



**TEKNOLOJİ DESTEKLİ İŞBİRLİĞİNE DAYALI VE BİREYSEL
YAZMA UYGULAMALARININ TÜRKÇE YAZMA EĞİTİMİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Esra Ergül Sönmez

DOKTORA TEZİ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Esra
Soyadı : ERGÜL SÖNMEZ
Bölümü : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Teknoloji Destekli İşbirliğine Dayalı ve Bireysel Yazma Uygulamalarının
Türkçe Yazma Eğitimine Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Exploring the Effect of Technology Supported Collaborative and
Individual Writing Practices on Turkish Writing Education

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Esra ERGÜL SÖNMEZ

İmza:



JÜRİ ONAY SAYFASI

Esra ERGÜL SÖNMEZ tarafından hazırlanan “Teknoloji Destekli İşbirliğine Dayalı ve Bireysel Yazma Uygulamalarının Türkçe Yazma Eğitimine Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Hasan ÇAKIR

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Serçin KARATAŞ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Demet H. SOMUNCUOĞLU ÖZERBAŞ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Ömer DELİALİOĞLU

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 16/11/2020

Bu tezin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Oğlum Münir Başar'a

TEŞEKKÜR

Doktora ders dönemim ve tez yazma sürecimin başından sonuna kadar bilgi ve donanımı ile desteğini hiç eksik etmeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Hasan Çakır'a,

Tezimin ilerleyişi ile ilgili değerli yorumları ve yönlendirmeleri ile kendilerinden çok faydalandığım değerli hocalarım Prof. Dr. Süleyman Sadi Seferoğlu ve Prof. Dr. Serçin Karataş'a,

Türkçe öğretimi alan uzmanı olarak tezime değerli katkılarda bulunan Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş, Doç. Dr. Başak Uysal ve Dr. Öğretim Üyesi Tahir Tağa'ya,

Tezimin uygulama sürecinde bilişim teknolojileri laboratuvarının bütün imkânlarından yararlanmamı sağlayan dönemin okul müdürü Zafer Yiğitel'e ve Bilişim Teknolojileri öğretmeni Eda Bayer'e,

Uygulama sürecinin tezin gerektirdiği şekilde yürütülmesinde bilinç ve sorumluluk ile destek olan Türkçe öğretmeni Songül Akay'a,

Bütün öğrenim hayatım boyunca her zaman yanımda olan annem ve babama,

Son olarak, uzun ve yorucu ancak bir o kadar da kıymetli tez yazma yolculuğum sırasında daima omzumda ellerini hissettiğim sevgili eşim Başar Sönmez'e teşekkür ederim.

TEKNOLOJİ DESTEKLİ İŞBİRLİĞİNE DAYALI VE BİREYSEL YAZMA UYGULAMALARININ TÜRKÇE YAZMA EĞİTİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

(Doktora Tezi)

Esra Ergül Sönmez

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık, 2020

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Viki destekli, ağ günlüğü destekli ve geleneksel sınıf ortamında yazma eğitiminin 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, akademik katılım, yazma motivasyonu, yazmaya yönelik tutum ve teknoloji kullanma yeterliliği düzeylerine etkilerinin incelenmesidir. Bu amaçla nicel ve nitel araştırmanın birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı araştırma yöntemine başvurulmuştur. Araştırmanın deneysel işlem kısmında ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. İki deney bir kontrol grubu olmak üzere üç grup üzerinde deney öncesi ve sonrasında ölçüm yapılmıştır. Araştırmaya toplam 71 öğrenci katılmıştır. Verilerin analizi için karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA işlemi uygulanmıştır. Sonuçlar, öğrenme ortamının işbirlikli ya da bireysel olarak yapılandırılmasının yazmaya ilişkin eğitsel çıktılar üzerinde etkisi olmadığını göstermiştir. Bunun yanında Viki destekli ve ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerisi puanlarının geleneksel sınıf ortamında yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin puanlarından anlamlı oranda daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, bu çalışmada yazılı anlatım becerisinin gelişiminde öğretim teknolojilerinin etkili olduğu ancak öğrenme ortamının işbirlikli ya da bireysel olmasının etkili olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla Viki ve ağ günlüğü gibi web 2.0 teknolojileri yazma eğitiminde başarıyı artırmak amacı ile kullanılabilir. Böylelikle öğrencilerin yazılı anlatımlarının gelişimine katkıda bulunulabilir. Ayrıca işbirlikli ya da

bireysel olarak kullanılabilen diğer web 2.0 teknolojilerinden de yararlanılabilir. Araştırma sonrasında yapılan odak grup görüşmelerinin içerik analizi sonuçları, özellikle işbirlikli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği Viki destekli grupta öğrencilerin öğrenme ortamına karşı daha olumlu algılara sahip olduğunu göstermiştir. Yazma etkinliklerinin bireysel olarak gerçekleştirildiği grupta ise, ağ günlüğü destekli öğretimin öğrenciler üzerinde bıraktığı memnuniyetin yanı sıra, olumsuz algıların yansıtıldığı görülmüştür. Nicel ve nitel araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, gerekli fiziksel koşulların sağlanması durumunda yazma eğitimi için Viki ve ağ günlüğü kullanılmasının eğitsel çıktılara olumlu katkılarda bulunacağı söylenebilir.



Anahtar Kelimeler : Viki, ağ günlüğü, yazma eğitimi, işbirlikli yazma, yazma motivasyonu, yazma tutumu, yazma etkinliklerine katılım

Sayfa Adedi : 214

Danışman :Doç. Dr. Hasan ÇAKIR

EXPLORING THE EFFECT OF TECHNOLOGY SUPPORTED COLLABORATIVE AND INDIVIDUAL WRITING PRACTICES ON TURKISH WRITING EDUCATION

(Ph.D Thesis)

Esra Ergül Sönmez

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December, 2020

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of wiki-supported, blog-supported and traditional classroom writing education on the written expression skills, academic participation, writing motivation, writing attitude, and technology use competence levels of 8th grade students. For this purpose, descriptive research method, which is one of the mixed research methods in which quantitative and qualitative research is carried out together, was used. In the experimental part of the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. Measurements were made before and after the experiment on three groups, two experiments and one control group. A total of 71 students participated in the study. For the analysis of the data, two-factor ANOVA for mixed-measurements was applied. The results showed that the collaborative or individual learning environment had no effect on the educational outcomes of writing. Additionally, it was found that the writing skill scores of the students who participated in wiki-supported and blog-supported writing activities were significantly higher than the scores of the students who participated in writing activities in the traditional classroom environment. Therefore, in this study, it was determined that learning environments that are supported with wiki and blog technologies are effective in the development of written expression skills,

however type of learning environment, whether it is collaborative or individual, does not have significant impact on written expression skills. Therefore, web 2.0 technologies such as wiki and blog can be used to increase success in writing education. Thus, it can contribute to the development of students' writing skill. In addition, other web 2.0 technologies that can be used collaboratively or individually can be used. The content analysis results of the focus group interviews showed that students have more positive perceptions towards the learning environment, especially in the wiki supported group where collaborative learning activities are carried out. In the blog-supported teaching group which writing activities were carried out individually, it was reflected the negative perceptions as well as the satisfaction of the students. When the quantitative and qualitative research results are evaluated together, it can be said that the use of wiki and blog in writing education will contribute positively to educational achievements if the necessary physical conditions are met.

Key Words : wiki, blog, writing education, collaborative writing, writing motivation, writing attitude, participation in writing activities

Page Number : 214

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Hasan ÇAKIR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	3
Amaç	7
Önem	8
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	11
BÖLÜM II	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	13
İşbirliğine Dayalı Öğrenme	13
İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Kuramsal Temelleri	15

İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Teknoloji İle Desteklenme Yöntemleri.....	17
Eğitimde Web 2.0 Uygulamaları.....	20
Viki Uygulamaları	26
Ağ günlüğü Uygulamaları	28
Yazma Öğretimi ve Teknoloji Desteği.....	30
Ana Dilde Yazma Öğretiminin Önemi	31
Yazılı Anlatım Becerisi	32
Eğitsel Çıktılar	34
Yazma Motivasyonu.....	34
Yazmaya Yönelik Tutum.....	35
Yazma Eğitiminin Teknoloji ile Desteklenmesi.....	36
Yazma Eğitiminde Öğrenci Katılımı.....	37
İlgili Araştırmalar.....	39
Viki Destekli Yazma ve Eğitsel Çıktılara Etkisi	40
Ağ günlüğü Destekli Yazma ve Eğitsel Çıktılara Etkisi	46
BÖLÜM III	55
YÖNTEM	55
Araştırma modeli.....	55
Çalışma Grubu.....	57
Çalışma Ortamı	59
Çevrimiçi Çalışma ortamlarının düzenlenmesi	62
Uygulama süreci.....	65
Pilot uygulama.....	68
Deneyisel Uygulama	70
Veri toplama araçları.....	74
Kişisel Bilgi Formu	74

Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği	74
Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği	75
Yazma Motivasyonu Ölçeği	77
Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği	79
Eğitim Teknolojisi Standartları Ölçeği.....	80
Odak Grup Görüşme Soruları.....	80
Verilerin analizi.....	81
BÖLÜM IV	84
BULGULAR VE YORUMLAR.....	84
Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	86
Öğrencilerin Akademik Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum	90
Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum	95
Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum	99
Öğrencilerin Teknoloji Yeterliliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum	102
Öğrencilerin Viki Destekli Yazma Etkinliklerine İlişkin Görüşleri.....	105
Öğrencilerin Ağ Günlüğü Destekli Yazma Etkinliklerine İlişkin Görüşleri.....	116
BÖLÜM V	132
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	132
Sonuçlar.....	132
Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Sonuçlar	134
Akademik Katılıma İlişkin Sonuçlar	136
Yazma Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar	137
Yazmaya Yönelik Tutuma İlişkin Sonuçlar	138
Teknoloji Yeterliliğine İlişkin Sonuçlar.....	138
Öğrencilerin Viki Destekli Yazma Etkinlikleri ile İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar..	138

Öğrencilerin Ağ Günlüğü Destekli Yazma Etkinlikleri ile İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	139
Öneriler.....	140
KAYNAKLAR.....	143
EKLER.....	172
EK 1. Kişisel Bilgi Formu.....	173
EK 2. Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği (Konedralı ve Özder, 2008)	174
EK 3. Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği Faktör Yükleri.....	176
EK 4. Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği	179
EK 5. Yazma Motivasyonu Ölçeği Faktör Yükleri.....	181
EK 6. Yazma Motivasyonu Ölçeği	183
EK 7. Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (Zorbaz ve Kayatürk, 2015)	185
EK 8. Eğitim Teknolojisi Standartları Ölçeği (Mısırlı, 2015).....	186
EK 9. Viki destekli yazma etkinliklerine ilişkin ekran görüntüleri.....	188
EK 10. Blog destekli yazma etkinliklerine ilişkin ekran kayıtları	194

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Web 2.0 Teknolojileri ve Eğitimde Kullanım Durumları</i>	21
Tablo 2. <i>Viki ve Blogların Bazı Özellikler Açısından Farklılıkları</i>	25
Tablo 3. <i>Araştırma Modeline İlişkin Simgesel Görünüm</i>	56
Tablo 4. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımları</i>	57
Tablo 5. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i> ..	58
Tablo 6. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Ön test Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları</i>	59
Tablo 7. <i>Pilot Uygulama Süreci</i>	68
Tablo 8. <i>Pilot Uygulama İçin Nicel ve Nitel Veri Toplama Araçlarının Uygulanması</i>	69
Tablo 9. <i>Deneyisel Uygulama İçin Nicel ve Nitel Veri Toplama Araçlarının Uygulanması</i>	70
Tablo 10. <i>Uygulama Süreci</i>	71
Tablo 11. <i>Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği Faktör, Madde Sayısı ve Cronbach alpha Değerleri</i>	76
Tablo 12. <i>Yazma Motivasyonu Ölçeği Faktör, Madde Sayısı ve Cronbach alpha Değerleri</i>	79
Tablo 13. <i>Araştırma için Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri</i>	82
Tablo 14. <i>Nicel Verilere İlişkin Araştırma Sorusu, Katılımcı Gruplar, Veri Toplama Aracı ve Analiz Yöntemi</i>	85
Tablo 15. <i>Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği Değerlendirmeci Uyumları</i>	86
Tablo 16. <i>Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerlerinin Dağılımı</i>	87
Tablo 17. <i>KDÖ Öntest-Sontest Puanlarına ait ANOVA Sonuçlarının Dağılımı</i>	88
Tablo 18. <i>Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerlerinin Dağılımı</i>	91

Tablo 19. YEKÖ Öntest-Sontest Puanlarına ait ANOVA Sonuçlarının Dağılımı	92
Tablo 20. Yazma Motivasyonu Ölçeği Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerlerinin Dağılımı.....	96
Tablo 21. Yazma Motivasyonu Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına ait Anova Sonuçlarının Dağılımı	97
Tablo 22. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerlerinin Dağılımı	100
Tablo 23. YYTÖ Öntest-Sontest Puanlarına ait Anova Sonuçlarının Dağılımı.....	101
Tablo 24. Eğitim Teknolojisi Standartlarına İlişkin Yeterlik Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı.....	103
Tablo 25. ETS Öntest-Sontest Puanlarına ait Anova Sonuçlarının Dağılımı.....	104
Tablo 26. Yazma Etkinliklerinde Viki Kullanılmasına İlişkin Görüşlerin İçerik Analizi ..	106
Tablo 27. Yazma Etkinliklerinde Viki Kullanımının Faydalarına İlişkin Görüşlerin İçerik Analizi	107
Tablo 28. Vikinin Diğer Derslerde Kullanımına İlişkin Görüşlerin İçerik Analizi	109
Tablo 29. Viki Kullanımı Sırasında Yaşanılan Zorluklara İlişkin Görüşlerin İçerik Analizi	110
Tablo 30. Vikinin Yazma Etkinliklerinde Etkili Kullanılabilmesi için Önerilere İlişkin İçerik Analizi Sonuçları	113
Tablo 31. Viki Destekli Yazma Etkinlikleri ile Geleneksel Sınıf Ortamında Yazma Etkinliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin İçerik Analizi Sonuçları	115
Tablo 32. Yazma Etkinliklerinde Ağ Günlüğü Kullanılmasına İlişkin Görüşlerin İçerik Analizi Sonuçları.....	118
Tablo 33. Yazma Etkinliklerinde Ağ Günlüğü Kullanımının Faydalarına İlişkin Görüşlerin İçerik Analizi	119
Tablo 34. Ağ Günlüğünün Diğer Derslerde Kullanımına İlişkin Görüşlerin İçerik Analizi	122

Tablo 35. <i>Ağ Günlüğü Kullanımında Yaşanılan Zorluklara İlişkin İçerik Analizi Sonuçları</i>	123
Tablo 36. <i>Ağ Günlüğünün Yazma Etkinliklerinde Etkili Kullanılabilmesi için Önerilere İlişkin İçerik Analizi Sonuçları</i>	124
Tablo 37. <i>Ağ Günlüğü Destekli Yazma Etkinlikleri ile Geleneksel Sınıf Ortamında Yazma Etkinliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin İçerik Analizi Sonuçları</i>	126
Tablo 38. <i>Araştırma Sonuçları</i>	133
Tablo 39. <i>Uygulamada Kullanılan Yazma Etkinliklerinin Gerektirdiği Zihinsel Beceriler</i>	135



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Uygulama için Vikidot üzerinde oluşturulan Viki sayfalarının gösterimi	61
Şekil 2. Uygulama için hazırlanan ağ günlüğünün gösterimi	62
Şekil 3. Uygulama için hazırlanan web sitesine ait ana sayfanın ekran görüntüsü.....	63
Şekil 4. Uygulama için Vikidot üzerinde oluşturulan forum başlıklarının gösterimi	63
Şekil 5. Blogger’da okuma listesine alınan öğrenci ağ günlüklerinin gösterimi.....	64
Şekil 6. Katılımcının yazma etkinlikleri için oluşturduğu blogdan bir gösterim	65

KISALTMALAR LİSTESİ

OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)
PISA	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
BDİÖ	Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme
LAN	Local Area Network (Yerel Alan Ağı)
WAN	Wide Area Network (Geniş Alan Ağı)
AÖA	Asenkron Öğrenme Ağı
RSS	Real Simple Syndication (Zengin Site Özeti)
HTML	Hyper Text Markup Language (Hiper Metin Biçimlendirme Dili)
KWL	Know Want Learn (Bil İste Öğren)
EFL	English Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce)
BDDÖ	Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme
ISTE-NETS	National Educational Technology Standards (Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin temel amacı; okuyan, anlayan, ifade edebilen, değerlendiren, öğrenme sorumluluğu üstlenmiş, öğrendiklerini hayata geçiren ve topluma faydalı ürünler oluşturan bireyler yetiştirmektir. Okuma, anlama ve değerlendirme becerilerinin gelişimi diğer öğrenme alanlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Arıcı & Taşkın, 2019). Dolayısı ile bu becerilerin gelişimine önem vermek gerekmektedir. Ulusal sınavlarımızda ve uluslararası kapsamda bu becerilerin gelişimi açısından iç açıcı olmayan sonuçlar ortaya çıkmaktadır. OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) tarafından uygulanan uluslararası bir öğrenci değerlendirme programı olan PISA (Programme for International Student Assessment) verilerine bakıldığında, 2003-2012 yılları arasında üçer yıl ara ile yapılan dört değerlendirmenin tümünde, ülkemizin okuma ve anlama puanları açısından araştırmaya katılan ülkeler ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. 2015 ve 2018 yıllarında yapılan değerlendirmelerde iyileşme görülmüş olsa da, veriler ülkemizin halen ortalama altında olduğunu göstermektedir.

