer verilmemiştir. Sontestte ise öğrencilerin tamamı (6 öğrenci) türüne uygun bir açılış cümlesi kullanarak tam puan almışlardır.

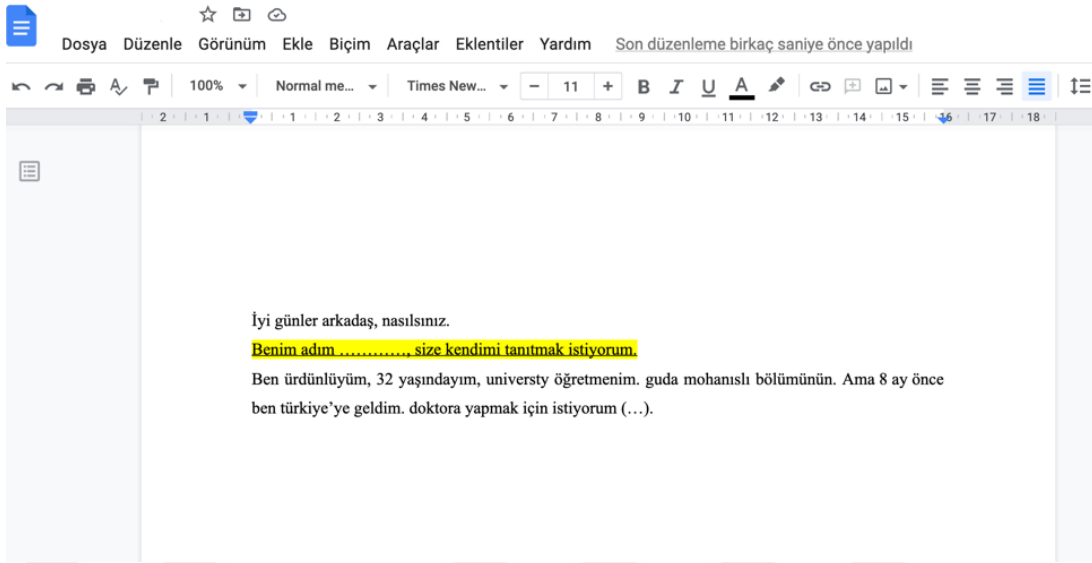
Aşağıda öğrencilerin öntest ve sontestte yazdıkları metinlerden alınan açılış cümlesi örneklerine yer verilmektedir.



Resim 4.2. Açılış Cümlesi Örneği (Öntest yazma görevi) (Ö1)

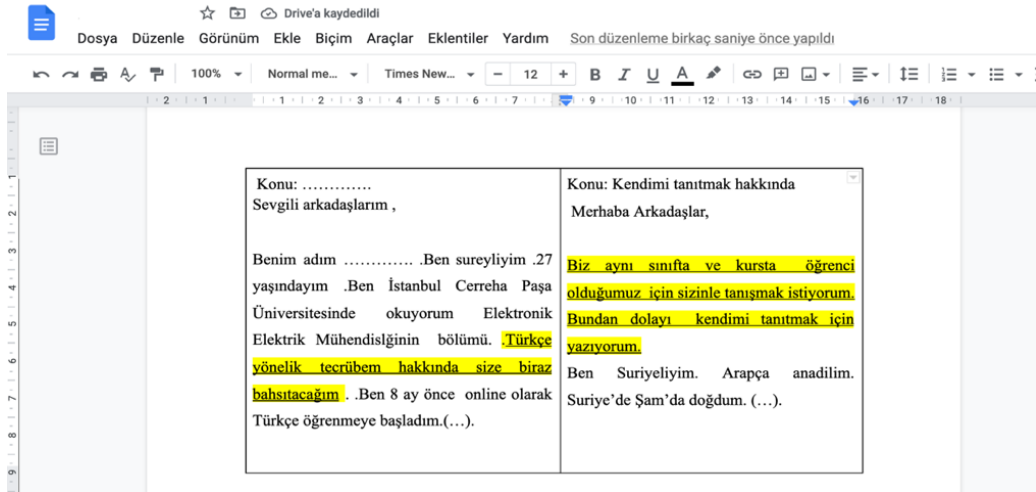
Resim 4.2. incelendiğinde,

- Öğrencinin ‘Türkçe yönelik tecrübem hakkında size biraz bahsıtacağım.’ diyerek e-postayı yazma amacını ifade ettiği görülmektedir.
- Öğrenci metnin girişinde kısaca kendini tanıttıktan sonra neyin hakkında konuşacağını ifade eden bir cümle kullanarak konuya giriş yapmaktadır.



Resim 4.3. Açılış Cümlesi Örneği (Öntest Yazma Görevi) (Ö2)

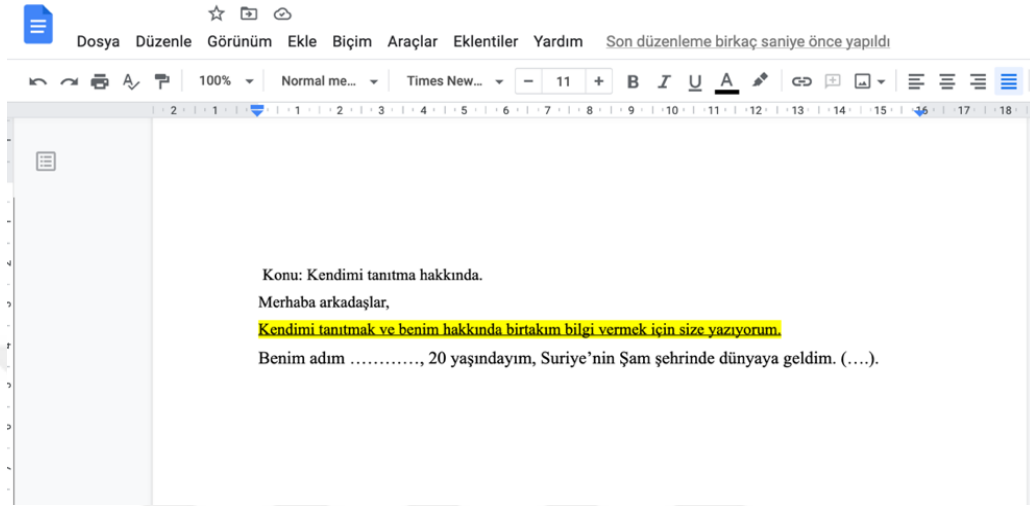
Ö2'nin Resim 4.3'teki açılış cümlesine bakıldığında öğrenci adını söyledikten sonra yazacağı e-posta metninde yapmak istediği şeyi yani e-postanın yazılış amacını ifade eden '(...). Size kendimi tanıtmak istiyorum.' cümlesini ifade etmiştir.



Resim 4.4. Açılış Cümlesi Örneği (Öntest ve Sontest Yazma Görevleri / Ö1)

Ö1'in öntestte yazdığı açılış cümlesiyle sontest için yazdığı metnin açılış cümlesi karşılaştırıldığında öğrencinin her iki metninde de açılış cümlesine yer verdiği ancak sontest için yazdığı açılış cümlesinin daha anlaşılır olduğu ve anlatım bozukluğundan kaynaklı hatalardan uzak bir kullanım sergilediği görülmektedir. Ayrıca öğrenci burada kendini tanıtmak amacıyla yazılan e-posta metninde kendini tanıtmak isteme sebebini de açıklamıştır. Buna göre öğrenci,

‘Biz aynı sınıfta ve kursta öğrenci olduğumuz için sizinle tanışmak istiyorum. Bundan dolayı kendimi tanıtmak için yazıyorum.’ cümlesiyle aynı sınıfta ve kursta arkadaşlarıyla eğitim alacağı için kendini onlara tanıtmak istediğini ifade etmiştir.

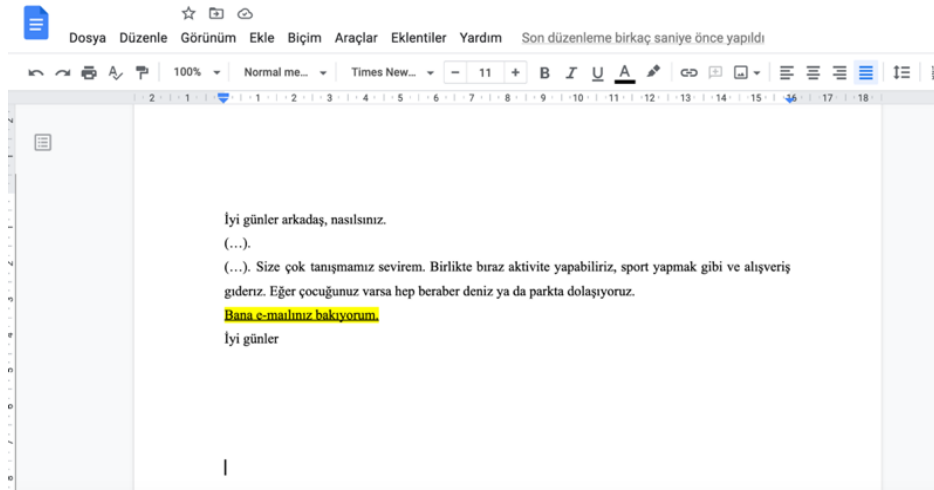


Resim 4.5. Açılış Cümlesi Örneği (Sontest Yazma Görevi/Ö3)

4.1.2.1.3. Kapanış cümlesi

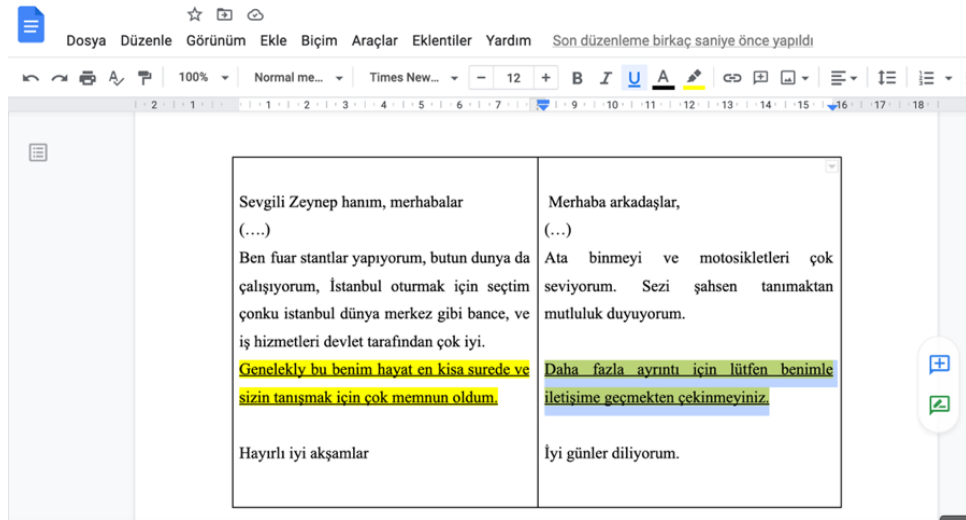
Eğitimde metnin sonuç kısmını belirten ve içeriğinde teşekkür ifadelerinin ya da olumlu ifadelerin yer aldığı bir cümle kullanımı önemi vurgulanmıştır. Öğrencilerden 4'ünün öntest yazma görevinde bir kapanış cümlesine yer vermedikleri görülürken sadece iki öğrenci türüne kısmen uygun bir kapanış ifadesine yer vermiştir. Sontest yazma görevinde ise öğrencilerin tamamının (6 öğrenci) tam puan aldıkları görülmektedir.

Aşağıda öğrencilerin öntest ve sontestte yazdıkları metinlerden alınan kapanış cümlesi örneklerine yer verilmektedir.



Resim 4.6. Kapanış Cümlesi Örneği (Öntest Yazma Görevi/Ö2)

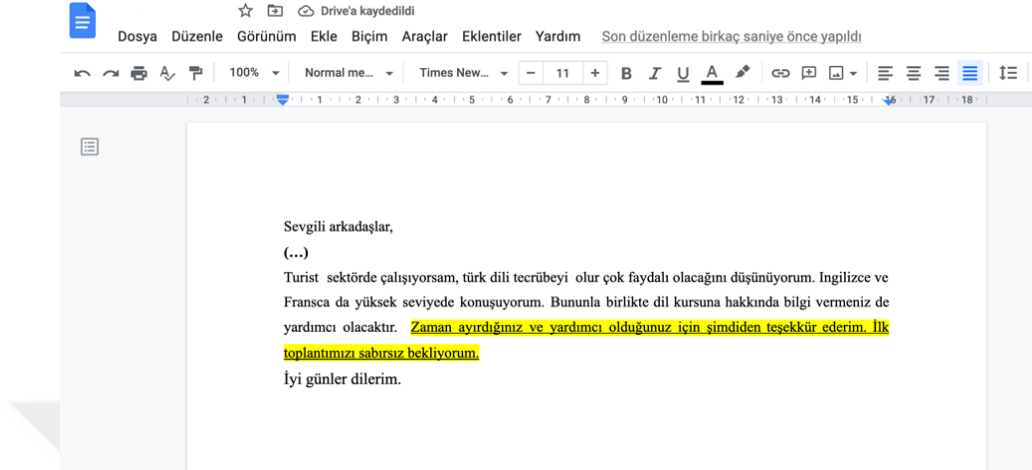
Resim 4.6 incelendiğinde öğrencinin ilk metninde cevabınızı bekliyorum anlamında ‘Bana e-mailiniz bakıyorum.’ şeklinde ifade ettiği cümlede anlatım bozukluğuna yer verilmiş ve yazım açısından hatalı olsa da öğrencinin e-posta metnini sonlandıran bir kapanış ifadesine yer verdiği görülmüştür.



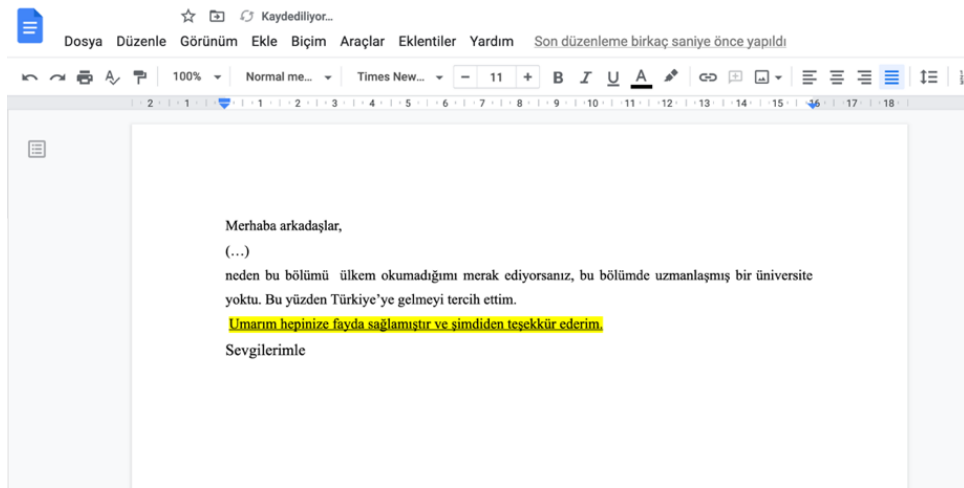
Resim 4.7. Kapanış Cümlesi Örneği (Öntest ve Sontest Yazma Görevleri/Ö5)

Resim 4.7 incelendiğinde öğrencinin her iki metninde de kapanış cümlesine yer verdiği görülmektedir. Öğrencinin ilk metninde yazdığı ifade kapanış cümlesi olarak hatalı olmayıp yazım ve noktalama ve anlatım bozuklukları açısından birtakım hatalar içerdiği görülmektedir. Son metinde yazdığı kapanış cümlesi ise ilk metinde yazılana kıyasla daha

anlaşılır bir anlatıma sahiptir. Her iki metinde de öğrencinin memnun olmak (öntest) ya da lütfen şeklinde olumlu kibar ifadeleri içeren bir sonlandırma yaptığı görülmektedir.



Resim 4.8. Kapanış Cümlesi Örneği (Sontest Yazma Görevi/Ö6)



Resim 4.9. Kapanış Cümlesi Örneği (Sontest Yazma Görevi/Ö4)

Ö6'nın Resim 4.8'de, Ö4'ün de Resim 4.9'da görüldüğü üzere e-posta metinlerini sonlandırmak için olumlu ifadeleri içeren bir cümle kullandıkları görülmektedir. Ö6 muhatabına zamanını ayırdığı ve yardımcı olduğu için teşekkür etmekte ve bir sonraki toplantılarını sabırsızlıkla beklediğini ifade etmektedir. Ö4 ise yazdığı e-posta metninin gerekli bilgileri sağlamada yeterli olduğunu umarak hedef kitleye teşekkürünü ifade ederek e-posta metnini sonlandırmaktadır.

4.1.2.1.4. Kapanış ifadesi

Eğitimde öğrencilere e-postanın sonunda türüne uygun bir kapanış ifadesi kullanmaları gerektiği öğretilmiştir. Öğrencilerin ilk metinlerinde (öntest) iki öğrenci türüne bütünüyle uygun bir kapanış ifadesi kullanarak tam puan almışken 2 öğrenci kapanış ifadesi kullanmakla beraber türüne uygun olmayan bir ifade olduğu için tam puan alamamıştır. Geri kalan öğrencilerin (2 öğrenci) metinlerinde herhangi bir kapanış ifadesine rastlanılmamaktadır. Öğrencilerin son metinlerine (sontest) bakıldığında öğrencilerin tamamının (6 öğrenci) türüne uygun bir kapanış ifadesi kullanarak tam puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.8. Haftalık Kapanış İfadesi Örnekleri

	Birinci metin (öntest)	Üçüncü metin (sontest)
Ö1	İyi günler	Sevgilerimle
Ö2	İyi günler	Sevgilerimle
Ö3	Saygılarımla	Sevgilerimle
Ö4	-	Sevgilerimle
Ö5	Hayırlı iyi akşamlar	İyi günler diliyorum.
Ö6	-	İyi günler dilerim.

Tablo 4.8 incelendiğinde Ö4 ve Ö6'nın öntest için yazdıkları metinlerinde kapanış ifadesine yer vermedikleri görülürken sontest için yazdıkları e-posta metninde türüne bütünüyle uygun bir kapanış ifadesine yer verdikleri görülmektedir. Öntest için yazılan metinde türüne uygun olmayan bir kapanış ifadesi kullanan Ö5 ise son test için yazdığı metinde türüne uygun bir kapanış ifadesi kullanarak tam puan almıştır.

4.1.2.1.5. İçerik bilgisi

Eğitimde öğrencilere yazdırılan e-posta yazma görevlerinde öğrencilerden metinlerinde açıklamalarını istedikleri birtakım girdilere yer verilmiştir. Öğrencilerden sınıf-içi yazma görevlerini gerçekleştirmeden önce bu girdiler çerçevesinde yazacakları metin üzerinde görev öncesi planlama yapmaları istenmiştir. Böylece gerçekleştirecekleri yazma görevlerinin hedef kitlenin ihtiyacı olan gerekli bilgileri içermesinin önemi vurgulanmıştır.

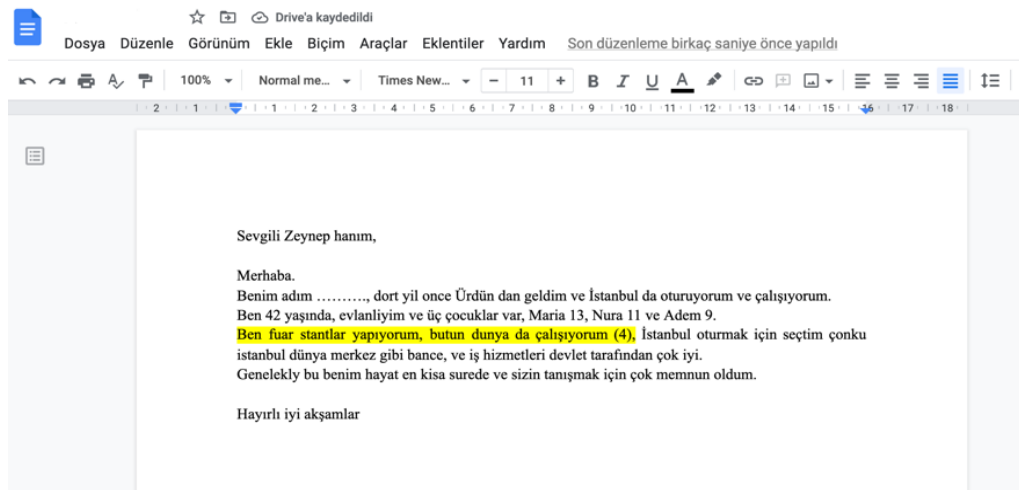
Öğrencilerin ilk metinlerinde öğrencilerin yarısının (3 öğrenci) bu gerekli bilgilere çoğunlukla yer verdikleri görülürken iki öğrenci kısmen yer vermiş, bir öğrenci ise bu gerekli bilgilerin çoğuna yer vermemiştir. Eğitim sonrası yazılan son metinlerde (sontest) ise sadece iki öğrencinin tam puan aldıkları görülmektedir. Diğer öğrencilerin (2 öğrenci) hedef kitlenin ihtiyacı olan gerekli bilgilere çoğunlukla ver verdiği, diğer iki öğrencinin ise kısmen yer verdiği görülmektedir.

Aşağıda öğrencilere hem öntest hem de sontestte yazacakları e-posta metinlerinde aşağıda Tablo 4.9'daki bilgilere yer vermeleri istenmiştir.

Tablo 4.9. Öntest ve Sontest Yazma Görevlerinde Öğrencilere Verilen Girdiler

- Anadiliniz ve ülkeniz (1)
- Ülkeniz hakkında önemli bulduğunuz noktalar (2)
- Türkçe öğrenmeye yönelik tecrübeleriniz (3)
- Öğrenciyseniz okuduğunuz bölüm, çalışıyorsanız işiniz hakkında bilgileriniz (4)
- Hobileriniz hakkında ya da diğer kişisel ilgi alanlarınız hakkında bilgileriniz (5)

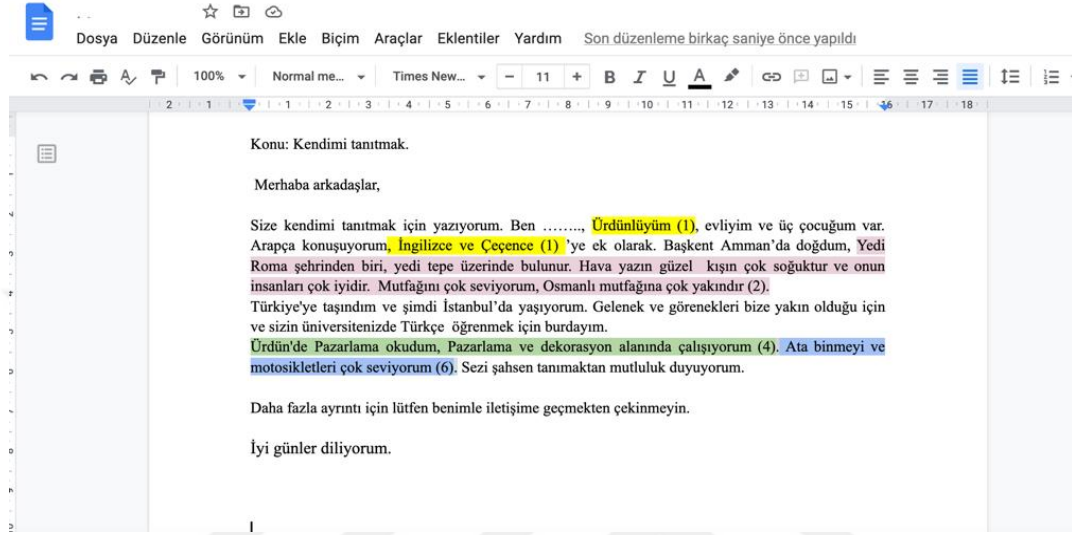
Öğrenci metinleri içerik bilgisi maddesine göre değerlendirilirken yukarıda Tablo 4.9'da belirtilen bilgilerin hepsine metninde yer veren öğrenciler tam puan almıştır. Aşağıda öğrencilerin yazdıkları metinlerden örneklere yer verilmektedir.



Resim 4.10. Ö5'in Öntest Yazma Görevi İçin Yazdığı Metin

Yukarıdaki öğrenci metni incelendiğinde öğrencinin nereli olduğu (Ürdün'den geldim.) ve anadilinin ne olduğu da belirsizdir. Ülkesiyle ilgili önemli bulduğu herhangi bir nokta hakkında bilgi vermemekle birlikte Türkçeyi öğrenmeye yönelik tecrübeleri ve

hobileri hakkında da herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Bu nedenle ilgili öğrencinin öntest sonucunda içerik bilgisine yönelik değerlendirmesi (yetersiz) ‘hedef kitlenin ihtiyacı olan gerekli bilgilerin çoğuna yer vermediği’ yönündedir. Aynı öğrencinin (Ö5) sontest için yazdığı metne aşağıda yer verilmektedir.



Resim 4.11. Ö5'in Sontest Yazma Görevi İçin Yazdığı Metin

Öğrencinin (Ö5) metni incelendiğinde istenen bilgilerin çoğuna metinde yer verildiği görülmektedir. Metinde yer verilmeyen tek nokta öğrencinin Türkçe öğrenmeye yönelik tecrübesidir. Genel gelişim durumuna bakıldığında öğrenci içerik bilgisi maddesinde ‘yetersiz’ den ‘iyi’ye doğru bir ilerleme kaydetmiştir. İçerik bilgisinde istenen noktaların çoğuna yer vermeyen öğrencinin (Ö5) daha kısa metinler yazdığı görülmektedir.

4.1.2.2. Üslup üst boyutuna ilişkin bulgular

Bu bölümde rubriğin üslupla ilgili maddelerinin bulgularına yer verilmektedir. Üslup bölümüne ilişkin maddeler rubrikte ‘resmi üslup’ ve ‘resmi olmayan üslup’ şeklinde iki ayrı madde olarak ayrılmaktadır. Üslup bölümüne ilişkin değerlendirme yapıldığında yazılan e-posta metin türünün gerektirdiği üslup çerçevesinde ilgili maddelerden sadece biri dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.

Öğrencilerden öntest ve sontestte aynı yazma görevini gerçekleştirmeleri istenmiştir. Buna göre resmi olmayan bir üslupla ‘kendilerini arkadaşlarına tanıtmak’ konulu bir e-posta metni yazmışlardır. Bu nedenle burada rubrik maddelerinden sadece biri (resmi olmayan üslup) dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır. Ancak eğitim süreci boyunca

e-posta yazma görevlerinin türü ve içeriğine yönelik farklı üslupta e-posta yazma görevleri gerçekleştirilmiştir. Örneğin, üniversitedeki hocaya bir e-posta gönderme görevinde öğrenciler resmi üsluba dayalı bir e-posta yazmışlardır. Öğrencilere eğitimin başında ve eğitim boyunca ilgili e-posta konusunun gerektirdikleri çerçevede her iki üslup bağlamında hangi kalıpların, cümle yapılarının ya da kelimelerin kullanımının daha uygun olacağına dair eğitim verilmiştir. Görevler ve görevlere dayalı etkinlikler bu içeriği pekiştirmeye yönelik tasarlanmıştır. Bu nedenle bu bölümde eğitim süresi boyunca üçüncü haftadan itibaren gerçekleştirilen sınıf içi yazma görevlerinde öğrencilerin yazdıkları ürünlerden (resmi üsluba dayalı) örneklerle de yer verilmiştir. İlgili örnekler resmi üslup çerçevesinde kullanılarak betimlenmiştir.

4.1.2.2.1. Resmi üslup

Eğitim süreci boyunca öğrencilere e-posta türü çerçevesinde resmi ve resmi olmayan üsluba dayalı çeşitli e-posta metinleri yazmışlardır. Bu bölümde öğrencilerin eğitimin farklı haftalarında resmi üslupla yazdıkları çeşitli yazma ürünlerine yer verilmiştir.

Öğrencilere eğitimin yedinci haftasında gerçekleştirilen üçüncü derste (23-29.11.2020) bir sonraki hafta için iki farklı durumun olduğu iki yazma görevi verilmiş ve bunlardan birini seçip yazmaları istenmiştir. Buna göre bir problemi belirtme ve şikâyet etmeye dayalı yazma görevini gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilere verilen girdiler şöyledir:

Tablo 4.10. Sınıf İçi Yazma Görevi (3.Ders/23-29.11.2020)

Durum 1:

Bir havayolu şirketinden bir bilet satın aldınız ancak Kovid-19 sebebiyle seyahat edemeyeceğiniz için biletinizi iptal etmek istiyorsunuz. Aynı zamanda paranızın tamamının da geri ödenmesini istiyorsunuz. Ancak havayolu şirketi size sadece bir senelik açık bilet hakkı veriyor.

Havayolu şirketine bir e-posta yazın. E-postada:

- Durumunuzu açıklayın (örneğin, bir sene içerisinde de seyahat etmek istemediğinizi)
- Şikâyetinizi belirtin
- Olmasını istediğiniz şeyi yazın.

Durum 2:

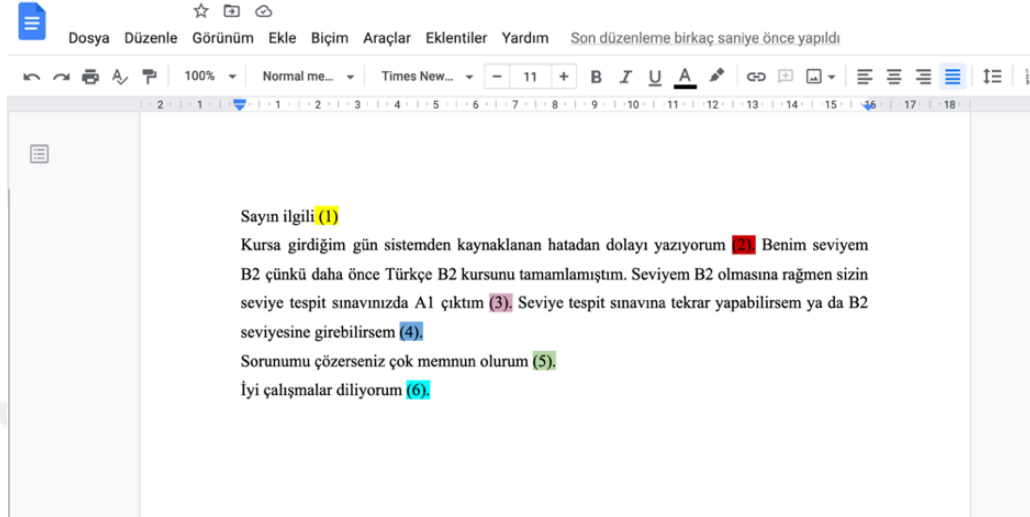
Bir Türkçe kursuna B2 seviyesi için kayıt yaptırmak istiyorsunuz. Daha önce aynı yerde B1 seviyesindeki kursu başarıyla tamamladınız. Kursa girdiğiniz gün sistemden kaynaklanan hatadan dolayı seviyeniz olması gerekenden düşük çıkıyor. Bu sorunu belirtmek için bir e-posta yazmanız gerekiyor.

E-postada:

- Durumunuzu açıklayın.
- Şikâyetinizi belirtin.
- Olmasını istediğiniz şeyi yazın.

E-postanıza şu şekilde başlayabilirsiniz: Sayın İlgili, Sayın Yetkili

Aşağıda öğrencilerin eğitimin 3. Dersinden sonra (23-29.11.2020) sınıf içi yazma görevi olarak tamamladıkları metinlerden örnekler yer almaktadır.



Resim 4.12. Ö1'in Metni

Eğitimin 3. dersinde görev öncesi etkinlikler tamamlandıktan sonra ana görev sırasında öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenen sınıf içi yazma görevleri dersin içeriğiyle ilişkili olarak seçilmiştir. Tablo 4.10'da görüldüğü üzere öğrencileri iki farklı durumdan birini tercih ederek bir e-posta yazmaları istenmiştir. Ö1 ikinci durumu tercih ederek yaşadığı problemi kurs yetkililerine belirten bir e-posta yazmıştır. Öğrenci türüne bütünüyle uygun bir selamlama ifadesine (Sayın ilgili) yer vermiştir. Öğrencinin Resim 4.12'deki metni incelendiğinde,

- Öğrenci 'Kursta girdiğim gün sistemden kaynaklanan hatadan dolayı yazıyorum.' ifadesiyle türüne bütünüyle uyumlu bir açılış cümlesi kullanmıştır.
- Öğrenciden e-postasında 'durumunuzu açıklayın (3)', 'şikayetinizi belirtin (3)' ve 'olmasını istediğiniz şeyi belirtin (4)' şeklinde birtakım bilgilere yer vermesi istenmiştir. Öğrencilerin bunların her birine cevap verdiği görülmektedir.
- Öğrenci 'Sorunumu çözerseniz çok memnun olurum.' şeklinde bir kapanış cümlesi kullanmıştır. Öğrencinin kullandığı kapanış cümlesi resmi üsluba ve türüne bütünüyle uyumludur.
- Öğrenci kapanış ifadesi olarak da 'İyi çalışmalar diliyorum (6)' ifadesini kullanmıştır. Buna göre türüyle bütünüyle uygun bir kapanış ifadesi kullanmakla birlikte şikayetini belirttiği hedef kitlenin bir dil kursunun yetkilileri olması

sebebiyle onlara iyi çalışmalar diliyor olması oldukça yerinde bir kullanım olmuştur.

- Öğrencinin kullandığı selamlama, açılış ifadesi, kapanış cümle ve ifadesi ve ayrıca içerikte kullandığı resmi dil (hem içerik hem de dilbilgisi bağlamında) göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin üslubu resmi olan ve içeriği bağlamıyla bütünüyle uyumlu olan bir e-posta metni yazdığı görülmektedir.

Öğrencilerden eğitimin dokuzuncu haftasında (14-20.12.2020) bir sonraki hafta için üniversitedeki hocalarından izin istemeleri gereken bir e-posta yazmaları istenmiştir. Buna göre izin istenen bir e-posta yazma görevini gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilere verilen girdiler şöyledir:

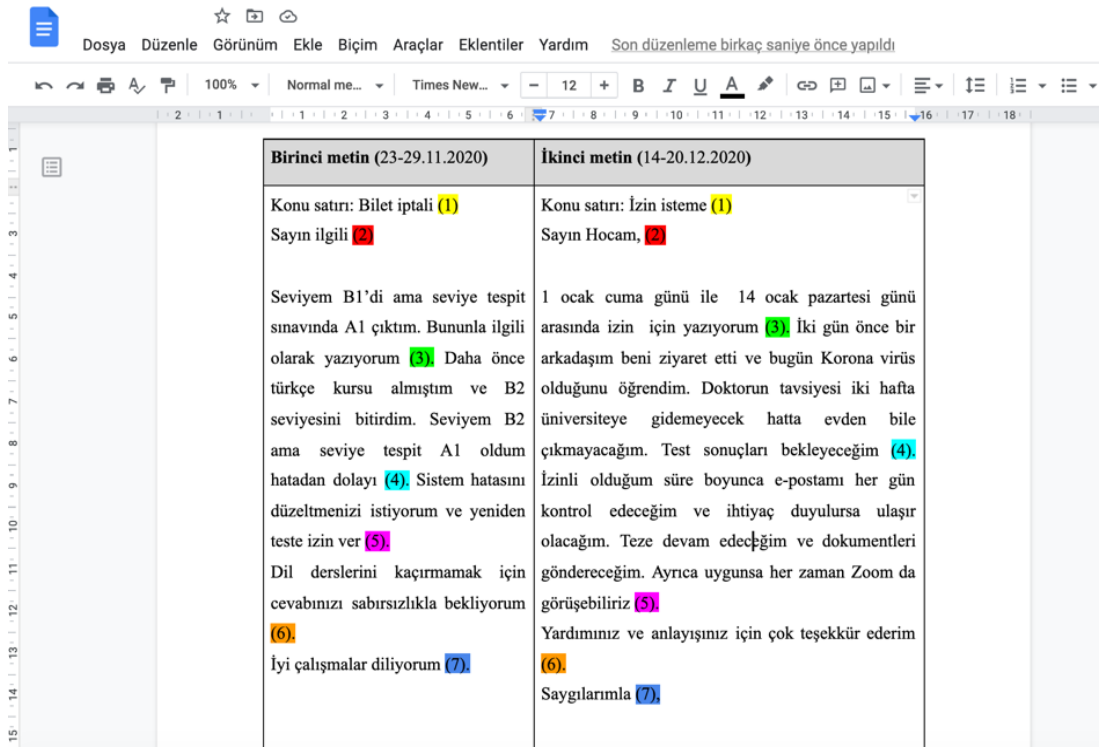
Tablo 4.11. Sınıf İçi Yazma Görevi (6.ders/14-20.12.2020)

Durum: Üniversitede X bölümünde yüksek lisans öğrencisisiniz. Tez danışmanınızdan iki hafta için izin istiyorsunuz. E-postanızda:

- İzin isteme sebebiniz ve önemi
- İki haftayı nasıl telafi edeceğiniz

gibi noktalara yer verdiğiniz bir e-posta yazınız.

Aşağıda öğrencilerin (Ö2 ve Ö6) üçünü hafta ve altıncı hafta yazdıkları e-posta metin örnekleri karşılaştırmalı olarak yer almaktadır.