Okuma, anlama ve değerlendirme becerisinin gelişiminde birçok faktör etkili olabilir. Bunlardan birisi de yazma eğitiminin niteliğidir (Eroğlu, 2013). Kaliteli ve sistematik bir yazma eğitimi ile okuyan, anlayan, değerlendiren, bilgi ve kültür aktarımına katkıda bulunan bireylerin çoğalması sağlanabilir. Yazma; fikirleri süzgeçten geçirerek, bir araya getirerek ve düzenleyerek bilgiyi gösterme şeklidir (Durst & Newell, 1989). Yazma sürecinde bilgi sentezi ve aktarımının kurallara uygun olarak gerçekleştirilmesi için gerekli eğitim verildiğinde; okuma, anlama ve değerlendirme süreçlerine de katkıda bulunulmuş olacaktır.

Toplumların gelişmesinde yazılı iletişimin önemi yadsınamaz. Değişen şartlar ile sözlü iletişimin sosyal durumlar için yeterli olmadığı, mesajın doğru aktarılmasında yazılı anlatıma daha çok ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yaşamın ve dilin önemli bir unsuru olan

iletişimin sağlanmasında yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bunun için yazma eğitimine önem verilmelidir.

2006 yılında MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) tarafından yeniden düzenlenen İlkretim Türkçe Dersi ğretim Programının genel amaçlarının ikisi yazma ile ilgilidir. Bu amaçlardan biri “duygu, düşünce ve hayalleri sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etme, diğeri ise “Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanma” şeklinde belirtilmektedir. 6, 7 ve 8. sınıf düzeyini kapsayan ortaokul yazma eğitimi bazı etkinlikler çerçevesinde şekillenmektedir. Bu etkinlikler farklı türlerde etkili yazı yazma için öğrencilere yardımcı olmaktadır. Ancak yazma eğitiminin etkili olması için Türkçe ğretimi Programındaki etkinlikler yeterli olmamaktadır. ğrenciden, öğretmenden, programdan ve dış kaynaklı nedenlerden dolayı yazma eğitiminde sorunlar yaşanmaktadır (Büyükikiz, 2007; Fidan, 2013; Göçer, 2010; Kırmızı & Akkaya, 2009).

Yazma eğitimindeki sorunların mnde eğitim teknolojilerinden yararlanılabilir. Teknoloji ile desteklenen işbirlikli yazma çalışmaları ile metinlerin oluşturulma ve sunulmasında öğrencilerin paylaşım içinde olması sağlanabilir. Vikiler; yapılandırmacı öğrenmenin gerektirdiği şekilde kullanılan işbirlikli öğrenme ortamlarından biridir. Vikiler sayesinde öğrenciler kolayca hipermetin tabanlı dokümanlar oluşturabilir, dış kaynaklardan bağlantılar ekleyebilirler. Dil ğrenimi ile ilgili olarak Vikilerin en büyük katkısı yazma ve revize etme sürecinde öğrenciler son belgeyi oluşturana kadar aradaki bütün kopyaların korunmasıdır. Öğrencilerin başlangıçta yaptıkları hatalar görmeleri ve düzeltmeleri açısından Vikiler vazgeçilmez araçlardır (Mak & Coniam, 2008). Öğrencilerin bilgileri sentezleyip sunmasında yararlanabilecekleri ortamlarlardan bir diğeri de ağ günlüğüdür. Ağ günlükleri yazma eğitiminde bireysel öğrenmeyi destekleyici araçlar olarak kullanılabilirler. Öğrenciler yazma etkinliklerini kendilerine ait bloglarında yayınlatabilir, diğer arkadaşlarının ya da ilgilenenlerin yazıları hakkındaki yorumlarından yola çıkarak kendilerini geliştirebilir, okudukları yazılar hakkında objektif yorumlar yaparak birbirlerinin yazılı anlatım becerilerine katkıda bulunabilirler. Dolayısı ile Viki ve ağ günlüğü bilgilerin sentezlenmesi ve sunumuna yardımcı olması açısından yazma eğitiminde kullanılabilir.

Problem Durumu

Bilgi teknolojisindeki gelişmeler ve toplumsal değişimle birlikte eğitimde yeni paradigmlar oluşmaktadır. Bu yeni eğitim paradigmasını üstlenenler ve öğrenenler doğru bilgi kaynakları ile donanımlı zengin öğrenme ortamlarına gereksinim duymaktadır (Reigeluth & Khan, 1994). Zengin öğrenme ortamlarının yaratılmasında teknolojinin desteğine her geçen gün daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bransford, Brown ve Cocking (1999), teknolojinin öğrenmeyi beş şekilde destekleyeceğini belirtmektedir. Bunlardan ilki sınıfa gerçek problemlere dayalı, heyecan verici bir içerik getirmeye yardımcı olması ve öğrencilerin kendi problemlerini bulmalarını, fikirlerini test etmelerini, geri bildirim almalarını, diğer öğrenciler ve uygulayıcılar ile işbirlikli olarak okul dışında çalışmasını kolaylaştırmasıdır. İkincisi; düşünmeyi ve problem çözmeyi destekleyici, öğrenmeye katkıda bulunan etkinlik modelleri ve uygulama kılavuzları sağlamasıdır. Sistemik ve eğitimsel bir yaklaşımın parçaları olan bu yapı ve araçlar, farklı yollarla bilgi sunmayı kolaylaştırmaktadır. Üçüncüsü; geribildirim, yansıtma ve düzeltme için öğrencilere ve öğretmenlere daha çok fırsat tanınmasıdır. Dördüncüsü; öğrenmenin okul duvarları dışına çıkarak öğretmenler, yöneticiler, aileler, öğrenciler, bilim adamları ve diğer topluluklardan oluşan yerel ve küresel topluluklar içerisinde genişlemesini sağlamasıdır. Beşincisi ise; öğretmenlerin öğrenciler ve öğrenme hakkındaki düşüncelerinin değişmesini, öğrenci ve öğretmenler arasındaki engellerin azalmasını, öğrenciler ve aileler arasında yeni ortaklıkların oluşturulmasını, öğrenci topluluklarının genişlemesini ve öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesidir. Bu anlamda yazma eğitimi de teknolojinin işe koşulması gerekli alanlardan birisidir (Bromley, 2006). İşbirlikli olarak ve bireysel olarak yazmayı destekleyen farklı teknolojilerin kullanılmasıyla yazma eğitime duyuşsal ve bilişsel yönden çeşitli katkılarda bulunulabilir.

Graham (2008) tarafından etkili yazma eğitimi için öğretmenlere sunulan yedi tavsiyeden birisi teknolojik yazma araçlarından faydalanmaktır. Bu araçlara örnek olarak kelime işlemci programlarının yanı sıra konuşmaları yazıya çeviren programlar ve tuşlara daha az basmayı sağlayan kelime tahmin programları verilebilir. Ancak bu araçlar yazma sürecini kolaylaştırmaya dönük araçlardır. Bu araçların dışında yazma eğitimini daha etkili hale getirmeye yardımcı olacak teknolojiler de kullanılabilir (Harris & Kington, 2002). Bu bölümde işbirlikli öğrenmeyi ve bireysel öğrenmeyi destekleyen teknolojilerin kullanılmasının yazma eğitime sağladığı katkılardan bahsedilmektedir. Bunun için

öncelikle yazma eğitiminde işbirlikli ve bireysel yöntemlerin hangisine daha çok başvurulduğuna nedenleri ile birlikte göz atmak gerekmektedir.

Son yıllarda yazma eğitiminde bireysel yöntemlerden çok işbirlikli yöntemlerin işe koşulduğu görülmektedir. Yazmanın bireysellikten daha çok sosyal olarak gerçekleşmesi gereken bir eylem olduğu savunulmaktadır (Sengupta, 2001). Çünkü işbirlikli olarak yazma sürecinde bireysel olarak yazmada gerçekleşmesi mümkün olmayan fırsatlar sunulmaktadır (Storch, 2005).

Yazma eğitiminin sorunlarından biri öğrencilerin yazma motivasyonu ve yazmaya yönelik tutumlarının düşük olmasıdır. Zorbaz ve Kayatürk (2015) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmaya göre yazmaya yönelik tutum 5. sınıftan 8. sınıfa doğru düşmektedir. Bunun yanında yazmaya yönelik tutumun yazma başarısını etkilediğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Garcia & Caso, 2005; Kassim, Daud, & Daud, 2013). Bu doğrultuda yazmaya ilişkin olumsuz tutumun nasıl ortadan kaldırılabilceğine ilişkin çalışma sonuçlarına göz atmak gerekmektedir. Yazma eyleminin çaba gerektiren ve zorlu bir süreç olması, öğrencilerin yazmaya olan motivasyon, kaygı ve tutumlarını geliştirmede işbirlikli öğrenme ortamlarından yararlanmak gerektiğini göstermektedir. Öğrenciler yazı yazarken birbirleri ile etkileşim içerisinde olmalıdır (Graham, 2006). İşbirliği ortamında öğrenci diğer öğrenenlerin nasıl düşündüğünü gözlemleyebilir, akranlarının düşünme ve yazma stratejilerini kendi zihninde modelleyebilir (Dale, 1994). İşbirlikli yazma sürecinde öğrenciler fikirleri keşfeder, geliştirir ve grup üyeleri ile yaşadığı tartışma, müzakere, etkileşim ve diyaloglarla düşüncelerini zenginleştirirler (Li, Chu & Ki, 2014). Öğrenciler arasındaki sağlıklı etkileşimi oluşturmada işbirlikli öğrenme teknolojilerinden yararlanılmalıdır.

Yeterli fikir ve yazma becerisine sahip olmayan bazı insanlara göre bireysel olarak yazmak acı verici bir deneyim olabilir. Ancak birlikte metin ortaya çıkarmak bireyler için faydalı ve heyecan verici olabilir (Amir, Ismail & Hussin, 2011). Bireysel yazma sürecinde paylaşma hazzı yaşamak mümkün değildir ve kişi yazıyla ilgili fikir üretme ve düzenleme aşamalarında tek başınadır (Erdoğan, 2012). Dolayısıyla bireysel yazılan yazılar ile işbirlikli yazılar arasında nitelik açısından farklılıklar vardır (Vass, Littleton, Miell & Jones, 2008). Alanyazında bu savı destekleyecek bulgulara rastlamak mümkündür. Örneğin Storch (2005), eşli gruplar halinde üretilen metinlerin bireysel olarak üretilen metinlere göre dilbilgisi kuralları açısından daha doğru ve karmaşıklık açısından daha

kaliteli olduğunu gözlemiştir. Bireysel olarak üreten öğrenciler aşırı detay verme eğilimindeyken; grupla üretenler daha kısa fakat anlatılmak isteneni net olarak ortaya koymaktadır. Bireysel ve işbirlikli yazma çalışmalarını karşılaştıran bir başka araştırma da Erdoğan (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada süreç temelli yaratıcı yazma uygulamaları bir grupta bireysel olarak, bir grupta işbirlikli olarak gerçekleştirilmiştir. Yazılı anlatım becerileri ve yazma tutumu açısından işbirlikli yazma çalışmaları yaptırılan grubun lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Bireysel ve işbirlikli yazmanın yazma becerisine yansımalarını inceleyen bir başka çalışma da Elola ve Oskoz (2010)' a aittir. Araştırmacılar diğer çalışmalardan farklı olarak bireysel ve işbirlikli yazma durumunda akıcılık, dil bilgisi kurallarına uyma ve karmaşıklığın anlamlı olarak değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bunun nedeninin ise örneklem sayısının küçüklüğü nedeni ile parametrik olmayan testlere başvurmalarından kaynaklandığını açıklamışlardır.

Verilen çalışmalar işbirlikli ve bireysel yazmanın eğitsel çıktılara yansımalarını karşılaştırmaktadır. Bu çalışmalara ek olarak işbirlikli ve bireysel yazmayı destekleyen teknolojilerin işe koşulduğu çalışmalara bakıldığında işbirlikli teknolojilerin de (Castañeda & Cho, 2013; Lee, 2010; Li, Chu & Wah, 2014; Mak & Coniam, 2009; Neumann & Hood, 2009; Wong, Chen, Chai, Chin & Gao, 2011) bireysel olarak yazmayı destekleyen teknolojilerin de (Çiftçi, 2009; Jones, 2006; Sun, 2010; Ward, 2004) yazma eğitimine olumlu katkılarına dair çok sayıda çalışma ile karşılaşmaktayız. Bu, bireysel yazmayı destekleyen teknolojilerin akran geri bildirimini kolaylaştırması sayesinde öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimi pekiştirdiğini ve öğrenciler arasındaki işbirliğine engel olmadan kullanılabildiklerini göstermektedir (Amir vd., 2011). Hatta bireysel ifadeyi yansıtmayı sağlayan teknolojiler; çok güçlü grup aidiyeti ve sadakatinin olmadığı, iletişim becerilerinin eksik olduğu, konuşma sırasında sorun yaşandığı durumlarda daha faydalı olabilir. Örneğin sınıfın ya da dönemin başındaki birbirlerini yeteri kadar tanımayan öğrenci grupları ve kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrenciler için bireysel teknolojiler daha etkili olabilir (Duffy & Bruns, 2006). Dolayısıyla işbirliği, iletişim, etkileşim, geri bildirim sağlamada öğrenci ve öğretmene yardımcı olacağı düşünülen teknolojilerin farklı işlevsel özelliklerinin yazma eğitime katkılarının karşılaştırılmasına ihtiyaç vardır.

Yazma eğitiminde yaşanan sorunlardan birisi de yazma için yeterli sürenin verilememesidir (Ungan, 2007). Geleneksel sınıf ortamında yazma eğitimi ders kitabındaki etkinliklerin sırasıyla gerçekleştirilmesi şeklinde yürütülür. Yazma eğitiminin

kazanımlarına ulaşabilmek için bu etkinlikleri gerçekleştirmek gereklidir. Ancak süre sıkıntısı ile birlikte etkinliklerin zenginleştirilmesi mümkün olmamaktadır (Kırmızı & Akkaya, 2009). Öğrenmenin somutlaştırılması ve etkinliklere gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Yazmanın gelişmesi için yazma eyleminin sıklıkla uygulanması gerekmektedir. Bir kitle için yazmak, bir konu için yazmak, bilgisayarda yazmak yazmayı geliştirir (Bernstein, 2008). Yazma etkinliklerinin Viki ve ağ günlüğü ortamlarında gerçekleştirilmesi öğrencilerin hem yazı hem görselleri kullanarak yazma eylemini daha sık gerçekleştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca Viki ve ağ günlüğü ders dışı zamanlarda da kullanılabileceğinden; öğrencilerin sınıf dışında da bir araya gelmesini, birbirlerinin yazılarını okumalarını, değerlendirmelerini ve aktif bir öğrenme süreci yaşamalarını destekler. Dolayısı ile Viki ve ağ günlüğünün yazma eğitimindeki eğitsel çıktılara hangi düzeyde katkı sağladığının geleneksel sınıf ortamının da dâhil edildiği deneysel bir araştırma ile ortaya konması alanyazına katkıda bulunabilir.

Viki ve ağ günlüğü eğitimde sıkça kullanılan web 2.0 araçlarıdır (Wagner & Bolloju, 2005). Her iki öğrenme ortamının da yazma eğitiminde etkili olduğunu gösteren çalışmalar olmakla birlikte bu iki öğrenme ortamını karşılaştıran çalışmaya rastlamak oldukça güçtür. Avcı ve Aşkar (2012) çalışmalarında bilgisayar dersi için Viki ve ağ günlüğü kullanan öğrencilerin algılarını karşılaştırmıştır. Viki ve ağ günlüğü kullanımının algıların yanı sıra eğitsel çıktılara etkisinin de gözlenerek karşılaştırılması, yazma eğitiminde bu araçları etkili bir şekilde kullanmaya yol göstermesi açısından önemli sonuçlar ortaya koyabilir.

Viki ve ağ günlüğü kullanımı ile ilgili çalışmaların yükseköğretim üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Üniversite hazırlık öğrencileri (Arslan & Kızıl, 2010; Temir, 2015), öğretmen adayları (Bener, 2015; Dymoke & Hughes, 2009; Özdemir, 2015), üniversite öğrencileri (Alsancak & Altun, 2011; Castañeda & Cho, 2013; Chretien, Goldman & Faselis, 2008; Cole, 2009; Lee, 2010; Muscarà & Beercock, 2010; Neumann & Hood, 2009; Ramanau & Geng, 2009; Ravid, Kalman & Rafaeli, 2008; Sun, 2010; Xiao & Lucking, 2008) ile gerçekleştirilen Viki ve ağ günlüğü uygulamalarına alanyazında yer verildiği görülmektedir. Ortaöğretim ve ilköğretim düzeyindeki çalışmalara ise daha az yer verildiği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin Viki ve ağ günlüğü kullanabilecek düzeyde bilgisayar ve internet okuryazarı oldukları düşünülmektedir. Ayrıca Viki ve ağ günlüğü kullandıklarında teknoloji kullanma yeterliliklerinin olumlu yönde geliştiği de görülebilir. Öğrencilerin internet kullanma amaçlarının çoğunlukla oyun indirmek-