Resim 4.13. Ö2'nin 3. ve 6. Derslerde Yazdığı Metinler

Metinler değerlendirilirken rubriğin her bir maddesi kendi çerçevesinde değerlendirilerek betimlenmiştir. Örneğin, öğrencinin metninde açılış cümlesi rubrik maddesi incelenirken açılış cümlesinde karşılaşılan cümle sorunları ya da dış yapıya ilişkin maddeler değerlendirilmemiştir. Ö2'nin 3. ve 6. derslerde yazdığı metinler karşılaştırmalı olarak incelendiğinde;

- Öğrencinin her iki metinde de yer verdiği selamla ifadeleri türüne bütünüyle uygundur. Birinci metinde öğrenci karşısındaki muhatabını tanımadığı ve ismini de bilmediği için 'sayın ilgili' şeklinde bir selamlama ifadesi kullanırken ikinci metinde 'sayın hocam' şeklinde bir selamla ifadesi kullanmıştır.
- 'Seviyem B1'di ama seviye tespit sınavında A1 çıktım. Bununla ilgili olarak yazıyorum.' cümlesiyle birinci metinde (3); '1 ocak cuma günü ile 14 ocak pazartesi günü arasında izin için yazıyorum.' cümlesiyle ikinci metinde türüne bütünüyle uygun bir açılış cümlesi kullanmıştır.
- Öğrenciden birinci metinde 'durumunuzu açıklayın (3)', 'şikayetinizi belirtin (3)' ve 'olmasını istediğiniz şeyi belirtin (4)' şeklinde birtakım bilgilere; ikinci metninde ise 'izin isteme sebebiniz ve önemi' ve 'iki haftayı nasıl telafi edeceğiniz' şeklinde birtakım bilgilere yer vermesi istenmiştir. Öğrenci her iki

metinde de hedef kitlenin ihtiyacı olan gerekli bilgilere eksiksiz bir şekilde yer vermiştir.

- Öğrenci birinci metinde ‘Dil derslerini kaçırmamak için cevabınızı sabırsızlıkla bekliyorum.’ şeklinde bir kapanış cümlesi kullanmıştır (6). İkinci metinde ise ‘Yardıminız ve anlayışınız için çok teşekkür ederim (6).’ şeklinde bir kapanış cümlesiyle e-posta metnini sonlandırmıştır. Öğrencinin ilk metinde kullandığı ifadenin türüne ve resmi üsluba kısmen uygun olduğu söylenebilir. ‘Sabırsızlıkla beklemek’ ifadesinin ilgili cümleyi resmi bağlamdan kısmen uzaklaştırdığı söylenebilir. İkinci metinde yer verilen kapanış cümlesi resmi üsluba ve türüne bütünüyle uyumlu olmakla birlikte ‘... (şimdiden) çok teşekkür ederim’ şeklinde ifade edilmek istenen bir anlama sahiptir. Dolayısıyla ‘şimdiden’ kelimesinin gözden kaçırılan bir kelime olduğu söylenebilir.
- Öğrencinin her iki metinde de yer verdiği kapanış ifadesi türüne bütünüyle uyumludur.
- Öğrencinin kullandığı selamlama, açılış ifadesi, kapanış cümle ve ifadesi ve ayrıca içerikte kullandığı resmi dil (hem içerik hem de dilbilgisi bağlamında) göz önünde bulundurulduğunda öğrencinin üslubu resmi olan ve içeriği bağlamıyla bütünüyle uyumlu olan bir e-posta metni yazdığı görülmektedir.
- Öğrencinin her iki metninde de birtakım cümle sorunları vardır.
... *yeniden teste izin ver.*
... *ama seviye tespit A1 oldum hatadan dolayı.*
(...). *Doktorun tavsiyesi iki hafta üniversiteye (...) çıkmayacağım.*
(...). *Test sonuçları bekleyeceğim.*
- Öğrencinin her iki metninde de yazım ve noktalama hataları görülmektedir (dokumentleri, türkçe vb.)
- Öğrenci her iki metinde yer verdiği konu satırı e-postanın içeriğiyle bütünüyle uyumludur: bilet iptali ve izin isteme

4.1.2.2.2. Resmi olmayan üslup

Öğrencilerin öntest sonuçlarında $\bar{x}3,5$ ’olan başarı oranı son testte $\bar{x}4$ ’tür. Buna göre öğrencilerin tamamının e-postanın resmi olmayan bir üslup ve içerikte e-posta yazabilmeyi öğrendikleri söylenebilir.

Eğitim süreci boyunca öğrencilere e-postanı türü çerçevesinde resmi ve resmi olmayan üslubun neleri gerektirdikleri öğretilmiştir. Öğrencilerden resmi bir üslupla yazacakları bir e-posta türünde içeriğin bağlamıyla tamamen uyumlu olması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin yazdıkları ilk yazma görevi resmi olmayan bir üslupla yazılması gereken bir e-posta metniydi. Buna göre öğrencilerin dördü içeriğin resmi olmayan bağlamla uyumlu olduğu resmi olmayan bir e-posta metni yazarak tam puan almışlardır. Öğrencilerden biri bunu çoğunlukla başarmışken bir öğrenci de üslubu ve içeriği resmi olmayan bağlamıyla kısmen uyumlu olan bir posta metni yazmıştır. Son metne bakıldığında öğrencilerin tamamı (6 öğrenci) üslubuna uygun ve içeriğin üslubu ile tamamen uyumlu olduğu bir e-posta yazarak tam puan almışlardır.

4.1.2.3. Cümle sorunları üst boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 4.12. Cümle Sorunları Bölümüne İlişkin Maddeler

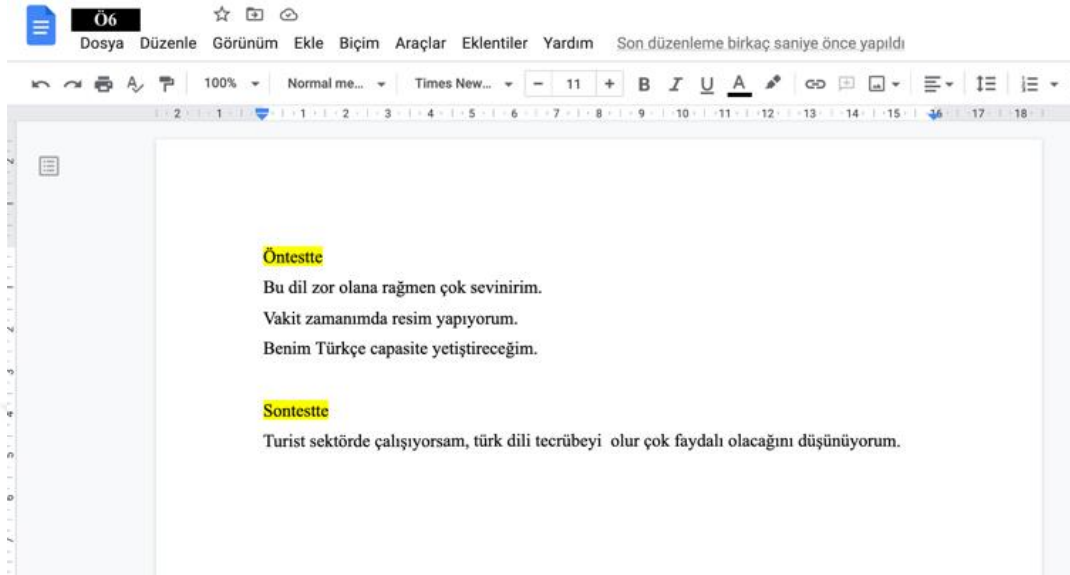
	Maddeler	1. Metin (ön test)	2. Metin (sontest)
Cümle sorunları	Anlama Dayalı Cümle Bozuklukları	2,33	3,33
	Dil bilgisinden kaynaklı Cümle Bozuklukları	1	2,83

Tablo 4.12’de bakıldığında cümle sorunlarına ilişkin maddelerin ikisinde de bir artış görülmekle birlikte özellikle ikinci maddede bu artış oldukça belirgin ve fazladır. İkinci maddenin başarı oranı birinci metinde $\bar{x}1$ iken son metinde bu oran $\bar{x}2,83$ ’tür. Her iki metinde de ‘dilbilgisinden kaynaklı cümle bozuklukları’ maddesi en zayıf maddedir. Bununla birlikte öğrenciler sontestte cümle sorunlarına yönelik tam bir başarı elde edememiştir. Aşağıda cümle sorunları bölümünün alt maddelerine ilişkin bulgular ve öğrenci metinlerinde karşılaşılan örneklerle yer verilmektedir.

4.1.2.3.1. Anlama Dayalı Cümle Bozuklukları

Öğrencilerin öntest için yazdıkları metinler incelendiğinde, öğrencilerden sadece ikisi bir veya en fazla iki anlama dayalı cümle bozukluğu yaparak 4 tam puan almıştır. Öğrencilerden ikisinin ise dört veya beş anlama dayalı cümle bozukluğu yaptığı tespit edilmiştir. Diğer iki öğrenci ise altı ve üzeri anlama dayalı cümle bozukluğu yaparak en düşük puanı almışlardır. Sontestte ise 3 öğrenci tam puan almış, 2 öğrenci en fazla üç

anlama dayalı cümle bozukluğu yaparak 3 puan almış ve 1 öğrenci de dört veya beş anlama dayalı cümle bozukluğu yaparak 2 puan (geliştirilmeli) almıştır.



Resim 4.14. Ö6'nın Öntest Yazma Görevinden Anlama Dayalı Cümle Bozukluğu Örnekleri

Resim 4.14'te de görüldüğü üzere öğrencinin ses benzerliği nedeniyle 'sevinirim' i 'seviyorum' ile karıştırarak yanlış sözcüğün kullanımından kaynaklanan bir anlatım bozukluğu örneğidir. Benzer şekilde 'boş zamanımda' yerine 'vakit zamanımda', 'kapasitemi geliştireceğim' yerine 'yetiştireceğim' kullanması diğer cümle sorunu örneklerindendir.

Aşağıda öğrenci metinlerinden alınan dil bilgisinden kaynaklı cümle sorunları örneklerine yer verilmektedir.

(...). türkiye çok güzel bir ülke ama çünkü korona virüs var hiçbir yere gitmedim.

(Ö2)

(...). üniversitesinde okuyorum Elektronik Elektrik Mühendisliğin bölümü. (Ö1)

(...). Suudi arabistan'da lise yaptım. (Ö4)

(...). Genelekly bu benim hayat. (Ö5)

(...). Ben Suriyeliyim. Arapça anadilim. (Ö1)

(...). Şam çok eski, güzel bir ülke. (Ö1)

Yukarıda yer alan cümleler öğrencilerin yazdıkları metinlerden alınan anlama dayalı cümle bozukluğu örnekleridir. Bu cümleler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan

olduğu gibi burada yer verilmiştir. Daha fazla örnek görmek için daha önceki rubrik bölümlerinde verilen öğrenci metin örneklerine bakılabilir.

4.1.2.3.2. Dil bilgisinden kaynaklı cümle bozuklukları

Dil bilgisinden kaynaklı cümle bozuklarında eğitim öncesinde öğrencilerin tamamının (6 öğrenci) altı ve üzeri dil bilgisinden kaynaklı cümle bozukluğu yaptığı tespit edilmiştir. Eğitimin ortasında yazılan öğrenci metinlerinde öğrencilerin dördünün dört veya beş dil bilgisinden kaynaklı cümle bozuklukları yaptıkları görülürken bir öğrenci en fazla bir veya iki dil bilgisi hatasından kaynaklı cümle bozukluğu yaparak tam puan almıştır. Öğrencilerin yazdıkları son metinlerde ise ilerleme olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin dördü tam puan almıştır.

Aşağıda öğrencilerin öntest ve sontest için yazdıkları metinlerden alınan dil bilgisinden kaynaklı anlatım bozukluğu örneklerine yer verilmektedir.

(...). Ben bu ilk kere online olarak okuyorum. (Ö1).

(...). Benim için biraz kolay ve daha iyi çünkü benim kızım var de yüz yüze eğitim onunla daha zor oluyor. (Ö1)

(...). university öğretmenim. guda mohanıslı bölümünün (Ö2)

(...). ben biliyorum zaten türkçe iyi konuşmayı değilim. (Ö2)

(...). Ben dil öğrenmeyi sevdiğim için Türkçeyi zor bulamadım. (Ö3)

(...). Benim çok hobilerim var. (Ö3)

(...). Ben 42 yaşında; evlanliyim ve üç çocuklar var, Maria 13, Nura 11 ve Adem 9. (Ö5)

(...). Orada oldukça tarihi yerler var. (Ö1).

(...). Gelecekteki hafta Türkçe kursuna sizinle başlayacağım (...). (Ö2)

4.1.2.4. Dış yapı üst boyutuna ilişkin bulgular

Tablo 4.13. Dış Yapı Üst Boyutuna İlişkin Bulgular

	Maddeler	1. Metin (ön test)	2. Metin (sontest)
	Yazım	2,16	4
Dış Yapı	Noktalama	1,5	3,00
	Konu Satırı	1	3,66

Tablo 4.13'te göre rubriğin son bölümü olan dış yapı bölümüne ilişkin bulgulara bakıldığında sontestte en belirgin puan artışının konu satırı maddesinde olduğu görülmektedir. Öntestte $\bar{x}1$ olan başarı puanı son metinde $\bar{x}3,66$ 'ya yükselmiştir. Buna göre öğrenciler bir e-posta metninde konu satırı yazmada yetersizken son metinde bu maddede öğrencilerin neredeyse tamamının (5 öğrenci) tam başarı elde ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte dış yapıya yönelik maddelerin hepsinde birinci metinden üçüncü metne doğru düzenli bir artış gerçekleşmiştir. Dış yapı bölümüne ilişkin başarı oranı öntestte en düşük olan madde 'konu satırı' iken sontestte 'noktalama' maddesi en düşük başarı oranına sahip madde olmuştur. Sontestte öğrencilerin tamamının tam başarı elde ettikleri madde ise 'yazım' maddesi olmuştur. Aşağıda dış yapı bölümünün maddelerine ilişkin bulgulara yer verilecektir.

4.1.2.4.1. Yazım

Eğitim öncesinde yazılan öğrenci metinlerinde öğrencilerin üçünün (Ö1, Ö2 ve Ö5) yazdıkları metinlerde yer alan sözcüklerin altı veya daha fazlasının yanlış yazıldığı görülmektedir. Sadece bir öğrenci (Ö3) bir veya en fazla iki hata yaparak tam puan almıştır. Bunun dışında iki öğrenci (Ö4 ve Ö6) de en fazla üç yazım yanlışı yaparak 3 puan almıştır. Eğitimin sonunda sontest için yazılan metinlerde ise öğrencilerin tamamı (6 öğrenci) bir veya en fazla iki sözcüğü yanlış yazarak tam puan almışlardır.

4.1.2.4.2. Noktalama

Eğitim öncesinde yazılan öğrenci metinlerinde öğrencilerin neredeyse tamamının (4 öğrenci) yazdıkları metinlerde altı veya daha fazla noktalama yanlışı yaptıkları görülmektedir. Öntestte tam puan alan öğrenci bulunmamaktadır. Eğitimin sonunda yazılan metinlerde ise tam başarı elde eden öğrenci sayısı sadece 2'dir. Buna göre sadece iki öğrenci yazdıkları e-posta metninde bir veya en fazla iki noktalama yanlışı yapmıştır. Bununla birlikte bir öğrencinin de noktalama maddesinde yetersiz olduğu görülmektedir. Öğrenci yazdığı e-posta metninde altı veya üzeri noktalama yanlışı yapmıştır.

Yazım ve noktalamayla ilgili daha fazla örnek görmek için yukarıdaki bölümlerde yer verilen öğrenci metin örneklerine bakılabilir.

4.1.2.4.3. Konu satırı

Dış yapı bölümünün son maddesi ise konu satırıdır. Eğitim sürecinde öğrencilere yazdıkları e-posta metninin konusunun ne ile ilgili olduğu özetleyen etkili bir konu satırının nasıl yazılabileceği öğretilmiştir. Öğrencilerin eğitimden önce yazdıkları metinlerde e-posta metninin yazıldığı genel yapı dikkate alınarak hazırlanan öntest dosyalarında konu satırı şeklinde bir bölüme yer verilmesine rağmen öğrencilerden hiçbirinin bu bölümü doldurmadığı ve konu satırına herhangi bir şey yazmadığı görülmektedir. Eğitim sonrasında yazılan öğrenci metinlerinde ise öğrencilerin neredeyse tamamının (5 öğrenci) e-postanın içeriğiyle bütünüyle uyumlu konu satırı yazarak tam puan aldıkları görülmektedir. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin sontestte yazdıkları metinlerden alınan konu satırı ile ilgili örneklerle yer verilmektedir.

Tablo 4.14. Sontest Yazma Görevindeki Öğrenci Konu Satırı İfadeleri

Sontest	
Ö1	Kendimi tanıtmak hakkında
Ö2	Türkçe kursundaki arkadaşlarıma kendimi tanıtma
Ö3	Kendimi tanıtmak hakkında
Ö4	Kendimi tanıtmak hakkında
Ö5	Kendimi tanıtmak
Ö6	Tanıtan

4.1.3. Öğrencilerin öntest ve sontest yazma görevlerine ilişkin karşılaştırmalı bulgular

Öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları rubrik puanı, yazma görevini ne kadar sürede tamamladıkları ve ne uzunlukta bir metin yazdıklarına yönelik verilere aşağıdaki bölümde yer verilmektedir.

Tablo 4.15. Öntest Yazma Görevine İlişkin Süre, Kelime Sayısı ve Rubrik Puanı

	Rubrik puanı ($\bar{x}$)	Süre (dk)	Kelime sayısı
Ö1	2,27	42	145
Ö2	2,27	45	94
Ö3	2,36	25	156
Ö4	1,72	40	73
Ö5	1,54	20	77
Ö6	1,90	35	82

Tablo 4.15'e bakıldığında $\bar{x}$ 2,36 ortalamayla en yüksek puanı alan öğrenci (Ö3) yazma görevini 25 dakikada 156 kelimeyle tamamlamıştır. En düşük ortalama ise $\bar{x}$ 1,54 puan ile Ö5 olmuştur. Öğrenci (Ö5) yazma görevini 20 dakikada 77 kelimeyle tamamlamıştır. Ortalaması en yüksek ve en düşük olan öğrencilerin 'içerik bilgisi' maddesinden aldıkları puanlar sırasıyla 3 (Ö3) ve 1 (Ö5) puandır. Ö3'ün 156 kelime ile yazdığı e-posta metni hedef kitlenin ihtiyacı olan gerekli bilgileri çoğunlukla içerirken Ö5'in 77 kelimeyle yazdığı metni hedef kitlenin ihtiyacı olan gerekli bilgilerin çoğunu içermemektedir (Bkz. 'İçerik bilgisi' bölümü).

Tablo 4.16. Sontest Yazma Görevine İlişkin Süre, Kelime Sayısı ve Rubrik Puanı

	Rubrik puanı ($\bar{x}$)	Süre (dk)	Kelime sayısı
Ö1	3,72	30	137
Ö2	3,63	30	87
Ö3	3,81	45	216
Ö4	3,54	30	75
Ö5	3,54	25	105
Ö6	3,36	35	114

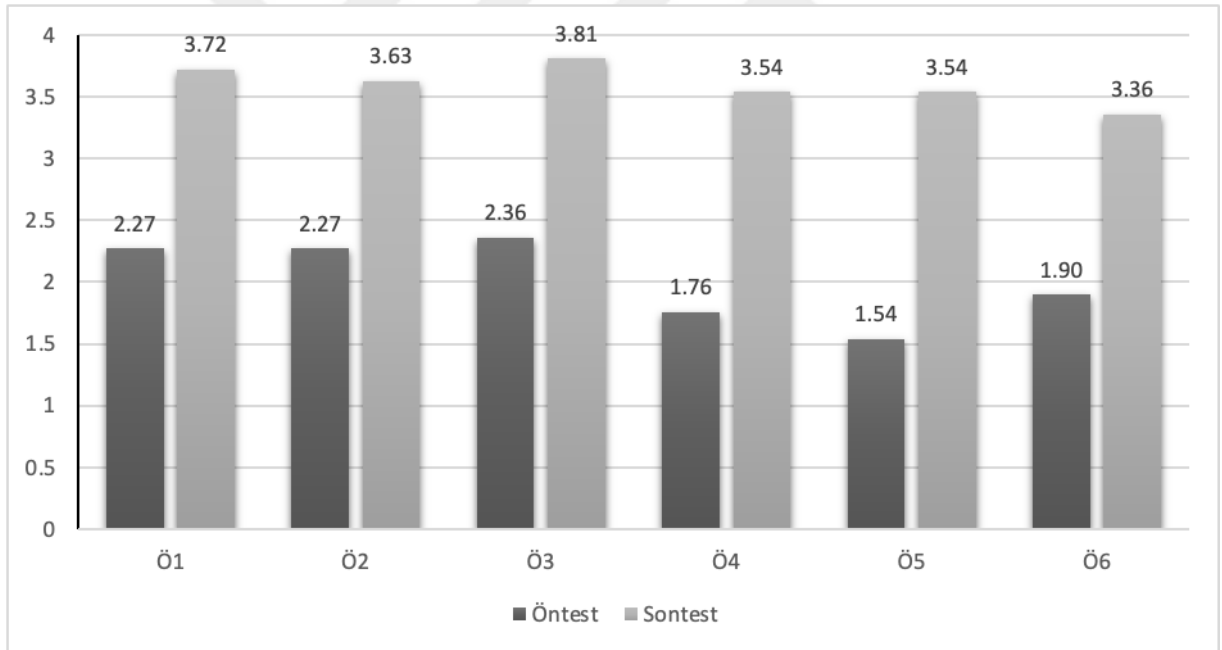
Öğrencilerin sontest sonuçlarında önemli ölçüde başarı elde ettikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin tamamının çok iyi düzeyde bir metin yazdıkları ve e-posta metni yazma becerilerindeki başarılarının yükseldiği görülmektedir. Ö3, $\bar{x}$ 3,81 puan olarak en yüksek başarıyı göstermiştir. Öğrencinin (Ö3) öntestte yazdığı metne kıyasla daha uzun bir sürede daha uzun bir metin yazdığı görülmekle birlikte 'geliştirilmeli' düzeyindeki başarı durumunu ($\bar{x}$ 2,36) geliştirerek 'çok iyi' ($\bar{x}$ 3,81) düzeyde bir metin oluşturmuştur. Öntestte en düşük başarıyı gösteren Ö5'in son test sonuçlarına bakıldığında çok iyi düzeyde bir metin oluşturduğu görülmektedir. Öğrenci (Ö5) sontestte 25 dakikada 105 kelimelik bir e-posta metni yazmıştır. Beş dakikalık bir süre farkıyla çok daha uzun bir metin yazdığı görülmektedir. Öğrencinin (Ö5) son testteki 'içerik bilgisi' maddesine ilişkin rubrik puanı

ise 3 puan olup öğrenci hedef kitlenin ihtiyacı olan gerekli bilgileri çoğunlukla içeren bir e-posta metni yazmıştır.

Tablo 4.17. Öntest ve Sonteste Yazma Görevlerine İlişkin Süre, Kelime Sayısı ve Rubrik Puanı Ortalaması

	Öntest ($\bar{x}$)	Sontest ($\bar{x}$)
Süre	34,5	32,5
Kelime Sayısı	104,5	122,33
Rubrik puanı	22,16	39,66

Tablo 4.17 incelendiğinde öğrencilerin önteste kıyasla sontest için yazdıkları metni tamamlamak için daha az süre kullandıkları, daha uzun metinler yazdıkları ve daha başarılı oldukları görülmektedir. Aşağıda Şekil 4.2’de öğrencilerin her birinin öntest ve sontest başarı puanları gösterilmektedir.



Şekil 4.2. Öntest ve Sontest Yazma Görevleri Başarı Puanları

Şekil 4.2’deki grafiğe göre:

- Öğrencilerin tamamının e-posta metni yazma becerilerindeki başarılarının zamanla yükseldiği görülmektedir.
- Ö3 sontestte yazdığı metinle 3,81 puan olarak en yüksek başarıyı göstermiştir.
- Ö6 sontestte 3,36 puan olarak en düşük başarıyı gösteren öğrenci olmuştur.

Öğrenciler, öntestte ‘geliştirilmeli’ ve ‘yetersiz’ düzeyinde metinler yazmışlardır. ‘İyi’ düzeyde ve ‘çok iyi’ düzeyde metin yazan öğrenci olmamıştır. Sontestte yazılan metinlerde ise öğrencilerin tamamının (6 öğrenci) ‘çok iyi’ düzeyde metinler yazdıkları görülmektedir.

4.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

4.2.1. Uygulama öncesi odak grup odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular

‘B-GDYÖ öncesinde öğrencilerin yazma becerisine ve yazma görevlerine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?’ araştırma sorusuna yanıt bulabilmek için 29.10 2020 tarihinde Zoom uygulaması üzerinden öğrencilerle odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde öğrencilere bilgisayar destekli göreve dayalı bir eğitim verilmeden önce öğrencilerin yazma becerisine yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Eğitim başlamadan önce öğrenci görüşlerinin alınması öğrenci ihtiyaçlarının tespiti ve eğitim süreci boyunca şekillenecek eylem planlarını belirlemek açısından önem arz etmektedir. Gerçekleştirilen görüşmeden elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 4.18. Odak Grup Görüşmesi- Yazmada Karşılaşılan Zorluklar

Sorular	Cevaplar
Türkçe öğrenirken en çok hangi dil becerisinde zorluk yaşıyorsunuz?	Ö1: dinleme, konuşma, yazma, okuma ve dilbilgisi Ö2: dinleme, yazma, konuşma, dilbilgisi, okuma Ö3: dinleme, okuma, yazma, konuşma, dilbilgisi Ö4: Yazma, dinleme, konuşma, okuma, dilbilgisi Ö5: yazma ve dil bilgisi Ö6: dinleme, yazma, konuşma, okuma, dilbilgisi
Türkçede yazma becerisi sizin için ne kadar önemlidir?	Ö1: çok önemli yazmamı geliştirmek istiyorum. Ö2: Yazmak benim için ve ayrıca çalışmalarım için çok önemlidir. Ö3: Benim için Türkçede yazma çok önemli çünkü yakında üniversiteye başlayacağım ve orada yazmayla ilgili çok fazla ödevimiz olacak. Ö4: yazma benim için çok önemli, ama kursta yazma dersi almıyoruz. Ö5: Çok değil Ö6: Benim için çok önemli çünkü üniversite eğitimim Türk dili ve kültürü ile ilgili.

Tablo 4.18 (devamı)

Sorular	Cevaplar
Türkçede yazı yazarken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?	Ö1: kelime bilgisi, süre ve söz dizimi Ö2: kelime bilgisi, söz dizimi Ö3: söz dizimi, kelime bilgisi ve dil bilgisidir. Ö4: kelime bilgisi, dilbilgisi ve söz dizimi Ö5: kelime bilgisi, dil bilgisi ve söz dizimi Ö6: kelime bilgisi, söz dizimi ve süredir.
Türkçede yazma becerisine yönelik görüşleriniz nelerdir?	Ö1: çok sıkıcı buluyorum. Ö2: sıkıcı ve karmaşık Ö3: keyifli ancak kurdaki eğitim yetersiz. Konuya göre değişebiliyor, ilgilenmediğim bir konu ise çok sıkıcı oluyor. Ö4: çok zor ama keyifli Ö5: Zor Ö6: çok zor, karmaşık ve oldukça stresli
Türkçede yazma becerisine yönelik motivasyon düzeyinizi 1 ile 10 arasında kaç puan verirdiniz? (1- en düşük motivasyon düzeyi; 10 en yüksek motivasyon düzeyi).	Ö1: 7 Ö2: 7 Ö3: 8 Ö4: 8 Ö5: 5 Ö6: 10

Türkçede en çok zorlandıkları dil becerisine yönelik iki öğrenci yazma becerisinin en zor dil becerisi olduğunu belirtirken diğer üç öğrenci için yazma dinlemeden sonra en zor beceri olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte yazmanın en zor becerilerden ilki ya da ikincisi olduğunu ifade eden öğrencilerin tamamı için Türkçede yazma becerisi kendileri için oldukça önem arz etmektedir. Öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı üzere öğrenciler yazma becerisinin kendileri için bu kadar zor ve bir o kadar da önemli bir beceri olduğunu ifade etmektedirler.

Dikkati çeken noktalardan birisi de Türkçede yazma yaparken öğrencilerin tamamının karşılaştıkları ilk zorluk ‘kelime bilgisi’dir. Bu noktada yazılacak konuyla ilgili kelime etkinliklerinin yapılmasının önemli olduğu görülmektedir. Çalışmada ana yazma görevini gerçekleştirmeden önce yapılan görev öncesi etkinliklerin bu ihtiyacı karşılayan nitelikte olduğu söylenebilir. Öğrencilere herhangi bir konunun verilip onunla ilgili ön hazırlık yaptırılmadan öğrencilerden bir şeyler yazmalarını beklemenin öğrencilerin ifade ettiği

gibi ‘kelime bilgisi’ gibi bir zorlukla karşılaşmalarına sebep olmaktadır. Bu nedenle hem ana yazma görevini gerçekleştirmeden önce hem de gerçekleştirdikten sonra yaptırılan etkinliklerin şeklindeki araştırmanın üçlü aşamasının öğrencilerin yazma sürecini kolaylaştırıcı bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Bunu dilbilgisi ve söz dizimi şeklinde zorluklar takip etmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin Türkçede yazma becerisine yönelik görüşlerinin oldukça olumsuz olmasına karşın Türkçede yazmaya karşı motivasyonlarının yüksek olduğunu ifade etmeleridir. Bu durum öğrencilerin yazma becerisini zor ve sıkıcı bulsalar da yazmada kendilerini geliştirmeye verdikleri önemin etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle yazma becerisini sıkıcı olmaktan kurtaracak etkinliklerle öğrenci motivasyonu desteklenebilir.

Tablo 4.19. Türkçede Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Yapılanlar

Soru	Cevaplar
Türkçede yazma becerinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz?	Ö1: Çok fazla kelime ve fiil ezberliyorum ve dilbilgisi çalışıyorum. Ö2: Çocuk hikayelerini okuyup yeniden yazıyorum. Ama şimdi sadece kursta verilen ödevleri yapıyorum. Ö3: Bazen kısa masallar okuyorum ve okurken kelimelere ve cümlelere dikkat ediyorum. Bunun dışında kursta verilen ödevlerin hepsini yapmaya çalışıyorum. Her fırsatta birileriyle Türkçe mesajlaşmaya çalışıyorum, özellikle de ağabeyimle ve yengemle çok sık hep Türkçe mesajlaşmaya çalışıyorum. Ö4: Haftanın bir günü yazmaya ayırıp yazma yapmaya çalışıyorum. Ö5: sadece kurslara katılıyorum. Ö6: Çok yoğun olmam ve vaktimin olmaması sebebiyle Türkçe kitaplar okuyamıyorum. Sadece kurstaki ödevlerimi yapabiliyorum.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bireysel olarak çaba gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin tamamı kurstaki ödevler dışında yazmalarını geliştirmek için bir şeyler yapılması gerektiğinin farkındadırlar. Bu noktada öğrencilerin Türkçe derslerinde verilen ödevler dışında bireysel olarak çaba göstermelerine yönelik Türkçe kursu hocaları öğrencileri destekleyebilir ve onlara bir şeyler önerebilir.

Tablo 4.20. Türkçede Yazma Sürecinde Yapılanlar

Soru	Cevaplar
Türkçede yazmaya başlamadan önce neler yapıyorsunuz?	Ö1: yazacağım konuyla ilgili araştırma yaparım, sonra plan yaparım ve sonra kendi anadilimde yazarım. Son olarak da anadilde yazdığımı Türkçeye çeviririm. Ö2: İlk önce yönergeleri okurum, plan yaparım ve sonra kendi anadilimde yazarım. Son olarak da anadilde yazdığımı Türkçeye çeviririm. Ö3: Yönergeleri okurum ve yazacağım konuyla ilgili kelimeleri kontrol ederim. Ö4: Yazacağım konuyla ilgili araştırma yaparım, plan yaparım, kelimeleri kontrol ederim ve anadilde yazıp sonra Türkçeye çeviriyorum. Ö5: yazacağım konuyla ilgili araştırma yapıyorum sonra anadilde yazma sonra Türkçeye çeviriyorum. Ö5: Anadilde yazıp sonra Türkçeye çeviririm. Plan yaparım, yazacağım konuyla ilgili araştırma yaparım ve yazacağım konuyla ilgili kelimeleri kontrol ederim.

Öğrencilerin yazmaya başlamadan önce çeşitli etkinlikler yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerden beşi kendi dilinde yazıp sonra yazdığını Türkçeye çevirdiğini ifade ederken öğrencilerin tamamı yazmaya başlamadan önce ya kelimelerle ilgili ya da konuyla ilgili araştırma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin neredeyse tamamının anadilinde yazıp sonrasında Türkçeye çevirmelerinin önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Bu durum üzerinde Türkçe kursularında yazma derslerinin olmayışı ve öğrencilerin genelde ödev olarak verilen yazma konusunu tek başlarına yapıp tamamlamalarının etkili olduğu söylenebilir. Bu noktada Türkçede yazma yaparken ders öğretmenlerinin öğrencilerin doğrudan Türkçede yazmalarını sağlamak için aşamalı bir içerik sunması gerekmektedir. Buna göre hedef dilde yazma görevi gerçekleştirilmeden önce yapılan etkinliklerin yazılacak metnin yapı, içerik ve kelimelerine yönelik aşinalığı sağlayacak türden olması önem arz etmektedir. Ayrıca süreç boyunca öğretmenin sağlayacağı aşamalı girdinin ve aşamalı desteğin de bunda oldukça önem arz ettiği söylenebilir. Öğrencilerin tamamının yazmaya başlamadan önce ya kelimelerle ya da konuyla ilgili araştırma yapıyor olmaları bu yorumumuzu destekler niteliktedir. Ayrıca öğrencilerin yazmaya doğrudan başlamayıp bu şekilde bir ön hazırlık yapıyor olmalarının da olumlu bir tutum olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin tek başına yüklendikleri bu sorumluluğu paylaşmak ve onlara aşamalı bir şekilde destek olmak amacıyla planlanmış bir yazma eğitimi önem arz etmektedir.

Tablo 4.21. Yazma Eğitimi ile İlgili Görüşler

Soru	Cevaplar
Daha önce başka bir dilde yazma becerisine yönelik bir eğitim aldınız mı? Eğer aldıysanız Türkçe yazma derslerinde yaptıklarınızla karşılaştırınız.	Ö1: Hayır Ö2: Evet aldım, dizilerini ve eğitim videolarını izliyoruz Türkçe konuşmak ve okumak için. Ö3: Evet, İngilizcede aldım, mesela forma daha çok önem veriyorlar. Virgüller, noktalar çok önemli. Bilgilendirme formları var ve yazmayla ilgili kurallar var. Mesela metin okuyup sonra onunla ilgili bir şey yazmak çok kullanışlı bir şey. Ö4: Hayır, almadım. Ö5: Hayır, almadım. Ö6: Evet aldım. Kursun organizasyonu aşağıdaki sırayla: metni okumak ve yeni kelimeler öğrenmek için kelime etkinlikleri yapıyorlar. Sonra öğrenciler, öğretmenin sorduğu soruların cevaplarını bulmaya çalışıyor ve böylece yazma planını yaratıyorlar.
Bir yazma dersinin nasıl yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?	Ö1: Yazacağımız konunun öğretmen tarafından tüm sınıfa sunulması gerektiğini ve bir örnek üzerinden göstermesi gerektiğini düşünüyorum. Ö2: Başkalarının hatalarından ders almak için sınıfta birlikte okuma yapılabilir. Bir de biraz İngilizce kullanılabilir. Ö3: Yazacağımız ödevin ilk olarak öğretmen tarafından tüm sınıfa sunulması gerekir. Yazdıktan sonra da ilk önce yazdıklarımı arkadaşlarım kontrol eder sonra da öğretmen. Ö4: Yazacağımız konunun öğretmen tarafından tüm sınıfa sunulması ve örnek modele göre yapılması gerektiğini düşünüyorum. Ö5: Yazacağımız konunun öğretmen tarafından tüm sınıfa sunulması ve örnek modele göre yapılması gerektiğini düşünüyorum ve etkileşim de olmalı. Ö6: Örnek modele bakarak yazacağımız ödevin sunumu iyi olabilir.
İki ay boyunca her hafta düzenli olarak yapılacak yazma derslerinde ne yapılmasını istersiniz ve ne yapılırsa keyif alırsınız?	Ö1: kelime etkinlikleri yaparsak, günlük yaşamda karşılaşılan metinlere yönelik yazma etkinlikleri yaparsak ve de dilbilgisi konularını işlersek Ö2: kelime etkinlikleri yaparsak, günlük yaşamda karşılaşılan metinlere yönelik yazma etkinlikleri yaparsak, yazdıklarımıza yönelik geri dönütler alırsak, etkileşimli yazma grup çalışmaları yaparsak Ö3: belirli bir metin türünün nasıl yazılacağını öğrenirsek, yazdıklarımıza yönelik geri dönütler alırsak Ö4: dilbilgisi konularını işlersek, günlük yaşamda karşılaşılan metinlere yönelik yazma etkinlikleri yaparsak, yaptıklarımıza yönelik geri dönüşler. Ö5: dilbilgisi konularını işlersek, günlük yaşamda karşılaşılan metinlere yönelik yazma etkinlikleri yaparsak ve belirli bir metin türünün nasıl yazılacağını öğrenirsek Ö6: kelime etkinlikleri yaparsak, yazma görevlerini tamamlarsak, etkileşimli yazma grup çalışmaları yaparsak

Öğrencilerden 3'ü daha önce yazma becerisine yönelik eğitim almadıklarını belirtirken diğer 3 öğrenci ise yazma becerisine yönelik daha önce bir eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Başka bir dilin öğrenimi için aldıkları bu eğitimin Türkçe derslerinden farklı olarak daha sistematik ve planlı olduğu öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bilgilendirme formunun ve metin türlerinin yazımı ile ilgili kuralların olmasının önemine vurgu yapan öğrenci (Ö3) verilecek eğitimde bu noktalara dikkat edilmesini istemiştir. Buna göre belirli bir metin türünün nasıl yazılacağına genel çerçevesinin öğretilmesine vurgu yapmıştır. Aynı öğrenci (Ö3) yazılacak metnin ilk olarak öğretmen tarafından sunulması gerektiğini de ifade etmiştir. Burada belirli bir metin türüne ilişkin özel içerik ve modüllere yönelik bir ihtiyacın ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıca Türkçe kurslarında sıklıkla karşılaşılan yazılacak metnin konusunun verilip öğrencilerden yazmalarını beklemek öğrencilerin ihtiyaçlarıyla da çelişmektedir. Öğrenciler (5 öğrenci) sistemli ve planlı bir şekilde ele alınan bir yazma dersini ve yazmaya başlamadan önce yazılacak metnin örneğinin öğretmen tarafından gösterilmesini önemli bulmaktadırlar.