oyunmak, müzik dinlemek, film izlemek (Yıldız & Seferoğlu, 2014) olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ortaokul  ğrencilerinin yazma eğitiminde Viki ve ağ g nl ğ u kullanımının teknoloji kullanma yeterliliklerine ne düzeyde katkıda bulunacağını inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu problemlerden yola çıkararak 8. sınıf yazma eğitiminde yaşanan sorunlara çözüm olabileceği düşünülen Viki ve ağ g nl ğ  n n; geleneksel sınıf ortamına alternatif bir öğrenme ortamı olarak kullanılmasının, işbirlikli ve bireysel öğrenmeye farklı şekillerde katkı sağlayabileceği ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde gerek araştırmalarda gerekse uygulamada Türkçe yazma eğitiminde teknoloji kullanılmasına ilişkin yetersizlik olduğu ve çalışmaların daha çok yükseköğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir. Yazma eğitiminin okuma, anlama, değerlendirme becerileri ile ilişkili olması daha erken dönemde bu eğitim ile ilgili harekete geçmeyi gerektirmektedir. Geleneksel  ğrenme ortamının öğrenciler için sıkıcı olmaktan çıkarılmasında ve sınıf duvarlarının dışında da yazma etkinliklerinin denetimli olarak gerçekleştirilmesinde Viki ve ağ g nl ğ  nden yararlanılabilir. Bu da Türkçe ve yazma eğitimine karşı olan tutumda, yazma motivasyonunda, yazma becerisinde, katılım düzeyinde, teknoloji kullanım yeterliliğinde olumlu yönde belirleyici olabilir. Bu nedenle bu çalışmanın problem durumunu 8. sınıf  ğrencilerinin Viki ve ağ g nl ğ u kullanımının Türkçe yazma eğitimi  ıktıları üzerindeki etkisi nedir? sorusu oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı 8. sınıf  ğrencilerinin yazma eğitiminde Viki ve ağ g nl ğ u kullanımının öğrencilerin eğitsel  ıktıları açısından karşılaştırılmasıdır. Vikiler ve ağ günlükleri yazma araçları olarak nitelenmektedir. Ancak Vikiler daha çok işbirlikli yazarlık amacı ile kullanılabilirken ağ günlükleri kişisel yazmayı ifade eden günlük oluşturma amacı ile kullanılmaktadır. Bu temel farklılıktan yola çıkararak yazma eğitiminin bir grupta Viki ile, bir grupta ağ g nl ğ u ile, bir grupta ise geleneksel sınıf ortamında sağlanarak çeşitli değişkenler açısından sonuçların karşılaştırılması ileride yapılacak araştırmalar için bir ufuk olabilir. Bu nedenle araştırmada Viki destekli, ağ g nl ğ u destekli ve geleneksel sınıf ortamında yazma eğitiminin 8. sınıf  ğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, akademik katılım, yazma motivasyonu, yazmaya yönelik tutum ve teknoloji kullanma yeterliliği düzeylerine etkilerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

Belirtilen bu amaç doğrultusunda yanıtı aranacak araştırma soruları:

1. Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamındaki deney grubu 1 ve ağ günlüğü destekli bireysel öğrenme ortamındaki deney grubu 2 ile geleneksel öğrenme ortamındaki kontrol grubu arasında;
 - a) Yazılı anlatım becerisi,
 - b) Akademik katılım düzeyi,
 - c) Yazma motivasyonu,
 - d) Yazmaya yönelik tutum,
 - e) Teknoloji kullanma yeterliliği

açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir?

2. Viki destekli yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin süreç ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin süreç ile ilgili görüşleri nelerdir?

Önem

Bu çalışmanın araştırmacı ve uygulayıcılar açısından arz ettiği önemler sırası ile şu şekildedir:

Birinci olarak; bu çalışmada öğrencilerin yazma, yazdıklarını paylaşma, birbirlerinin yazdıklarına yorum yapma gibi yazmaya yönelik etkinlikleri Viki ve ağ günlüğü ortamında gerçekleştirmesi, iki ortamın yazma eğitimi açısından işlevsel özelliklerini ve öğrencilere katkılarını görmek açısından önemlidir. Viki ve ağ günlükleriyle ilgili çalışmalar öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışma, aktif katılım içerisinde olma, bildiklerini paylaşma, geribildirim alma ve geribildirimde bulunma, yansıtma gibi davranışlarına olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir. Yazma eğitiminde Viki ve ağ günlüğü teknolojilerinin kullanılması da öğrencilerin yazma eğitimi sürecinde birbirleri ve öğretmenleri ile sağlıklı bir iletişim kurmalarını sağlayabilir, kendilerinin ve birbirlerinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini kolaylaştırabilir.

İkinci olarak, bu çalışma Türkçe yazma eğitiminde Viki ve ağ günlüğü kullanımını karşılaştıracak olması nedeni ile bilimsel alanyazına katkıda bulunacak nitelikte sonuçlar verebilir. Viki ve ağ günlüğü ortamlarının yazma eğitimine olan katkılarına ilişkin

alanyazın incelendiğinde, çalışmaların yabancı dil yazma eğitimine yoğunlaştığı görülmektedir. Ana dilde yazma eğitiminde Viki ve ağ günlüğü kullanılması ile ilgili az sayıdaki çalışma ise Türkçe dışındaki dillerde yazma eğitimi ile ilgilidir.

Üçüncü olarak; bu araştırmada elde edilen sonuçlar ortaokul Türkçe yazma eğitimi ile ilgili çalışmalar yapacak araştırmacılar için bir örnek oluşturabilir. Viki ve ağ günlüklerine ilişkin araştırmalarda katılımcıların çoğunlukla üniversite öğrencilerinden seçildiği görülmektedir. Ortaöğretim ve ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin eğitiminde de bu ortamların kullanılması ve eğitsel çıktılara etkisinin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bilgisayar ve internet kullanma yaşının giderek düştüğü göz önünde bulundurulduğunda, ortaokul öğrencilerinin yazma etkinliklerinde Viki ve ağ günlüğü kullanılması için bir engel bulunmadığı görülmektedir.

Dördüncü olarak; bu araştırmada işbirlikli ve bireysel ortam olarak Viki ve ağ günlüğü kullanılması öğrenme ortamlarının yazma tutumuna etkisini görmek açısından alanyazına önemli katkılar sağlayabilir. Erdoğan (2012); işbirlikli ve bireysel olarak yürütülen yaratıcı yazma çalışmalarının yazma tutumunu etkilediğini öne sürmüştür. Yazma eğitiminde Viki ve ağ günlüğü kullanılması, internet teknolojilerine ilgi duyan yeni nesil öğrencilerinin yazmaya ilişkin olumsuz yargılarını kırarak geleneksel sınıf ortamından eğlenceli bir öğrenme ortamına geçişin gerçekleşmesini sağlayabilir. Ayrıca bu çalışmanın olumlu sonuçları, eğitimde teknoloji kullanmaya karşı dirençli olan Türkçe öğretmenlerinin dirençlerini kırabilir. Böylece alanyazında Türkçe dersi ve yazma eğitiminde teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmaların daha geniş yer bulmasının önü açılabilir. Yazma tutumu okuma, dinleme, konuşma gibi diğer öğrenme alanları ile paralel olarak değişebileceği gibi birçok faktör yazma tutumunu geliştirmede rol alabilir. Bu faktörlerin ortaya çıkarılması olumlu yazma tutumunun gelişimi açısından önemlidir.

Beşinci olarak; bu çalışmada Türkçe yazma motivasyonu ile ilgili bir ölçek geliştirilerek Viki ve ağ günlüğü kullanma durumunda motivasyonun nasıl değiştiğinin gözlenmesi, yazma eğitimi alanında yapılacak çalışmalar için bir örnek olabilir. Öğrencilerin yazma performansını etkileyen değişkenlerin, eğitimci ve araştırmacılar tarafından incelenmesi beklenmektedir. Bu değişkenlerden birisi de yazma motivasyonudur. Yazma motivasyonu ile ilgili çalışmalar yazma öz yeterliği kavramı ile ilişkilendirilmektedir. Ancak yazma motivasyonuna ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçek bulmak oldukça zordur.

Altıncı olarak; yazma eğitimi ile öğrencilere günlük hayatta kullanabilecekleri kalıcı beceriler kazandırılır. Ancak yazma eğitimi için ayrılan süre sınırlı olduğundan bu becerinin gelişimi için yeterli özen gösterilmemektedir (Gökalp, 2000). Bu araştırmada kullanılan Viki ve ağ günlüğü ortamları, sınırlı olan ders süresi dışında öğrencilerin ders için zaman ayırmasını sağlayarak yazma becerilerinin oluşumuna olumlu katkı sağlayabilir. Dolayısı ile bu iki farklı ortamın yazma eğitimine olan katkıları açısından karşılaştırılmasında yarar vardır.

Yedinci olarak; internet teknolojisinin eğitimde yaygın hale gelmesi ile öğrencilerden teknoloji destekli ortamlara etkili katılım göstermesi beklenmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin Viki ve ağ günlüğüne katılarak teknoloji kullanma yeterliliklerini geliştirip geliştirmediği belirlenmiştir. Bu araştırma Viki ve ağ günlüğü destekli yazma eğitimi alan öğrencilerin teknoloji kullanma yeterlilik algılarını karşılaştırılmasından dolayı, hem bilişim teknolojileri hem de yazma eğitimi alanlarını kapsayan disiplinler arası bir çalışma olarak bilime katkıda bulunabilir.

Sekizinci olarak; araştırmanın problem durumunda belirtilen sorunların çözümü öğretim teknolojileri alanı ile çözülebilir. Teknolojik araçların işbirliğine dayalı ve bireysel kullanımının Türkçe eğitimi müfredatına uygulanması ve etkilerinin incelenmesinde öğretim teknolojileri alanı uzmanı ve araştırmacılarının işbirliği içerisinde çalışması beklenmektedir. Dolayısıyla bu çalışma öğretim teknolojileri alanına katkıda bulunması açısından önemlidir.

Son olarak; araştırmada yazma eğitiminde Viki ve ağ günlüğü kullanılan öğrencilerin bu öğrenme ortamlarını kabul ve kullanım düzeylerini karşılaştırmak ta amaçlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar öğrencilerin her iki öğrenme ortamını kullanma sürecinde yaşadıkları deneyimleri derinlemesine sergilemesi açısından önemlidir.

Sonuç olarak araştırma; işbirlikli ve aktif öğrenmeyi destekleyen Viki ve ağ günlüğü teknolojilerinin yazılı anlatım becerileri, ders katılımı, yazma motivasyonu, yazmaya yönelik tutum, teknoloji kullanma yeterliliği gibi yazma eğitime yönelik değişkenleri ne derecede etkileyeceğini incelemesi, karşılaştırması ve her iki ortama ilişkin algıları ortaya koyması bakımından önemli bir araştırmadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmaya ilişkin sınırlılıklar şöyledir:

1. Araştırma örneklemini Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan Şehitler Ortaokulu 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma katılımcıların ölçeklere ve görüşme sorularına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın uygulama süresi 2018-2019 öğretim yılı sonbahar döneminin 8 haftası ile sınırlıdır.
4. Araştırmada kullanılan yazma etkinlikleri Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği temalar ile sınırlıdır.
5. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına atanan sınıflar yansız olarak belirlenmiştir. Dolayısı ile deney ve kontrol gruplarında yer alacak öğrencilerin rastgele örnekleme yerine uygun örnekleme yolu ile belirlenmesi bir sınırlılıktır.
6. Araştırma sürecinde dersin öğretmeni deney grupları ile yürüttüğü derslerde teknik desteğe ihtiyaç duyabilir. Araştırma sürecinin başında dersin öğretmenin Viki ve ağ günlükleri hakkında deneyimi olmaması bir sınırlılıktır.
7. Deney grubundaki Viki ortamı www.wikidot.com, ağ günlüğü ortamı www.blogger.com ile sınırlıdır.
8. Deney gruplarının eğitim ortamı okulun bilgisayar laboratuvarı ile sınırlıdır.
9. Deney gruplarında iki öğrenciye bir bilgisayar düşmesi bir sınırlılıktır.
10. Deney grubu öğrencilerinin Viki ve ağ günlüğü ortamlarına erişim sorunları yaşamaları bir sınırlılıktır.
11. Yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için verilen süre, Türkçe dersleri için haftada 5 saat olarak belirlenen sürenin 1 saati ile sınırlıdır.

Tanımlar

Viki: Bir işbirliği etrafında toplanan kimselerin web tarayıcı üzerinden yeni sayfalar oluşturmaya, sayfalarda düzenlemeler yapmasına ve bu sayfaları birbirine bağlamasına olanak sağlayan bir yazılım altyapısı kullanan web sitelerinin genel adıdır (Ebersbach, Glaser, & Heigl, 2006). Bu kelimenin çalışma içerisindeki yazımında “Viki” kullanımı tercih edilmiştir. Yabancı dilde türetilmiş “wiki” sözcüğünde, dilimizde bulunmayan “w”

harfi yer aldığından Türkçe yazımdaki karşılığının “v” harfi içermesi ve özel isim kategorisinde olduğundan büyük harfle yazılması uygun görülmüştür.

Blog: Genellikle bir kişinin herhangi bir konu ile ilgili düzenlediği, kendine ait yorumlar barındıran, kronolojik, güncellenebilen yazı serileri içeren ve diğer kullanıcıların yorum ekleyebildikleri web günlükleridir (Farmer, Yue & Brooks, 2008).

Web 2.0: İnternet kullanıcılarının daha sosyal bir şekilde bağlanarak bilgi alanı ekleyebildiği ve düzenleyebildiği web ortamlarının bütünüdür (Anderson, 2007).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Herhangi bir durum için bir araya gelen insanlar arasındaki doğru etkileşim işbirliği ile sağlanır. Öğrenmede işbirliği yaklaşımı ile, grup üyelerinin yeteneklerinden ve katkılarından yararlanılabilir. Bu bölümde işbirliğine dayalı öğrenme kavramının kapsamından bahsedilecektir.

İşbirliğine dayalı öğrenmenin popüleritesi neredeyse yarım asırdır devam etmektedir. Okul öncesinden lisansüstü eğitime, her türlü konu alanında, geleneksel ve modern öğrenme durumlarında, okul sonrası ve okul dışı programlarda işbirliğine önem verilmektedir. Öğretmen yetiştirme programları ve mesleki gelişim programları gibi öğretimin farklı düzey ve alanlarında işbirlikli öğrenme oldukça yaygın hale gelmiştir (D. W. Johnson, Johnson & Stanne, 2000).

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin ortak öğrenme hedeflerine ulaşmak için birlikte çalışmasını gerektirir (D.W. Johnson & Johnson, 1999). Birlikte çalışma ise birlikte zafer elde etme, ya da birlikte başarısızlıktır. İşbirlikli öğrenme ortamı diğer grup üyeleri ile yarışma değil, grup içindeki farklı kaynakları kullanarak anlamayı derinleştirme, karar vermeyi kolaylaştırma ve bilgiyi geliştirmedir. İşbirlikli ortamdaki farklı fikir ve deneyimlerin keşfi ve ifade edilme fırsatıdır (Cowie & Rudduck, 1988, s.13). Bu ortamda iki ile altı kişi arasında değişen sayıdaki öğrenci grubu, birlikte çalışır ve grup performansı çeşitli şekillerde ödüllendirilir. Grup üyeleri bilgiyi paylaşma ve bir diğerinin öğrenmesine

katkıda bulunma konusunda istekli ve heyecanlı olmalıdır (Slavin, 1988). Dolayısıyla işbirlikli öğrenme, bir grup öğrenenin ortak öğrenme hedefine ulaşma amacıyla yolunu birleştirip toplu olarak hareket ettiği etkileşimli bir süreçtir (Dillenbourg, 1999; Barkley, Cross & Major, 2005).

Dillenbourg (1999), etkileşimli işbirliğini tarif ederken etkileşim, aynı zamanda aynı etkinlik içinde yer alma durumu ve uzlaşma olması gerektiğini savunur. İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak var olması ile gerçekleşir (Slavin, 1980). Birlikte uğraşı verilerek gerçekleşen bu süreç sonunda belki bir ürün ortaya çıkacak, belki de bir problem çözüme kavuşturulacaktır (Benson, 2001).

İşbirliğine dayalı öğrenmede öğretim öğrenci merkezli olarak yürütülür. Bu tür bir öğretimde öğrencinin rolü dinleyerek, gözlemleyerek ve not alarak pasif bilgi alıcı olmaktan aktif katılımcı, problem çözücü ve tartışan rolüne evrilir. Öğretmenin rolü ise bilgi veren konumundan bilgi yapılandırmada rehber olma konumuna evrilir. Kazandırılmak istenen davranışı modelleyerek katılıma teşvik eder (Hiltz, 1998). İşbirlikli etkinliklerin çoğu, öğretmenin sunumu veya açıklamasından ziyade, öğrenciler tarafından ders materyalinin keşfedilmesine ve uygulanmasına odaklanır (Smith & MacGregor; 1992).

İşbirlikli öğrenmede, öğrenciler birbirlerinin öğrenme sorumluluğu paylaşır (Trimbur, 1989; Knowles, 1990). Bu, bir öğrencinin başarısının gruptaki diğer öğrencilerin başarısına da yansımaları anlamına gelir (Gokhale, 1995). Öğrencilerden devamlı olarak birbirlerini, gruplarını ve sınıf işleyişini değerlendirmeleri istenir (Meier & Panitz, 1996). Öğrenciler, talimat verilen bir modda düzenli olarak birbirleriyle etkileşime aktif olarak dâhil olduklarından, farklılıklarını anlayabilir ve ortaya çıkabilecek sosyal sorunların nasıl çözüleceğini öğrenebilirler (R.T. Johnson & Johnson, 1985).

Johnson (1994)' a göre rekabetçi ya da bireysel yöntemlere göre daha verimli ve etkili işbirlikli öğretim yapılabilmesi için bazı koşulların yerine getirilmesi gereklidir. Bunlar;

- Pozitif dayanışmanın sağlanması,
- Kayda değer ölçüde teşvik edici etkileşim,
- Bireysel hesap verebilirlik ve grup hedeflerine ulaşmak için kişisel sorumluluk,
- İlgili kişiler arası ve küçük grup becerilerinin sıklıkla kullanılması,

- Grubun gelecekteki etkinliğini iyileştirmek için mevcut işleyişi sık sık ve düzenli grup etkinlikleri halinde sürdürme

Grup hedeflerine ilişkin karşılıklı anlayışla uzlaşa oluşturulabilmesi için işbirlikli öğrenme etkinliği esnek olarak yapılandırılmalıdır (Brufee, 1999). Farklı hazırbulunmuşluklara ve anlayışlara sahip bireylere, bilgiye ulaşırken kaynakları kullanma konusunda fırsat sunulmalıdır. Bu süreçte herkes birbirinin sonuç için sağladığı katkıya değer vermelidir. Böylece işbirlikli öğrenmede herkes fikir ve bilgisini karşılıklı olarak sunduğu için emek anlamında belirgin farklılıklar ortaya çıkmaz. (McInnerney & Roberts, 2004).