Öğrencilerden ikisi etkileşimli grup çalışmalarının yapılmasını isterken, diğer ikisi belirli bir metin türünün öğretilmesi üzerinde ortak görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden ikisi de derslerde kelime etkinliklerinin yapılmasını konusunda ortak görüş belirtmişlerdir. Yazma derslerinin nasıl yürütülmesi gerektiğine yönelik görüşlere bakıldığında yapılacak yazma etkinliğinin ilk olarak öğretmen tarafından sınıfa sunulmasının iyi olabileceğini hatta örnek bir yazma modeli üzerinden bu sunumun yapılmasının iyi olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden ikisi akran değerlendirmeye vurgu yapmıştır.

Tablo 4.22. Bilgisayar Destekli Yazma Eğitimine Yönelik Görüşler

Soru	Cevaplar
Uzaktan eğitime dayalı yazma öğretiminin sizce avantajları ve dezavantajları nelerdir?	Ö1: Vakit ve para anlamında tasarruf sağlıyor; ama yüz yüze dersler online derslere göre daha faydalı çünkü daha pratik ve daha hızlı öğrenebiliyoruz. Ö2: Esnek zaman sağlıyor. Ders için dışarı çıkmaya gerek yok, özellikle kışta. Ö3: Daha esnek ve zaman kazandırıyor. Daha rahat. Sosyal değil bu yüzden yüz yüze gibi değil. Sıkıcı biraz ve biraz anlamayı zorlaştırıyor. İnternetle ilgili sıkıntılar yaşayabiliyoruz. Son olarak da benim için kağıtla öğrenmek ekranla öğrenmekten çok daha güzel. Ö4: Zamanı azaltmak için, istediğimiz zaman öğretmenden bilgi alabiliriz, daha az çaba ve daha fazla fayda sağlıyor. Ama açıklama sırasında yazmayı kaçıyorum. Bazen de internet sorunları oluyor. Ö5: Zamanı seçebiliyor olmam ve ulaşım açısından zaman kazandırıyor. Bence olumsuz bir yanı yok. Ö5: Mesafeden ve maliyetten dolayı diğer şartlar altında katılamadığım Türkiye'de derslere katılma fırsatı verdi. Gerçek konuşmacılarla etkileşim kurabilmek için dili öğrendiğinde çok önemli olduğunu düşünüyorum. Aynı zamanda bize yeni uzak arkadaşlar edinme fırsatı veriyor. Kötü internet bağlantısı nedeniyle iletişim genellikle zor oluyor.
Bu derste alacağınız online yazma eğitimine yönelik beklentileriniz nelerdir?	Ö1: Belirli bir metin türünün nasıl yazılacağını öğrenmek istiyorum. Ö2: Nasıl iyi yazılacağını öğrenmek istiyorum. Örneğin: üniversite için e-postalar, mektuplar ve belgeler. Ö3: Nasıl doğru bir şekilde farklı türden e-posta yazılır. E-posta ilgili kelimeler ve cümleler. E-posta yazarken en önemli şeyler. Nasıl resmi bir e-posta yazabiliriz. Son olarak benim yazmamı geliştirmesi bekliyorum. Ö4: Anadilimdeki gibi yazma yapmak istiyorum. Ö5: Daha iyi yazmak istiyorum. Ö6: Çeviri (anadilde yazıp sonra Türkçeye çevirme) yapmadan yazma konusunda güven kazanmayı istiyorum.
Uzaktan yazma derslerine yönelik daha iyi bir öğrenme ortamı için neler tavsiye edersiniz?	Ö1: Derste pratik yapmak çok iyi olabilir. Ders sırasında oyunlar ve yarışmalar da yapılabilir. Ö2: Tavsiyem yok. Ö3: Sosyal olmalı ve tartışmalar da olabilir, diğer arkadaşlar ne yazdı okuyup ve fikirlerimizi paylaşmak. Güzel konular seçmek yani herkesi ilgilendiren konular gibi. Ö4: Word dosyasında yazma yapmak istiyorum. Ö5: Öğrenci ile yazma hatalarını düzeltmek ve öğrencinin düzeyinde konular olmalı. Ö6: Keşke telekonferansa olanak sağlayan platformlar iyileştirilebilse çok iyi olacak. Buna ek olarak, slaytların kullanımını çok etkili buluyorum ve etkileşimde oldukça önemli.

Öğrenciler Türkçe kursuna yüz yüze başlamış; ancak kursa çevrim içi olarak uzaktan devam etmişler. Yurtdışında yaşayan bazı öğrenciler (Ö1, Ö2 ve Ö6) ise kursların uzaktan yapılmaya başlanmasından sonra uzaktan kurs programına kayıt yaptırmışlardır. Kursa yüz yüze eğitimle başlayıp uzaktan eğitimle devam ediyor olan öğrencilerin uzaktan eğitimle yüz yüze eğitimin avantaj ve dezavantajları karşılaştırabilmeleri mümkündür. Buna göre öğrencilerin tamamı uzaktan yapılacak derslerin avantajlarına yönelik görüş belirtmişler. Bununla birlikte öğrencilerden bazıları yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitimde internetle ilgili sıkıntıların olması, sıkıcı olması ve etkileşimin olmaması gibi birtakım olumsuz yanlarını belirtmişler. Öğrencilerden biri ise yurtdışında yaşıyor olması sebebiyle uzaktan eğitimin Türkçe kursuna katılabilmek imkânı verdiğini ve uzak bir coğrafyadan yeni insanlar tanıyabilmek fırsatı sağladığını belirtmiştir.

Öğrencilerin bilgisayar destekli yazma derslerine yönelik beklentileriyle ilgili görüşlerine bakıldığında öğrencilerden ikisi e-posta yazmayı öğrenmek istediklerini belirtmişler. Belirli bir metin türünün genel çerçeve kurallarıyla öğrenilmesinin önemi üzerinde vurgu yapan aynı öğrenci bu soruya ilişkin olarak da e-posta türünün genel çerçeve ve kurallarını gösteren Türkçede kapsamlı bir e-posta yazabilmeyi öğrenmek istediğini burada da vurgulamıştır. Öğrencilerden biri ise anadilde yazıp sonra Türkçe çevirme zorluğunda kurtulmak istediğini ve bu eğitimde doğrudan Türkçe yazarak başlamada güven kazanabilmeyi istemektedir.

Öğrencilerin uzaktan yazma ders ortamlarına yönelik görüşlerine ilişkin olarak da öğrencilerin ikisi de etkileşimin önemine vurgu yapmışlardır. Bu durumda uzaktan eğitim derslerinde öğretmenlerin dersi kısıtlı bir zamanda tamamlaması gerektiği bir ortamda sosyalleşmeye ve etkileşime zamanın olmaması ya da uzaktan ortamın bunu oldukça kısıtlıyor olması etkili olabilir. Dolayısıyla öğrenciler yüz yüze eğitimde karşılaştıkları sınıf ortamındaki sosyalleşmeyi en azından az da olsa uzaktan eğitim ortamlarında da sahip olmayı istemektedirler.

4.2.2. Eğitim sırasında eğitime yönelik öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular

Bu bölümde ‘Öğrencilerin bilgisayar destekli göreve dayalı yazma eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?’ araştırma sorusuna yönelik bulgulara yer verilmektedir. Eğitim süresi boyunca öğrenciler her hafta öğrenci günlüğü yazmışlardır. Öğrenci günlüklerinden

toplanan veriler öğrencilerden gelen yanıtların sıklığı ve tekrarı çerçevesinde analiz edilmiş ve çeşitli kategori ve sınıflamalar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Dolayısıyla bu bölümde bu günlüklerden elde edilen bulgulara ilgili sınıflama ve kategoriler altında yer verilecektir. Bununla birlikte her hafta dersi gözlemleyen iki alan uzmanı dış gözlemciden dış gözlem formunu doldurmaları istenmiş ve her hafta düzenli olarak geçerlik komitesi toplantıları yapılmıştır. Buna ilgili toplantılarda alınan kararlar da bu bölümde haftalık olarak sunulacaktır.

4.2.2.1. Eğitime yönelik memnuniyet düzeyi

Öğrenciler, her hafta günlüklerinde işlenen derse yönelik memnuniyet düzeylerine 1 ile 5 arasında puan vermişlerdir. Öğrencilerin işlenen derslere verdikleri puanlar Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.23. Öğrencilerin İşlenen Derslere Yönelik Verdikleri Puanlar

	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta	Ort.
Ö1	5	4	5	5	5	4,8
Ö2	5	4	5	4	5	4,6
Ö3	5	5	5	5	- ⁶	5
Ö4	5	5	-	5	-	5
Ö5	4	5	-	5	4	4,5
Ö6	5	5	5	5	5	5
Genel Ort.						4,81

Tablo 4.23’te öğrencilerin haftalık olarak memnuniyet düzeyleri yer almaktadır. Öğrencilerin memnuniyet düzeyinin genel ortalaması 5 üzerinden 4,81’dir. Bununla birlikte öğrencilerden memnuniyet düzeyine verdikleri puana yönelik açıklama yapmaları istenmiştir. Aşağıda öğrencileri farklı haftalarda yaptıkları açıklamalar yer almaktadır:

- Ö1: Çok İyiydi, çok beğendim, yaptığım hataları fark ettim.
- Ö2: Çok iyi ve faydalıydı, hatalarımı fark ettim.
- Ö6: faydalıydı, yeni öğrendiğim şeyler sayesinde kendimi güvende ve tatmin olmuş hissettim.
- Ö3: Çok iyiydi, öğrendiğim şeylerden memnunum, ders iyi geçti.

⁶ Kısa çizgi (-) işareti öğrencilerin günlüklerini doldurmadıklarını göstermektedir.

Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin uygulama derslerine yönelik memnuniyet düzeyinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.2.2. Eğitimde önemli bulunan noktalar

Eğitimde önemli bulunan noktalara yönelik olarak öğrencilerin her hafta üzerinde durdukları ve tekrarladıkları ifadeler belirlenmiştir. Öğrencilerden bazıları her hafta benzer kategoriye vurgu yaparken bazıları ise her hafta ya da bazı haftalarda farklı noktaların önemine vurgu yapmıştır. Bu bakımdan aşağıdaki kategorilerin belirlenebilmesi için her hafta en az bir ya da daha fazla tekrarlanan noktalar belirlenmiştir. Buna göre her hafta öğrencilerden bazılarının aşağıda yer verilen üç noktaya yönelik görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu kategoriler altında yer verilen öğrenci görüşleri öğrencilerin aynı ya da farklı haftalarda belirttikleri görüşler üzerinden derlenmiştir.

- a. *E-posta metin türünün genel yapısı ve bölümleri arasındaki ayrım*
- b. *Türkçede e-posta yazarken e-postanın türleri arasındaki ayrım*
- c. *Günlük hayatta karşılaşılan durumlara yönelik konuların seçilmesi*

a) E-Posta Metin Türünün Genel Yapısı ve Bölümleri Arasındaki Ayrım

Öğrencilerle derslerde e-postanın genel çerçevesine ve ayrı ayrı her bir bölümüne yönelik etkinlikler, sınıf-içi ve sınıf-dışı yazma görevleri gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler e-posta yazarken e-posta bölümlerinden bazılarını yer vermediklerini dersler sayesinde e-posta yazmanın genel çerçevesini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin üçü eğitimde en önemli buldukları noktayı e-posta metin türüne yönelik temel bilgileri öğrenmek ve Türkçede e-posta yazarken e-postanın bölümleri arasındaki ayrıma yönelik farklılıkları öğrenmiş olmak şeklinde görüş belirtmişlerdir. Aşağıda bu öğrencilerden bazılarının görüşlerine yer verilmiştir.

- Ö3: *e-postanın genel yapısı hakkında ve ayrımlar (resmi, resmi olmayan) olduğu hakkında çok fazla şey öğrendim.*
- Ö3: *e-posta türünün bölümleriyle ilgili önemli bilgiler öğrendim (açılış cümlesi, kapanış cümlesi)*
- Ö4: *Türkçede e-posta yazmanın temellerini öğrendik.*
- Ö5: *e-posta yazmaya yönelik temel bilgileri öğrendim.*

b) Türkçede E-Posta Yazarken E-Postanın Türleri Arasındaki Ayrım

Eğitim süreci boyunca her hafta öğrenciler farklı türde e-posta yazma görevleri gerçekleştirmiştir: Resmi e-posta, resmi olmayan e-posta ve şikâyet, özür ve izin e-postası. Bu bakımdan her hafta ilgili dersin türüne yönelik görevler belirlenmiş ve öğrencilerle bu görevler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin tamamı eğitimde önemli buldukları noktalara ilişkin Türkçede farklı türlerde e-posta yazabilmeyi öğrenmelerinin önemine vurgu yapmışlardır. Aşağıda bazı öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

- Ö2: *resmi ve resmi olmayan e-posta nasıl yazılır ve bu iki türde kullanılabilecek kelime ve cümle yapıları örnekleri oldukça önemliydi.*
- Ö6: *üniversitedeki hocama e-posta gönderirken yaptığım hataları fark ettim ve çok fazla yeni kelime öğrendim.*
- Ö2: *Şikâyet e-postası yazmayı öğrendim.*
- Ö1: *resmi ya da resmi olmayan e-posta yazmayı öğrendim.*
- Ö4: *Türkçede nasıl şikâyet e-postası yazabileceğimi öğrendim.*
- Ö3: *Türkçede resmi ve resmi olmayan ifadeler arasındaki farkları öğrenmek benim için çok önemliydi.*
- Ö5: *öğrendiğim her şey önemliydi, ama farklı türlerde öğrendiğim e-postalar oldukça önemliydi. Çünkü böyle şeyleri bulmakta çok zorlanıyorum. Oysa İngilizcede nasıl e-posta yazılacağına dair bir sürü şey bulabiliyorum.*

c) Günlük Hayatta Karşılaşılan Durumlara Yönelik Konuların Seçilmesi

Eğitim süresi boyunca belirlenen e-posta türlerinin içeriğine yönelik konu ve metin seçimi öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri durumlar üzerinden tasarlanmıştır. Sınıf-içi ve sınıf-dışı yazma görevlerinde otantik konular üzerinden gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlar oluşturulup bunlara yönelik öğrencilerin yazma görevlerini gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bu bakımdan öğrencilerin üçü e-posta konularına yönelik seçimlerin eğitimde en iyi buldukları nokta olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşlere yer verilmektedir.

- Ö3: *bugünkü yazma görevinin en önemli noktası konusuydu; çünkü günlük hayatta çok fazla karşılaştığım bir durum üzerineydi. Böylece böyle bir durumla karşılaştığımda nasıl e-posta yazılır öğrendim.*

- Ö6: üniversitedeki hocama e-posta gönderirken yaptığım hataları fark ettim ve çok fazla yeni kelime öğrendim. Bugünkü dersin konusu bu yüzden benim için çok önemliydi.

4.2.2.3. Eğitimde zor olduğu düşünülen noktalar

Eğitim süreci boyunca öğrencilere her hafta derste zorlandıkları noktalar ve zorlanma nedenleri sorulmuştur. Buna göre bu bölümde öğrencilerin haftalık olarak belirttikleri noktalara ve açıklamalarına yer verilmektedir.

Tablo 4.24. Eğitimde Zorlanılan Bir Nokta Olup Olmadığıyla İlgili Bulgular

	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
Zorlandığım bir nokta yok	5 öğrenci	4 öğrenci	5 öğrenci	5 öğrenci	4 öğrenci

Uygulamanın ikinci haftasında ve üçüncü haftasında ilgili kategoriye yönelik sırasıyla öğrencilerden beşi ve öğrencilerden dördü zorlandıkları bir nokta olmadığını belirtirken dördüncü ve beşinci haftalarda ise öğrencilerden beşi zorlandıkları bir nokta olmadığını belirtmiştir. Son hafta ise dört öğrenci derse yönelik zorlandıkları bir nokta olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.25. Eğitimde Zor Olduğu düşünülen Noktalara Yönelik Haftalık Öğrenci Görüşleri

	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
Bugünkü derste zorlandığın noktalar ve zorlanma nedenlerinin nelerdir?	Ö6: görev öncesi etkinliklerde öğrendiğim kelimeleri sınıf içi yazma görevinde kullanmakta zorlandım.	Ö6: öğrendiğim yeni ifadeleri uygulamak zordu; daha fazla pratiğe ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Ö2: Çok fazla farklı kelimeyle karşı karşıya olmak	Ö6: sınıf içi yazma görevinde daha fazla zamana ihtiyacım var; çünkü Türkçem gruptaki diğerleriyle kıyasla çok iyi değil.	Ö5: e-posta bölümlerinden birinde zorlandım (yazma amacı)	Ö5: giriş cümlesinde biraz zorlandım. Ö6: öğrendiğim yeni kelimeleri kullanmakta biraz zorlandım.

4.2.2.4. GDDÖ'nün bileşenleri çerçevesinde gerçekleştirilen uygulama sürecine yönelik görüşler

Dersin işleniş sürecine ve süreç içerisindeki etkinliklere yönelik öğrencilerden her hafta görüş alınmıştır. Eğitim süreci boyunca dersin genel yapı ve döngüsü aynı kalmakla

beraber her hafta ders içeriği ve konusu değiştiği için öğrencilere dersin sürecine yönelik görüşleri her hafta düzenli olarak sorulmuştur. Öğrenci görüşlerine bakıldığında altı haftalık süreç boyunca öğrencilerin derslerin işlenişine yönelik olumsuz bir görüş belirtmedikleri görülmektedir. Öğrenciler sürecin ya ‘iyi’ olduğunu ya da ‘çok iyi ve faydalı’ olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin dersin yapısı ve işlenişinden memnun olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerden sadece biri (Ö6) eğitimin üçüncü haftasında ‘dersin iyi olduğunu ancak sınıftaki seviye farklılıklarının problem olduğunu’ vurgulamıştır. Uygulama grubundaki bütün öğrenciler aynı seviyede (C1) bir Türkçe kursuna devam ediyor olmalarına rağmen gruptaki öğrencilerden bazılarının yazma becerisi daha iyiyken bazılarının konuşma da ya da başka bir beceride daha iyi oldukları gözlemlenmiştir. Bu görüşü ifade eden öğrencinin (Ö6) grubunda uygulamanın üçüncü haftasından sonra çeşitli sağlık sorunları nedeniyle bir öğrenci uygulamadan ayrılmıştır. İlgili öğrenci gruptaki diğer öğrencilere nazaran yazma becerisinde yeterli olmadığından dolayı bu durum diğer arkadaşları için problem teşkil etmiştir. Öğrencinin ayrılmasıyla grupta buna benzer bir sıkıntı yaşanmamıştır. Aşağıda farklı haftalarda öğrenci görüşlerinden elde edilen örnekler yer almaktadır.

- Ö6: 3 aşamalı bu kurs yapısı oldukça açıklayıcıydı. Konuyu yaparak öğrenmek çok iyi kavramamızı sağlıyor.
- Ö5: yazmayı sevmeyen biri olarak eğitime başlamadan önceki duruma göre çok geliştiğimi düşünüyorum.
- Ö6: Bir şikâyet epostasını nasıl doğru sırada yazacağımı öğrendim.
- Ö6: Ders süreci oldukça iyi. Görev öncesi etkinlikler, sınıf içi yazma görevi ve görev sonrası etkinlikler. Bu ders süreci oldukça iyi.
- Ö6: ders süreci iyi ancak, gruptaki arkadaşlarla farklı seviyelere sahip olmamız problem olabiliyor.
- Ö3: Her şey iyiydi, anlatım oldukça sade olduğu için her şeyi anlamak kolaydı.
- Ö1: iyiydi, Türkçede e-posta yazarken yaptığım hataların neler olduğunu görmemi sağladı.
- Ö2: iyiydi, hatalarımın neler olduğunu fark ettim.
- Ö3: ders süreci oldukça iyiydi, öğrendiğim şeylerden çok memnunum. Ders Türkçede nasıl e-posta yazılacağına dair fikrim oldu.

- Ö4: *iyiydi, etkinlikler, açıklamalar anlaşılır, detaylıydı ve aşamalıydı.*
- Ö5: *iyiydi, yazma performansımı arttırdı.*
- Ö6: *Ders süreci oldukça iyiydi ve aşama aşama ilerlemesi çok iyiydi.*

Yukarıdaki öğrenci görüşlerine bakıldığında öğrencilerin neredeyse tamamı (5 öğrenci) dersin aşamalı bir şekilde ilerliyor olmasına vurgu yapmışlardır. Dersin sürecinin görev öncesi etkinliklerle başlaması, sınıf-içi yazma görevinin gerçekleştirilmesi ve ardından ilgili göreve yönelik yapılan görev sonrası etkinliklerin olması öğrencilerin sürece yönelik en çok vurguladıkları ve oldukça faydalı buldukları noktaların başında gelmektedir.

Bununla birlikte öğrencilerden biri (Ö5) uygulamanın beşinci haftasında ‘Yazmayı sevmeyen biri olarak eğitime başlamadan önceki durumuna göre gelişme gösterdim.’ şeklinde görüş belirtmiştir. İlgili öğrencinin (Ö5) yazma becerisindeki durumuna yönelik eğitim öncesinde belirttiği, ‘kendi anadilinde bile çok nadir yazdığı, yazmayı hiç sevmeyen ve hem anadilinde hem de Türkçede yazma özyeterliliğinin kötü olduğu (tablo 3.3.)’ yönündeki değerlendirmeleri göz önüne alındığında öğrencinin kendine yönelik bu değerlendirmesinin önemli bir bulgu olduğu söylenebilir.

Öğrencilere etkinlikleri faydalı bulup bulmadıklarına yönelik görüşleri ve bu görüşlerin gerekçeleri sorulmuştur. Öğrenciler ders döngüsünün her bir aşamasına yönelik ayrı olarak değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Öğrenciler görev öncesi aşama, ana aşama ve görev sonrası aşamalarının faydalı olup olmadığı ve gerekçelerinin neler olduğunu açıklamışlardır. Buna göre aşağıdaki bölümde bu sorulardan elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4.26. Görev Öncesi Etkinliklerle İlgili Görüşler

	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
Oldukça kullanışlı ve Faydalı	2 öğrenci	5 öğrenci	3 öğrenci	4 öğrenci	3 öğrenci
Faydalı	4 öğrenci	1 öğrenci	1 öğrenci	2 öğrenci	1 öğrenci
Kısmen Faydalı	-	-	-	-	-
Faydalı değil	-	-	-	-	-

Yukarıdaki tablodan hareketle öğrencilerin görev öncesi, görev sırası (sınıf içi yazma görevi) ve görev sonrası etkinliklere yönelik haftalık görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin hiçbirinin uygulama sürecinin herhangi bir haftasında görev öncesi etkinliklere yönelik ‘kısmen faydalı’ ya da ‘faydalı değil’ şeklinde görüş belirtmedikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin görev öncesi etkinlikleri ‘faydalı’ veya ‘oldukça kullanışlı ve faydalı’ bulmalarına yönelik gerekçelerine aşağıdaki tabloda yer verilmektedir.

Tablo 4.27. Görev Öncesi Etkinliklerin Niteliğine Yönelik Gerekçeler

	Gerekçeler
2. Hafta	Ö1: Daha iyi öğrenmemi sağladı. Ö3: derste resmi ve resmi olmayan kalıplara yönelik yapılan yazma etkinlikleri oldukça iyiydi. Ö6: iyiydi, sadece sınıf içi yazma görevi zordu
3. Hafta	Ö2: Faydalı ve ilgili türü anlamakta oldukça faydalıydı. Ö3: çok yararlı ve oldukça pratikti. Ö6: Oldukça ilginç ve farklıydı.
4. Hafta	Ö3: derste resmi ve resmi olmayan kalıpları gördük ve pratik yaptık ve görev sonrası etkinliklerde birbirimize puan verdik bu anlamda ders oldukça faydalı ve eğlenceliydi. Ö6: Her şey çok verimliydi.
5. Hafta	Ö3: Bugünkü etkinliklerde metnin paragraflar şeklinde analizine ve her bir paragrafın neye karşılık geldiğine yönelik etkinlikler çok faydalıydı; çünkü böylece her bir satırın neden yazıldığını çok iyi anlamış olduk.
6. Hafta	Ö6: çok ilgi çekici ve faydalıydı.

Tablo 4.28. Sınıf-İçi Yazma Görevlerine Yönelik Görüşler

	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
Oldukça kullanışlı ve Faydalı	6 öğrenci	4 öğrenci	3 öğrenci	5 öğrenci	4 öğrenci
Faydalı	-	1 öğrenci	1 öğrenci	1 öğrenci	-
Kısmen Faydalı	-	-	-	-	-
Faydalı değil	-	-	-	-	-

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin görev öncesi, görev sırası (sınıf içi yazma görevi) ve görev sonrası etkinliklere yönelik haftalık görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin tamamı derste yapılan etkinliklerin ‘iyi, çok iyi ya da faydalı, çok faydalı’ olduğu yönünde görüş belirtmişler. Bunun dışında bazı öğrenciler iyi olma nedenine yönelik açıklamada bulunmuştur. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin ilgili açıklamalarına yer verilmektedir.

Tablo 4.29. Sınıf-İçi Yazma Görevlerine Yönelik Gerekçeler

	Gerekçeler
2. Hafta	Ö1: <i>Faydalıydı, öğrendiklerimi uygulamaya çalıştım.</i> Ö2: <i>iyiydi, öğrendiklerimi uygulamamı sağladı, hatta dersten sonra daha fazla pratik yapmak için iki e-posta daha yazmaya çalıştım.</i> Ö3: <i>derste öğrendiğim birçok şeyi yazma yaparken uygulamaya çalıştım.</i> Ö4: <i>İyiydi, öğrendiklerimi pratik yaptım ve yazma dışında Türkçede e-posta yazma konusunda da yeni şeyler öğrendim.</i> Ö5: <i>pratik yapmam noktasında faydalı oldu.</i> Ö6: <i>iyiydi, pratik yapma şansı buldum.</i>
3. Hafta	Ö1: <i>Etkinlikler çok faydalıydı ve uygulama oldukça iyiydi.</i> Ö2: <i>oldukça iyi; ancak sınıf dışı yazma görevi de verilse çok daha iyi olur. Ayrıca sınıf içi yazma görevlerinde daha çok süreye ihtiyacım var.</i> Ö3: <i>Görev öncesi etkinliklerden sonra yapılan sınıf içi yazma görevleri öğrendiklerimiz hakkında pratik yapmamızı sağladı ve bu oldukça faydalıydı.</i> Ö5: <i>oldukça iyi, öğrendiklerimizi uygulamamıza yardımcı oluyor.</i> Ö6: <i>çok iyi ve etkiliydi.</i>
4. Hafta	Ö3: <i>Görev öncesi etkinliklerden sonra yapılan sınıf içi yazma görevleri öğrendiklerimiz hakkında pratik yapmamızı sağladı ve bu oldukça faydalıydı.</i> Ö6: <i>Bu haftanın görev öncesi etkinlikleri çok etkili ve yaratıcıydı.</i>
5. Hafta	Ö2: <i>eskisine göre sınıf içi yazma görevindeki performansım daha iyiydi ve eskisi kadar zaman almadı.</i> Ö3: <i>bu kısım eğitim sürecinin en önemli kısmı çünkü; öğrendiklerimizi yazmamızı ve pratik yapmamızı sağlıyor. Sadece bir şeyleri öğrenmemiz yazmamızın gelişmesi için yeterli değil.</i> Ö4: <i>en önemli kısmın burası olduğunu düşünüyorum.</i> Ö6: <i>Çok faydalı ve kullanışlıydı.</i>
6. Hafta	Ö2: <i>Yazmamın gelişmesinde çok yardımcı oluyor.</i> Ö5: <i>e-postanın bölümlerinin yer aldığı tablo son derste olduğu gibi bu derste de yazma konusunda bana oldukça yardımcı oldu.</i> Ö6: <i>öğrendiklerimizi uyguladığımız için bence en önemli kısım burasıdır.</i>

Tablo 4.30. Görev Sonrası Etkinliklere Yönelik Görüşler

	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
Oldukça kullanışlı ve Faydalı	2 öğrenci	3 öğrenci	2 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci
Faydalı	4 öğrenci	3 öğrenci	2 öğrenci	2 öğrenci	1 öğrenci (Dia)
Kısmen Faydalı	-	-	-	-	-
Faydalı değil	-	-	-	1 öğrenci	-

Yukarıdaki tablodan hareketle öğrencilerin görev öncesi, görev sırası (sınıf içi yazma görevi) ve görev sonrası etkinliklere yönelik haftalık görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin tamamı derste yapılan etkinliklerin ‘iyi, çok iyi ya da faydalı, çok faydalı’ olduğu yönünde görüş belirtmişler. Bunun dışında bazı öğrenciler iyi olma nedenine yönelik açıklamada bulunmuştur. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin ilgili açıklamalarına yer verilmektedir.

Tablo 4.31. Görev Sonrası Etkinliklerin Niteliğine Yönelik Gerekçeler

	Gerekçeler
2. Hafta	Ö3: Oldukça iyiydi, sınıf içi yazma görevlerinden sonra görev sonrası etkinlikleri beraber yapmak oldukça faydalıydı. Ö4: iyiydi. Daha önce rastgele e-pota yazıyordum, şimdi konunun daha çok farkındayım.
3. Hafta	Ö3: Oldukça iyiydi, sınıf içi yazma görevlerinden sonra görev sonrası etkinlikleri beraber yapmak oldukça faydalıydı. Ö4: Oldukça iyi. Ö5: oldukça iyi, yazdıklarımız üzerinden verilen geri dönütler oldukça faydalı oluyor. Ö6: başkalarının yazılarını örnek olarak görmek benim için faydalı oldu.
4. Hafta	Ö3: Oldukça iyiydi, sınıf içi yazma görevlerinden sonra görev sonrası etkinlikleri beraber yapmak oldukça faydalıydı. Ö6: geri dönütler örnekler verilerek yapıldığı için çok iyiydi; ayrıca birbirimize puan verdiğimiz etkileşimli etkinlikler de çok iyiydi.
5. Hafta	Ö3: bize hoca tarafından verilen geri dönütler ve arkadaşlarımıza yazdığımız e-postaları gönderip kontrol etmek ve puan vermek çok faydalı ve aynı anda bir den çok metindeki eksikleri ya da iyi yanları görebiliyoruz. Ö6: biraz sıkılıyorum
6. Hafta	Ö3: bize hoca tarafından verilen geri dönütler ve arkadaşlarımıza yazdığımız e-postaları gönderip kontrol etmek ve puan vermek çok faydalı ve aynı anda bir den çok metindeki eksikleri ya da iyi yanları görebiliyoruz. Ö6: arkadaşına geri dönüt verirken pek faydam olmuyor ama yine de iyiydi.

Tablodan hareketle öğrenciler etkinliklerin niteliğine yönelik her hafta farklı noktaların önemine vurgu yapmışlardır. Ancak eğitimin döngüsü ve araştırmacı tarafından

görev sonrası aşamada verilen geri dönütler öğrenciler tarafından eğitimde faydalı bulunan noktalar olarak her hafta ifade edilmiştir. Buna göre öğrenciler görev öncesi etkinliklerden sonra yapılan ana yazma görevi aşamasına ve yazma görevini gerçekleştirdikten sonra yapılan etkileşimli görev sonrası aşamasının önemini vurgulamışlardır. Ayrıca burada öğrencilerden biri (Ö3) birbirlerinin metinlerini değerlendirmenin farklı metinleri görme anlamında faydalı olduğunu ifade ederken bir öğrenci (Ö6) de akran değerlendirmesinde kendisinin faydalı geri dönütler vermediğini ama yine de bu etkinliklerin iyi olduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.32. Görev Aşamasına Yönelik Haftalık Görüşler

Oldukça kullanışlı ve faydalı	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
Görev öncesi etkinlikler	2 öğrenci	5 öğrenci	3 öğrenci	4 öğrenci	3 öğrenci
Sınıf-içi yazma görevi	6 öğrenci	4 öğrenci	3 öğrenci	5 öğrenci	4 öğrenci
Görev sonrası etkinlikler	2 öğrenci	3 öğrenci	2 öğrenci	3 öğrenci	3 öğrenci

Tablo 4.31’de görüldüğü üzere eğitim süreci boyunca üç aşama şeklinde ele alınan etkinliklere yönelik haftalık öğrenci görüşlerine yer verilmektedir. Tablo incelendiğinde öğrenciler eğitimin aşamalarından biri olan ‘sınıf-içi yazma görevi etkinliğini’ diğer aşamalara nazaran oldukça kullanışlı ve faydalı bulmaktadır. Bunu ikinci olarak görev öncesi etkinlik aşaması takip etmektedir. Aşamaların öğrenciler için ‘faydasız-iyi değil’ olarak belirtildiği öğrenci sayısına bakıldığında sınıf-içi yazma görevine ve görev sonrası etkinliklere yönelik hiçbir öğrenci faydasız yönünde görüş belirtmezken görev sonrası aşamaya yönelik yalnızca 1 öğrenci olumsuz görüş belirtmiştir. Olumsuz görüş belirten öğrenci görev sonrası etkinliklerden sıkıldığını ya da arkadaşına geri dönüt vermenin faydalı olmadığını düşündüğü için bu aşamayı faydalı bulmadığını ifade etmiştir. Öğrencinin buna yönelik görüşleri şöyledir:

- Ö6: arkadaşına geri dönüt verirken pek faydam olmuyor ama iyiydi.
- Ö6: biraz sıkılıyorum.

4.2.2.5. Eğitimin çevrim içi yapılmasına yönelik görüşler

Öğrencilere yazma derslerinin çevrim içi yapılması hakkında dört seçenek (Oldukça kullanışlı ve faydalı- Faydalı- Kısmen faydalı- Faydalı değil) sunulmuş ve bu seçeneklerden birini seçip gerekçelerini ifade etmeleri istenmiştir. Uygulamada yazma etkinlikleri öğrencilerin her biri için özel olarak açılan ‘Google Docs’ üzerinden ve ders anlatımı da ‘Zoom’ uygulaması üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte ‘Google Classroom’ üzerinden öğrencilerle haftalık dokümanlar paylaşılmış ve gerekli bilgilendirmeler de ‘WhatsApp’ uygulaması üzerinden ayrıca gerçekleştirilmiştir. Bunun dışında sınıf-içi ve sınıf dışı yazma görevlerinde eş zamanlı olmayan bilgisayar ortamlarından e-posta uygulaması kullanılmıştır.

Tablo 4.33. Eğitimde Kullanılan Teknolojik Araçlar

Teknolojik araçlar	Ne için kullanıldığı
Google Docs	Yazma etkinlik ve görevleri için
Zoom	Ders anlatımı ve süreci için
Google Classroom	Haftalık Doküman paylaşımı ve bilgilendirmeler
Google Forms	Haftalık öğrenci günlüğü ve görüşme formu için
E-posta uygulaması	Sınıf-içi ve sınıf dışı otantik yazma görevleri için

Aşağıdaki tabloda öğrencilerin çevrim içi olarak yapılan yazma eğitimini faydalı bulup bulmadıklarına yönelik haftalık öğrenci sayılarına yer verilmektedir.

Tablo 4.34. Çevrim İçi Yazma Eğitimine Yönelik Görüşler

	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
Oldukça kullanışlı ve Faydalı	2 öğrenci	5 öğrenci	2 öğrenci	5 öğrenci	3 öğrenci
Faydalı	4 öğrenci	1 öğrenci	2 öğrenci	1 öğrenci	1 öğrenci
Kısmen Faydalı	-	-	-	-	-
Faydalı değil	-	-	-	-	-

Tablodaki veriler incelendiğinde öğrencilerin tamamı yazma eğitiminin çevrim içi yürütülmesini ya ‘faydalı’ ya da ‘oldukça kullanışlı ve faydalı’ bulmuştur. İkinci hafta dışında diğer haftalarda öğrenciler çevrim içi yapılan bu çalışmalarını oldukça kullanışlı ve faydalı bulmuştur. İkinci hafta böyle bir sonucun çıkmasında eğitimin ilk hafta olması ve öğrencilerin sürece henüz alışmamış olmasının etkili olduğu söylenebilir. Aşağıdaki

tabloda öğrencilerin çevrim içi ortamları ‘faydalı’ ya da ‘oldukça kullanışlı ve faydalı’ bulmalarının gerekçelerine yer verilmektedir.