İşbirlikli öğrenmenin doğasında sosyal etkinlik vardır (Pilkington, Naismith, Lee & Weeden, 2007). Bu noktada işbirlikli öğrenmenin dayandığı kuramsal temellerden bahsetmek yerinde olacaktır. Sosyal öğrenme kuramlarından sosyal yapılandırmacı yaklaşım ve sosyo kültürel yaklaşım işbirlikli öğrenmenin dayandığı kuramlardan bazılarıdır (Dillenbourg, Baker, Blaye, O'Malley, 1995; Papastergiou, 2006).

İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Kuramsal Temelleri

Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşım

Piaget' in bilişsel gelişimin bireysel yönüne odaklanmasından sonra, 1970' li yıllarda bir grup araştırmacı sosyal etkileşimin bireyin bilişsel yapısındaki etkisine odaklanmıştır (Doise ve Mugny, 1984). Sosyal yapılandırmacı yaklaşıma göre insanlar etkileşimde bulunduğu zaman öğrenme gerçekleşir. Sosyal yapı içerisinde insanlar birbirlerinin davranışlarını gözlemler ve taklit eder (Krohn, 1999). Dolayısı ile bilişsel yapılandırmacılıkta fikirler bireyde kişisel bir süreçle inşa ediliyorken, sosyal yapılandırmacılıkta fikirler öğretmen ve diğer öğrenciler ile etkileşim sonucunda inşa edilir (Powell & Kalina, 2009). Bireysel yapılandırmacı ve sosyal yapılandırmacı felsefe bilginin tanımı, öğrenmenin tanımı ve öğrenme odağı konularında birbirlerinden farklılaşırlar (Gredler, 1997).

Vygotsky, sosyal yapılandırmacılığın teorik temellerinde imzası olan kuramcılarının başında gelmektedir. Bilişsel diyalog, yakınsak gelişim alanı, sosyal etkileşim, kültür ve iç konuşma gibi sosyal yapılandırmacılıkla ilgili birçok kavramı açıklamıştır (Vygotsky, 1962). Zihinsel süreçler ile insan davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen ve işlevselci yaklaşımı benimseyen sosyal yapılandırmacıların başında gelmektedir. İnsanın

hayvanlardan fizyolojik üstünlüğü dışında bilişsel süreçleri bakımından da üstün olduğunu belirtmiştir. Bu bilişsel ayırt edicilerin başında dil ve sosyal etkileşim becerilerini göstermiştir (Daniels, 1996).

Sosyal yapılandırmacılığın savunucularından birisi de Dewey'dir. Dewey'e göre öğrenen yalnız öğrenmez, kendini çevreleyen toplumun ve bir bütün olarak dünyanın bir parçası olarak öğrenir. Fikirlerin sosyal olarak yapılandırılması için birey, toplum ve dünya arasında üçlü bir ilişki ağı oluşturulmasını önermiştir. Dewey fikirlerin anlamlı olması için 4 şart gerektiğini belirtir. Buna göre fikirler a) kabul edilebilir bir teorinin parçası olmalı , b) olumlu eylem oluşturma aracı olarak faydalı olmalı, c) toplumdaki katılımcılar tarafından inşa edilmeli, d) toplum tarafından sağlanan kılavuz ya da referans noktaları ile ilişkili olmalıdır (Oxford, 1997).

Gredler (1997) sosyal yapılandırmacılığın öğrenmeye bakış açısını dört grupta açıklamıştır. Bunlardan birincisi bilişsel araçlardır. Öğrenciler uygulamalı proje temelli yöntemler içeren ve konu temelli bilişsel araçların kullanıldığı sosyal öğrenme etkinliklerine katılırlar. Birlikte bir ürün ortaya koyarlar ve sosyal öğrenme süreci boyunca onu anlamlandırır. İkincisi fikir tabanlı bilişsel yapılandırmacılıktır. Fikir tabanlı bilişsel yapılandırmacılık, farklı disiplinlerdeki önemli kavramların (fotosentez gibi) öğrenci vizyonunu geliştirdiğini, öğrencilerin düşüncelerinde ve sosyal anlamın oluşturulmasında önemli temeller olduğunu öne sürer. Üçüncü yaklaşım olarak pragmatik veya acil yaklaşıma göre sosyal yapılandırmacılığa sınıfta ihtiyaç halinde başvurulmalıdır. Bu yaklaşımın savunucuları, dünyadaki bilgi, anlam ve anlayışın bireysel ve tüm sınıfın ortak görüşü olarak her iki açıdan da ele alınabileceğini savunurlar. Dördüncü yaklaşım olan işlemsel ya da durumlu bilişsel bakışın odak noktası ise insan ve çevresi arasındaki ilişkidir. Çevre ve grup üyeleri arasındaki sosyal ilişkiler değişirse, bireylerin görevleri de değişmektedir.

Sosyo Kültürel Yaklaşım

Sosyo-bilişsel kuram sosyal etkileşim bağlamında bireysel gelişim üzerinde dururken, Vygotsky'nin öncülüğünde gelişen sosyo-kültürel kuram sosyal etkileşim ve bireysel biliş değişimi arasındaki sebep-sonuç ilişkisi üzerinde durur. Bireyin zihinsel işleyişini geliştiren sosyal faaliyetler sosyo kültürel yaklaşımın temel analiz birimidir (Dillenbourg vd., 1995).

Vygotsky (1978), öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştırmak için bazı araçlara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Sosyal etkileşim içerisinde kullanılan dil, işaretler, semboller, yazı ve hatırlatıcı teknikler bilişsel gelişimin sağlanmasında oldukça önemlidir. Öğretmen tarafından araçların kullanımı gösterildikten sonra öğrenenin içselleştirmesi beklenir. Daha sonra öğrenen sosyal öğrenme ortamında kendini ifade sürecinde bu araçlara başvurur. Bu süreçte öğrenenin düşünceleri değişim ve dönüşüme uğrar (John-Steiner & Mahn, 1996). Burada Vygotsky (1978), bilişsel kazanımların sosyal bağlamda ortaya çıktıktan daha sonra içselleştirilebildiğini vurgulamıştır.

İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Teknoloji İle Desteklenme Yöntemleri

Teknoloji, öğrenmenin sınıf duvarları dışına çıkarak, coğrafyadan bağımsız olarak yürütülmesini ve farklı öğrenme ilişkileri kurulmasını sağlar. Eğitimde teknolojik araçların kullanılması diyalog ve araştırma gibi kişiler arası etkileşim gerektiren, işbirliği ve iletişim sağlayan eylemleri destekler (Lourillard, 2002). Teknoloji, öğrencilere birlikte her zaman ve her yerde çalışma özgürlüğü vererek işbirlikli öğrenmenin önündeki birçok engelin ortadan kalkmasına yardımcı olur (Harasim, Hiltz, Teles & Turoff, 1995).

Öğrenmeyi desteklemek için, teknolojinin grup öğrenme sürecini nasıl desteklediğini ve öğrenenlerin teknoloji ile şekillendirilmiş kültürel uygulamalara nasıl tepki verdiğini tasarlanmış bir öğrenme ortamı vasıtası ile anlamak önemlidir (Giest, 2010). Papert (1980)'ın çocukların düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla geliştirdiği LOGO adlı programlama dili uygulaması, araştırmacılar tarafından işbirliğine sağladığı katkılar açısından incelenen ilk örneklerden birisidir (Hoyles & Sutherland, 1990; Hughes & Greenhough, 1995).

D. W. Johnson ve Johnson (2004) da, teknoloji destekli işbirlikli öğrenme çıktılarını başarı, tutum, gelişim, bireysel farklılıklar ve diğer faktörler açısından şu şekilde özetlemektedir:

- Teknolojiyi kullanma başarısını ve akademik başarıyı artırma,
- Teknoloji ve işbirliğine ilişkin olumlu tutumları destekleme,
- Gelişimi destekleme (bilişsel gelişim, öğrenme kontrolü ve sosyal yeterlilikler),
- Grup üyeleri arasında pozitif ilişki geliştirilmesi,
- Yüksek performanslı, düşük performanslı, erkek ya da kız öğrenciler üzerinde olumlu etki oluşturma,

- Maliyet olarak uygunluk,
- Grup yazılımı ve donanım olarak yeniliği teşvik etme

İşbirlikli öğrenmeyi destekleyen teknolojilerin başında bilgisayar teknolojileri gelmektedir. İlkokul, ortaokul ve liselerin bilgisayar laboratuvarları bulunmaktadır. Bu laboratuvarların kullanım amacı çoğunlukla bilgisayar kullanma becerisini geliştirmektir. Oysaki bilgisayar, farklı disiplinlerde öğrenmeye katkı sağlamak için kullanılmalıdır. Öğrencilerin bilgisayar aracılığı ile bir araya gelerek anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesine yardım edilebilir. Bununla ilgili bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme (BDİÖ) kavramı alanyazında sıkça karşılaşılan bir kavramdır. Koschmann (2002), bu kavramı şu şekilde tanımlamıştır: BDİÖ, merkezinde anlama ve ortak etkinlik ile anlam oluşturma uygulamaları olan ve bu uygulamalar vasıtası ile tasarlanan eserlerle ilgilenen bir çalışma alanıdır.