Tablo 4.35. Çevrim İçi Göreve Dayalı Yazma Eğitiminin Niteliğine Yönelik Gerekçeler

	Gerekçeler
2. Hafta	Ö2: <i>Oldukça kullanışlı ve faydalı, Filistin’de yaşamama rağmen bu derslere katılabilmek çok iyi</i>
3. Hafta	Ö1: <i>Çok fazla pratik yapma ve hocanın takip etmesi açısından oldukça faydalı oldu.</i> Ö2: <i>Özellikle Pandemi sürecinde eğitimin kesintiye uğramasını engellemek için oldukça faydalıdır.</i> Ö3: <i>faydalı buluyorum; çünkü eş zamanlı olarak hocamız bizi yazarken takip edebiliyor ve gerektiğinde bize yardımcı oluyor.</i> Ö4: <i>faydalı buluyorum; çünkü eş zamanlı olarak yapılıyor olması bakımından zaman ve çaba açısından çok iyi.</i> Ö5: <i>yazmamın gelişmesinde eş zamanlı yapılan bu etkinlikler ve geri dönütler oldukça faydalı oldu.</i> Ö6: <i>online öğrenmenin çok güçlü bir araç olduğunu ve sınıfta yüz yüze öğrenmeden bir farkının olmadığını düşünüyorum. Uzaktan öğrenmenin hem sözlü hem de yazılı yeterliliği geliştirmede eşit derece etkili olduğunu görüyorum. Google Docs’ta bu anlamda oldukça faydalı.</i>
4. Hafta	Ö2: <i>Oldukça kullanışlı ve faydalı, Filistin’de yaşamama rağmen bu derslere katılabilmek çok iyi</i> Ö3: <i>faydalı buluyorum; çünkü eş zamanlı olarak hocamız bizi yazarken takip edebiliyor ve gerektiğinde bize yardımcı oluyor.</i>
5. Hafta	Ö2: <i>Her şeyi evden yapıyor olmam, benim için oldukça kullanışlı.</i> Ö4: <i>Eş zamanlı olarak sınıf içi yazma görevini gerçekleştirirken ve bitirdikten sonra hocadan destek almak çok iyi.</i> Ö5: <i>Türkçede yazma yapma şansı verdiği için çok faydalı (Yoksa kursa gitsem dahi hiç yazma yapmıyorum.)</i> Ö6: <i>Çevrim içi kurslar çok kullanışlı çünkü o dilin konuşulduğu ülkeye seyahat etmek zorunda kalmadan dil öğrenme pratiği sağlıyor. Yaşam maliyeti açısından çok pratik. Özellikle yazma derslerinde günlük yaşamda karşılaşılabileceğimiz şeyleri pratik edebiliyor ve faydalı şeyler öğreniyoruz.</i>
6. Hafta	Ö2: <i>bazı teknik sorunlar dışında oldukça kullanışlı ve faydalı.</i> Ö5: <i>Yüz yüze dersleri tercih etsem de özel ders alır gibi yazma eğitimi almak ve yazma pratiği yapmak açısından çok faydalıdır.</i> Ö6: <i>Bana Türkçede yazma pratiği yapma şansı veriyor ve eş zamanlı olarak hatalarımı kontrol edilmesi sağlıyor.</i>

İkinci haftanın öğrenci görüşlerine bakıldığında bir öğrenci dışında gerekçe belirten kimsenin olmadığı görülmektedir. Yukarıda da belirtildiği üzere bunda eğitimin ilk haftası olması ve henüz ne gibi olumlu ya da olumsuz etkilerinin olduğunun fark edilememesinin etkili olduğu söylenebilir. Eğitimin ikinci haftasında her bir öğrencinin görüş belirtmesi ve öğrencilerden dördünün çevrim içi ortamları ‘oldukça kullanışlı ve faydalı’ bulması bu yorumu destekler niteliktedir.

Öğrenci görüşlerine göre çevrim içi eğitim ortamlarının ‘eş zamanlı’ olması ve eş zamanlı olarak öğretmenin kontrolü ve desteğiyle ilerliyor olması öğrencilerin hepsinin üzerinde durdukları bir nokta olduğu görülmektedir.

Çevrim içi eğitim ortamını ‘oldukça kullanışlı ve faydalı’ bulan öğrenciler (Ö1, Ö2, Ö6) Türkiye’de yaşamamakta ve başka bir ülkeden çevrim içi kurslara katılmaktadırlar. Bu nedenle bu üç öğrenci için kursların ve eğitimlerin uzaktan yapılıyor olması oldukça kullanışlı ve faydalı olmasının önemli bir nedeni bulunmaktadır. Bu üç öğrenci dışında Türkiye’de yaşıyor olup bu eğitimlere katılan diğer iki öğrenci (Ö4, Ö5) de ikinci ve dördüncü haftalarda çevrim içi eğitimi ‘oldukça kullanışlı ve faydalı’ bulmaktadır.

4.2.2.6. Öğrencilerin kendi sınıf-içi yazma görev performanslarına yönelik başarı algısı

Öğrencilerden her hafta düzenli olarak sınıf-içi yazma görevindeki performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre sunulan üç seçenekten (çok başarılı/kısmen başarılı/başarısız) birini seçip ayrıca 1’den 10’a kadar olan değerlendirme cetvelinde kendi yazma performanslarına bir puan vermeleri istenmiştir. Burada ‘1’ performanslarının çok kötü’ 10 ise ‘performanslarının çok iyi’ olduğu anlamına gelmektedir. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin haftalık olarak sınıf-içi yazma görev performanslarına verdikleri puanlar yer almaktadır.

Tablo 4.36. Haftalık Sınıf İçi Yazma Görevi Performans Değerlendirmesi

	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
Kendini başarılı bulan	Ö1: 8 Ö2: 8 Ö3: 8	Ö1: 6 Ö2: 8 Ö3: 9 Ö6: 7	Ö2: 9 Ö3: 9 Ö6: 10	Ö1: 8 Ö2: 9 Ö3: 8 Ö4: 10 Ö5: 6 Ö6: 8	Ö1: 9 Ö2: 10 Ö5: 7 Ö6: 9
Kendini kısmen başarılı bulan	Ö6: 5	Ö5: 5	Ö1: 5	-	-
Kendini başarısız bulan	Ö4: 3 Ö5: 3	-	-	-	-

Tablo 4.36 incelendiğinde ikinci hafta dışında sınıf-içi yazma görevi performansını başarısız olarak değerlendiren bir öğrenci olmamıştır. Uygulamanın ikinci haftasında performansını başarısız bulup kendine 3 puan (Ö4 ve Ö5) veren iki öğrenci olduğu

görülmektedir. Bu öğrencilerden birinin (Ö5) uygulamanın üçüncü haftasında performansını kısmen başarılı bulmuş olup kendine 5 puan vermiştir. Öğrencinin uygulamanın üçüncü haftasında kısmen başarılı bir performans sergilemesini şöyle açıklamaktadır:

- *Ö5: Yapılandırılmış e-postanın bölümlerinin yer aldığı tabloyu kullanmak benim için oldukça faydalı oluyor.*

Öğrencinin de belirttiği gibi araştırmanın üçüncü haftasında yazma görevleri için yapılandırılmış bir çerçeve kullanılmaya başlanmıştır. ikinci hafta karşılaşılan problemler, öğrenci görüşleri ve geçerlilik komitesi çerçevesinde her hafta uygulanmak üzere yazma görevleri için bu çerçeve kullanılmıştır. Bu nedenle ilgili öğrencinin (Ö5) kendi performansını başarılı bulmasının gerekçesi yazmayı kolaylaştıran ilgili e-posta türüne göre o türe uygun bölümlerin bulunduğu bu yapılandırılmış çerçevenin faydalı olduğu sonucuna varılabilir. Üçüncü haftadaki performansını çok başarılı bulmama sebebini ise öğrenci şöyle açıklamaktadır:

- *Ö5: Çok iyi olmak için daha fazla pratiğe ihtiyacım var.*

Performansını kısmen başarılı bulan öğrencinin (Ö6) uygulamanın ikinci haftası kendisine verdiği puan 5 iken aynı öğrenci (Ö6) uygulamanın üçüncü haftasında yazma performansını başarılı bulmuş ve kendine 7 puan vermiştir. İlgili öğrenci duruma yönelik şunu ifade etmiştir:

- *Ö6: Bu hafta daha iyiydim, çünkü etkinliklerle yeni şeyleri öğrenmemi pekiştirdi ve sınıf içi yazma görevinde bunları uygulayabildim.*

Aynı öğrenci kendine uygulamanın üçüncü haftasında 10 puan vererek performansını çok iyi olarak değerlendirmiştir. Öğrenci buna yönelik şunu ifade etmiştir:

- *Ö6: Çok fazla yeni kelime öğrendiğim için performansım çok daha iyiydi.*

Performanslarını başarısız olarak değerlendiren öğrencilerin uygulamanın (Ö4 ve Ö5) beşinci haftasında kendilerine sırasıyla 10 ve 6 puan verdikleri görülmekteyken Ö5'in uygulamanın son haftasında kendine 7 puan verdiği görülmektedir. İlgili öğrencide araştırmanın ikinci haftasından son haftasına doğru kendi yazma performans

puanlamasının düzenli bir şekilde arttığı görülmektedir. Ayrıca kendine uygulamanın ikinci haftasında 3 puan veren öğrencinin (Ö4) uygulamanın son haftasında kendine 10 puan verip yazma performansını da çok başarılı olarak değerlendirmesinin önemli bir bulgu olduğu görülmektedir. Benzer şekilde kendini kısmen başarılı bulan (Ö1, Ö6) öğrencilerin de araştırmanın son haftasında kendilerine verdikleri puan 9 olmuştur.

Öğrencilerden birinin (Ö1) uygulamanın dördüncü haftasına doğru kendine verdiği puanda azalma olduğu görülmekle birlikte 5. ve 6. haftalarda bu durum değişiklik göstererek kendine verdiği puan sırasıyla 8 ve 9 olduğu görülmektedir.

4.2.3. Eğitim sırasında araştırmacı ve dış gözlemci görüşlerinden elde edilen bulgular

Eğitim süreci boyunca öğrencilerle gerçekleştirilen derslerin her birine alan uzmanı olan iki dış gözlemci katılmıştır. Dış gözlemcilere araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış ders kontrol formu verilmiştir. Dış gözlemciler derse yönelik görüşlerini bu form üzerinden değerlendirmiştir ve ders sırasında karşılaşılan zorluklara yönelik araştırmacının çözüm bulmakta zorlandığı noktalarda da Zoom uygulamasının özelden konuşabilmeye imkân veren yazışma özelliği kullanılarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte daha önceki bölümlerde ve yöntem bölümünde detaylı olarak açıklandığı gibi araştırmacı eğitim süreci boyunca haftalık günlük tutmuş ve ders sürecine yönelik karşılaştığı bütün sorunları günlüğüne not almıştır. Sonuç olarak bu bölümde dış gözlemci ve araştırmacı günlüğü notlarının analizinden ve de geçerlik komitesi kararlarından elde edilen bulgulara haftalık olarak yer verilecektir.

4.2.3.1. Dış gözlemci görüşleri

Her hafta düzenli olarak derslere iki dış gözlemci katılmış ve ders sürecini gözlemlemişlerdir. Derse katılan bu iki alan uzmanı için dış gözlemci formu hazırlanmış ve dış gözlemciler ders süreci boyunca formdaki noktalara dikkat ederek derse gözlemlemişlerdir. Aşağıdaki tabloda araştırmacılara verilen ders değerlendirme formuna yer verilmektedir. Formda yer alan ifadeler üç aşamadan oluşan görev gerçekleştirme döngüsü için araştırmada temel alınan uygulama seçeneklerini yansıtmaktadır. Bu nedenle her bir aşamada yer alan her bir ifade dersin uygulama sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen durumu ifade etmektedir.

Tablo 4.37. Dış Gözlemci Formu

	Görev öncesi Aşama	Ana Görev	Görev Sonrası Aşama
1.	Dersin amacı paylaşılmıştır.	Ana görev çalışma kağıdında kelime ipuçları yer verilmiştir.	Akran değerlendirme çalışması yapılmıştır.
2.	Görevin konusu hakkında içerik bilgisi verilmiştir.	Ana görev çalışma kağıdında dilsel girdi ve yönergeler yer verilmiştir.	Ana yazma görevi hakkında geri bildirimler verilmiştir.
3.	Görev hakkındaki içerik bilgisi öğrenciler arasında etkileşimi arttırmıştır.	Görev sırasında düzeltici geribildirimlerde bulunulmuştur.	Ana yazma görevine yönelik dilbilgisi yapıları hakkında geri bildirimler verilmiştir.
4.	Görev öncesi modelleme yapılmıştır.	Görev sırasında araştırmacı tarafından aşamalı destek sağlanmıştır.	Görev sonrası dilsel girdiler öğrenciler arasında etkileşimi arttırmıştır.
5..	Ana göreve yönelik kelime etkinliklerine yer verilmiştir.		Görev sonrası yapılan etkinlikleri öğrencilerin seviyesine uygundur.
6.	Görev öncesi stratejik planlama yapılmıştır.		
7.	Etkinliklerin içeriği dersin amacıyla bütünüyle uyumludur.		
8.	Etkinliklerin zorluk seviyesi öğrenciler için uygundur.		

Tabloda 4.37’de yer alan ifadeler dışında dış gözlemci formunda araştırmacıların genel değerlendirmeler yapabilmeleri için beş ayrı soruya yer verilmektedir. İlgili sorulara araştırmacıların aşağıda sıralanan beş ayrı durum hakkında ilave görüşlerini belirtmeleri için yer verilmiştir. Aşağıda yer verilen kategoriler bu sorulardan elde edilmiştir.

- Dersin işlenişi
- Dersin içeriği
- Ders materyalleri
- Araştırmacı tutum ve aşamalı desteği
- Öğrencilerin ders sürecindeki tutum ve davranışları

Aşağıda sırasıyla bu beş kategori çerçevesinde dış gözlemci notlarına yer verilecektir. Bu veriler her hafta düzenli olarak doldurulan dış gözlem formlarının analizinden elde edilmiştir.

9-15. 11.2020 Haftası (2. Hafta)

Araştırmanın ilk dersinde tabloda (Bkz. Tablo 4.37) yer verilen görev döngüsünün aşamalarına yönelik uygulama sürecinde gerçekleştirilmediği belirtilen tek unsur görev öncesi planlamadır. Buna göre araştırmanın ikinci haftasında öğrencilerden ana görevi gerçekleştirmeden önce planlama yapmamışlardır. Bu durum üzerinde araştırmanın ikinci ve üçüncü haftalarında yapılandırılmış görevler tercih edilmesi etkili olmuştur. Araştırmacı tarafından öğrencilerden görev öncesi planlama yapmaları bilinçli olarak istenmemiştir.

Araştırmanın ilk dersinde *dersin işlenişine* yönelik herhangi bir olumsuz görüş belirtilmemiştir. Bunun aksine ders sürecinin ilerleyişinin iyi olduğu ve öğrencilerin derse aktif bir şekilde katıldığı ifade edilmiştir.

Gözlemci 1: Genel ilerleyiş iyi, öğrenciler derslere aktif olarak katılıyorlar.

Gözlemci 2: Öğrencilerle dersin başında görev odaklı öğretimle ilgili bilgiler verilmesi iyi bir uygulamaydı. Konuyla ilgili farkındalıklarını yükselttiğini düşünüyorum.

Dersin içeriğine yönelik derslerin biraz uzun sürmesi ve içeriğinin yoğun olması yönünde olumsuz görüş belirtilmekle birlikte içeriğin yeterli olduğu ifade edilmiştir. *Ders materyallerine* hakkında dış gözlemci materyallerin sistemli bir şekilde hazırlanmış olduğunu ve materyallerin öğrenciler için uygun ve anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Son iki kategori olan *araştırmacı tutum ve aşamalı desteği* ile *öğrencilerin ders sürecindeki tutum ve davranışlarına* yönelik olarak dış gözlemciler şunları belirtmiştir:

Gözlemci 1: Öğrencilere anlamadıkları yerlerde gerekli açıklamaları anlaşılır bir biçimde yapıyor.

Gözlemci 2: Ders içeriği oldukça yoğundu, bu nedenle ders hem araştırmacı hem de öğrenciler için yorucuydu.

16-22.11.2020 Haftası (3. Hafta)

Gözlemci tarafından araştırmanın ikinci dersinde tabloda (Bkz. Tablo 4.37) belirtilen noktalardan görev öncesi planlama dışında hepsine ders sürecinde yer verildiği ve bu noktalardan görev öncesi planlama dışında hepsinin gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Buna

göre uygulamanın ikinci dersinde görev öncesi aşama, ana görev (sınıf-içi yazma görevi) ve görev sonrası aşamada yukarıda belirtilen hususlarda uygulanması beklenen ilkeler gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte *dersin işlenişine* ve *ders içeriğine* yönelik herhangi bir olumsuz görüş belirtilmemiştir. *Ders materyalleri* hakkında dış gözlemci materyallerin anlaşılır olduğunu ve araştırmacının açıklayarak ilerliyor olmasının iyi bir durum olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca aynı gözlemci şu noktaları da vurgulamıştır:

Gözlemci 2: Öğrencilere örnek bir mail üzerinden analiz yaptırmak çok olumlu bir uygulama. Ders içeriği biraz yoğun ama öğrenciler sıkılmış görünmüyorlardı.

Son iki kategori olan *araştırmacı tutum ve aşamalı desteği* ile *öğrencilerin ders sürecindeki tutum ve davranışlarına* yönelik olarak şunları belirtmiştir:

Gözlemci 1: Araştırmacı ders süresince öğrencileri destekliyor, anlamaları için onlara sık sık örnekler veriyor.

Gözlemci 1: Öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının yüksek olduğunu düşünüyorum. Ancak muhtemelen yoğunluklarından öğrenciler dersleri tekrar etmedikleri için bir önceki haftanın konularını unutmuşlardı. Ancak ikinci haftanın ders yapısı da bunları tekrar eden ve pekiştiren bir yapıda olduğu için bu durumun problem olmadığını düşünüyorum.

Gözlemci ayrıca ders süresinin uzun olmasına ancak yazma becerisinin diğer becerilere nazaran zaman alan bir süreç olmasının etkili olduğunu bu durumun zaman zaman öğrenciler için sıkıcı olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca dersin geç bir saatte yapılmasının da öğrencilerin sıkılmasına, odaklanamamasına neden olduğunu ifade etmiştir.

23-29.11.2020 Haftası (4. Hafta)

Gözlemci (G2) tarafından uygulamanın üçüncü dersinde görev öncesi aşamada beklenen ‘görev hakkında içerik bilgisinin öğrenciler arasında etkileşimi arttırması’ maddesine göre öğrenciler arasında etkileşimin gerçekleşmediği yönünde görüş belirtmiştir. Buna göre grupların tamamında sadece öğretmen-öğrenci arasında bir etkileşimin gerçekleştiğini vurgulanmıştır. Gözlemci (G2) açıklamalar kısmında her bir

maddeye ilişkin birtakım açıklamalarda bulunmuştur. Aşağıda bu açıklamalara yer verilmektedir.

Görev öncesi aşama: Görev öncesi aşamaya yönelik gözlemci (G2) dersin amacının öğrencilere uygun bir şekilde açıklandığını, içerikte belirli ifadelerin konuya uygun bir biçimde sınırlandırıldığını, öğrencilerle bir e-posta örneğinin paylaşıldığını, e-postanın üslubuna uygun örnek bir modelleme yapıldığını, dilbilgisi öğretiminin hiç yapılmadığını ve kelime bilgisi üzerinden çalışmaların gerçekleştirildiğini ve bunun da öğrencilerin yazacakları e-posta türüne göre hangi kelimeleri kullanacakları hakkında fikir sahibi olmalarını sağladığını ifade etmiştir.

Ana görev aşaması: Ana görev aşamasına yönelik olarak gözlemci (G2) ana görev için verilen çalışma kağıdında kelime ipuçlarının yer aldığını ve bunun öğrencilerin tahminde bulunmasını sağladığını, öğrencilere verilen girdi ve yönergeleri kullanarak öğrencilerin bir e-posta yazmalarının istendiğini, öğrencilere yazma görevini gerçekleştirmeden önce planlama yaptıklarını ve Google Docs üzerinden öğrencilerin yazma görevlerinin araştırmacı tarafından takip edildiğini öğrencilerin sordukları sorulara yönelik görev sırasında araştırmacının destek olduğunu belirtmiştir.

Görev sonrası aşaması: Görev sonrası aşamaya yönelik olarak gözlemci (G2) yazma görevi tamamlandıktan sonra öğrencilerin yazdıkları metinleri birbirine yollayıp birbirlerinin metni üzerinden değerlendirmeler yaptığını, hem öğrenciler hem de araştırmacı tarafından görev hakkında geri bildirimler verildiğini, bu aşamada araştırmacının dilbilgisiyle ilgili birtakım düzeltmeler de bulunduğunu ve görev sonrası yapılan akran değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu ve öğrencilerin görev öncesi aşamada öğrendiklerini ana görev aşamasında uygulayarak pekiştirdiğini ve bu son aşamada hatalarını görme ve kalıcı öğrenme adına tekrar etkinlikler yapılmasının oldukça iyi olduğunu ifade etmiştir.

Yukarıda verilen bulgular dışında diğer maddelere ilişkin olarak dış gözlemci (G2) *dersin işlenişi, içeriği ve ders materyallerine* yönelik herhangi bir olumsuz görüş ifade etmemiştir. Ders içeriğinin iyi organize edildiğini ve görev sıralarının birbirini tamamlayıcı olduğu belirtmiştir. Ders içeriğine yönelik ise paylaşılan bilgilerin öğrenci ihtiyaçlarını

karşılar nitelikte olduğunu ders materyallerinin de içeriğin kavranmasını destekler nitelikte olduğunu vurgulamıştır. Son iki maddeye yönelik olarak da;

Gözlemci 2: Araştırmacı öğrencilere sıcak kanlı yaklaşıyor. Her bir öğrenciye adım adım destek oluyor.

Gözlemci 2: Öğrenciler derse aktif olarak katılıyor. Görevleri düzenli olarak yapıyorlar.

Sonuç olarak bu haftanın dersine yönelik herhangi bir olumsuz görüş belirtilmemiş ve sürecin bu şekilde yürütülmesine devam edilmesi uygun görülmüştür.

30.11.2020- 6.12.2020 Haftası (5. Hafta)

Dış gözlemci araştırmanın beşinci haftasında görev öncesi aşama için konu hakkında içerik bilgisinin öğrenciler arasında etkileşimi sağlamadığını belirtmiştir. Bununla birlikte araştırmanın dördüncü dersinde dış gözlemci (G1) *dersin işlenişi, içeriği ve ders materyallerine* yönelik herhangi bir olumsuz görüş ifade etmemiştir. Ders işlenişin iyi olduğunu, öğrencilerin etkinliklere aktif olarak katıldıklarını belirtmiştir. Araştırmacı tutum ve desteğine yönelik araştırmacının dersi sık sık örnekler ve açıklamalar üzerinden anlaşılır hâle getirdiğini ifade etmiş ve öğrencilerin dersi odaklanarak dinledikleri ve de oldukça istekli göründüklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak bu haftanın dersine yönelik herhangi bir olumsuz görüş belirtilmemiştir.

7-13.12.2020 Haftası (6. Hafta)

Araştırmanın altıncı haftasında derse yönelik dış gözlemci (G1) görev çerçevesinin üç aşamasına yönelik gerçekleştirilmeyen herhangi bir durumun olmadığını ifade etmiştir. Görev öncesi aşamada dersin konusu hakkında içerik bilgisinin sınırlı düzeyde olduğunu ve buna ilave olarak içerik bilgisinin oldukça iyi yapılandırıldığını vurgulamıştır. Bununla birlikte araştırmacı derse yönelik dış gözlemci (G1) *dersin işlenişi, içeriği ve ders materyallerine* yönelik herhangi bir olumsuz görüş ifade etmemiştir. Ders işlenişinin iyi olduğunu, ders süreci boyunca karşılıklı etkileşimin sürdüğü bir atmosferde dersin devam ettiğini ve araştırmacının öğrencileri aktif bir şekilde derse dahil ettiğini ifade etmiştir. Dersin içeriğine yönelik ise;

Gözlemci 1: İçerik yeterli, araştırmacı yer yer öğrencilere konuyu açıklayarak daha iyi anlamalarını sağladı. Hatta bir öğrenci e-posta yazarken yaptığı bir yanlışını fark etti.

Araştırmacı tutum ve desteğine yönelik araştırmacının açıklamalar yapmasının öğrencilerin daha iyi anlamasına yardımcı olduğunu ve öğrencilerin dersi odaklanarak dinlediklerini ifade etmiştir. Sonuç olarak bu haftanın dersine yönelik herhangi bir olumsuz görüş belirtilmemiştir.

4.2.3.2. Araştırmacı görüşleri

Bu bölüm, araştırmacı günlüğü verilerinin analizi ile oluşturulmuştur. Araştırmacı eğitim süreci boyunca ders sürecini ve derste karşılaştığı zorlukları her hafta düzenli olarak not etmiştir. Araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerle birlikte süreç boyunca derslere katılan dış gözlemci araştırmacılardan gelen veriler birlikte değerlendirilerek geçerlilik komitesi toplantılarında her hafta tartışılmıştır. Bunun neticesinde derste karşılaşılan zorluklara ve problemlere yönelik birtakım çözüm yolları geliştirilmiştir. Bu bölümde sırasıyla her hafta derslerde karşılaşılan sorunlara ve bunlara yönelik geliştirilen çözümlere yer verilecektir.

(9.11.2020-15.11.2020) (2. Hafta)

Uygulamama süreci her hafta üç ayrı grup olarak yürütülmüştür. Araştırmacı günlüğünün bütün gruplarla gerçekleştirilen birinci derse yönelik verilerinin analiziyle aşağıdaki problem durumları tespit edilmiştir.

- a) Ders içeriğinin yoğun olması
- b) Dil seviyesindeki farklılıklar
- c) Yazma becerisindeki yeterli seviyesindeki farklılıklar
- d) Online eğitimden kaynaklı öğrenciler arası etkileşim güçlüğü
- e) Öğrencilerin dil öğrenme sebeplerindeki farklılıklar

Uygulamanın ikinci haftasında gerçekleştirilen ilk derste ders içeriğinin çevrim içi bir eğitim için uzun olduğu ve bu durumdan dolayı öğrencilerin sıkıldığı ve zaman zaman dikkatlerini derse vermede zorlandıklarını gözlemlenmiştir. Dış gözlemciler de benzer bir durumu ilgili hafta için vurgulamışlardır:

Gözlemci 2: Ders içeriği oldukça yoğundu, bu nedenle ders hem araştırmacı hem de öğrenciler için yorucuydu.

Öğrenciler arasındaki dil seviyesinde ve yazma becerisi noktasındaki farklılıklar da araştırmacının karşılaştığı bir diğer sorundur. Uygulama yapılan öğrenci grubu uygulamaya başlanan tarihte Türkçe C1 kursuna başlamıştır. Buna rağmen gruptaki öğrencilerin seviyelerinin birbirinden farklı olduğu öntest sonucunda fark edilmiştir ve bu sonuca göre birbirine yakın seviyelerdeki öğrencilerin aynı grupta yer alması planlanmıştır. Ancak öğrencilerin aynı gün ve saatlerde uygun olmamaları nedeniyle gruplar oluşturulurken bu uygunluk durumu dikkate alınmıştır. Bu nedenle bazı gruplarda seviye farklılıkları araştırmacı için problem teşkil etmiştir. Bu noktada dış gözlemci gruplarda değişiklik yapılmasını önerse de buna yönelik bir çözüm bulunamamıştır.

Bir diğer problem durumu da gruplardan birinde karşılaşılan etkileşim güçlüğüdür. İlgili grupta öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkinin çok iyi olmaması sebebiyle araştırmacının zorlamasıyla etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır. Burada üniversite okuyan öğrenci (Ö4) derse karşı daha ilgiliyken diğer öğrenci (Ö5) eğitime kendi isteğiyle katılsa da Türkçeyi akademik amaçlar için öğrenmemektedir. Bu durumda Ö5'in derse karşı zaman zaman ilgisizliğine ve arkadaşıyla iletişimden kaçınmasına sebep olmuştur. Aynı öğrenci dersin uzun olduğunu ve bir sonraki ders için öneri olarak daha kısa olmasını istemiştir. Bunun birlikte öğrenci günlüğünde yer alan 'Bir sonraki dersle ilgili önerileriniz ve beklentileriniz nelerdir?' sorusunun analiziyle elde edilen öğrenci görüşleri çerçevesinde öğrencilerin bir sonraki derse yönelik beklentileri şöyledir:

- Ö2: Üniversitede gönderilen e-postalarla ilgili bir ders faydalı olabilir.
- Ö3: bence süreç oldukça iyi gidiyor, çok memnun kaldım.
- Ö4: bir önerim yok, bu şekilde devam ederse yazmamın gelişeceğini düşünüyorum.
- Ö6: kelime etkinliklerine her derste bu şekilde yer verilmesinin iyi olacağını düşünüyorum.

Uygulanan Çözüm Yolu

Sonuç olarak bu hafta yapılan geçerlik komitesi toplantısında ilk haftanın ders akışı sürecinde karşılaşılan problemler, olumlu durumlar, öneriler ve bir sonraki hafta için güncellenmesi gereken noktalar konuşulmuştur.

Buna göre bu derste kullanılan etkinlik sayısının fazla olduğu; daha az sayıda etkinlik ya da etkinliklerin içeriğinin azaltılması yönünde bir sonraki hafta dersinin planlanması önerilmiştir. Ayrıca bir sonraki ders için dış gözlemciler tarafından öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesi noktasında araştırmacıya daha dikkatli olması ve yeterlik seviyesi farklılıkları sebebiyle araştırmacının bu durumu yönetme noktasında da daha dikkatli olması önerilmiştir.

Derste dış gözlemciler tarafından olumlu bulunan hususlar da belirtilmiştir. Dersin işlenişinin iyi olması, materyallerin oldukça sistemli hazırlanmış olması ve araştırmacının gerekli açıklamaları yapma ve ders sürecindeki desteğine yönelik olumlu görüşlerde bulunmuşlardır. Benzer şekilde öğrenciler de ders sürecinin iyi olduğunu, kelime etkinliklerinin benzer şekilde devam etmesini istedikleri yönünde önerilerini dile getirmişlerdir. Sonuç olarak araştırmacı bunları notlayarak bir sonraki hafta için derslerde gerekli olan noktalarda güncellemeye gitmiştir.

Gözlemci notlarından, araştırmacı günlüğünden, öğrenci günlüğünden ve geçerlik komitesinin kararlarından hareketle bu tarihteki ders değerlendirilmiş, bir sonraki uygulama dersi için şu kararlar alınmıştır:

Bir sonraki ders için alınan kararlar

1. Derste kullanılacak etkinlik sayısı azaltılacak.
2. Ders süresi etkinliklerin sayısının azaltılması ya da içeriğinin azaltılmasıyla orantılı olarak ders süresinin daha kısa tutulması hedeflenecektir.
3. Öğrencilerin birbiriyle etkileşime girmesi sağlanacaktır.
4. Yeterlik seviyesine ilişkin farklılıkları yönetebilmede araştırmacı daha dikkatli olacaktır.
5. Derste olumlu olan uygulamalar (dersin işleniş şekli, öğrencilere araştırmacı tarafından sağlanan aşamalı destek, üç aşama şeklinde ele alınan ders yapısı, yazma görevlerini ve ders materyallerini benzer biçimde bir sonraki uygulama haftalarında da kullanmak) sürdürülecektir.

16-22.11.2020 Haftası (3. Hafta)

Uygulamanın üçüncü haftasında araştırmacı günlüğü analizi sonucunda tespit edilen problem durumları şöyledir:

- a) İnternet vb. sebeplerden dolayı kaynaklanan birtakım teknik sorunlar
- b) Ders saatinin geç olmasından kaynaklı problemler
- c) Etkileşim gücü

Uygulamanın üçüncü haftasında gerçekleştirilen ikinci derste gruplarla yapılan derslerde gruplardan birinde birtakım teknik sorunlar yaşanmıştır. Dersin ilerleyen dakikalarında görev sonrası etkinlikleri yaparken yaşanan bu problem sebebiyle öğrenciyle 30 dakika civarında iletişime geçilememiştir. Bu duruma yönelik herhangi bir çözüm getirilememiştir. Yaşanan teknik sıkıntılar öğrenciden kaynaklı olduğundan öğrencinin bunu düzeltmesi yapabileceği bir şey olup olmadığı sorulsa da aynı problemlerle (kamerasının çalışmaması, internetin sürekli kesilmesi) diğer haftalarda da karşılaşılmıştır. Bu noktada dış gözlemcilerin de önerisiyle ilgili öğrenci için görev sonrası etkinlikler kendisiyle iletişime geçilebildikten sonra birebir gerçekleştirilmiştir.

Gruplardan biriyle (Grup 3) bir önceki haftada yaşandığı gibi bu hafta da etkileşim sorunları çözülememiştir. Dersin öğrencilerden birinin geç saate kadar çalışıyor olması sebebiyle geç bir saatte yapılması da etkileşim problemine sebep olmuş ve bununla birlikte birtakım sorunlara (odaklanamama, sıkılma, yorulma) da yol açmıştır. Bu duruma yönelik olarak dış gözlemci ders saatinin her iki öğrenci için de uygun olabilecek daha erken bir saate alınmasını ya da gerekirse hafta sonu dersin yürütülmesini önermiştir.

Gözlemci 1: Ders süresinin uzun olması göz önüne alındığında dersin geç bir saatte başlıyor olması öğrencilerin derse odaklanmasında ve de birbiriyle etkileşime girmeye çalışmasını engellemektedir. Motivasyonları yüksek gözükse de dersin daha hızlı bitmesini istediklerini fark ettim.

Bununla birlikte bu haftanın öğrenci günlüğünde öğrencilerin bir sonraki haftaya yönelik beklenti ve önerileri şöyledir.

- Ö5: dersin süresi belki biraz daha kısa olabilir.

- *Ö6: önerim yok; ancak bu eğitim sayesinde Türkçe yazmayı doğru bir şekilde öğreneceğime inanıyorum. Etkinliklerin yapısından da memnunum.*

Sonuç olarak gözlemci notlarından, araştırmacı günlüğünden, öğrenci günlüğünden ve geçerlik komitesinin kararlarından hareketle bu tarihteki ders değerlendirilmiş, bir sonraki uygulama dersi için şu kararlar alınmıştır:

Bir sonraki ders için alınan kararlar

1. Gruplardan birinin (Grup 3) ders saatinin erkene çekilmesi hedeflenmektedir.
2. İlgili (Grup 3) öğrencilerin birbiriyle etkileşime girmesindeki durumun zamanla ilişkili olması yönünde bir sonraki derste gözlemlenmesine karar verilmiştir.
3. Birtakım teknik sorunlar yaşandığında araştırmacı derse devam edemeyen öğrencilere dersin devamını birebir yapacaktır.
4. Dersin genel işleyişi ve videoların seçimine benzer yolla devam edilecektir; çünkü öğrenciler dersin içeriğinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dış gözlemci notlarında da dersin içeriğine yönelik benzer memnuniyet dile getirilmiştir.

23-29.11.2020 Haftası (4. Hafta)

Uygulamanın dördüncü haftasında araştırmacı günlüğü analizi sonucunda tespit edilen problem durumları şöyledir:

- a) Birtakım sağlık sorunları (Ö7 ve Ö4)
- b) Gruptaki öğrenci sayısının artırılmasından kaynaklı problemler (sürenin uzaması vb.)

Bu hafta öğrencilerle ilişkili birtakım sağlık problemleriyle karşılaşmıştır. Buna göre öğrencilerden biri ikinci haftanın dersinden sonra araştırmacıyla özel olarak konuşup psikolojik olarak iyi hissetmediğini, herhangi bir şeyi yürütmekte zorlandığını ve terapiye başlayacağını söyleyip çalışmadan ayrılmak istediğini belirtmiştir. Bu nedenle üç kişilik olan grupta (Grup 2) dersler bu haftadan itibaren iki kişi olarak yürütölmeye başlanmıştır.

Gruplardan birinde (Grup 3) planlanan gün ve saatte öğrencilerden birinin (Ö4) hastalanması ve derse katılamaması sebebiyle dış gözlemcilerin de önerisiyle tek bir

öğrenciyle (Ö5) ders yürütülmüştür. Dersin ertelenmesi düşünülse de derse katılan öğrenci (Ö5) sonraki günlerde müsait olamayacağını belirttiğinden dolayı bu yönde bir karar alınmıştır. Dolayısıyla ilgili öğrenciyle (Ö5) birebir ders yapılmıştır. Bu değişiklikler birtakım sorunları beraberinde getirmiştir. Hastalanan öğrencinin gruplardan birine dahil edilmesi dış gözlemci notlarında da ifade edildiği gibi ilgili grupta (Grup 1) araştırmacı için durumu biraz zorlaştırmıştır. Bu durum ders süresinin uzamasına, öğrencilerin dikkatinin dağılmasına sebep olmuştur. Ancak buna yönelik bir sonraki haftalarda ilgili öğrencinin (Ö4) kendi grubuyla derslere devam etmesi bu sorunu ortadan kaldırmıştır.

Bununla birlikte bu haftanın öğrenci günlüğünde öğrencilerin bir sonraki haftaya yönelik beklenti ve önerileri şöyledir.

- Ö6: *Şikâyet -postası yazmayla ilgili bir ders almak istiyorum.*
- Ö3: *Bu şekilde devam edebilir, arkadaşlarımıza puan verme kısmı da oldukça iyi.*
(Akran değerlendirme)
- Ö1: *keşke öğrendiklerimizi daha fazla pekiştirebilsek.*
- Ö2: *Daha fazla yazma pratiği yapmaya ihtiyacım var.*

Bir sonraki haftanın dersine yönelik öğrenci beklenti ve önerilerine bakıldığında öğrencilerin dördü öğrendiklerini pekiştirmeleri için daha fazla yazma pratiğine ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Üç aşamadan oluşan ders sürecinde öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmeleri için sınıf içi yazma görevleri yer almaktadır. Öğrenciler görev öncesi etkinliklerle öğrendikleri yeni kelime, cümle, kalıplaşmış ifadeler ve türe özgü bilgileri bu aşamada pratik etme imkânı bulmaktadırlar. Sonrasında ise öğrencilerin yazdıkları metin üzerinden karşılıklı etkileşime dayalı (akran değerlendirme gibi) etkinlikler yapılmakta ve öğrencilerin kendi hatalarını bulmalarına yardımcı olunmakta ve de araştırmacı gerekli dilbilgisi düzeltmelerini de bu aşamada yapmaktadır. Ancak bir ders süresi içerisinde bütün bunları yapmak yorucu olmakla birlikte öğrenci görüşlerine ve araştırmacı görüşüne göre yeterli olmamaktadır. Bu nedenle geçerlik komitesiyle de tartışılarak bu haftayla birlikte öğrencilere gerçek hayatla doğrudan ilişkili durumlar yaratılarak oluşturulmuş otantik sınıf-dışı yazma görevleri verilmesine karar verilmiştir.

Ayrıca öğrencilerden birinin şikâyet türünde bir e-posta yazma isteği göz önünde bulundurularak daha sonraki ders içeriklerinden biri olsa bile düşünülen bir sonraki ders

için öne alınması düşünülmüştür. Öğrencilerin bu haftaya yönelik zorlandıkları noktalara bakıldığında ise sadece bir öğrenci şu şekilde bir görüş belirtmiştir:

Ö6: sınıf içi yazma görevinde daha fazla zamana ihtiyacım var; çünkü Türkçem gruptaki diğerleriyle kıyasla çok iyi değil.

Son olarak öğrencinin (Ö6) yukarıda ifade ettiği durum göz önünde bulundurularak dış gözlemcinin de önerisiyle sınıf içi yazma görevlerini yaparken ilgili grupta (Grup 2) daha hızlı yapan öğrenci ile daha yavaş yapan öğrenci durumu dikkate alınarak bu durumun yarattığı olumsuzluk en aza indirilmeye çalışılmıştır

Sonuç olarak gözlemci notlarından, araştırmacı günlüğünden, öğrenci günlüğünden ve geçerlik komitesinin kararlarından hareketle bu tarihteki ders değerlendirilmiş, bir sonraki uygulama dersi için şu kararlar alınmıştır:

Bir sonraki ders için alınan kararlar

1. Öğrencilere sınıf-dışı yazma görevleri verilmesine karar verilmiştir.
2. Gruplardan birinde (Grup 1) seviye farklılığından kaynaklı olumsuzluklar en aza indirilmeye çalışılacaktır.
3. Grup sayısının ikiden fazla olmasından kaynaklı problemler göz önünde bulundurulacak ve çeşitli sebeplerden ötürü olsa bile tek bir kişiyle yapılması ya da uygulamanın yapılacağı günde değişikliğe gidilmesinin daha uygun olacağına karar verilmiştir.
4. Dersin genel işleyişi ve yazma etkinliklerine benzer yolla devam edilecektir; çünkü öğrenciler dersin içeriğinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dış gözlemci notlarında da dersin içeriğine yönelik benzer memnuniyet dile getirilmiştir.

30.11.2020- 6.12.2020 Haftası (5. Hafta)

Uygulamanın beşinci haftasında araştırmacı günlüğü analizi sonucunda tespit edilen problem durumları şöyledir:

- a) Sağlık sorunları
- b) Sınıf-dışı yazma görevinin yapılmaması (Ö5)
- c) Teknik sorunlardan kaynaklı problemler

Bu hafta gruplardan birinde (Grup 1) öğrenci (Ö6) kendini hasta hissettiğini belirtmiştir. Buna yönelik araştırmacı dersin başka bir gün yapılmasını teklif etse de öğrenci boş bir gün olmadığını ve derse katılamayacak kadar kötü olmadığını belirtmiştir. Bunun üzerine ders işlenmiştir. Ancak dersin ilerleyen dakikalarında ders sırasında dış gözlemcilerin de önerisiyle öğrenci kendini yeterince iyi hissetmediği için sınıf içi yazma görevi ve görev sonrası etkinlikler sınıf-dışı yazma görevi olarak planlanmıştır.

Gruplardan diğerinde ise (Grup2) daha önce olduğu gibi birtakım teknik problemlerle karşılaşmıştır. Öğrencilerden birinin bir önceki derste kamerasının bozuk olması sebebiyle görüntülü konuşma gerçekleştirilememiştir. Aynı problem bu hafta da yaşanmış, araştırmacı duruma yönelik yapabileceği herhangi bir şey olmadığından ilgili öğrenciyi (Ö2) ders süresi boyunca olabildiğince takip etmiş ve anlayıp almadığını sürekli sormuştur.

Bir önceki hafta alınan kararlar çerçevesinde öğrencilere ‘bir uçak biletinin iptaliyle’ ilgili bir şikâyet e-postası yazma görevi (sınıf-dışı yazma görevi) verilmiştir. Burada ilgili sınıf dışı yazma göreviyle 8. haftanın dersinde aynı içerik ve türe yönelik yapılacak görev için ‘görev öncesi örnek sağlama’ gerçekleştirilmiştir. Böylece öğrenciler görev öncesinde kendilerine gönderilen e-posta metnine dayalı olarak kuralları tahmin ettikleri bilinçlendirme etkinliği ve anlamı oluşturmak için verilen girdileri işledikleri bir performans örneği sergilemişler. Ayrıca bu durum öğrencilerin derse yönelik farkındalığı artırmada ve öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının artmasında da etkili olmuştur. Her bir grupta, gruptaki öğrencilerin yazdığı metinler hazırlık görevi olarak kullanılmıştır. Öğrencilerden birinin (Ö5) ödevi yapmaması karşılaşılan bir diğer sorundur. Dış gözlemcinin de ders esnasında önerdiği gibi araştırmacı öğrenciyle bu durum hakkında ders sonunda konuşmuş ve yazmaya yönelik olumsuz algısının kırılmasının yazarak değişebileceği belirtmiştir. Aynı öğrenciyle ödevi yapması ve yazdığı metin üzerinde değerlendirmeleri yapmak üzere başka bir gün planlanmıştır. Öğrencinin bu duruma yönelik görüşü şöyledir:

Ö5: yazma önce yapılan bu etkinlikler beni yazma konusunda motive ediyor. Ama yazmayı sevmediğim için yazma görevlerini yapmakta zorlanıyorum.

Bununla birlikte bu haftanın öğrenci günlüğünde öğrencilerin bir sonraki haftaya yönelik beklenti ve önerileri şöyledir.

- *Ö3: Üniversitedeki hocalarımıza bir e-posta yazabilmeyi öğrenebilirsek çok memnun olurum.*
- *Ö1: üniversitede hocaya çok fazla e-posta göndermek zorunda kalıyorum. Bunu da öğrensek çok iyi olur.*
- *Ö2: Türkçede farklı farklı e-posta yazmayı öğrendim şimdiye kadar. Hepsi de günlük hayatta karşılaştığım konulardı. Böyle devam etmesini istiyorum.*
- *Ö4: Birlikte yapmak zorunda olduğum etkileşimli etkinlikleri sevmiyorum. Bunları yapmasak olmaz mı?*
- *Ö5: Ödevleri yapmayı ve kontrol edilmesini sevdim. Böyle devam edebilir.*
- *Ö6: Ödevlerin verilmesi çok iyiydi, daha çok pratik yaptım.*

Öğrencilerden ikisinin üniversitedeki hocalarına Türkçede nasıl bir e-posta yazabileceklerini öğrenmek istedikleri görülmektedir. Üniversitedeki hocaya e-posta yazmak eğitimin son haftasında yapılacak ders içeriği olarak planlanırken öğrenci görüşlerinden hareketle öğrencileri motive etmesi adına bir sonraki ders için öne alınması düşünülmüştür.

Bununla birlikte yukarıda görüldüğü üzere öğrencilerden biri (Ö4) etkileşimli görevlerle ilgili olumsuz görüş belirtmiştir. Bu durumu destekler nitelikte olan dış gözlemci notlarında da ilgili grubun (Grup 2) konu hakkında sunulan içerik bilgisinin ve hazırlık görevlerinin öğrenciler arasında etkileşimi sağlamadığı yönündedir. Benzer problem bir önceki derslerde de yaşanmış ve alınan kararlar çerçevesinde daha dikkatli olunmaya çalışılsa da öğrencinin bu tarz etkinlikleri sevmemesi bu durumu güçleştirmiştir.

Öğrencilerin bu haftaya yönelik zorlandıkları noktalara bakıldığında sadece bir öğrenci şu şekilde bir görüş belirtmiştir:

Ö5: e-posta bölümlerinden birinde zorlandım (yazma amacı)

Bu duruma yönelik öğrenciyle (Ö5) ilgili bölüme yönelik daha fazla etkinlik yapılmış ve anlamadığı noktalarda araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Son olarak yukarıda yer verilen öğrenci görüşlerinde de görüldüğü üzere öğrencilerin sınıf dışı yazma görevlerinin (ödev) verilmesinden kaynaklı olumlu görüşleri dikkate alınarak sonraki haftalar için bu şekilde devam edilmeye karar verilmiştir.

Sonuç olarak gözlemci notlarından, araştırmacı günlüğünden, öğrenci günlüğünden ve geçerlik komitesinin kararlarından hareketle bu tarihteki ders değerlendirilmiş, bir sonraki uygulama dersi için şu kararlar alınmıştır:

Bir sonraki ders için alınan kararlar

1. Sınıf-dışı yazma görevlerine yönelik olumlu görüşler çerçevesinde, bu şekilde devam edilmesine karar verilmiştir.
2. Bir sonraki derste üniversitedeki hocaya e-posta yazmaya yönelik olan ders öne çekilecek ve işlenecektir.
3. Araştırmacı birtakım teknik problemlerden kaynaklı sorunların en aza indirilmesi için bu hafta sergilediği tutumu bir sonraki derslerde de devam ettirecektir.
4. Görev öncesindeki bazı etkinliklerde ya da görev sonrasındaki bazı etkileşime dayalı etkinliklerde öğrenci farklılıkları dikkate alınacak ve bu çerçevede bir yol izlenecektir.
5. Dersin genel işleyişi ve etkinliklere benzer yolla devam edilecektir; çünkü öğrenciler dersin içeriğinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dış gözlemci notlarında da dersin içeriğine yönelik benzer memnuniyeti dile getirilmiştir.

7-13.12.2020 Haftası (6. Hafta)

Uygulamanın altıncı haftasında araştırmacı günlüğü analizi sonucunda tespit edilen problem durumları şöyledir:

- a) Sınıf-içi yazma görevini gerçekleştirirken öğrencilerin zorlanması (Grup 3)
- b) Bireysel yazma görevini gerçekleştirme süresindeki farklılıklar
- c) İnternette kaynaklı birtakım sorunlar ve öğrencilerin bireysel durumları (çocuklarının olması vb.)

Araştırmacı tarafından farklı iki güncel durum çerçevesinde iki farklı yazma görevinden birini seçip öğrencilerden yazmalarını istemiştir. İlgili öğrenci (Ö5) sınıf-dışı yazma görevini yapsa da oldukça özensiz ve gelişigüzel bir metin ortaya koymuştur. Bu nedenle aynı öğrenci (Ö5) sınıf içi yazma görevini gerçekleştirmekte de zorlanmıştır.

Dış gözlemcinin de ders sırasında belirttiği gibi araştırmacı ilgili öğrenciye zorlandığı noktalarda yardımcı olmuştur. Ayrıca içerik farklı olsa da görev sonrasında öğrencinin (Ö5) görevi gerçekleştirme noktasında yaşadığı sorun nedeniyle benzer bir yapıya sahip yazma görevi yani usule uygun görev tekrarı yapılmıştır.

Bir diğer problem durumu da gruptaki (Grup 3) öğrencilerden birinin (Ö3) yazma görevini diğerinden (Ö6) önce bitirmesidir. Bu durum görevi daha geç bitiren öğrenci için dış gözlemcinin de ders esnasında belirttiği gibi stres unsuru oluşturmuştur. Bu nedenle araştırmacı ders arasında daha hızlı bitiren öğrenciye bitirdiğinde özelden kendisine mesaj atmasını ve buna göre kendisiyle özelden yeni bir eylem planı yapılabileceğini ifade etmiştir. Böylece bu durum çözüme ulaştırılmıştır.

Gruplardan birinde (Grup1) bu hafta daha önceki haftalarda olduğu gibi bozuk kamera sebebiyle derse görüntülü katılamama durumu devam etmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerden birinin (Ö1) internetinin ara ara kesilmesi sebebiyle öğrenciyi beklemek tekrar açıklama yapmak vb. durumlar meydana gelmiştir. Bu da ders süresinin uzamasına sebep olmuştur. Bu tip durumlar uzaktan çevrim içi eğitimde kaçınılmazdır. Ayrıca gruptaki iki öğrencinin çocuk sahibi olması ve ders esnasında anneleriyle sıklıkla iletişime geçiyor olmaları öğrencilerin dikkatini dağıtan diğer noktalar olmuştur. Araştırmacı olabildiğince durumu idare etmeye çalışmıştır.

Bununla birlikte bu haftanın öğrenci günlüğünde öğrencilerin bir sonraki haftaya yönelik beklenti ve önerileri şöyledir.

- Ö5: *her şey çok iyi, aynı şekilde kullanılabilir.*
- Ö6: *önerim yok, yaptığınız her şeyden memnunum.*
- Ö1: *önerim yok.*
- Ö2: *önerim yok*

Öğrenciler bir sonraki derse yönelik herhangi bir öneride bulunmamıştır. Bununla birlikte öğrencilerin bu haftaya yönelik zorlandıkları noktalara bakıldığında iki öğrenci şu şekilde bir görüş belirtmiştir:

Ö5: giriş cümlesinde biraz zorlandım.

Ö6: öğrendiğim yeni kelimeleri kullanmakta biraz zorlandım.

Bu duruma yönelik öğrenciyle (Ö5) ilgili bölüme yönelik daha fazla etkinlik yapılmış ve anlamadığı noktalar da araştırmacı tarafından açıklanmıştır.

Bununla birlikte dış gözlemci görüşlerine bakıldığında bu haftaya yönelik herhangi bir olumsuz durum ifade edilmemiştir. Bu durumun aksine dersin işlenişi, içeriği, araştırmacı ve öğrenci tutumlarına yönelik oldukça olumlu görüşler dile getirilmiştir.

Sonuç olarak gözlemci notlarından, araştırmacı günlüğünden, öğrenci günlüğünden ve geçerlik komitesinin kararlarından hareketle bu tarihteki ders değerlendirilmiş, bir sonraki uygulama dersi için şu kararlar alınmıştır:

Bir sonraki ders için alınan kararlar

1. Birtakım teknik problemlerden kaynaklı sorunların en aza indirilmesi için bu hafta sergilediği tutumu bir sonraki derslerde de devam ettirecektir.
2. Derste sınıf-içi yazma görevlerini gerçekleştirme süresi açısından öğrenciler arasında farklılıklar söz konusu olduğunda araştırmacı bu durumu yönetme daha dikkatli olacaktır.
3. Dersin genel işleyişine ve etkinliklere benzer yolla devam edilecektir; çünkü öğrenciler dersin içeriğinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca dış gözlemci notlarında da dersin içeriğine yönelik benzer memnuniyeti dile getirilmiştir.

4.2.4. Eğitim sonrası bilgisayar destekli göreve dayalı yazma eğitimine yönelik öğrenci görüşleri

Araştırma sorularından ‘Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretimine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?’ ve ‘Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretiminde Web 2.0 araçları (Google Docs) yazma becerisi için ne ölçüde elverişlidir?’ sorularına cevap bulabilmek amacıyla öğrencilerle eğitimin sonunda (29.12.2020) odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde odak grup görüşme sonuçlarının analizinden elde edilen bulgulara yer verilecektir. Bulgular üç kategori altında ele alınmaktadır:

- a) Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretimine yönelik bulgular
- b) Çevrim içi ortamların yazma eğitiminde kullanımına yönelik bulgular
- c) Öğrencilerin eğitim sonrası performanslarını değerlendirmelerine yönelik bulgular

4.2.4.1. B-GDYÖ'ye yönelik bulgular

4.2.4.1.1. Eğitim sürecinin yazma becerisindeki gelişimine etkisine yönelik bulgular

Öğrencilere katıldıkları eğitim sürecinin yazma becerilerini geliştirmede katkıda bulunup bulunmadığı sorulmuş ve eğitime başlamadan önceki durumlarıyla bitirdikten sonraki durumları arasında yazma becerisi bağlamında ne gibi farklılıklar olduğunu açıklamaları istenmiştir. Bu soruya yönelik elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 4.38. B-GDYÖ'nün Sunduğu Katkılara Yönelik Görüşler

	Öğrenci sayısı	Gerekçeler
Önemli ölçüde katkıda bulundu	4 öğrenci	Ö2: Önemli ölçüde katkıda bulundu, eğitim öncesinde yazdığım e-posta ile eğitim sonrasında yazdığım e-posta arasındaki fark ortada. Öğrenilen kuralları uygulamak oldukça faydalı oldu ve bu yazmamı oldukça geliştirdi. Ö4: Önemli ölçüde katkıda bulundu, en temelden birden çok türe kadar Türkçede e-posta yazabilmeyi öğrendim. Ö5: önemli ölçüde katkıda bulundu, öğrendiğimiz her şeyi uygulayarak yazdıklarımıza katkıda bulundu. Ö6: önemli ölçüde katkıda bulundu, özel kurs gibi e-posta yazmayla ilgili gerekli ve faydalı bilgiler öğrendim.
Katkıda bulundu	2 öğrenci	Ö1: Katkıda bulundu. Önceden Türkçede bir e-posta yazmayı bilmiyordum, şimdi birçok farklı türde e-posta yazabilmeyi öğrendim. Ö3: Katkıda bulundu. Bu derslerde yeni kalıp cümleler ve yeni kelimeler öğrendiğim için yazmam daha iyi oldu. Şimdi daha güvenli yazıyorum.
Kısmen katkıda bulundu	-	-
Katkıda bulunmadı	-	-

Buna göre öğrencilerin dördü eğitimin kendilerine önemli ölçüde katkı sağladığını belirtirken yazma becerilerindeki gelişimi vurgulamışlardır. Öğrencilerden ikisi ise bu eğitimin kendisine katkıda bulunduğunu ifade etmiş ve Türkçede e-posta yazmaya yönelik çok fazla öğrendikleri nokta olduğuna vurgu yapmışlardır. Eğitimin kendisine kısmen katkıda bulunduğunu ya da katkıda bulunmadığını belirten bir öğrenciye rastlanılmamaktadır. Bu durum öğrenciler tarafından alınan bu eğitimin kendilerine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4.1.2. Öğrencilerin eğitime yönelik tecrübeleriyle ilgili bulgular

Öğrencilerin eğitime yönelik tecrübeleriyle ilgili olarak üç kategori altında görüşleri sorulmuştur. Buna göre eğitimde;

- a) En faydalı gördükleri noktalar
- b) En beğendikleri noktalar
- c) Gereksiz olduğunu düşündükleri noktalar
- d) En çok zorlandıkları noktalar

Tablo 4.39. B-GDYÖ'ye Eğitiminin Niteliğine Yönelik Görüşler

Sorular	Cevaplar
En faydalı gördüğünüz noktalar	Ö1: Türkçede resmi üslupta e-posta yazmayı öğrenmek, çünkü çok fazla kullanmam gerekiyor. Ö2: Farklı türlerde e-posta yazmayı öğrenmek, bunların çoğunu hayatımda uyguladım. Ö3: Aşama aşama giden görevler oldukça faydalıydı. Ö4: Türüne uygun kelimeler (resmi ve resmi olmayan kelimeler) Ö5: E-postanın bölümlerinin yer aldığı yapılandırılmış tabloyu kullanmak bana yardımcı oldu. Ö6: Bana göre her şey faydalıydı, ders işleme şeklinin aşama aşama giden görevler şeklinde olması iyiydi.
En beğendiğiniz noktalar	Ö1: Üniversitedeki hocaya e-posta yazmayı öğrenmek Ö2: Derslerin benim müsait olma durumuma göre planlanması Ö3: kalıp ifadeler ve üsluba uygun kelime ayrımları, yazım ve noktalamaya yönelik geri dönütler Ö4: hocaların sınıf dışı yazma görevleriyle daha fazla pratik yapma imkânı. Ö5: öğrendiğim her şey benim için genel olarak iyiydi ve hepsini beğendim. Ö6: e-postanın her bir bölümünü farklı türlerde ayrı ayrı öğrenmek.
Gereksiz olduğunu düşündüğünüz noktalar	Ö3: bazı etkinlik çeşitleri iki derste üst üste benzer yapıda hazırlanmıştı. Bu benim için biraz sıkıcı oldu. Ö6: gruptaki arkadaşlar arasında yaptığımız yazı alışverişi benim için faydalı değildi. Not: 4 öğrenci olmadığını belirtmiştir.
En çok zorlandıkları noktalar	Ö1: Yazma görevini tamamlamak için da fazla zamana ihtiyaç vardı. Ö2: Görevi tamamlamak için daha fazla zamana ihtiyaç vardı Ö3: Gruptaki diğer arkadaşlardan daha önce bitirmem ve bu sebeple beklemek zorunda olduğum için benim için biraz sıkıcı olabildi. Ö4: Ders zamanlamasının değişken olması (ders zamanlaması belirtilmedi) Ö5: Yazma görevini tamamlamak için daha fazla zamana ihtiyaç vardı Ö6: Yazma görevini tamamlamak için daha fazla zamana ihtiyaç vardı

Tablo 4.39'dan hareketle öğrencilerin en faydalı gördüğü noktalar, dersin görev çerçevesinin üç aşamadan oluşuyor olması (Görevi öncesi, sırası ve görev sonrası) ve farklı türlerde e-posta yazmayı öğrenmek ve türlere özgü kelime ve kalıpları öğrenmek şeklindedir.

Öğrencilerin eğitimde en beğendikleri hususlara yönelik her bir öğrencinin farklı bir noktayı vurguladığı görülmektedir. Eğitimde gereksiz olduğunu düşündükleri ve beğenmedikleri noktalara yönelik 4 öğrenci beğenmedikleri herhangi bir hususun olmadığını belirtirken, bir öğrenci akran değerlendirme etkinliğinin faydalı olmadığını ifade ederken diğer bir öğrenci bazı etkinlik çeşitlerinin iki derste üst üste benzer yapıda olmasını beğenmediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin eğitimde en fazla zorlandıkları noktalarla ilgili olarak ise üç öğrenci sınıf-içi yazma görevi için ayrılan zamanın yeterli olmadığını belirtirken bir öğrenci (Ö3) etkinlikleri gruptaki arkadaşından önce bitirip onu beklemek zorunda olmasını kendisini en çok zorlayan nokta olduğunu ifade etmiştir. Son olarak öğrencilerden biri de (Ö4) ders zamanlamasının değişken ve sabit olmamasının kendisini zorlayan bir nokta olarak belirtmiştir.

Tablo 4.40. Eğitime Yönelik Öğrenci Tavsiyeleri

Sorular	Cevaplar
Başka bir gruba daha bu eğitim verilecek, eğitimin daha iyi olması adına ne tavsiye edersiniz?	Ö1: benim için oldukça uygun ve eksiksizdi, hiçbir önerim yok.
	Ö2: Her şey oldukça iyiydi; ancak tüm bu öğrenilen kuralların ve kelimelerin tek bir fasikülde (başka bir zamanda çalışmak için kitap olsaydı) verilmesi iyi olabilir.
	Ö3: Her şey oldukça iyiydi, belki her uygulama haftasında farklı görev öncesi etkinlikler kullanılabilir.
	Ö4: ders sırasında etkinlikler için daha fazla zaman verilebilir, haftada en az iki ders şeklinde yapılabilir. Dersin gün ve saatleri sabit olabilir.
	Ö5: Ders sürecinin tamamı olduğun gibi uygulanabilir, eksik hiçbir şey yoktu. Arkadaşlara tavsiyem öğretmen tarafından verilen tüm notları okuyup tekrar etmeleri.
	Ö6: Ders olduğu gibi yapılabilir, hiçbir değişiklik yapılmasına gerek yok. Belki yaşım sebebiyle akran etkinlikleri benim için faydalı değildi.

Öğrencilere eğitime yönelik son olarak eğitimin bir başka gruba uygulanacak olsa eğitimin daha iyi olmasını sağlamak için tavsiyelerinin neler olabileceği sorulmuştur. Tablo 4.40'a bakıldığında öğrencilerden beşi eğitimin olduğu gibi verilebileceğini her şeyin oldukça iyi olduğunu ifade ederken bir öğrenci (Ö4) eğitimin haftada bir gün değil iki gün olabileceğini, etkinlikler için daha fazla zaman verilebileceğini ve dersin gün ve

saatlerinin sabit olabileceğini belirtmiştir. Bir öğrenci (Ö6) görev sonrası aşamada yapılan akran değerlendirme etkinliklerinin faydalı olmadığını belirtmiştir. İlgili öğrenci (Ö6) bunun sebebinin yaşıyla (52 yaşında) ilgili olabileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerden biri ise (Ö2) tavsiye niteliğinde öğrenilen her şeyin öğrencilere fasikül şeklinde verilmesinin faydalı olabileceğini belirtmiştir. Ancak bu noktada araştırmacı öğrencilerin Google Docs dosyaları üzerinde bütün derste anlatılan her şeyi haftalık paylaşmış ve öğrencilerin tekrar edebilmeleri adına ders içeriklerini silmemiştir. Buna rağmen bazı öğrenciler (Ö2 ve Ö6) kendi Google Docs dosyalarını bulmakta ve kullanmakta zorluk yaşadığından dolayı her hafta dersten sonra işlenen dersin içeriği öğrencilerle Word dosyası üzerinden paylaşılmıştır. Son olarak öğrencilerden biri (Ö2) derste öğrenilen bilgilerin sistemli bir şekilde sunulduğu ancak etkinliklerin yer almadığı bilgilendirici bir fasikülün hazırlanmasını önermektedir.

4.2.4.2. Çevrim içi ortamların yazma eğitiminde kullanımına yönelik bulgular

Öğrencilere katıldıkları eğitim sürecinde yazma görevleri için kullanılan çevrim içi kelime işlemcisi programı (Google Docs) ve eş zamanlı ya da eş zamanlı olmayan ortamların yazma becerisinde kendilerine katkı sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. Ayrıca hangi açılardan katkıda bulunduğu ya da bulunmadığını açıklamaları istenmiştir. Bu soruya yönelik öğrencilerden elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 4.41. B-GDYÖ Eğitiminde Kullanılan Çevrim İçi Araçların Sunduğu Katkılara Yönelik Gerekçeler

	Öğrenci sayısı	Gerekçeler
Önemli Ölçüde Katkıda Bulundu (3)	3 öğrenci	Ö4: Önemli ölçüde katkı sağladı, sınıf içi ve sınıf dışı yazma görevlerine yönelik detaylı bir şekilde çözümleme yapılabilmesini, dolayısıyla çözümleme sürecini, kolaylaştırdı. Ö5: önemli ölçüde katkıda bulundu, eş zamanlı olarak hocayla aynı dosya üzerinden birbirimizin yaptıklarını takip etme fırsatı sunarak katkıda bulundu. Ö6: önemli ölçüde katkıda bulundu, tüm dosyaları ve ders sürecini kendimize özel dosyada bulabilmemiz oldukça kullanışlıydı. Ayrıca hocanın eş zamanlı olarak desteği açısından da iyiydi.
Çoğunlukla Katkıda bulundu (2)	3 öğrenci	Ö1: Katkıda bulundu. Ö2: Katkıda bulundu, eş zamanlı olarak yazılan ve gösterilen örnekler yardımcı oldu. Ö3: Katkıda bulundu. İlk defa bu eğitimle birlikte Google Docs kullandım. Eş zamanlı olarak yazmak ve düzeltmek çok faydalıydı, bu yüzden bundan sonra ben de kullanacağım.

Tablo 4.41 (devamı)

	Öğrenci sayısı	Gerekçeler
Kısmen katkıda bulundu (1)	-	-
Katkıda bulunmadı (0)	-	-

Buna göre öğrencilerin üçü çevrim içi kelime işlemcisinin kendilerine önemli ölçüde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler Google Docs üzerinden eş zamanlı olarak yürütülen bu çalışmanın oldukça kullanışlı olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle aynı dosya üzerinde eş zamanlı olarak çalışabilmek ve öğretmenin anında geri bildirimlerde bulunabilmesi ve kendilerine özel birer yazma dosyasının olması gibi birtakım noktaların önemini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden üçü ise çevrim içi kelime işlemcisinin kendilerine katkıda bulunduğunu belirtmiş ve eş zamanlı olarak yazıp düzeltmenin oldukça faydalı olduğunu gerekçe olarak belirtmişlerdir. Eğitimin çevrim içi kelime işlemcisi kullanılarak yürütülmesinin kendisine kısmen katkıda bulunduğunu ya da katkıda bulunmadığını belirten bir öğrenciye rastlanılmamıştır.

Bir kelime işlemcisi ile çalışmayı nasıl bulduklarına yönelik sorulan soruda öğrencilere aşağıdaki seçenekler sunulmuştur.

- İyi, kullanması kolaydı
- İyi; ama yazma becerisi çok uygun bulmadım.
- Farklı bir şey yok, çok önemli olduğunu düşünmüyorum.
- Diğer

Buna göre öğrencilerin tamamı bu soruya olumlu yanıt vermiş ve Google Docs kullanımının kolay olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte ilgili çevrim içi aracı kullanırken ne gibi sorunlar yaşadıkları da öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilerden biri (Ö3) sorun yaşamadığını belirtirken iki öğrenci (Ö1, Ö5) programın ara yüzünün basit olduğunu diğer iki öğrenci (Ö4 ve Ö2) biçimlendirme seçeneklerinin eksikliğini vurgulamışlardır. Aşağıdaki tabloda öğrencilerin çevrim içi kelime işlemcisinin ve

bilgisayar ortamlarının yazma becerisi noktasında ne oranda yararlı olduğuna yönelik veriler yer almaktadır.

Tablo 4.42. Çevrim İçi Kelime İşlemcisine Yönelik Görüşler

Sorular	Cevaplar	Öğrencilerin ileride kelime işlemcisini kullanma durumları (Evet/Hayır)
Çevrim içi kelime işlemcisinin göreve dayalı yazma öğretiminde ne kadar yararlı bir araç olabileceğini düşünüyorsunuz? (1- en az; 5- en fazla yararlı)	Ö1: 4	Bilmiyorum
	Ö2: 4	Evet
	Ö3: 5	Evet
	Ö4: 5	Evet
	Ö5: 4	Evet
	Ö6: 5	Evet

4.2.4.3. Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma eğitiminin öğrencilerin kendi yazma becerilerine olan etkisine yönelik görüşleri

Eğitimin sonunda yapılan odak görüşmede öğrencilere aşağıdaki tabloda yer alan pedagojik hedeflere ne oranda ulaşmış ulaşılmadıkları sorulmuştur. Öğrenciler ‘tamamen ulaşıldı.’, ‘çoğunlukla ulaşıldı.’, ‘kısmen ulaşıldı.’ ve ‘ulaşılmadı’ seçeneklerinden birini tercih ederek kendi durumları değerlendirmişlerdir. Aşağıdaki tabloda her bir öğrencinin kendi durumunu ifade ettiği verilere yer verilmektedir.

Tablo 4.43. Eğitimle Birlikte Pedagojik Hedeflere Ne Ölçüde Ulaşıldığına Yönelik Görüşler

Hedefler (Goals)	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
1 Tüm bölümlerin yer aldığı eksiksiz bir e-posta yazabilmeyi öğrendim.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.
2 Türüne uygun bir e-posta yazabilmeyi öğrendim. (Şikâyet, teşekkür, resmi, resmi olmayan)	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Çoğunlukla ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.
3 Amacı belirli, açık ve anlaşılır bir e-posta yazabilmeyi öğrendim.	Çoğunlukla ulaşıldı.	Çoğunlukla ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Çoğunlukla ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.
4 Epostanın türüne uygun kelime ve cümle yapılarını kullanabilmeyi öğrendim.	Tamamen ulaşıldı.	Kısmen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Çoğunlukla ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.

Tablo 4.43 (devamı)

	Hedefler (Goals)	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
5	Hedef kitleye (alıcı) yönelik türüne uygun resmi veya resmi olmayan e-posta yazabilmeyi öğrendim.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Çoğunlukla ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.
6	Yazma görevlerini gerçekleştirebilmek için kelime işlemcisini (Google Docs) kullanabilmeyi öğrendim.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.
7	Yazma görevleri yazmaya yönelik motivasyonumu arttırdı.	Tamamen ulaşıldı.	Çoğunlukla ulaşıldı.	Çoğunlukla ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Kısmen ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.
8	Çevrim içi kelime işlemcisi (Google Docs) ile yürütülen yazma dersleri yazmaya yönelik motivasyonumu arttırdı.	Tamamen ulaşıldı.	Çoğunlukla ulaşıldı.	Çoğunlukla ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.	Çoğunlukla ulaşıldı.	Tamamen ulaşıldı.

Tablo 4.43 incelendiğinde tabloda belirtilen hedeflere tamamen ulaştığını belirten iki öğrenci (Ö4 ve Ö6) vardır. İlgili öğrencilerin eğitim sonunda sontest başarı puanlarına bakıldığında Ö4'ün 4 tam puan üzerinden 3,54 oranında bir başarı elde ederek sınıf sıralamasında dördüncü olduğu görülürken Ö6, 3,36 başarı puanıyla sınıfın en düşük başarı gösteren öğrencisi olmuştur. İlgili öğrencilerin (Ö4 ve Ö6) rubrik puanlarının yukarıda belirtilen hedeflere tamamen ulaştıkları yönündeki görüşleriyle çeliştiği söylenebilir.

Öğrencilerin tamamı birinci ve altıncı hedeflere ulaştığını ifade etmektedirler. Buna göre öğrenciler tüm bölümlerin yer aldığı eksiksiz bir e-posta yazabilmeyi öğrendiklerini ve yazma görevlerini gerçekleştirebilmek için kelime işlemcisini (Google Docs) kullanabilmeyi öğrendiklerini belirtmektedirler.

‘Amacı belirli, açık ve anlaşılır bir e-posta yazabilmeyi öğrendim.’ ve ‘Çevrim içi kelime işlemcisi (Google Docs) ile yürütülen yazma dersleri yazmaya yönelik motivasyonumu arttırdı.’ şeklindeki hedeflere öğrencilerden üç tanesi çoğunlukla ulaştığını ifade ederken diğer üç tanesi tamamen ulaştığını belirtmektedir. İlgili maddeler çoğunlukla ulaşıldığı yönünde en fazla değerlendirmede bulunan maddeler olmuştur.

Yukarıda belirtilen hedeflerden birine kısmen ulaştığını belirten sadece iki öğrenci (Ö2 ve Ö5) vardır. Buna göre Ö2, e-postanın türüne uygun kelime ve cümle yapılarını kullanabilmeyi ‘kısmen’ öğrendiğini belirtirken Ö5, yazma görevleri yazmaya yönelik motivasyonunu ‘kısmen’ artırdığını ifade etmiştir.

Tabloda yer alan hedeflerden herhangi birine ulaşmadığını belirten bir öğrenciye ise rastlanılmamaktadır. Bununla birlikte öğrencilere yukarıdaki tabloda belirtilen kazanımlar dışında bu eğitimle birlikte neler öğrendikleri sorulmuştur. Aşağıdaki tabloda bu soruya yönelik bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4.44. Eğitimden Neler Öğrenildiğine Yönelik Bulgular

Sorular	Cevaplar
Yukarıda hedeflenenlerden başka bu eğitimde neler öğrendiniz?	Ö1: neredeyse bütün dilbilgisi konularını tekrar etmiş oldum. Ö2: Türkçede farklı türde e-posta yazmayı öğrenmenin dışında dilbilgisi kurallarının, yazım ve noktalamanın da hatırlanmasını sağladı. Ö3: kalıp ifadeler ve yeni kelimelerin öğrenilmesi Ö4: Ders sayesinde hangi tür için hangi yapıları ve kelimeleri kullanacağımızı ve de kullanmayacağımızı ayrıca alternatifleri de öğrendik. Ö5: genel anlamda yazma becerimde gelişme oldu. Ö6: Doğru söz dizimini öğrendim.

Tablo 4.44’ten hareketle üzerinde en fazla durulan nokta öğrencilerin eğitimle birlikte yazma becerilerinde dilbilgisi, yazım ve noktalama gibi noktalarda da gelişme olduğunu ifade etmeleridir. Ayrıca iki öğrenci yeni kelime ve kalıplar öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum da B-GDYÖ’nün tablo 4.43.’teki pedagojik hedefler dışında farklı becerilerin kazanılmasına da katkı sağladığı söylenebilir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. B-GDYÖ'nün öğrencilerin yazma becerisine olan etkisine ilişkin sonuç ve tartışma

Bu bölümde B-GDYÖ'nün öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisine yönelik sonuçlar yer almaktadır.

- B-GDYÖ eğitimi sonrasında öğrencilerin başarıları sontest lehine istatistiksel olarak farklı ve ölçülebilir düzeyde yüksektir.
- Eğitim almadan önce öğrenciler tarafından oluşturulan metinler rubrik ile puanlandığında metinlerin aritmetik ortalamasının 'geliştirilmeli' puan aralığına denk gelen 2,01 olduğu tespit edilmiştir.
- Eğitim sonrası öğrenciler tarafından oluşturulan metinler rubrik ile puanlandığında metinlerin aritmetik ortalamasının 'çok iyi' puan aralığına denk gelen 3.6'ya yükseldiği görülmektedir. Araştırmanın sonuçları Krajka (2012)'nin çalışmasının sonuçlarını doğrulamamaktadır. Krajka (2012) çalışmasında GDDÖ için seçilen Web 2.0 araçlarının (Google Docs, Moodle, Wikiler) kullanımının öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini araştırmıştır. Buna göre araştırmacı Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen GDDÖ'nün öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede kesin sonuçlar vermediğini tespit etmiştir. Bu çalışmada ise Google Docs çevrim içi kelime işlemcisi ve Zoom kullanılarak gerçekleştirilen B-GDYÖ'nün öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Chen ve Brown'un (2012) öğrencilerin daha üst düzey, karmaşık ve daha çeşitli cümle yapıları oluşturmada bilgisayar destekli görevlerin motive edici olduğu sonucunu doğrular niteliktedir.
- Öğrencilerin öntest ve sontest yazma görevlerinden aldıkları rubrik puanlarına göre sontest yazma görevinde önemli ölçüde başarı elde ettikleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin tamamının 'çok iyi' düzeyde bir e-posta metni yazabildikleri ve e-posta metni yazma becerilerinin geliştiği söylenebilir. Ayrıca öğrenciler, öntestte 'geliştirilmeli' (4 öğrenci) ve 'yetersiz' (2 öğrenci) düzeyinde metinler yazmışlardır. 'İyi' düzeyde ve 'çok iyi' düzeyde metin yazan öğrenci olmamıştır.

Sontestte ise öğrencilerin tamamının (6 öğrenci) ‘çok iyi’ düzeyinde metinler yazdıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin önteste kıyasla sontest yazma görevinde metni tamamlamak için daha az süre kullandıkları, daha uzun metinler yazdıkları ve daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Rubrik **maddelerinin** öntest ve sontest başarı sıralaması sonuçlarına göre;

- Öntest yazma görevinde herhangi bir maddede tam puan alan öğrenci bulunmamaktadır. Sontestte ise altı maddede $\bar{x}4$ tam puan elde edilmiştir. Buna göre en yüksek başarı ‘selamlama’, ‘açılış cümlesi’, ‘kapanış cümlesi’, ‘kapanış ifadesi’, ‘resmi olmayan üslup’ ve ‘yazım’ maddelerinde olmuştur. Öğrencilerin tamamı (6 öğrenci) eğitim sonrasında ilgili maddelerde tam bir başarı göstermişlerdir.
- Eğitim sonrasında öğrencilerin en düşük başarı gösterdikleri madde $\bar{x}2,83$ ortalamayla ‘dil bilgisinden kaynaklı cümle bozuklukları’ maddesinde olmuştur.
- Öntest sonuçlarına bakıldığında rubrik maddelerindeki yığılmanın ‘yetersiz’ (4 madde), ‘geliştirilmeli’ (5 madde) düzeylerinde olduğu görülmektedir. Ancak sontest sonuçlarında rubriğin maddelerindeki yığılmanın ‘çok iyi’ (8 madde) düzeyinde olduğu görülmektedir. ‘Geliştirmeli’ ve ‘yetersiz’ düzeylerinde madde yer almazken ‘iyi’ düzeyde 3 madde (İçerik bilgisi, dilbilgisinden kaynaklı cümle bozuklukları, noktalama) yer almaktadır.
- Rubrik maddeleri arasında sadece ‘resmi olmayan üslup’ ve ‘selamlama’ maddeleri hem öntest hem de sontestte ‘çok iyi’ düzeyinde yer almışlardır.
- Eğitim öncesi ve eğitim sonrasındaki öğrencilerin gelişim düzeyi kıyaslandığında gelişimin en fazla olduğu maddeler sırasıyla konu satırı ($\bar{x}2,66$), kapanış cümlesi ($\bar{x}2,34$) ve açılış cümlesi ($\bar{x}2$) maddelerinde olmuştur. Buna göre ilgili maddelerde öğrenciler eğitim öncesine göre rubriğin diğer maddelerine oranla eğitim sonrasında çok daha fazla gelişim göstermişlerdir.

Aşağıdaki bölümde rubrik bölümleri (boyutlar) ile ilgili sonuçlara detaylı olarak yer verilmektedir.

İçerik (selamlama, açılış cümlesi, kapanış cümlesi, kapanış ifadesi, içerik bilgisi).

Eğitim öncesinde içerik bölümünün başarı oranı $\bar{x}2,33$ iken bu oran sontestte $\bar{x}3,8$ ’dir. $\bar{x}1,47$ oranla sontestte bir başarı artışı göstererek rubriğin en çok gelişim gösterilen ikinci

boyutu olmuştur. Ayrıca İçerik boyutu eğitim sonrasında öğrencilerin en başarılı oldukları bölümdür. Buna göre içerik bölümünde öğrenciler bölümünün dört maddesinde sınavta 4 tam puan almışlardır. Bu alt boyutlar (maddeler) şöyledir: ‘Selamlama’, ‘açılış cümlesi’, ‘kapanış cümlesi’ ve ‘kapanış ifadeleri’. İlgili maddelerden başarı oranındaki artışın en yüksek olduğu madde ‘kapanış cümlesi’ maddesi olmuştur. Buna göre öğrencilerin tamamının e-posta metin türüne tamamen uygun bir selamlama, açılış ifadesi, kapanış cümlesi ve kapanış ifadesi yazmayı öğrendikleri söylenebilir. İçerik bölümü maddelerinden ‘içerik bilgisi’ maddesinde ise öğrencilerin tamamının sınavta tam puan elde edemedikleri görülmektedir. Buna göre ‘içerik bilgisi’ maddesi sınavta içerik bölümünün en düşük ($\bar{x}3,5$) başarı gösterilen maddesi olmuştur. Bununla birlikte içerik bölümünün sınavta en zayıf olan maddesi ise ‘kapanış cümlesi ($\bar{x}1,66$)’ maddesidir.

Üslup (resmi üslup, resmi olmayan üslup). Üslup bölümüne ilişkin maddeler rubrikte ‘resmi üslup’ ve ‘resmi olmayan üslup’ şeklinde iki ayrı madde olarak ayrılmaktadır. Üslup bölümüne ilişkin olarak öğrencilerin yazdığı e-posta metin türünün gerektirdiği üslup çerçevesinde ilgili maddelerden sadece biri dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerden sınav ve sınavta aynı yazma görevini gerçekleştirmeleri istenmiştir. Buna göre resmi olmayan bir üslupla ‘kendilerini arkadaşlarına tanıtmak’ konulu bir e-posta metni yazmışlardır. Buna göre eğitim öncesinde ilgili maddede $\bar{x}3,5$ oranında bir başarı gösterirken sınavta öğrencilerin tamamı tam puan alarak $\bar{x}4$ oranında tam bir başarı elde etmişlerdir. Rubriğin üslup boyutu diğer boyutlara kıyasla öğrencilerin hem eğitim öncesinde hem de eğitim sonrasında en fazla başarı gösterdikleri bölüm olmuştur. Bununla birlikte başarı artışı diğer rubrik boyutlarına kıyasla artışın en az ($\bar{x}0,5$) olduğu boyuttur. Bu durum üzerinde öğrencilerden sınav ve sınavta resmi olmayan bir e-posta yazmalarının istenmesinin etkili olduğu söylenebilir. Buna göre öğrencilerin Türkçede resmi olmayan türde bir e-posta yazma noktasında farkındalıklarının ve bilgilerinin olduğu söylenebilir. Eğitimle birlikte bu bilgi ve farkındalığın daha fazla pekiştiği söylenebilir. Öğrenciler bu durumu öğrenci günlüklerinde de ifade etmişler ve iki üslup arasında Türkçede nasıl bir ayrım yapılacağına yönelik bilgilerinin olmadığını ve eğitimle birlikte bu farkı anladıklarını belirtmişlerdir.

Cümle Sorunları (anlama dayalı cümle bozuklukları, dilbilgisinden kaynaklı cümle bozuklukları). Cümle sorunları boyutu rubrik boyutları içerisinde gelişimin en az

olduğu ikinci boyut olmuştur. Bölümün öntestte başarı oranı $\bar{x}1,66$ iken sontestte bu oran $\bar{x}3,08$ 'dir. Ayrıca cümle sorunları boyutu rubriğin diğer boyutlarına kıyasla eğitimin sonrasında en az başarı gösterilen boyut olmuştur. Bölümün alt boyutlarından ikisinde bir artış görülmekle birlikte özellikle ikinci maddede (dil bilgisindne kaynaklı cümle bozuklukları) bu artış oldukça belirgin ve fazladır. İkinci maddenin başarı oranı birinci metinde $\bar{x}1$ iken son metinde bu oran $\bar{x}2,83$ 'tür. Ancak yine de ilgili madde hem öntestte hem de sontestte cümle sorunları bölümünün en düşük başarı gösterilen maddesi olmuştur. Bununla birlikte tüm rubrik maddeleri içerisinde dil bilgisindne kaynaklı cümle bozuklukları maddesi öğrencilerin eğitimden sonra en düşük başarı gösterdikleri maddedir.

Dış yapı (yazım, noktalama, konu satırı). Dış yapı bölümü, rubriğin diğer bölümlerine kıyasla eğitim öncesinden eğitim sonrasına doğru en yüksek başarı artışının olduğu bölüm olmuştur. Bölümün eğitim öncesindeki başarı oranı $\bar{x}155$ iken bu oran eğitim sonrasında $\bar{x}3,55$ 'tir. Buna göre eğitim sonrasında $\bar{x}2,00$ oranla bir artışın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte rubrik bölümleri içerisinde öğrencilerin en yüksek başarı gösterdikleri üçüncü bölüm olmuştur. Bölümün maddeleri içerisinde ise konu satırı maddesinde öğrencilerin en fazla başarı gösterdikleri madde olmuştur. Öğrencilerin öntestte ilgili maddede başarı oranı $\bar{x}1$ iken bu oran eğitim sonrasında $\bar{x}3,66$ 'ya yükselmiştir. Buna göre öğrenciler bir e-posta metninde konu satırı yazmada yetersizken son metinde bu maddede öğrencilerin neredeyse tamamının (5 öğrenci) tam başarı elde ettikleri 'çok iyi' düzeyine yükselmiştir. Bununla birlikte dış yapıya yönelik maddelerin hepsinde birinci metinden üçüncü metne doğru düzenli bir artış gerçekleşmiştir. Dış yapı bölümüne ilişkin başarı oranı öntestte en düşük olan madde 'konu satırı' iken sontestte 'noktalama' maddesi en düşük başarı oranına sahip madde olmuştur. Eğitim sonrasında bölümün maddeleri içerisinde öğrencilerin tamamının tam başarı elde ettikleri tek madde ise 'yazım' maddesi olmuştur.

5.1.2. B-GDYÖ eğitimi öncesinde öğrencilerin yazma becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Bu bölümde B-GDYÖ eğitimi verilmeden önce öğrencilerin yazma becerisine yönelik görüşlerinden elde edilen sonuçlara yer verilmektedir. Öğrencilerin bu bölümdeki görüşleri beş tema altında toplanmıştır:

- Türkçede yazma yaparken karşılaşılan zorluklar

- Türkçede yazma becerisini geliştirmek için yapılanlar
- Türkçede yazma sürecinde yapılanlar
- Yazma eğitimi ile ilgili görüşler
- Uzaktan yazma eğitimine yönelik görüşler

Bu temalar kapsamında ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- Öğrencilerin tamamı Türkçede yazmayı çok zor ve sıkıcı bulmaktadır, ayrıca öğrencilerin tamamının Türkçede yazma yaparken en çok zorlandıkları noktanın ‘kelime bilgisi’ olduğu görülmektedir. Buna rağmen öğrencilerin tamamı Türkçede yazmaya karşı motivasyonlarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerden 1’den 10’a kadar Türkçede yazma becerisine yönelik kendilerine bir puan vermeleri istendiğinde 1 öğrenci (Ö6) kendine 10 puan, 2 öğrenci kendine 8 puan (Ö3 ve Ö4), 2 öğrenci (Ö1 ve Ö2) kendine 7 puan ve 1 öğrenci (Ö5) kendine 5 puan vermiştir. Bu durum üzerinde öğrencilerin Türkçede yazma becerilerini geliştirmeyi de oldukça önemli bulmalarının etkili olduğu söylenebilir.
- Öğrencilerin neredeyse tamamının (5 öğrenci) aldıkları Türkçe kursunun ödevleri dışında Türkçede yazma becerilerini geliştirebilmek için farklı etkinlikler yaptıkları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin Türkçe derslerinde verilen yazma ödevlerini yapmak (3 öğrenci) ve Türkçe kelimeleri ezberlemek (3 öğrenci) öğrencilerin Türkçede yazma becerilerini geliştirmek için en çok yaptıkları etkinliklerdir (Tablo 3.3.). Bununla birlikte öğrencilerin Türkçede en sık e-posta (3 öğrenci) ve deneme (3 öğrenci) türlerinde yazma yaptıklarını ifade etmişlerdir (Tablo 3.3.).
- Öğrencilerin tamamının (6 öğrenci) Türkçede yazmaya başlamadan önce yazılacak metnin konusuyla ilgili araştırma yaptıkları ya da bazı öğrencilerin de (2 öğrenci) kelimelerle ilgili araştırma yaptıkları görülmektedir. Ayrıca neredeyse bütün öğrenciler (4 öğrenci) anadillerinde yazdıktan sonra yazdıkları Türkçeye çevirdiklerini de ifade etmişlerdir. Bu durum üzerinde Türkçe kursularında yazma derslerinin olmayışı ve öğrencilerin genelde ödev olarak verilen yazma konusunu tek başlarına yapıp tamamlamalarının etkili olduğu söylenebilir. Bu noktada Ellis, v.d. (2020) öğrencilerin görevleri gerçekleştirmeleri ve performanslarını geliştirebilmeleri için onlara destekleyici fırsatlar sunmanın önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu nedenle Türkçede yazma yaparken ders öğretmenlerinin

öğrencilerin doğrudan Türkçede yazmalarını sağlamak için aşamalı bir içerik sunması ve performanslarını desteklemesi gerekmektedir. Buna göre hedef dilde yazma görevi gerçekleştirilmeden önce yapılan etkinliklerin yazılacak metnin yapı, içerik ve kelimelerine yönelik aşinalığı sağlayacak türden olması önem arz etmektedir.

- Öğrenciler (5 öğrenci) sistemli ve planlı bir şekilde ele alınan bir yazma dersini ve yazmaya başlamadan önce yazılacak metnin örneğinin, öğretmen tarafından gösterilmesini önemli bulmaktadırlar. Burada belirli bir metin türüne ilişkin özel içerik ve modüllere yönelik bir ihtiyacın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu noktada Türkçe kurslarında sıklıkla karşılaşılan yazılacak metnin konusunun verilip öğrencilerden yazmalarını beklemek öğrencilerin ihtiyaçlarıyla da çelişmektedir. Ayrıca ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin AOÖÇ'te (2008) belirtildiği gibi görev niteliği taşımaktan uzak olması (Ayan ve Dilidüzgün, 2018; Dilidüzgün, 2015; Baklacı, 2018) da öğrencilerin bu isteğini göz ardı etmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin 4'ünün yazma derslerinde günlük yaşamda karşılaşılan metinlere yönelik yazma etkinlikleri yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Burada öğrencilere gerçek yaşam görevleri veya benzerlerini denemelerini sağlamak, onları bunun için motive etmek ve etkileşimsel olarak onları destekleyerek dil yeterliliğini edinmelerini sağlamak (Van den Branden (2006, s.12) oldukça önemlidir. Bunu takip eden diğer en yüksek iki unsur da kelime etkinlikleri yapmak, dilbilgisi konuları işlemek ve öğrencilerin yazdıklarına geri bildirim verilmesi yazma derslerinde öğrencilerin yapılmasını istedikleri noktalardır.
- Uzaktan eğitimle yürütülecek bir yazma dersinin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin öğrencilerin tamamı (6 öğrenci) uzaktan yapılacak derslerin avantajlı olduğunu yönelik görüş belirtmekle birlikte öğrencilerden bazıları yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitimde internetle ilgili sıkıntıların olması, sıkıcı olması ve etkileşimin olmaması gibi birtakım olumsuz yanlarını da vurgulamışlardır. Öğrencilerin olumlu yanlarına yönelik en çok belirttikleri noktalar ise uzaktan eğitimin para ve vakit tasarrufu sağlıyor olması (2 öğrenci) ve zaman konusunda sağladığı esneklik (6 öğrenci) şeklindedir. Diğer yandan öğrencilerin yapılacak çevrim içi eğitime yönelik beklentilerine bakıldığında çevrim içi eğitimin yapısına

yönelik bir beklentiden ziyade daha çok öğrencilerin yarısının (3 öğrenci) belirli bir metin türünün nasıl yazılacağını öğrenmek istedikleri diğer yarısının (3 öğrenci) ise yazmada kendilerini geliştirmek ve bu noktada güven kazanmak istedikleri yönündedir. Bu sonuç oldukça ilgi çekicidir. Buna göre öğrencilerin çevrim içi eğitimin doğasına yönelik farkındalıklarının yeterli olmadığı söylenebilir, ayrıca öğrencilerin belirli bir metin türünün nasıl yazılacağına dair görüş belirtmeleri buna duydukları ihtiyacı da göstermektedir. Öğrencilerin uzaktan yazma derslerinde daha iyi bir öğrenme ortamı tavsiye ettikleri noktalar ise interaktif oyunlar (1 öğrenci), slaytların kullanımı (1 öğrenci) ve etkileşimli bir ortama (3 öğrenci) vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin arka alan bilgisini kullanmalarını sağlayan ve de aynı zamanda ilgi çeken ve öğrencilerin devamlı katılımını destekleyen görevlerle (Prabhu, 1987) tasarlanmış çevrim içi bir öğrenme ortamının oluşturulması önem arz etmektedir.

5.1.3. B-GDYÖ'nün uygulama sürecine yönelik öğrenci, araştırmacı ve dış gözlemci görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Bu bölümde öğrencilerin, araştırmacının ve dış gözlemcilerin B-GDYÖ'ye yönelik değerlendirmelerinin sonuçlarına yer verilmektedir.

5.1.3.1. Öğrenci görüşleri

6 hafta boyunca yürütülen B-GDYÖ uygulamasının haftalık memnuniyet düzeyinin genel ortalaması 4,81'dir. Buradan hareketle öğrencilerin derslere yönelik olumlu yönde bir görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin **eğitimde önemli buldukları** noktalar şöyledir:

- *E-posta metin türünün genel yapısı ve bölümleri arasındaki ayrım.* Derslerde e-postanın genel çerçevesine ve ayrı ayrı her bir bölümüne yönelik yapılan etkinlikler, sınıf-içi ve sınıf-dışı yazma görevleri öğrencilere önemli gelmiştir. Özellikle öğrencilerin yarısı (3 öğrenci) Türkçede e-posta yazarken e-postanın bölümleri arasındaki ayrıma yönelik farklılıkları öğrenmiş olmayı özellikle vurgulamışlardır. Bu durum öğrencilerle eğitim öncesinde yapılan odak grup görüşmesinde belirttikleri 'belirli bir metin türünün belirli özelliklerini öğrenme'

ihtiyaçlarıyla da uyuşmaktadır. Öğrenciler için belirli bir türe dayalı yapılan eğitimlerin önem arz ettiği söylenebilir.

- *Türkçede e-posta yazarken e-postanın türleri arasındaki ayırım.* Eğitim süreci boyunca her hafta öğrencilerle farklı türde e-posta yazma görevleri gerçekleştirilmiş ve öğrenciler Türkçede farklı türlerde e-posta yazmayı öğrenmişlerdir. Öğrencilerin tamamının (6 öğrenci) eğitime yönelik önemli buldukları noktalardan biri de bu olmuştur. Buna göre belirli bir metin türünün farklı konu bağlamlarında öğrenilmesinin öğrenciler için oldukça önemli olduğu sonucuna varılabilir.
- *Günlük hayatta karşılaşılan durumlara yönelik konuların seçilmesi.* Öğrencilerin yarısı (3 öğrenci) eğitim süreci boyunca sınıf-içi ve sınıf-dışı yazma görevlerinde otantik konular üzerinden gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlar oluşturulup bunlara yönelik yazma görevlerini gerçekleştirmelerini oldukça önemli bulmuşlardır. Benzer şekilde öğrencilerle eğitim öncesinde yapılan odak grup görüşmesinde öğrencilerin 4'ünün günlük yaşamda karşılaşılan metinlere yönelik yazma etkinlikleri yapmak istedikleri yönündeki ihtiyaçlarını B-GDYÖ'nün karşıladığı söylenebilir. Aynı öğrencilerin eğitim öncesinde bu yönde görüş belirtmesi ve eğitim sürecinde de en beğendikleri ve önemli buldukları noktanın yine bu yönde olması öğrencilerin yazma derslerinde otantik konuların kullanımına verdikleri önemi göstermektedir. Bu noktada Chapelle (2001, s.55) görev ve teknolojinin birlikteliği noktasında bir görevi daha nitelikli yapacak ölçütlerden birinin görevin otantikliği yani bilgisayar destekli dil görevleri ile öğrencilerin sınıf dışındaki ilgilerini çeken dil etkinlikleri arasındaki benzerlik seviyesi olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin otantik görevleri, gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlarla ilişkili görevleri oldukça önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- *Dersin aşamalı yapısı.* Öğrencilerin neredeyse tamamı (5 öğrenci) dersin aşamalı bir şekilde ilerliyor olmasına beğendikleri görülmektedir. Dersin sürecinin görev öncesi etkinliklerle başlaması, sınıf-içi yazma görevinin gerçekleştirildiği ana görev aşaması ve ardından ilgili göreve yönelik yapılan görev sonrası etkinliklerin olması öğrencilerin sürece yönelik en çok beğendikleri ve oldukça faydalı buldukları noktaların başında gelmektedir.

Öğrencilerin 6 hafta boyunca yürütülen B-GDYÖ uygulamasında **zor buldukları ve beğenmedikleri noktalar** da olmuştur:

- Uygulamanın her haftasında eğitimde zorlandıkları bir noktanın olduğunu belirten en az bir (2., 4. ve 5. hafta) ve en fazla iki (3. ve 6. hafta) öğrenci olmuştur. Öğrencilerden bazıları (Ö2 ve Ö6) gerekçe olarak görev öncesi etkinliklerde öğrendikleri kelimeleri ana yazma görevinde kullanmada zorlandıklarını belirtmişlerdir.
- Öğrencilerden birinin (Ö6) eğitim süreci boyunca zorlandığı ve de süreçte beğenmediğini belirttiği bir diğer nokta ise grup arkadaşlarıyla olan seviye farklılıklarından kaynaklanan görevleri daha geç bitirme durumudur. İlgili öğrenci bu noktada sınıf içi yazma görevlerinde daha fazla zamana ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Özellikle uygulama sürecinin başlarında gruptaki diğer arkadaşlarına ya da uygulama sürecine uyum sağlamakta zorlanan ve bu yönde olumsuz görüş belirten öğrencilerin eğitimin ilerleyen haftalarında bu durumu problem olarak görmedikleri görülmektedir. Bunda araştırmacı tarafından öğrenci günlüklerinden gelen verilerin değerlendirilmesi ve uygulanmasının etkili olduğu söylenebilir.

GDDÖ'nün bileşenleri çerçevesinde gerçekleştirilen B-GDYÖ'nün **uygulama sürecine yönelik** sonuçlar şöyledir:

- Buna göre öğrencilerin hiç birisinin eğitim süreci boyunca görev öncesi aşama, ana görev aşaması ve görev sonrası aşamayı 'kısmen faydalı' ya da 'faydasız' bulmadığı görülmektedir. Bunun aksine öğrencilerin ilgili aşamaları 'oldukça faydalı ve kullanışlı' ya da 'faydalı' buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilişkin öğrencilerin 5 haftalık sürece yönelik görüşlerinin oranı aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 5.1. Eğitimin Üçlü Döngüsüne Yönelik Görüşlerin Genel Dağılımı

	Görev öncesi aşama	Ana görev aşaması	Görev sonrası aşama
Oldukça kullanışlı ve Faydalı	%65,38	%84,61	%50
Faydalı	%34,61	%11,53	%46,15

Tablodan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin eğitim süreci boyunca en çok 'oldukça kullanışlı ve faydalı buldukları' görev döngüsü aşamalarından 'ana görev aşaması' olduğu

görülmektedir. Öğrencilerin bu aşamada yapılan sınıf içi yazma görevlerini diğer aşamalara kıyasla çok daha faydalı olduğu düşünüldüğü görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin bu aşamayı oldukça faydalı bulmalarının nedenlerine yönelik öğrencilerin %65'i 'görev öncesi aşamada öğrenilenleri uygulama fırsatı sunması' olarak belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler özellikle uygulama dersinin en önemli kısmının bu aşama olduğunu belirtmiştir. Bunu takiben en yüksek ikinci orana (%65,38) sahip aşama ise görev öncesi etkinliklerdir. Bu aşamaya yönelik öğrencilerin en çok üzerinde durdukları nokta ise bu aşamada yapılan etkinliklerin 'öğrenmeyi daha çok kolaylaştırıyor olması'dır. Görev sonrası etkinliklerin yapıldığı son aşamayı öğrencilerin %50'si oldukça kullanışlı ve faydalı buluyor olmakla beraber buna sebep olarak da üzerinde en çok durdukları noktaların ise 'geri bildirimlerin veriliyor olması (%41,16) ve de sınıf içi yazma görevinden hemen sonra görev sonrası etkinliklerin yapılıyor olması (%25)' şeklinde ifade etmişlerdir. Burada görev döngüsünün son aşaması olan görev sonrası aşamada Google Docs çevrim içi kelime işlemcisinin öğrencilere anında geri bildirimler sunmada sağladığı kolaylık önemlidir. Chapelle'in (2001) de vurguladığı gibi bilgisayar destekli bir görevin dil yapılarına odaklanma fırsatı sağlaması dil öğrenme potansiyelini arttıracaktır. Bu bakımdan bu çalışmada da Google Docs ile gerçekleştirilen yazma görevlerinin öğrencilerin artan hatalarına yönelik eyleme geçmeme durumlarında anında onlara geri bildirim verilmesi ve de görev sonrası aşamada dil yapılarına açık bir odaklanma sağlaması açısından oldukça faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bununla birlikte öğrencilerden biri görev sonrası aşamayı faydalı bulsa da (Ö6) bu aşamaya yönelik olumsuz görüş belirtmiştir. Buna göre öğrenci görev sonrası aşama için, 'Arkadaşıma geri dönüt verirken pek faydam olmuyor ama iyiydi (5. hafta).' ve 'Biraz sıkılıyorum (6. hafta).' şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durum üzerinde öğrencinin bireysel farklılıklarının etkili olduğu söylenebilir. Bu noktada Robinson (2011)'un da belirttiği gibi öğrencilerin farklı beceri, motivasyon ve kaygı biçimleri olduğu için farklı öğrenci profillerine yönelik öğrencilerin görev performansını en iyi hale getirebilmek için görevlerle ilgili gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Ancak bu problemin nedenlerinden birinin öğrencinin daha önce de belirttiği gibi (Bkz. Tablo 4.40.) yaşının (52 yaş /Ö6) gereği olduğu belirtilebilir. Gruptaki diğer öğrenci (20 yaş/Ö3) etkileşime açık görevleri yapmada oldukça istekliken Ö6'nın bu etkinliklerden memnun olmayışının hem bireysel farklılıklarından hem de kendi yazma becerisinde iyi bulmuyor olmasından

kaynaklandığı söylenebilir. Bu noktada Doughty ve Long (2003, s.52) teknolojik seçeneklerin sağladığı zengin girdinin, bireysel farklılıklardan kaynaklı sorunlar için oldukça etkili çözümler sunacağını belirtmişlerdir. Bu çalışma da öğrencilerden kaynaklanan bireysel farklılıkların en aza indirgenmesi noktasında teknolojinin araştırmacıya kolaylık tanıdığını söylenebilir. Araştırma süreci boyunca öğrencilerin seviye farklılıklarından kaynaklanan sorunlara çözüm bulmak amacıyla araştırmacı aynı ders saati içerisinde bireysel görevleri erken bitiren öğrenciyle daha geç bitiren öğrenci arasında dengeyi sağlamak amacıyla öğrencilerin bireysel Google Docs dosyaları üzerinden onlarla birebir iletişime geçmiştir. Böylece erken ya da geç bitirmeden kaynaklanan memnuniyetsizlik durumunun yaşanmaması noktasında bu tutum araştırmacıya kolaylık tanımıştır.

Eğitimin Google Docs kelime işlemcisi kullanılarak uzaktan yapılıyor olmasına yönelik öğrenci görüşlerinden çıkan sonuçlar şöyledir:

- Öğrencilerin %65,38'inin çevrim içi yazma eğitimini oldukça kullanışlı ve faydalı buldukları görülmektedir. Öğrencilerin %34,61'inin ise sadece faydalı bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin hiçbirinin eğitimin herhangi bir haftasında çevrim içi yapılan yazma derslerini 'kısmen faydalı' ya da 'faydasız' bulmadıkları görülmektedir. Öğrenciler, çevrim içi yazma derslerini oldukça kullanışlı ve faydalı bulmalarının gerekçesi olarak 'eş zamanlı' olması ve eş zamanlı olarak öğretmenin kontrolü ve desteğiyle ilerliyor olması' şeklinde görüş beyan etmişlerdir. Bu sonuç teknolojinin sunduğu fırsatlardan birini yansıtmaktadır. Hampel (2010, s.142-143)'in de vurguladığı gibi eş zamanlı iletişimin gerçekleştiği teknolojik ortamların dil edinimini nasıl destekleyeceği önemli sorulardan biridir. Bu noktada bu çalışmada Google Docs ile gerçekleştirilen yazma görevlerinin eğitimsel bağlamda dil edinimini destekleme noktasında en büyük katkısı anından öğrencilere verilebilen geri bildirimlerdir. Öğrencilerin araştırmaya yönelik en beğendikleri noktalardan biri de anında bireysel geri bildirimlerin öğretmen tarafından sağlanıyor olmasıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları bunu desteklemektedir. Bununla birlikte %65,38 şeklinde 'oldukça kullanışlı ve faydalı' bulma sonucunun öğrencilerden üçünün Türkiye'de yaşamıyor olmalarıyla ilişkili olduğu söylenebilir ancak diğer Türkiye'de yaşayıp da bu eğitime katılan öğrencilerden biri eğitimin her haftasında çevrim içi yazma derslerini oldukça kullanışlı ve faydalı olduğunu belirtirken bu öğrencilerden diğer

ikisi de eğitimin son haftalarında (5. ve 6. haftaları) faydalı olarak belirttikleri görüşlerini ‘oldukça kullanışlı ve faydalı’ şeklinde değiştirmişler. Dolayısıyla eğitime Türkiye dışında katılıyor olmanın bunun bir sonucu olduğu söylenemez.

Öğrencilerin B-GDYÖ süreci boyunca her hafta bir sınıf içi yazma görevi gerçekleştirmişlerdir. Buna göre öğrencilerin **kendi sınıf içi yazma görev performanslarına yönelik değerlendirme** sonuçları şöyledir:

- Uygulama sürecinin 2. haftası sadece Ö4 ve Ö3 kendi yama performansını başarısız bulmuştur. Diğer haftalarda ise kendi yazma performansını başarısız bulan bir öğrenci olmamıştır. Uygulamanın 5. ve 6. haftalarında ‘kendini başarısız bulan ya da kendini kısmen başarısız bulan’ bir öğrenciye rastlanılmamıştır. Öğrencilerin tamamının ilgili haftalarda kendi sınıf içi yazma performanslarını başarılı buldukları görülmektedir. Bu durum üzerinde ilgili haftalarda (5. ve 6. haftalar) öğrencilere görev öncesinde ilgili görevin provasının yapılması için verilen sınıf dışı yazma görevlerinin etkili olduğu söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden hareketle ‘öğrencilerin daha fazla yazma pratiği yapmaya ihtiyaçları olduğu (Ö1, Ö2 ve Ö6/4. hafta)’ yönündeki görüşleri çerçevesinde böyle bir çözüm yoluna gidilmiştir.
- Uygulamanın 2. haftasında ise iki öğrenci (Ö4 ve Ö5) kendi yazma performanslarını başarısız bulmuş ve kendilerine 10 üzerinden 3 puan vermişlerdir. Kendini başarısız bulan öğrenci (Ö5) bir sonraki hafta yazma performansını kısmen başarılı bulduğunu belirtip kendisine 5 puan vermiştir. Buna gerekçe olarak da ilgili öğrenci (Ö5): ‘Yapılandırılmış e-postanın bölümlerinin yer aldığı tabloyu kullanmak benim için oldukça faydalı oluyor.’ şeklinde bir görüş belirtmiştir. Bu durum üzerinde araştırmada tercih edilen yapılandırılmış görevlerin ve de yazma görevleri için araştırmacı tarafından sağlanan yapılandırılmış bir çerçevenin kullanılmaya başlanmasının etkili olduğu söylenebilir. (Ellis, 2003)’in görev sıralama ölçütlerinde yer verdiği gibi girdi unsurlarının kolaydan zora doğru tercih edilmesi görev sıralama ölçütlerinde temel alınabilecek bir unsurdur. Bu çalışmada da benzer bir şekilde girdi unsurları eğitimin 3. haftasında yapılandırılmış bir çerçeve sunarak öğrencilere sağlanmıştır. Bu durumun öğrencinin yazmaya yönelik algısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görülmektedir.

- Türkçede yazmaya yönelik öz yeterliklerini (Bkz. Tablo 3.3.) B-GDYÖ öncesinde çok kötü (Ö2 ve Ö4) ve kötü (Ö5 ve Ö6) bulan öğrencilerin eğitimin son haftasında (6. hafta) kendi yazma performanslarını başarılı bulmalarının önemli bir sonuç olduğu söylenebilir.

5.1.3.2. Araştırmacı ve dış gözlemci görüşleri

Araştırmacı günlüğü ve dış gözlemci görüşlerinin analizlerinden elde edilen sonuçlar şöyledir:

GDDÖ'nün bileşenleri çerçevesinde gerçekleştirilen B-GDYÖ'nün uygulanabilirliği. Uygulama süreci boyunca her hafta derslere katılan iki dış gözlemci araştırmacı dersin uygulama sürecine yönelik seçeneklerin yer aldığı bir kontrol listesini doldurmuşlardır.. Uygulamanın ikinci haftasında ise ‘görev öncesi stratejik planlama ‘yapılmamıştır. Burada uygulamanın ilk dersi olması sebebiyle ana yazma görevinde yapılandırılmış bir görevin kullanılması etkili olmuştur. Uygulamanın 4. ve 5. haftalarında ise görev öncesi aşamada görevin konusu hakkındaki içerik bilgisinin öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlamadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum üzerinde hazırlık etkinlikleri için kullanılan sınıf dışı yazma görevini öğrencilerin (Ö5/5. hafta) yapmamış olmasının da etkili olduğu söylenebilir. Buradan hareketle B-GDYÖ için tercih edilen uygulama seçenek ve ilkelerinin uygulanabilirliğinin bu araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde mümkün olduğu sonucuna varılmıştır.

Ders içeriğinin yoğun olması. Uygulama sürecinin ilk haftasında ders içeriğinin çevrim içi bir eğitim için uzun olduğu ve bu durumdan dolayı öğrencilerin sıkıldığı ve zaman zaman dikkatlerini derse vermede zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle bir ders içeriğinin ders süresinin uzamasına sebep olacak kadar yoğun hazırlanmasının uzaktan eğitimde uygulanabilir olmadığı söylenebilir.

İnternet vb. sebeplerden dolayı kaynaklanan birtakım teknik sorunlar. Uygulama süreci boyunca internetin kesilmesi, öğrencilerin internetinin zayıf olması bu nedenle ders süresi zarfında dersten ayrılıp tekrar derse girmeleri şeklindeki kesintiler ve öğrencilerden bazılarının kamerasının bozuk olması gibi nedenler ders sürecinin aksamasına ve de öğrencilerin dikkatinin dağılmasına sebep olmuştur.

Yazma becerisindeki yeterlik seviyesindeki farklılıklar. Uygulama yapılan öğrenci gurubu uygulamaya başlanan tarihte Türkçe C1 kursuna başlamıştır. Buna rağmen gruptaki öğrencilerin seviyelerinin birbirinden farklı olduğu öntest sonucunda tespit edilmiştir. Bu sonuca göre birbirine yakın seviyelerdeki öğrencilerin aynı grupta yer alması planlanmıştır. Ancak birbirine yakın seviyelerdeki bu öğrencilerin aynı gün ve saatlerde uygun olmamaları nedeniyle gruplama yapılırken bu uygunluk durumu dikkate alınmak durumunda kalınmıştır. Bu nedenle bazı gruplarda seviye farklılıkları araştırmacı için problem teşkil etmiştir. Bu durum sınıf için yazma görevinin gerçekleştirilmesinde bazı öğrencilerin diğerlerine kıyasla daha fazla zorlanmalarına sebep olmuştur. Ayrıca bireysel yapılan yazma etkinliklerini yapma süresinde de farklılıklara sebep olmuştur. Dolayısıyla dersin süresinin uzaması da bu durumun bir diğer sonucudur. Ancak yine de bireysel farklılıklardan kaynaklanan sorunların çözümü noktasında teknolojinin araştırmacıya kolaylık tanıdığı belirtilebilir.

Uzaktan eğitimden kaynaklı öğrenciler arası etkileşim güçlüğü. Görev öncesi ve görev sonrası etkinlikleri yaparken öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlamak araştırmacının zorlandığı noktalardan biri olmuştur. Sınırlı bir zaman içerisinde yapılan çevrim içi derslerde etkileşimli etkinliklerin olması öğrenciler arasındaki etkileşimin sağlanmasında yeterli olmamıştır. Araştırmacı sınırlı zamanda belirli bir içeriği öğrencilerle gerçekleştirme sorumluluğu dışında öğrenciler arasındaki etkileşimi de sağlamaya çalışıyor olması sürecin zorluklarından biri olmuştur. Tanaka (2005) çalışmasında göreve dayalı BDDÖ'nün yapıldığı bir sınıfta öğrencilerin görevi tamamlamak için sergiledikleri etkileşim türünü incelediği çalışmasında öğrencilerin sıralı üretim ve işbirlikçi üretim şeklinde iki tür iletişim sergilediklerini tespit etmiştir. Bu çalışmada katılımcı yapısına dayalı etkileşim modellerinden bireysel, öğrenci-öğrenci, öğretmen- sınıf etkileşim modellerinin yazma görevlerinin farklı aşamalarında farklı şekilde gerçekleşmesi beklenmiştir. Ancak araştırmanın sonuçlarına göre görev öncesi ve görev sonrası aşamada gerçekleşmesi beklenen öğrenci-öğrenci şeklindeki etkileşim modelinin daha çok öğrenci-öğretmen şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum üzerinde araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular çerçevesinde sınırlı bir zamana sahip olunmasının ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçları Tanaka (2005)'nin sonuçlarını doğrular nitelikte değildir. B-GDYÖ'nün bir yazma

görevini gerçekleştirirken öğrenciler arasındaki etkileşimi ne yönde etkilediğine yönelik daha kapsamlı bir çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öğrenim amaçlarından kaynaklı etkileşim güçlüğü. Bir diğer problem durumu da gruplardan birinde karşılaşılan etkileşim güçlüğüdür. İlgili grupta öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkinin çok iyi olmaması sebebiyle araştırmacının zorlamasıyla etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır. Burada üniversite okuyan öğrenci (Ö4) derse karşı daha ilgilirken diğer öğrenci (Ö5) eğitime kendi isteğiyle katılsa da Türkçeyi akademik amaçlar için öğrenmemektedir. Bu durumda Ö5'in derse karşı zaman zaman ilgisizliğine ve arkadaşıyla iletişimden kaçınmasına sebep olmuştur.

Öğrencilere dair beklenmedik sorunların uygulama sürecine etkisi. Uygulama süreci boyunca öğrenciler çeşitli sağlık sorunları ya da farklı sebeplerden ötürü derslere katılamamışlardır. Bu durum araştırmacının ders gün ve saatlerini tekrar planlamasına ve bunun mümkün olmadığı zamanlarda ilgili öğrencilerin farklı bir grupla aynı eğitimi almasına yol açmıştır. Bu da gruptaki öğrenci sayısında artışa sebep olduğundan bu durumunun uzaktan eğitimde dersin verimliliğini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bunda en büyük etkinin ders süresi uzaktan eğitim sürecinin takibi ve öğrencilerin her birinin bireysel yazma sürecinin takibi gibi sorumlulukları yürütmeye çalışan araştırmacı için ikişer gruplar şeklinde planlanan grup sayısında bir kişilik artışın dahi bu sorumluluğu daha da güçleştirdiği ders verimini düşürdüğü sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte gruptaki öğrenci sayısının artırılmasından kaynaklı bir diğer problem de ders süresinin uzamış olmasıdır. Sayı arttıkça öğrencilerin her birisini bireysel görevleri bitirmesini beklemek ve de görev sonrası etkinlikler de verilen geri bildirimler de bir öğrencinin daha dahil olması süresinin uzamasına ve de sınıf içinde etkileşimi sağlama ve kontrol etmeyi güçleştirmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları Google Docs üzerinden yürütülen yazma görevlerine yönelik bir uygulamanın ancak sınırlı sayıda öğrenciyle gerçekleştirilebileceğini göstermektedir.

5.1.4. Eğitim sonrası B-GDYÖ'ye yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin sonuç ve tartışma

Bu bölümde 10 haftalık eğitim tamamlandıktan sonra öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinden elde edilen sonuçlara yer verilmektedir. Görüşmede öğrencilere, B-GDYÖ'ye, çevrim içi ortamların yazma eğitiminde kullanım durumuna ve de kendi yazma performanslarının gerçekleştirme durumlarına yönelik görüşleri sorulmuştur. Bu üç tema kapsamında sorulan soruların analizinden elde edilen sonuçlar üç başlık altında ele alınmıştır.

5.1.4.1. Bilgisayar destekli göreve dayalı yazma öğretimine yönelik sonuç ve tartışma

B.GDYÖ'nin yazma becerisindeki gelişimine etkisine yönelik sonuçlar. Öğrenciler (4 öğrenci) verilen eğitimin yazma becerilerini geliştirmede 'önemli ölçüde katkıda bulunduğunu' belirtmiş ve buna gerekçe olarak da özellikle farklı türlerde e-posta yazmayı öğrenerek Türkçede e-posta yazmaya ve bunu pratik etmeye yönelik önemli bilgiler edindiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte eğitimin kendilerine 'kısmen katkıda bulunduğu' ya da 'katkıda bulunmadığı' herhangi bir öğrenci bulunmamaktadır.

Öğrencilerin Eğitime Yönelik Düşüncelerine (Tecrübelerine) İlişkin Sonuçlar. Öğrencilerin eğitime yönelik **en faydalı gördükleri noktalar**, dersin görev çerçevesinin üç aşamadan oluşuyor olması (2 öğrenci), farklı türlerde e-posta yazmayı öğrenmek (2 öğrenci) ve türlere özgü kelime ve kalıpları öğrenmek (1 öğrenci) şeklindedir. Öğrencilerin eğitimde **en beğendikleri noktalara** yönelik her bir öğrencinin ayrı bir hususu beğendiği görülmektedir. Buna göre öğrencilerin belirttikleri noktalar şöyledir:

- Üniversitedeki hocaya e-posta yazabilmeyi öğrenmek (Ö1)
- Ders saatlerinin esnekliği (Ö2)
- Kalıp ifadeler ve üsluba yönelik kelime ayrımlarını öğrenmek ve de yazım ve noktalamayla ilgili geri bildirimlerin verilmesi (Ö3)
- Sınıf dışı yazma görevleriyle daha fazla pratik yapma imkânı (Ö4)
- E-posta metninin bölümlerini farklı türlerde ayrı ayrı ele almak (Ö6)

Bununla birlikte eğitime yönelik **gereksiz olduğu düşünülen ve beğenilmeyen** noktalar da belirtilmiştir. Dört öğrenci gereksiz olduğunu düşündükleri bir noktanın

olmadığını belirtirken 2 öğrenci ‘görev sonrasında yapılan e-posta alışveriş kısmını gereksiz bulduğunu (Ö6) ve bazı etkinlik türlerinin iki derste üst üste benzer yapıda olmasını sıkıcı bulduğunu (Ö3 belirtmişlerdir. Diğer yandan öğrencilerin eğitimde **en çok zorlandıkları noktalarla** ilgili olarak ise 4 öğrenci sınıf-içi yazma görevi için ayrılan zamanın yeterli olmadığını belirtirken 1 öğrenci (Ö3) etkinlikleri gruptaki arkadaşından önce bitirip onu beklemek zorunda olmasını kendisini en çok zorlayan nokta olduğunu ifade etmiştir. Son olarak 1 öğrenci (Ö4) de ders zamanlamasının değişken ve sabit olmamasının kendisini zorlayan bir nokta olarak belirtmiştir.

Öğrencilere eğitime yönelik tavsiyelerine ilişkin olarak 5 öğrenci eğitimin olduğu gibi verilebileceğini her şeyin oldukça iyi olduğunu ifade ederken 1 öğrenci (Ö4) eğitimin haftada bir gün değil iki gün olabileceğini, etkinlikler için daha fazla zaman verilebileceğini ve dersin gün ve saatlerinin sabit olmasının daha iyi olabileceğini belirtmiştir. 1 öğrenci de (Ö2) tavsiye niteliğinde öğrencilere öğrenilen her şeyin fasikül şeklinde verilmesinin faydalı olabileceğini belirtmiştir.

5.1.4.2. Çevrim içi araçların yazma eğitiminde kullanım durumuna yönelik sonuç ve tartışma

- B-GDYÖ’de eğitiminde yazma görevleri için kullanılan çevrim içi araçların yazma becerilerine olan etkisine ilişkin olarak öğrencilerin yarısı (3 öğrenci) bu araçların yazma becerilerine ‘önemli derecede katkıda bulunduğunu’ belirtmiştir. Öğrenciler (3 öğrenci) buna gerekçe olarak Google Docs üzerinden eş zamanlı olarak yürütülen bu çalışmanın oldukça kullanışlı olduğunu ve özellikle aynı dosya üzerinde eş zamanlı olarak çalışabilmek ve öğretmenin anında geri bildirimlerde bulunabilmesi ve kendilerine özel birer yazma dosyasının olması gibi noktaların önemini ifade etmişlerdir. Skehan (2003, s.405)’ın teknolojinin öğrencilere öğrendiklerinin kişiselleştirilmiş birer kaydını sunma fırsatı sağladığı yönündeki vurgusuyla paralel olarak bu çalışmanın sonuçları da Google Docs’un öğrencilere öğrendiklerinin kişiselleştirilmiş birer kaydını tutma noktasında katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca Solares (2014) çalışmasında geleneksel ders kitabı öğretimine nazaran dijital araçların eşlik ettikleri görevlerin dil öğrenimini zenginleştirdiğini tespit etmiştir. Benzer bir şekilde bu çalışmada da öğrenci görüşleri, araştırmacı ve dış gözlemci görüşleri bağlamında eş zamanlı iletişimin

gerçekleştirdiği teknolojik ortamların dil öğrenimini zengileştirdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte diğer 3 öğrenci de ‘çoğunlukla katkıda bulunduğunu’ ifade etmişler ve bunun için diğer öğrencilerinki gibi benzer bir gerekçeyi sunmuşlardır. Bununla birlikte çevrim içi araçların yazma becerisi için kullanılmış olmasının yazma becerilerine ‘kısmen katkıda bulunduğunu’ ya da ‘katkıda bulunmadığını’ belirten bir öğrenci bulunmamaktadır. Ayrıca burada öğrencilerin yazma süreçlerinin ve eylemlerinin eş zamanlı olarak araştırmacı tarafından izlenebiliyor olması ve anında geri bildirimlerin yapılabiliyor olması da Google Docs çevrim içi kelime işlemcisinin yazma görevleriyle kullanımın oldukça faydalı olduğunu göstermektedir.

- Öğrencilerin tamamı (6 öğrenci) Google Docs çevrim içi kelime işlemcisi kullanımının kolay olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte ilgili çevrim içi aracı kullanırken yaşadıkları sorunlara ilişkin öğrencilerden biri (Ö3) sorun yaşamadığını belirtirken iki öğrenci (Ö1, Ö5) programın ara yüzünün basit olduğunu diğer iki öğrenci (Ö4 ve Ö2) biçimlendirme seçeneklerinin eksikliğini vurgulamışlardır.
- Öğrenciler (3 öğrenci) çevrim içi kelime işlemcisinin görev dayalı yazma öğretiminde önemli ölçüde faydalı olabileceğini belirtirken diğer 3 öğrenci ‘çoğunlukla faydalı’ olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerden biri dışında bütün öğrenciler (5 öğrenci) ileride Google Docs’u yazma becerisi için kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada Hampel (2010, s.132) teknolojiyle bütünleşik görevlerin öğrencilerin elektronik okuryazarlıklarının gelişimine katkı sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin Google Docs kullanımını öğrenmelerinin öğrencilerin elektronik okuryazarlıklarının gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

5.1.4.3. B-GDYÖ’de eğitimi sonrası öğrencilerin kendi yazma performanslarını değerlendirmelerine yönelik sonuç ve tartışma

Öğrencilerin eğitim sonunda aşağıdaki tabloda yer verilen pedagojik hedeflere ulaşma durumlarına yönelik elde edilen sonuçlara aşağıdaki tabloda yer verilmektedir.

Tablo 5.2. Öğrencilerin Eğitim Sonunda Pedagojik Hedeflere Ulaşmaya Yönelik Durumu

Hedefler	Tamamen ulaşan öğrenci sayısı	Çoğunlukla ulaşan öğrenci sayısı	Kısmen ulaşan öğrenci sayısı
Tüm bölümlerin yer aldığı eksiksiz bir e-posta yazabilmeyi öğrendim.	6	-	-
Türüne uygun bir e-posta yazabilmeyi öğrendim. (Şikâyet, teşekkür, resmi, resmi olmayan)	5	1	-
Amacı belirli, açık ve anlaşılır bir e-posta yazabilmeyi öğrendim.	3	3	-
Epostanın türüne uygun kelime ve cümle yapılarını kullanabilmeyi öğrendim.	4	2	-
Hedef kitleye (alıcı) yönelik türüne uygun resmi veya resmi olmayan e-posta yazabilmeyi öğrendim.	5	1	-
Yazma görevlerini gerçekleştirebilmek için kelime işlemcisini (Google Docs) kullanabilmeyi öğrendim.	6	-	-
Yazma görevleri yazmaya yönelik motivasyonumu arttırdı.	3	2	1
Çevrim içi kelime işlemcisi (Google Docs) ile yürütülen yazma dersleri yazmaya yönelik motivasyonumu arttırdı.	3	3	-

- Tablodan hareketle öğrencilerin tamamının (6 öğrenci) yukarıdaki hedeflerden ‘tüm bölümlerin yer aldığı eksiksiz bir e-posta yazabilmeyi öğrendim’ ve de ‘yazma görevlerini gerçekleştirebilmek için kelime işlemcisini kullanabilmeyi öğrendim.’ şeklindeki hedeflere tamamen ulaştığı görülmektedir. Chapelle’in (2001, s.57) de vurguladığı gibi öğrencilerin hedef dili teknoloji aracılı olarak kullanmalarına yardımcı olmanın olumlu etkilerinden birinin de öğrencilerin üstbilişsel yeterlikler kazanmalarını sağlamak olduğudur. Bu noktada araştırmanın öğrencilerin yazma becerisine olan katkısının ötesinde pragmatik yeterlikler kazanmalarına da katkı sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmanın sonuçları Solares’in (2014) çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Solares (2014) de çalışmasında teknolojiyle bütünleşik GDDÖ’nün öğrencilerin yeni yetkinlikler kazanmaları noktasında yardımcı olduğ sonucuna ulaşmıştır.
- Bununla birlikte yazma görevlerinin yazmaya yönelik motivasyonu artırma durumu diğer hedeflere kıyasla daha düşük oranda tamamen ulaşılan bir hedef olmuştur. Çevrim içi kelime işlemcisi ile yürütülen yazma derslerinin yazmaya

yönelik motivasyonu arttırma durumuna ilişkin öğrencilerin yarısı (3 öğrenci) bunun ‘tamamen’ gerçekleştiğini belirtirken diğer yarısı (3 öğrenci) ise kendilerini ‘çoğunlukla’ motive ettiğini belirtmişlerdir. Eğitim öncesinde de öğrencilerin Türkçede yazma becerisine yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan B-GDYÖ’nün de öğrenciler için etkili ve motive edici olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu bağlamda bu çalışmanın sonuçları ikinci dil öğretiminde bilgisayar destekli yazma görevleriyle ilgili yapılan çalışmaların (Park, 2012; Chen, 2012; Freiermuth ve Huang, 2012, Krajka, 2012) sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

- Diğer yandan yukarıda belirtilen hedeflerden herhangi birine ulaşmadığını belirten bir öğrenciye ise rastlanılmamaktadır.
- Yukarıda belirtilen hedefler dışında öğrenciler eğitimle birlikte yazma becerilerinde, dilbilgisi, yazım ve noktalama gibi hususlarda gelişme gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca iki öğrenci de yeni kelime ve kalıplar öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu durum dersin amacı dışında farklı becerilerin kazanılmasına katkı sağladığı biçiminde yorumlanabilir.

5.2. Öneriler

- Araştırma sonuçları, bilgisayar destekli yazma görevlerinin öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmadan elde edilen veriler benzer öğrenci grupları ile dil sınıflarında uygulanabilir. Ancak bu çalışmanın sınırlı kapsamı göz önüne alındığında bilgisayar destekli yazma görevlerinin etkililiğini değerlendirmek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.
- Bizim çalışmamızda temel alınan GDDÖ’nün uygulama seçeneklerinin yazma becerisi bağlamında bir çevrim içi kelime işlemcisiyle (Google Docs) uygulanabilirliğinin mümkün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan ilgili seçeneklerin başka bir Web 2.0 aracıyla uygulanabilirliğinin tespitine yönelik farklı çalışmalar yapılabilir.
- Çalışmamızda B-GDYÖ’nün öğrencilerin yazma becerileriyle birlikte elektronik okuryazarlıklarının gelişimine de katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan Google Docs çevrim içi kelime işlemcisi, dil sınıflarında uzaktan eğitimle yürütülen Türkçe yazma derslerinde kullanılabilir.

- Çevrim içi kelime işlemcisinin yazma görevleri gerçekleştirilirken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların (yaş, dil seviyesindeki farklılıklar, öğrenme amacı vb.) sebep olduğu sorunlara yönelik zengin girdi seçenekleriyle etkili çözümler sunabileceği tespit edilmiştir. Bununla birlikte çalışmamızda öğrenciler arasındaki seviye farklılıklarının öğrenciler arasındaki etkileşimi güçleştireceği anlaşıldığından benzer bir çalışma yapılırken bu farklılıklara göre bir planlama yapılması önerilmektedir.
- GDDÖ'nün üç aşamadan oluşan uygulama süreci çalışmamızda öğrencilerin faydalı ve kullanışlı buldukları noktalardan biridir. Bu bakımdan Türkçe yazma derslerinde bütün aşamalarıyla birlikte tasarlanan yazma görevlerinin kullanımı önerilmektedir. Sıralı böyle bir yazma görev tasarımının öğretmenin işini kolaylaştırmakla birlikte öğrenciler için de bir yapı iskelesi sunacağı düşünülmektedir.
- Uzaktan eğitimle yürütülen yazma derslerinde ders süresinin uzun olmasının ve de içeriğin yoğun olmasının uygulanabilir olmadığı söylenebilir. Bu nedenle uzaktan eğitimle yürütülen yazma derslerinde içeriğin buna göre düzenlenmesine dikkat edilebilir.
- Yazma görevlerinin sıralanmasında dil sınıflarında gerçekleştirilen uygulama sürecinin ilk haftalarında yapılandırılmış yazma görevlerinin tercih edilmesi önerilmektedir. Böylece yazma görevleri sıralanırken kolaydan zora doğru bir sıralamayla gidilmesinin öğrencilerin hem yazmaya yönelik algısı üzerinde hem de görev performansları üzerinde olumlu bir etki oluşturacağı düşünülmektedir.
- Çalışmamız ileri düzeydeki (B2 sonu, C1 başlangıcı) öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Buna göre ileri düzeydeki öğrencilerin en önemli buldukları noktalardan biri türe özgü yazma eğitimi almak olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan özellikle ileri düzeydeki öğrenciler için dil sınıflarında yazma becerisi açısından bu ihtiyacın göz önünde bulundurulması önerilmektedir.
- Türkçe yazma derslerinde otantik materyallere dayalı, anlamlı gerçek dünya durumlarıyla ilişkili işlevsel dil görevlerinin bilgisayar destekli dil öğrenim ortamlarında kullanımı tercih edilmelidir. Bir görevin özgünlük derecesinin öğrencinin sınıf dışında karşılaşması muhtemel görevler arasındaki benzerlik seviyesiyle ilgilidir.

- Çalışmamızda B-GDYÖ'nün bütün aşamaları Zoom ve Google Docs ile gerçekleştirilmiştir. Görev döngüsü aşamalarından görev sonrası aşamasının daha sınırlı sayıda öğrenciyle yapılmasının hem araştırmacı hem de öğrenciler açısından geri bildirimler verme ve öğrenciler arasındaki etkileşimi destekleme noktasında daha yararlı olacağı düşünülmektedir.



KAYNAKÇA

- Appel, C. ve Gilabert, R. (2002). Motivation and task performance in a task-based web-based tandem project. *ReCALL*, 14(1), 16-31.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi* 1 (1), 45-57. https://www.researchgate.net/publication/26453430_YABANCI_DIL_OGRETIMINDE_ILETISIMSEL_YETI Erişim Tarihi: 20.09.2020.
- Andrade, H. ve Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 12-19. doi: 10.1080/00405840802577544.
- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü ‘Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu’*.
- Adams, R. Amani, S., Newton, J. ve Nik, N. (2014). Planning and production in computer-mediated communication (CMC) writing. In H. Byrnes ve R. M. Manchon (Ed.), *Task-based language learning insights from and for L2 writing*. (137-161). Amsterdam: John Benjamins.
- Abraham, A. P. (2015). Teaching and learning to write: Using a task-based approach in an EFL class. In R. Al-Mahrooqi, V. S. Thakur ve A. Roscoe (Ed.), *Methodologies for effective writing instruction in EFL and ESL classrooms*. (115-129). USA: IGI Global.
- Akbulut, S. ve Yaylı, D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi A1 ve A2 düzeyi ders kitapları üzerine bir izlençe çalışması. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE) ÖS II*, 35-46.
- Ankara Üniversitesi Tömer (2015). *Yabancı dil olarak türkçe öğretim programı*. Ankara Üniversitesi.
- Atkinson, D. (2018). Theory in second language writing. *In the TESOL encyclopedia of english language teaching* (1-6). John Wiley & Sons, Inc., 1-6.
- Ayan, Z. ve Dilidüzgün, Ş. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde orta düzey yazma etkinliklerinin iletişimsel yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 468-476.

- Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. In C. Candlin & D. Murphy (eds.), *Language learning tasks* (pp. 23±46). London: Prentice Hall.
- Breen, M. (1989). The evaluation cycle for language learning tasks. In Johnson, R. K. (Ed.), *The second language curriculum* (187-206). Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524520.014>.
- Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Blake, R. (2016). Technology and the four skills. *Language Learning & Technology*, 20(2), 129-142. Erişim Tarihi: 20.11.2020, <http://lt.msu.edu/issues/june2016/blake.pdf>.
- Baş, B. ve Turhan, O. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Baklacı, Ö. (2018). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde görev odaklı yöntem ışığında yazma becerisinin geliştirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Anabilim Dalı.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 231-274.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 161-170. doi:10.1515/iral.1967.5.1-4.161.
- Cumming, A. (1995). Fostering writing expertise in ESL composition instruction: Modelling and evaluation. In D. Belcher and G. Braine (Ed.) *Academic writing in second language*. Norwood NJ: Ablex. 375-397.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundation for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, J. C. C. (2012). Designing a computer-mediated, task-based syllabus: A case study in a Taiwanese EFL tertiary class. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 14(3), 63-98.

- Chen, J. C. C. ve Brown, K. L. (2012). The effects of authentic audience on English as a second language (ESL) writers: A task-based, computer-mediated approach. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 435-454.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Erişim Tarihi: 14.02.2019, <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Chowdhury, F. (2019). Application of rubrics in the classroom: a vital tool for improvement in assessment, feedback and learning. *International Education Studies*, 12(1), 61-68. doi: 10.5539/ies.v12n1p61.
- Chong, S. W. ve Reinders, H. (2020). Technology- mediated task-based language teaching: A qualitative research synthesis. *Language Learning and Technology*, 24(3), 1-18.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.
- Doughty, C. J. ve Long, M. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Teaching*, 7(3), 50-80.
- Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi* 1(2), 16-34.
- Ellis, R., Basturkmen, H. ve Loewen, S. (2001). Preemptive focus on form in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 35(3), 407-432.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Edwards, C. ve Willis, J. (2005). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ellis, R. (2005). *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Ellis, R. (2009a). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221-246.
- Ellis, R. (2009b). The differential effects of three types of task planning on the 'fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied Linguistics*, 30(4), 474-509.
- Ellis, R. ve Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. New York: Routledge.
- Ellis, R. (2017). Position paper: moving task-based language teaching forward. *Cambridge University Press*, 50(4), 507-526.
- Ellis, R. (2017). Task-based language teaching. In S. Loewen ve M. Sato (Ed.), *The routledge handbook of instructed second language acquisition* (108-126). New York: Taylor & Francis.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. ve Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching/ theory and practice*. Cambridge University Press. UK.
- Freiermuth, M. R. ve Huang, H. (2012). Bringing Japan and Taiwan closer electronically: A look at an intercultural online synchronic chat task and its effect on motivation. *Language Teaching Research*, 16(1), 61-88.
- Graham, S. ve Harris, K. R. (1988). Instructional recommendatitons for teaching writing to exceptional students. *The Council for Exceptional Children*, 54(6), 506-512.
- Grabe, W. (2001). Notes toward a theory of second language writing. In T. Silva ve P. K. Matsuda (Ed.), *On second language writing* (39-58). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- González-Lloret, M. ve Ortega L. (2014). *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia.
- Hymes, D. (1971). On communicative competence. In: J.B. Pride ve J. Holmes (Ed.). *Sociolinguistics. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin (269-293). Erişim Tarihi: 10.04.200, <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of english language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- <https://manoa.hawaii.edu/assessment/resources/how-to/creating-and-using-rubrics/> Erişim Tarihi: 09.11.2020.

- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. UK: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2004). *How to teach writing*. UK: Pearson Education.
- Hedge, T. (2005). *RBT: Writing (resource books for teachers)*. Oxford: Oxford University Press.
- Hampel, R. (2010). Task design for a virtual learning environment in a distance language course. In: M. Thomas ve H. Reinders (Ed.). *Task-based language learning and teaching with technology* (131-154). New York: Continium Books.
- Johnson, A. (2015). *Eylem araştırması el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Köse, D. (2004). Yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler ve TÖMER, *Dil Dergisi*, 13(125), 24-34.
- Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-669.
- Kim, Y. (2012). Effects of pre-task modelling on attention to form and question development. *TESOL Quarterly*, 47(1), 8-35.
- Krajka, J. (2012). Web 2.0 online collaboration tools as environments for task-based writing instruction. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 45(2), 97-117.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. Hyltenstam, K. ve Pienemann, M. (Ed.), *Modelling and assessing second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Loschky, L. ve Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology. In: G. Crookes ve S. Gass (Ed.), *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice* (123-67). Clevedon: Multilingual Matters.

- Legendre, P. (2005). Species Associations: The Kendall Coefficient of concordance Revisited. *American Statistical Association and the International Biometric Society Journal of Agricultural, Biological, and Environmental Statistics*, 10(2), 226-245.
- Levy, M., ve Stockwell, G. (2006). *Call dimensions: options and issues in call*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamy, M. N. ve Hampel, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Leki, I., Cumming, A. ve Silva, T. (2008). *Asynthesis of reseacrh on second language writing in English*. New York: Routledge.
- Lai, C. ve Li, G. (2011). Technology and task-based teaching: A critical review. *CALICO Journal*, 28, 498-521.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell
- Long, M. (2016). In Defense of Tasks and TBLT: Nonissues and Real Issues. *Annnual Review of Applied Linguistics*, 36, 5-33. doi: 10.1017/S0267190515000057.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how?. *Practical Assessment, Reseacrh, and Evaluation*, 7(3), 1-5.
- Matsuda, P. K., Canagarajah, A.S., Harklau, L., Hyland, K. ve Warschauer, M. (2003). Changing currents in second language writing reseacrh: A colloquium. *Journal of Second Language Writing*, 12(2), 157-179.
- Manchon, R. M. ve Roca de Larios, J. (2008). Writing-to-learn in instructed language learning context. In E. A. Soler ve M. P. S. Jorda (Ed.), *Intercultural lanagiage use and language learning* (101-121). Berlin: Springer.
- Motteram, G. ve Thomas, M. (2010). Afterwors: Future directions for technology mediated tasks. In: M. Thomas ve H. Reinders (Ed.), *Task-based language learning and teaching with technology* (218-239). New York: Continium Books.

- Manchon, R. M. (2011). Writing to learn the language: Issues in theory and research. In R. M. Manchon (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (61-82). Amsterdam: John Benjamins.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Manchon, R. M. (2014). The international dimension of tasks: The interaction between task factors and learner factors in bringing about learning through writing. In R. M. Manchon ve H. Byrnes (Ed.), *Task-based language learning insights from and for L2 writing* (27-53). Amsterdam: John Benjamins.
- Mills, G. E. (2014). *Action Research: A guide for the teacher researcher*. UK: Pearson Education Limited.
- Mavili, S. (2018). *Ortaokulda teknolojiyle bütünleşik görev temelli yabancı dil öğretiminin İngilizce dil yeterliliğine etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Teknolojileri Anabilim Dalı.
- Mertler, C. A. (2019). *The wiley handbook of action research in education*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. UK: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. UK: Cambridge University Press.
- Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching & learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge.
- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Park, M. (2012). Implementing computer-assisted task-based language teaching in the Korean secondary. A., Shehadeh ve C. A., Coombe (Ed.), *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation* (215-240). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Panadero, E., and Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9(0), 129-144.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Payant, C. ve Bright, R. (2017). Technology-mediated tasks: Affordances considered from the learners' perspectives. *TESOL Journal*, 8(4), 791-810.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, (22), 27-57.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. USA: Cambridge University Press.
- Reason, P. ve Bradbury, H. (2008). *The sage handbook of action research participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Reddy, Y. M., ve Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- Robinson, P. (2011). *Second language task complexity*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Robinson, P. (2015). The cognition hypothesis, second language task demands, and the SSARC model of pedagogic task sequencing. Bygate, M. (Ed.), *Domains and Directions in the Development of TBLT* (87-122). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Rashid, S., Cunningham, U. ve Watson, K. (2017). Task-based language teaching with smartphones: A case study in Pakistan. *Teachers and Curriculum*, 17(2), 33-40. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for behavioral sciences*. USA: McGraw-Hill BookCompany, Inc.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Gass, S. ve Madden, C. (Ed.), *Input in second language acquisition* (235-253). Rowley, Ma: Newbury House.
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.

- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sortillo, M. S. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning and Technology*, 4(1), 77-110. Erişim Tarihi: 10.09.2020, https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25088/1/04_01_article3.pdf.
- Skehan, P. ve Foster, P. (2001). Cognition and tasks. In Robinson P. (ed.), *Cognition and second language learning* (183–205). New York: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (2003). Focus on form, tasks and technology. *Computer Assisted Language Learning*, 16(5), 391-411.
- Samuda, V. ve Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. UK: Palgrave Macmillan.
- Stockwell, G. (2010). Effects of multimodality in computer-mediated communication tasks. M. Thomas ve H. Reinders (Ed.), *Task-based language learning and teaching with technology* (83-105). New York: Continium Books.
- Solares, M. E. (2014). Textbooks, tasks, and technology (An action research study in a textbook-bound Efl context. Lloret, M. G. ve Ortega, L. (Ed.), *Technology-mediated TBLT: researching technology and tasks* (79-113). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Susan M. Brookhart ve Fei Chen (2015) The quality and effectiveness of descriptive rubrics, *Educational Review*, 67(3), 343-368, doi: 10.1080/00131911.2014.929565.
- Tanaka, N. (2005). Collaborative interaction as the process of task completion in task-based CALL classrooms. *The JALT CALL Journal*, 1(2), 21-40. <https://journal.jaltcall.org/storage/articles/JALTCALL%201-2-21.pdf> Erişim tarihi: 05.10.2020.
- Thomas, M. ve Reinders, H. (2010). Deconstructing tasks and technology. M. Thomas ve H. Reinders (Eds.), *Task-based language learning and teaching with technology*. (1-17). New York: Continium Books.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Van der Zwaard, R., ve Bannink, A. (2016). Nonoccurrence of negotiation of meaning in task-based synchronous computer-mediated communication. *The Modern Language Journal*, 100(3), 625-640. https://pure.uva.nl/ws/files/2800969/176509_ZWAARD_et_al_2016_The_Modern_Language_Journal_2_1_.pdf
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based language teaching*. New York: Longman.
- Warschauer, M. (1998). Online learning in sociocultural contexts, *Anthropology and Education Quarterly*, 29(1), 68-88.
- Warschauer, M. (2007). Technology and writing. C. Davison ve J. Cummins (Ed.), *The international handbook of english language teaching* (sayfa 1-15). Norwell, MA: Springer. Erişim Tarihi: 06.11.2020, <http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/technology-writing.pdf>.
- Warschauer, M. (2007). Technology and writing. In C. Davison ve J. Cummins (Ed.), *The international handbook of english language teaching* (1-15). Norwell, MA: Springer. <http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/technology-writing.pdf>.
- Willis, D. ve Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. UK: Oxford University Press.
- Williams, J. (2012). The potential role (s) of writing second language development. *Jorunal of second language writing*, 21(4), 321-331.
- Yaylı, D. (2004). *Göreve dayalı öğrenme yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulanması ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri*. (Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi* (1-6). Erişim Tarihi: 4. 11.2020, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf>.
- Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit yabancılar için türkçe 2 ders kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 37-48.

- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 132-145.
- Ziegler, N. (2016). Taking technology to task: Technology-mediated TBLT, performance, and production. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 136-163. Erişim tarihi: 12.09.2020, <https://doi.org/10.1017/s0267190516000039>.



Yazma Görevleri İçin Yararlanılan Kaynaklar

- Alexander, O., Argent, S. ve Spencer, J. (2008). *EAP essentials: A teacher's guide to principles and practice*. UK: Garnet Publishing Ltd.
- Bailey, S. (2015). *Academic writing: A handbook for international students*. London: Routledge.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2017). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, J. F. (2012). *E-mail: a write it well guide: How to write and manage e-mail in the workplace*. Oakland, CA: Write IT Well.
- Cullen, P., French, A. and Jakeman, V. (2014). *The official cambridge guide to IELTS for academic & general training (B1-C1)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gordan, I. (1967). *Practical letter-writing: With exercises and worked examples*. London: Heinemann Educational Books.
- Göksel, A. and Kerslake C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. London: Routledge.
- Karatay, H. (2019). *Akademik Türkçe*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ketrez, F. N. (2012). *A student grammar of turkish*. New York: Cambridge University Press.
- Malkoc, A. M. (2005). *Letter writing in english: Rationale and models for social and business letters*. Washington: Office of English Language Programs.
- Selsdon, E. (2001). *Everything you need to know letter writing*. London: HarperCollins Publishers.
- Taylan, E. E. (2001). *The verb in Turkish*. Amsterdam: Jonh Benjamins Publishing Company.
- Temur, N ve Kurt, M. (2017). *Uluslararası öğrenciler için akademik Türkçe II (yazma)*. Ankara: Gazi Üniversitesi TÖMER.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde akademik sözcükler: sosyal bilimlerde derlem tabanlı bir çalışma*. Ankara: Pegem Akademi.

Underhill, R. (1976). *Turkish grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.

Zemach, D. E. ve Rumisek, L. A. (2005). *Academic writing from paragraph to essay*. Oxford: Macmillan.

<https://learnenglish.britishcouncil.org/> Erişim Tarihi: 10.7.2020.

<https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/writing/upper-intermediate-b2>
Erişim Tarihi: 10.7.2020.

https://owl.purdue.edu/owl/purdue_owl.html Erişim Tarihi: 11.7.2020.

<https://www.businessinsider.com/get-busy-people-to-read-your-emails-2014-7>
Erişim Tarihi: 12.7.2020.

<https://www.fastcompany.com/3017198/dont-send-yet-9-email-mistakes-youre-probably-making-and-how-to-fix-them> Erişim Tarihi: 11.7.2020.

<https://time.com/3425368/google-email-rules/> Erişim Tarihi: 11.7.2020.

<https://softchalkcloud.com/lesson/serve/1CWuLpkqywsbtO/html>
Erişim Tarihi: 12.7.2020.

<https://www.businessinsider.com/the-worst-way-to-start-an-email-2014-8> Erişim Tarihi: 12.7.2020.

<https://www.theguardian.com/media/mind-your-language/2015/aug/24/hi-hey-hello-dear-reader-how-do-you-start-an-email> Erişim Tarihi: 12.7.2020.

<https://www.inc.com/john-brandon/10-opening-phrases-to-use-in-your-next-e-mail.html>
Erişim Tarihi: 13.7.2020.

<https://www.wikihow.com/Write-a-Formal-Email> Erişim Tarihi: 13.7.2020.

<https://www.coursera.org/learn/professional-emails-english/home/welcome>
Erişim Tarihi: 13.7.2020.

<https://www.coursera.org/learn/professional-emails/lecture/oU5TC/introduction-to-emails-and-memos> Erişim Tarihi: 13.7.2020.

<https://www.edx.org/course/using-email-for-networking-in-english>.
Erişim Tarihi: 13.7.2020.

EKLER

Ek 1: Odak Görüşme Formu (Eğitim Öncesi)

Bu araştırma Türkçenin yabancılara öğretiminde yazma becerisine odaklanan bir doktora tezi araştırmasıdır. Bu form yazma derslerine yönelik görüşlerinize ilgili sorular yer almaktadır. Araştırmaya sağlayacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

This research focuses on writing skills in Turkish L2 Education. This form has questions on your views about writing classes. Thanks in advance for your contribution to this research.

1. Türkçe öğrenirken en çok hangi dil becerisinde zorluk yaşıyorsunuz? (Which language skill in Turkish do you have the most difficulty with?)

- ☐ dinleme (listening)
- ☐ okuma (reading)
- ☐ konuşma (speaking)
- ☐ yazma (writing)
- ☐ dil bilgisi (grammar)

2. Türkçede yazma becerisi sizin için ne kadar önemlidir? 1 ile 10 arasında bir puan veriniz. (How important is the ability to write in Turkish for you? Give a point between 1 and 10).

.....

3. Türkçe yazı yazarken karşılaştığım zorluklar'dır. Boşluğu doldurunuz. Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.

(The difficulties I encountered while writing in Turkish are Please fill in the blank. You can select more than one option).

- ☐ kelime bilgisidir (vocabulary knowledge)
- ☐ dil bilgisidir (grammar)
- ☐ motivasyon eksikliğidir (the lack of motivation)
- ☐ süredir (time)
- ☐ söz dizimidir (syntax)
- ☐ Diğer (other)

.....

4. **Türkçede yazma becerisine yönelik motivasyon düzeyinizi 1 ile 10 arasında kaç puan verirdiniz? (1- en düşük motivasyon düzeyi; 10 en yüksek motivasyon düzeyi).**

(How many points would you give your motivation level for Turkish writing skill between 1 and 10 (1-lowest motivation level; 10 highest motivation level)).

.....

5. **Türkçede yazma becerisine yönelik özerk öğrenme düzeyinizi 1 ile 10 arasında kaç puan verirdiniz? (1- en düşük özerk öğrenme düzeyi; 10 en yüksek özerk öğrenme düzeyi).**

(How many points would you give your autonomous learning level for Turkish writing skill between 1 and 10 (1-lowest motivation level; 10 highest motivation level)).

.....

6. **Türkçede yazma becerinizi geliştirmek için neler yapıyorsunuz? (What do you personally do to improve your writing skills in Turkish language?)**

.....

7. **Türkçede yazmaya başlamadan önce (e-posta yazmadan önce) neler yapıyorsunuz? (What do you do before starting to write (e-mail) in Turkish?)**

- () yönergeleri okurum (I read the instructions)
 () plan yaparım (I make a plan)
 () yazacağım konuyla ilgili araştırma yaparım. (I research the topic related to writing content)
 () yazacağım konuyla ilgili kelimeleri kontrol ederim (I check the vocabulary related to writing topic)
 () anadilde yazma (sonra Türkçeye çevirme) (translating to Turkish from native language)
 () diğer (other).....

8. **Bir yazma görevini yaparken aşağıdakilerden hangisinin yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? (Birden fazla şıkkı seçebilirsiniz).** (Which of the following do you think should be done while performing a writing task? You can choose more than one option)

- ☐ görevin öğretmen tarafından tüm sınıfa sunulması (presentation of the task by the teacher to the whole class)
- ☐ görevin bir öğrenci çifti tarafından sınıfa sunulması (presentation of the task to the class by a student pair)
- ☐ örnek modele bakarak görevin sunumu (presentation of the task by looking at the sample model)
- ☐ görevin Türkçe açıklama şeklinde sınıfa sunulması (presentation of the task to the class in Turkish)
- ☐ görevin İngilizce açıklama ile sınıfa sunulması (Presentation of the task to the class with an explanation in English)
- ☐ diğer (other)

.....

9. **Türkçe derslerinde yazma benim için bir derstir. Boşluğu doldurunuz. Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.** (In Turkish classes, writing for me is a.....class. Please fill in the blank. You can select more than one option)

- ☐ zor (hard)
- ☐ keyifli (pleasant)
- ☐ yetersiz (insufficient)
- ☐ gereksiz (unnecessary)
- ☐ sıkıcı (boring)
- ☐ karmaşık (complex)
- ☐ diğer (other).....

10. **Daha önce başka bir dilde yazma becerisine yönelik bir eğitim aldınız mı eğer aldıysanız Türkçe yazma derslerinde yaptıklarınızla karşılaştırınız.** (What did you do in writing skill before when you were learning another language? Compare them with your Turkish language writing classes).

.....

11. Her hafta yazma derslerinde yaparsak çok keyif alırım. Boşluğu doldurunuz. Birden fazla seçeneği seçebilirsiniz. (When writing classes are like, I enjoy the classes. Please fill in the blank. You can select more than one option).

- ☐ dilbilgisi konularını işlersek (if I learn grammar)
- ☐ belirli bir metin türünün nasıl yazılacağını öğrenirsek (if I learn how to write a certain type of text)
- ☐ kelime etkinlikleri yaparsak (if I do vocabulary activities)
- ☐ günlük yaşamda karşılaşılan metinlere yönelik yazma etkinlikleri yaparsak (if I do writing activities for authentic texts encountered in daily life)
- ☐ yazma görevlerini tamamlarsak (if I complete the writing tasks)
- ☐ yazdıklarımıza yönelik geri dönütler alırsak (if I get feedback)
- ☐ etkileşimli yazma grup çalışmaları yaparsak (if we have interactive writing group work)
- ☐ diğer (other)

12. Bu derste alacağınız online yazma eğitime yönelik beklentileriniz nelerdir? (What are your expectations from these writing classes?)

.....

13. Uzaktan eğitime dayalı yazma öğretiminin sizce avantajları ve dezavantajları nelerdir? (What do you think are the advantages and disadvantages of teaching writing based on distance education?)

Avantajları (The Advantages)

.....

Dezavantajları (The Disadvantages)

.....

14. Uzaktan yazma derslerine yönelik daha iyi bir öğrenme ortamı için neler tavsiye edersiniz?

(What do you recommend for a better learning environment for distance writing lessons?)

.....

Ek 2: Odak Görüşme Formu (Eğitim Sonrası)

Bu araştırma Türkçenin yabancılara öğretiminde yazma becerisine odaklanan bir doktora tezi araştırmasıdır. Bu form yazma derslerine yönelik görüşlerinizle ilgili sorular yer almaktadır. Araştırmaya sağlayacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

This research focuses on the writing skills in Turkish L2 Education. This form has questions on your views about writing classes. Thanks in advance for your contribution to this research.

- 1. B-GDYÖ (Bilgisayar Destekli Göreve Dayalı Yazma Öğretimi) öncesi yazdığınız ilk e-posta metniyle eğitim sonrası yazdığınız e-posta metninin son halini karşılaştırın ve aşağıdakilerden yazma becerinizin gelişimine katkıda bulunduğunu ilgili seçeneğe ‘X’ işareti koyarak nedenini açıklayınız.**

(Compare the text of the first e-mail you wrote before B-GDYÖ (Computer Assisted Task-Based Writing Teaching) with the final version of the e-mail text you wrote after the training, and explain which of the following contributes to the development of your writing skills by placing and ‘X’ in the relevant option).

E-posta yazma görevleri (görevlerin içerdiği tüm etkinlik ve süreçler dahil); (E-mail writing tasks (including all activities and process included in the tasks);

() Katkıda bulunmadı (0) (did not contribute)

() Kısmen katkıda bulundu (1) (partially contributed)

() Katkıda bulundu (2) (contributed)

() Önemli ölçüde katkıda bulundu (3) (contributed significantly)

Neden? (Why?)

.....

E-posta yazma görevlerini destekleyen çevrim içi kelime işlemcisi (Google Doc); (Online Word processor (Google Docs) supporting e-mail writing tasks)

() Katkıda bulunmadı (0) (did not contribute)

() Kısmen katkıda bulundu (1) (partially contributed)

() Katkıda bulundu (2) (contributed)

() Önemli ölçüde katkıda bulundu (3) (contributed significantly)

Neden? (Why?)

.....

2. **E-posta yazma görevleriyle ilgili olarak aşağıdaki tabloda pedagojik hedefler listelenmektedir. Bu hedeflere şimdiye kadar ne ölçüde ulaştığınızı en iyi açıklayan sütunu işaretleyiniz.**

(Regarding e-mail writing tasks, pedagogical objectives are listed below. Tick the column that best describes how well you achieved these goals)

(3: achieved completely, 2: achieved mostly, 1: achieved partly, 0: not achieved).

Hedefler (Goals)	A (3) Tamamen ulaşıldı.	B (2) Çoğunlukla ulaşıldı.	C (1) Kısmen ulaşıldı.	D (0) Ulaşılmadı
Tüm bölümlerin yer aldığı eksiksiz bir e-posta yazabilmeyi öğrendim.				
Türüne uygun bir e-posta yazabilmeyi öğrendim. (Şikâyet, teşekkür, resmi, resmi olmayan)				
Amacı belirli, açık ve anlaşılır bir e-posta yazabilmeyi öğrendim.				
E-postanın türüne uygun kelime ve cümle yapılarını kullanabilmeyi öğrendim.				
Hedef kitleye (alıcı) yönelik türüne uygun resmi veya resmi olmayan e-posta yazabilmeyi öğrendim.				
Yazma görevlerini gerçekleştirebilmek için kelime işlemcisini (Google Docs) kullanabilmeyi öğrendim.				
Yazma görevleri yazmaya yönelik motivasyonumu arttırdı.				
Çevrim içi kelime işlemcisi (Google Docs) ile yürütülen yazma dersleri yazmaya yönelik motivasyonumu arttırdı.				

3. **Yukarıda hedeflenenlerden başka bu eğitimde neler öğrendiniz?**

(What else have you achieved besides the ones achieved above?)

.....

4. **Bu eğitime yönelik tecrübelerinizi kısaca anlatınız.** (Briefly describe your experiences in this training)

- **En faydalı gördüğünüz noktalar (the most useful points):**
- **En beğendiğiniz noktalar (the points you like the most):**
- **Gereksiz olduğunu düşündüğünüz noktalar (the points which is unnecessary):**

5. **Aşağıdakilerden hangisi yazma görevlerinde (çift olarak) karşılaştığınız en büyük problemlerden biridir? (Birden fazla şıkkı seçebilirsiniz).**

(Which of the following is one of the biggest problems you faced in interactive writing tasks (in pairs)? You can choose more than one option).

- Nasıl iş birliği yapılacağını öğrenmek (learning how to collaborate)
- Görevi tamamlamak için daha fazla zaman harcamak (spending more time completing the task)
- Yeterli öğretmen kontrolünün olmaması (lack of teacher control)
- Yazma sürecini ve belirli aşamalarını belgelemek (documenting the writing process and it's specific stages)
- Diğer () (other)

.....

6. **Bir kelime işlemcisi (Google Docs) ile çalışmayı nasıl buldunuz?** (How do you like to work with a word processor (Google Docs)?)

- İyi, kullanması kolaydı (good, easy to use)
- İyi; ama yazma becerisi çok uygun bulmadım. (good, but I did not find the writing skill very suitable)
- Farklı bir şey yok, çok önemli olduğunu düşünmüyorum. (nothing different, I don't think it is very important.)

7. **Bir kelime işlemcisi (Google Docs) kullanırken aşağıdakilerden hangisinde sorun yaşadınız? (Birden fazlasını seçebilirsiniz).** (Which of the following have you had a problem with using a word processor (Google Docs)? You can choose more than one).

- Ara yüzünün çok basit olması (very simple interface)
- Biçimlendirme seçeneklerinin eksikliği (lack of the formatting options)
- Sayfaları yükleme (loading pages)
- Yardım eksikliği (Lack of help)
- Türkçe ara yüze giriş yapmak (login to Turkish interface)
- Diğer () (other)

.....

8. **Çevrim içi kelime işlemcisinin göreve dayalı yazma öğretiminde ne kadar yararlı bir araç olabileceğini düşünüyorsunuz? (1-en az; 5- en yararlı)**

(How useful do you think an online word processor can be for teaching task-based writing? 1-least; 5 -most useful)

- 1 ()
- 2 ()
- 3 ()
- 4 ()
- 5 ()

9. İleride Türkçe öğrenirken yazma becerinize yardımcı olması için çevrim içi bir kelime işlemcisi kullanabileceğinizi düşünüyor musunuz?

(Do you think you can use an online word processor to help your writing skills while learning Turkish in the future?)

Evet () Hayır () Bilmiyorum ()

10. Başka bir gruba daha bu eğitim verilecek, eğitimin daha iyi olması adına ne tavsiye edersiniz? (This training will be practiced with another group, what would you recommend improving the training?)

.....



Ek 3: B-GDYÖ Ders Değerlendirme Dış Gözlemci Formu

Tarih :
Değerlendiren :
Dersin Konusu :

Ders Uygulama Aşamaları	Evet	Hayır	Açıklamalar
1. Görev öncesi etkinlikler Tarih: Öğrenci sayısı: Süre:			
Dersin amacı paylaşıldı mı?			
Dersin konusu hakkında içerik bilgisi sınırlı düzeyde miydi?			
Konu hakkındaki içerik bilgisi öğrenciler arasında etkileşimi arttırdı mı?			
Ana yazma görevine yönelik örnekleme yapıldı mı?			
Ana göreve yönelik kelime etkinliklerine yer verildi mi?			
Dilbilgisi öğretimi sınırlı düzeyde tutuldu mu?			
Etkinliklerin içeriği dersin amacıyla bütünüyle uyumlu muydu?			
Etkinliklerin zorluk seviyesi öğrenciler için uygun muydu?			
2. Ana görev Tarih: Öğrenci sayısı: Süre:			
Ana görev çalışma kağıdında kelime ipuçları var mıydı?			
Ana görev çalışma kağıdında dilsel girdi ve yönergeler var mıydı?			
Görev öncesi planlama yapıldı mı? Süreyi belirtiniz.			
Görev sırasında düzeltici geribildirimler yapıldı mı?			

3. Görev sonrası etkinlikler Tarih Öğrenci sayısı: Süre:			
Akran değerlendirme çalışması yaptırıldı mı?			
Ana yazma görevi hakkında geri bildirimler verildi mi?			
Ana yazma görevine yönelik dilbilgisi yapıları hakkında geri bildirimler verildi mi?			
Görev sonrası dilsel girdiler öğrenciler arasında etkileşimi arttırdı mı?			
Görev sonrası etkinlikleri öğrencilerin seviyesine uygun muydu?			
4. Genel Değerlendirme			
4.1. Dersin işlenişi hakkındaki genel görüşlerinizi nelerdir?			
4.2. Dersin içeriği hakkındaki genel görüşlerinizi nelerdir?			
4.3. Ders materyalleri hakkındaki genel görüşlerinizi nelerdir?			
4.4. Araştırmacının tutum ve aşamalı desteği hakkındaki genel görüşlerinizi nelerdir?			
4.5. Öğrencilerin ders sürecindeki tutum ve davranışları hakkındaki genel görüşleriniz nelerdir?			
4.6. Diğer			

Ek 4: Öğrenci Yansıtıcı Günlüğü

1. Bugünkü ders nasıldı ve neler öğrendiniz?

.....

.....

.....

2. Bugünkü ders süreciyle ilgili aşağıdaki bilgileri doldurunuz.

2.1. Tam olarak anlamadığınız noktalar:

.....

.....

.....

2.2. Zorlandığınız noktalar:

- a. Görev öncesi etkinlikleri yaparken;

.....

.....

- b. Ana görevi yaparken;

.....

.....

- c. Görev sonrası etkinlikleri yaparken;

.....

.....

2.3. Etkinliklerin seviyesi:

- a. Görev öncesi etkinlikler: () kolay () orta () zor
- b. Ana görev: () kolay () orta () zor
- c. Görev sonrası etkinler: () kolay () orta () zor

2.4. Diğer:

.....

.....

.....

3. Görev öncesi etkinlikler ana görevi tamamlamanızı ne ölçüde ve nasıl etkiledi?
() Az () Orta () Çok

.....

.....

.....

4. Bu derste öğrendiklerinizi ana görevi gerçekleştirirken nasıl uyguladınız?

5. Yazma görevini tamamlamanız için verilen süre ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
 Yeterli () Yetersiz ()
 Neden?

6. Bugünkü derste deneyimlediklerinizi ve deneyimlediklerinize yönelik hissettiklerinizi açıklayınız.

7. Yazma görevleri hakkında ne düşünüyorsunuz ve bunun yazmaya olan etkileri nelerdir?

8. Bu dersten sonra e-posta yazmaya yönelik fikirlerinizde değişiklik oldu mu? Evetse, nasıl?

9. Bu derste öğrendiklerinizi ilerletmek için ders dışında ne gibi ilave çalışmalar yaptınız?

10. Bu dersle ilgili belirtmek istediğiniz başka noktalar (öneriler/beklentiler) var mı? Varsa nelerdir?
- a. Dersin içeriğine yönelik:

- b. Dersin uygulama yöntemine yönelik:

c. Etkinliklere yönelik:

.....
.....

d. Diğer:

.....
.....



Ek 6: Demografik Bilgi Formu

Bu araştırma Türkçenin yabancılara öğretiminde yazma becerisine odaklanan bir doktora tezi araştırmasıdır. Bu formda demografik bilgilerinizle ilgili sorular yer almaktadır. Cevaplarınızı Türkçe veya İngilizce olarak verebilirsiniz.

Cinsiyet: () Erkek () Kadın

Yaş:

Ülkeniz:

Ana diliniz:

Bölümünüz:

1. Kaç yıldır Türkçe öğreniyorsunuz?
2. Uzaktan dil öğrenme tecrübeniz var mı? Ne kadar süredir uzaktan dil öğreniyorsunuz?
3. Türkçe öğrendiğiniz kaçınıcı dil?
4. Kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsunuz?
5. Anadilinizde ne sıklıkla yazma yaparsınız?
6. Anadilinizde yazma becerisinde kendinizi nasıl buluyorsunuz?
7. Türkçede yazma becerisinde kendinizi nasıl buluyorsunuz?

8. Bireysel olarak yazma yapıyor musunuz? En çok hangi türlerde yazma yapıyorsunuz?

- √ Deneme ()
- √ Akademik metinler (rapor, makale vb.)
- √ E-posta ()
- √ diğer.....

9. Türkçeyi öğrenme amacınız nedir? İşaretleyiniz.

- () Çalışma (İş bulmak vb)
- () Eğitim Alma
- () Evlilik
- () Diğer (.....)

10. Kaç dil biliyorsunuz? Nelerdir? (Anadiliniz dışında)

- () 1
- () 2
- () 3 ve daha fazla

.....

Ek 7: Akran Değerlendirme Formu

Kategoriler	Yok	Kısmen	Var
<u>Tüm bölümler yer almaktadır.</u> Konu satırı, selamlama, açılış cümlesi, bir kapanış cümlesi, bir kapanış ifadesi ve göndericinin ismi vardır.	0	1	2
<u>E-postanın içeriği</u> e-posta hedef kitlenin ihtiyacı olan gerekli bilgiler yer almaktadır. E-postanın amacı belirtilmiştir. e-posta bütünüyle açık ve anlaşılırdır.	0	1	2
<u>Üslup ve resmîlik</u> E-postanın üslubu, yazılış amacı ve hedef kitle (göndereceğiniz kişi) açısından uygundur.	0	1	2
<u>Yazım ve Noktalama</u> Dilbilgisi ve kelimeler doğru ve anlaşılırdır. Kelimeler doğru yazılmıştır ve noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır.	0	1	2

Ek 8: E-posta Metinlerini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Bölümler (Boyutlar)	Maddeler (Alt boyutlar)	Performans Düzeyleri			
		4 Puan (Çok İyi)	3 Puan (İyi)	2 Puan (Geliştirilmeli)	1 Puan (Yetersiz)
1. İçerik	Selamlama	e-posta türüne bütünüyle uygun bir selamlamayı içerir.	e-posta türüne kısmen uygun olan bir selamlamayı içerir.	e-posta türüne uygun olmayan bir selamlamayı içerir.	e-postada selamlama yoktur.
	Açılış cümlesi ⁷	e-postada açılış cümlesi vardır ve türüyle bütünüyle uyumludur.	e-postada açılış cümlesi vardır ve türüyle kısmen uyumludur.	e-postada açılış cümlesi vardır; ancak türüyle uyumlu değildir.	e-postada açılış cümlesi yoktur.
	Kapanış cümlesi ⁸	e-postada kapanış cümlesi vardır ve türüyle bütünüyle uyumludur..	e-postada kapanış cümlesi vardır ve türüyle kısmen uyumludur.	e-postada kapanış cümlesi vardır; ancak türüyle uyumlu değildir.	e-postada kapanış cümlesi yoktur.
	Kapanış ifadesi ⁹	e-posta türüne bütünüyle uygun bir kapanış ifadesini içerir.	e-posta türüne kısmen uygun olan bir kapanış ifadesini içerir.	e-posta türüne uygun olmayan bir kapanış ifadesini içerir.	e-postada kapanış ifadesi yoktur.
	İçerik bilgisi	e-posta hedef kitlenin ihtiyacı olan gerekli bilgileri eksiksiz içerir.	e-posta hedef kitlenin ihtiyacı olan gerekli bilgileri çoğunlukla içerir.	e-posta hedef kitlenin ihtiyacı olan gerekli bilgileri kısmen içerir.	e-posta hedef kitlenin ihtiyacı olan gerekli bilgilerin çoğunu içermez.
2. Üslup	Resmi üslup	e-postanın üslubu resmidir ve içeriği bağlamıyla bütünüyle uyumludur.	e-postanın üslubu resmidir ve içeriği bağlamıyla çoğunlukla uyumludur.	e-postanın üslubu resmidir ve içeriği bağlamıyla kısmen uyumludur.	e-postanın üslubu resmi değildir ve içeriği bağlamıyla uyumlu değildir.
	Resmi olmayan üslup ¹⁰	e-postanın üslubu ve içeriği resmi olmayan bağlamıyla bütünüyle	e-postanın üslubu ve içeriği resmi olmayan bağlamıyla çoğunlukla	e-postanın üslubu ve içeriği resmi olmayan bağlamıyla kısmen	e-postanın üslubu ve içeriği resmi olmayan bağlamına uygun değildir.

⁷ E-postanın yazılış amacını belirten giriş cümlesidir.

⁸ E-posta metninin sonuç kısmını belirten ve içeriğinde teşekkür ifadelerinin ya da olumlu ifadelerin yer aldığı cümledir.

⁹ Saygılarımla, sevgilerimle vb. gibi ifadelerdir.

¹⁰ Bu sütunlardan sadece biri ilgili e-posta türüne göre değerlendirilmeye alınacaktır; örneğin resmi bir - posta değerlendiriliyorsa resmi üslup satırı sadece dikkate alınacaktır.

Bölümler (Boyutlar)	Maddeler (Alt boyutlar)	Performans Düzeyleri			
		4 Puan (Çok İyi)	3 Puan (İyi)	2 Puan (Geliştirilmeli)	1 Puan (Yetersiz)
		uyumludur.	uyumludur.	uyumludur.	
3. Cümle Sorunları	Anlama Dayalı Cümle Bozuklukları	e-postada en fazla bir veya iki anlama dayalı cümle bozukluğu yapılmıştır.	e-postada en fazla üç anlama dayalı cümle bozukluğu yapılmıştır.	e-postada dört veya beş anlama dayalı cümle bozukluğu yapılmıştır.	e-postada altı ve üzeri anlama dayalı cümle bozukluğu yapılmıştır.
	Dil Bilgisinden kaynaklı Cümle Bozuklukları	e-postada en fazla bir veya iki dil bilgisinden kaynaklı cümle bozukluğu yapılmıştır.	e-postada en fazla üç dil bilgisinden kaynaklı cümle bozukluğu yapılmıştır.	e-postada dört veya beş dil bilgisinden kaynaklı cümle bozukluğu yapılmıştır.	e-postada altı ve üzeri dil bilgisinden kaynaklı cümle bozukluğu yapılmıştır.
4. Dış Yapı	Yazım	e-postadaki sözcüklerin en fazla bir veya ikisi <u>yanlış</u> yazılmıştır.	e-postadaki sözcüklerin yazımında <u>en fazla</u> üç yanlış vardır.	e-postada sözcüklerin yazımında, <u>dört veya beş</u> yanlış vardır.	e-postada sözcüklerin yazımında <u>altı ve üzerinde</u> yanlış vardır.
	Noktalama	e-postada noktalama işaretleri en fazla bir veya iki kez yanlış kullanılmıştır.	e-postada noktalama işaretlerinin kullanımında <u>en fazla</u> üç yanlış vardır.	e-postada noktalama işaretlerinin kullanımında <u>dört veya beş</u> yanlış vardır.	e-postada noktalama işaretlerinin kullanımında <u>altı ve üzeri</u> yanlış vardır.
	Konu Satırı	e-postadaki konu satırı içeriğiyle <u>bütünüyle</u> uyumludur.	e-postadaki konu satırı içeriğiyle <u>kısmen</u> uyumludur.	e-postadaki konu satırı <u>gelişigüzeledir</u> .	e-postada konu satırı <u>yoktur</u> .

Ek 9: Yazma Görevi (Örnek)

2.Ders: Türkçede Etkili Cümleler Yazma

Görev öncesi Etkinlikler (Pre-task activities)

(Giriş Cümlesi + Sonuç Cümlesi)

- ✓ Profesyonel bir e-postada ilk cümle e-postayı neden yazdığınızla yani amacınızla ilgilidir.

Hazırlık Görevi

Aşağıdaki karışık bir şekilde yer alan ifadeleri doğru sütuna yerleştiriniz.

1. Rica etmek 2. Talep etmek 3. Bilgi almak 4. Bilgilendirmek 5. Cevap vermek 6. Sormak	7. Açıklamak 8. İlişkili olarak 9. Bahsetmek 10. Cevaplamak	11. İlişkin olmak 12. Yanıtlamak 13. İstemek 14. İlgili olmak 15. hakkında 16. Söylemek

Resmi kelimeler	Resmi olmayan	Yarı resmi

Cevaplar:

Resmi kelimeler	Yarı resmi	Resmi olmayan
Rica etmek Talep etmek	İstemek	Bahsetmek
Yanıtlamak		Cevaplamak/ Cevap vermek
Bilgi almak Bilgilendirmek	 hakkında Söylemek	Sormak

Açıklamak		
İlişkili olmak		
İlişkin olmak	İlgili olmak	
Yanıtlamak		

Okuma metni: Resmi bir e-posta örneği

Konu Satırı: Görüşme talebi

Sayın Muhammet Bey,

Geçen hafta İstanbul'da düzenlenen ticaret fuarında tanışmıştık. İstanbul'daki şirketiniz ve şirketinizi açma süreçlerinizle ilgili tecrübeleriniz hakkında konuşmuştuk. Umarım, beni hatırlıyorsunuzdur. Sizden görüşme talep etmek için yazıyorum.

Şirketimiz İstanbul'da henüz yeni açıldığından birtakım zorluklarla karşılaştık. Bu nedenle tecrübelerinize ilişkin bazı hususlarda bilgi almak istiyorum. Gelecek hafta İstanbul'a geri döneceğim, uygun olduğunuz bir gün görüşebilir miyiz?

Görüşme talebimi kabul ederseniz çok memnun olurum. Yanıtınızı bekliyorum. İlginiz için çok teşekkür ederim.

İyi çalışmalar dilerim.

Zeynep Ören
Küresel Sosyal Yardım Yöneticisi
+905398858341

Etkinlik 1: Aşağıdakilerden cümleleri metinde verilenler bağlamında doğru ya da yanlış olarak işaretleyiniz.

1. Zeynep, yeni kurdukları şirket hakkında Muhammet Bey ile görüşmek istiyor. () Doğru () Yanlış
2. Muhammet Bey İstanbul'da daha önce bir şirket kurmuştur. () Doğru () Yanlış
3. Zeynep Muhammet Bey ile yurtdışında bir fuarda tanışmıştır. () Doğru () Yanlış
4. Zeynep şirketi hakkındaki bazı problemlere sahip. () Doğru () Yanlış
5. Zeynep Muhammet Bey'in şirketini kurma süreciyle ilgili tecrübelerini dinlemek istiyor. () Doğru () Yanlış

Etkinlik 2: Boşlukları uygun bir kelimeyle doldurunuz.

1. Sizden görüşme..... yazıyorum.
2. Tecrübelerinize olarak bazı hususlarda bilgi almak istiyorum.

3. için çok..... ederim.
4. Şirketimiz İstanbul'da yeni açıldığından..... zorluklarla karşılaştık.
5. Tecrübelerinizle ilgili bazı hususlarda istiyorum.

Etkinlik 4: Yukarıdaki metinde e-postanın yazılış amacını belirten cümleyi ve e-postanın kapanış cümlesini yazınız.

E-postanın yazılış amacı:

E-postanın kapanış cümlesi:

Etkinlik 4: Aşağıdaki açılış cümlelerinden en resmi ve profesyonel olanları işaretleyiniz.

1. Bu e-postayı siparişimle ilgili olarak bilgi almak için yazıyorum. ()
2. Sizden görüşme talep etmek için yazıyorum. ()
3. Son proje raporlarına ilişkin sizi bilgilendirmek için yazıyorum. ()
4. Derse ilişkin bilgi almak amacıyla yazıyorum. ()
5. Teşekkür etmek için yazıyorum. ()
6. Soruna cevap vermek için yazıyorum. ()
7. Kurs hakkında yazıyorum. ()

Kapanış cümlesi: E-postanın sonuç bölümü: Bir e-posta metninin sonuç kısmı genellikle bir cümleyle belirtilir. İçeriğinde ise teşekkür ya da pozitif ifadeler yer alır.

Etkinlik 5: Aşağıdaki kapanış cümlelerinden en resmi, profesyonel ve kibar olanları işaretleyiniz.

1. Daha fazla bilgiye ihtiyacınız olursa benimle iletişime geçebilirsiniz. ()
2. Yanıtınızı bekliyorum. Şimdiden ilginiz için çok teşekkür ederim. ()
3. Lütfen bana hemen dönüş yap! ()
4. Bu konuyu sizinle görüşmek için sabırsızlıkla bekliyorum. ()
5. En yakın zamanda mailime cevap verirken sevinirim. ()
6. Cevabını sabırsızlıkla bekliyorum. ()
7. E-postama yanıt verirken harika olur. ()
8. Mümkün olan en kısa sürede haber verebilerseniz memnuniyet duyarım

Aşağıdaki e-postaları okuyunuz ve bilmediğiniz kelimeleri tartışınız.

1. E-posta
()

Resmi () resmi değil

Selam Ahmet,

Salı günkü proje toplantısı için yazıyorum. Son görüşmede konuştuğumuz şeyler hakkında haftaya Salı birde tekrar toplanacağız. Bazı problemleri tekrar konuşmamız gerekecek. Özetle raporları, tekrar kontrol etmek zorundayız; ama öncesinde bana toplantı notlarını mail atman gerekiyor ve saat bir sana uygunsa, hemen geri cevap ver, lütfen!

Teşekkürler,

Zeynep

2. E-posta
değil ()

Resmi () resmi

Sayın Ahmet Bey,

Salı günü yapılan proje toplantısına ilişkin olarak yazıyorum. Bir önceki toplantıda görüştüğümüz konularla ilgili olarak gelecek hafta aynı gün saat 13:00'da görüşme yapmak durumundayız; ancak görüşmeden önce toplantı notlarını benimle paylaşmanızı rica ediyorum.

Saat 13:00 sizin için uygun olup olmadığını haber verebilerseniz çok memnun olurum.

Saygılarımla,

Zeynep Ören

Yukarıdaki e-postalarda yer alan bilgileri tabloda ilgili yerlere yazınız.

	1. Eposta	2. Eposta
Açılış Cümlesi		
Kapanış cümlesi		

Resmi kelimeler		
Resmi olmayan kelimeler		

Etkinlik 6: Aşağıdaki sözcüklerden yukarıdaki metinde yer alanları işaretleyiniz ve karşısına gelebilecek daha resmi ifadeleri yazınız.

Daha az resmi olanlar (yarı resmi)	Resmi olanlar
Haftaya ()	
Seneye ()	
Birazdan ()	
Ama ()	
Mesela ()	
Zorunda /mecburiyetinde ()	
Özet olarak ()	
Kısacası/özetle ()	
Daha ()	

Cevaplar:

Daha az resmi olanlar	Resmi olanlar
Haftaya ()	Gelecek hafta
Seneye ()	Gelecek sene
Birazdan ()	Biraz sonra
Ama ()	Ancak/Fakat
Mesela ()	Örneğin
Zorunda /mecburiyetinde ()	Durumunda
Özet olarak ()	Özetlersek
Kısacası/özetle ()	Özetleyecek olursak
Daha ()	Henüz

Ana Yazma Görevi (Main Writing Task)

YAZMA GÖREVİ 2:

Bu görevde Ayşe Kaya adlı bir kişinin e-postasını tamamlamasına yardım edeceğiz. Ayşe'nin durumu şöyledir:

Ayşe'nin durumu

Ayşe Kaya X şirketinde yeni bir muhasebe işi için başvuruyor. Şirketteki personel alma memuruna, profesyonel bir e-posta yazmak istiyor; ancak kişinin adını bilmiyor. Profesyonel görünmenin yanı sıra iyi bir ilk izlenim oluşturmak istiyor.

Konu satırı:

.....,

.....

...

Belirttiğiniz pozisyona çok uygun olduğumu düşünüyorum; çünkü kelime işlemcileri ve muhasebe yazılımları konusunda uzmanlığım var; ayrıca iletişim becerilerim de oldukça iyi. Ekte yer alan özgeçmişim eğitimim hakkında daha detaylı bilgileri içermektedir.

.....

...

.....,

Ayşe Kaya

Tel: +.....

Bu görevde amacınız Ayşe'nin e-postasında unuttuğu bölümleri tamamlaması için Ayşe'ye yardım etmektir. Etkili ve profesyonel e-posta kullanma noktasında öğrendiğiniz bilgileri kullanınız.

Değerlendirme Ölçütleri:

- Konu satırı (Konu satırı 50 karekterden daha az olmalı/ konu satırı açık bir amacı gösterir)
- Selamlama (Selamlama resmidir ve okuyucuya uygun bir şekilde yönlendirilir).
- Yönlendirici fikir (e-postanın amacını ifade eder.)
- Sonuç (olumlu bir son izlenim bırakabilecek takdir sözlerini veya kelimeleri içerir.)

Yazdığım e-posta:

Konu satırını tamamla

Selamlamayı tamamla (Selamlama resmidir ve okuyucuya uygun bir şekilde yönlendirilir).

Açılış cümlesini tamamla (e-postanın amacını ifade eder.)

Kapanış cümlesini tamamla (olumlu bir son izlenim bırakabilecek takdir sözlerini veya kelimeleri içerir.)

Kapanış ifadesini tamamla

Görev Sonrası Etkinlikler (Post-task activities)**Akran Değerlendirme Kontrol Listesi**

Aşağıdaki kontrol listesine göre arkadaşınızın e postasını değerlendiriniz.

Kategoriler	Hayır	Kısmen	Evet
<u>Tüm bölümler yer almaktadır.</u>	0	1	2
Konu satırı vardır.			
Selamlama vardır.			
Bir kapanış ifadesi vardır.			
Göndericinin ismi vardır.			

E-postanın içeriği	0	1	2
E-postanın amacı belirtilmiştir.			
E-posta açık ve anlaşılabilir.			
E-postada yazma görevinde istenen gerekli bilgileri içermektedir.			
E-postada bir kapanış cümlesi vardır.			
Yazım ve Noktalama	0	1	2
Dilbilgisi ve kelimeler doğrudur.			
Noktalama işaretleri doğru kullanılmıştır.			

Arkadaşınızın puanı:

Sizin Puanınız:

Ek 10: Uygulama İzin Yazısı**Tarih ve Sayı: 08/10/2020-198511**

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Dil Merkezi Müdürlüğü



Sayı :95432000-199-
 Konu :Eğitim-Öğretimle İlgili Diğer İşler
 (199)

Sayın Zeyneb ÖREN

06.10.2020 tarihli dilekçeniz incelenmiş olup, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmeleri hakkında araştırma yapmak amacıyla Merkezimizde uygulama yapmanız uygun görülmüştür.
 Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmza
 Öğr. Gör. Gözde DEMİREL
 Merkez Müdür Yardımcısı

Doğrulamak için:<http://194.27.128.66/envision.Sorgula/belgedogrulama.aspx?V=BECF1B67Y>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Ebru ATİK Dahili : 41128

Kemeraltı Cad.No:29 Tophane Beyoğlu/İSTANBUL
 Tel : 0 212 243 67 29 – 212 243 67 25 Faks : 0 212 243 67 28
 e-posta : dilmerk@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : istanbul.edu.tr