BDİÖ kavramı 1990'larda öğrencileri bireysel olarak izole edilmiş bir şekilde ders çalışmaya zorlayan bir yazılıma tepki olarak ortaya çıkmıştır. İnternetin insanları yenilikçi yollarla birbirine bağlama konusundaki heyecan verici potansiyeli, BDİÖ araştırmaları için bir teşvik sağlamıştır. BDİÖ geliştikçe, tasarımda öngörülemeyen engeller ortadan kalkarak yenilikçi eğitim yazılımlarının yaygınlaştırılması ve etkin biçimde kullanılması giderek daha belirgin hale gelmiştir (Stahl, Koschmann & Suthers, 2006).

İşbirliğinin bilgisayar aracılığı ile sağlanmasının bazı yöntemsel avantajları vardır. Araştırmacı işbirliğinin bazı yönleri üzerinde kontrol sahibi olur (Örneğin iş bölümü ve sırası ile ilgili kuralların belirlenmesi, etkinliklerin dağılımının belirlenmesi). Ayrıca bilgisayar ile işbirliğinin pedagojik etkileri de söz konusudur. Öğrenmeye katkıda bulunması beklenen etkileşim türlerini desteklemek bunlardan biridir (Dillenbourg vd., 1995).

BDİÖ kavramının gelişmesiyle, bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ortamları internet ağı gerektirmeyen ve ağ tabanlı uygulamalar olarak ikiye ayrılmaya başlamıştır. İnternetin yaygın olmadığı zamanlarda işbirlikli uygulamalar, öğrencilerin bir bilgisayarı ortak kullanması şeklinde gerçekleşmekteydi. Günümüzde de bu tip uygulamalar kullanılabilir. Bu tip uygulamalar, öğrencilerin yüz yüze işbirliğinde bulunmasını sağlar. Matematik ve geometri programları (Granberg & Olsson, 2015), programlama dili ya da animasyon oluşturma programları (Oluk & Korkmaz, 2016), simülasyon programları (Titzer, Swenty & Hoehn, 2012), işbirliğini geliştirebilecek internet gerektirmeyen yazılım türlerinden bazılarıdır.

Crook (1994) ağ tabanlı uygulamaları yerel alan ağı (LAN), geniş alan ağı (WAN) ve genel internet ağı uygulamaları olmak üzere sınıflamıştır. Günümüzde işbirliğini sağlamak amacı ile kullanılmakta olan ağ tabanlı uygulamalar internet uygulamalarıdır. Ağ tabanlı uygulamalar, öğrenenlerin zaman ve yer sorunu olmadan işbirliğinde bulunmalarını sağlamaktadır. Ancak yüz yüze iletişimin mümkün olmaması, ağ tabanlı uygulamaların handikaplarından birisi olarak görülebilir. Yine de, asla yüz yüze karşılaşmayacak olsalar bile yeterince motive olan öğrenenler üretken takım çalışması, derinlemesine işbirliği ve hatta kalıcı arkadaşlıkları kapsayan güçlü bağlar oluşturacaklardır (Reeves, Herrington & Oliver, 2004).

Larusson (2010), bilgisayar destekli etkinlikleri ikiye ayırmaktadır. Bunlardan ilki ‘esnek yapılandırılmış etkinlikler’ dir. Esnek yapılandırılmış etkinliklerde bir ürün oluşturmak zorunlu değildir. Öğrenciler ortak noktada buluşmak için birbirleri ile iletişim halinde bulunmalıdır. Ancak her katkı kabul görmek zorunda değildir. Katılımcılar sürece aktif olarak katılırlar ancak her bakış açısı sürece dâhil edilmeyebilir. Larusson (2010), ‘esnek yapılandırılmış etkinlik’ örneği olarak öğrencilerin birbirlerinin ağ günlüğü yazılarına yorum yaptıkları bir dersi vermektedir. Öğrenciler ders materyali hakkında bireysel bakış açıları doğrultusunda ağ günlüğü yazmakta ve diğer yazıları yorumlamaktadır. Öğrenciler dönem boyunca belli bir farkındalık içerisinde bu etkinliği gerçekleştirirler. Ancak öğrencilerin her yazıya yorum yapma zorunlulukları yoktur. İkinci etkinlik türü ise ‘sıkı yapılandırılmış etkinlikler’dir. Sıkı yapılandırılmış etkinliklerde öğrencilerin iyi tanımlanmış bir ortak problem durumu içinde çalışmaları gerekir. Ayrıca, katılımcılar ortak bir ürün üretirken belirli bir zamanda önemli materyallere odaklanmalıdır. Öğrenciler birbirleri ile iletişim içerisinde iken katılımı ya da katkı sağlamada yaşanan problemler, performansın düşmesine neden olabilir. Larusson (2010), ‘sıkı yapılandırılmış etkinlik’ örneği olarak İnsan-Bilgisayar Etkileşimi dersinde takım olarak yürütülen bir tasarım projesini vermektedir. Bu tür bir etkinlikte, öğrenciler işbirlikli olarak sınıfta öğretilen yöntem ve teknikleri kullanarak belirli bir ürün ortaya koymaktadır. Bunu yaparken, öğrenciler ortak olarak projenin kritik unsurlarına odaklanmalı ve kimin ne zaman ne yaptığı, ne yapılması gerektiği ve çabalarının ürünü hakkında ortak bir görüş paylaşmalıdır. Öğrenciler farkındalığı korumak ve zamanında diğer öğrencilerden gelen katkılara duyarlı olmak için işbirliklerini sağlayan teknolojiden yeterince destek almalıdır. Katkının diğer öğrenciler tarafından okunduğunu ya da üzerine çalışıldığını bilmek,

etkinliğin ayrılmaz bir parçasıdır. Performans büyük ölçüde sözlerin yerine getirilmesine bağlıdır.

Çevrimiçi işbirliği, bilgisayar destekli işbirliğinin versiyonlarından birisidir. Çok düzeyli etkileşimin imkânı ve erişilebilirliği, kaynak paylaşımı ve üst düzey düşünme etkinlikleri ile çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrencilerin gerçek dünya durumlarına ilişkin yeterliliklerini geliştirmesini sağlar (Oliveira, Tinoca & Pereira, 2011). Etkileşim ve işbirlikli öğrenmeyi teşvik etmek için çevrimiçi öğrenme toplulukları oluşturulmaya önem verilmesi gerekmektedir (Rogoff, 1994).

Campbell (1997), çevrimiçi işbirlikli ortamları Asenkron Öğrenme Ağı (AÖA) olarak tanımlamaktadır. AÖA, bireysel çalışma ve asenkron olarak başkaları ile etkileşimin birleşimidir. AÖA’da öğrenenler ve öğretici aynı anda çevrimiçi olma zorunluluğu olmadan, uzaktan öğrenme kaynakları ile çalışmak için bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanır.

Harris (1999), çevrimiçi işbirliğinin dört önemli faydasından şöyle bahsetmektedir;

- Öğrenenin sınıf arkadaşları ve eğitimci dışında çok sayıda insana çevrimiçi erişim farklı görüşler, bakış açıları, inançlar, deneyimler ve düşünme süreçlerine maruz kalmayı sağlar.
- Eş zamansız iletişim her yerde ve her zaman öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Öğrencilerin farklı yerlerde toplanan benzer bilgileri karşılaştırmak, zıtlamak ve / veya birleştirmek yoluyla ortak bir anlam anlayışı oluşturmak için kendi özellerinden kamusal dünyaya ve diyaloglara geçmelerini sağlar.
- Çevrimiçi işbirlikli öğrenme deneyimleri, katılımcıların “küresel farkındalığı”nı genişleterek yerel, ulusal ya da küresel düzeyde öğrenme toplulukları oluşturulmasına yardımcı olur (sf. 55).

Eğitimde Web 2.0 Uygulamaları

Web 2.0 uygulamaları, yüksek düzeyde yazılım bilgisi gerektirmeyen, kullanıcıların internette aktif olmasını sağlayan ortamlardır. En temel haliyle web 2.0, bireylerin birbirleri ile işbirliği yapmalarına ve içerik yazarlığına katkıda bulunmalarına, web sitelerini özelleştirmelerine, düşüncelerini hemen yayınlamalarına izin veren bir kavramı

ifade eder (Heafner & Friedman, 2008). Web 2.0 araçları, projelerde öğrencilerin okuması, yazması ve içeriği düzenlemesine izin verir (O'Bannon & Britt, 2012).

Web 2.0'ın işbirliği ve etkileşimin ders dışı zamanlarda da sürdürülmesine olan katkısı, farklı alanların öğretiminde sıkça kullanılmasını sağlamaktadır. Web 2.0 araçları olarak bilinen Viki, ağ günlüğü, RSS, sosyal ağlar, kavram haritası oluşturma araçları, podcastlar, öğrencilerin fiziksel olarak birbirinden uzakta oldukları durumlarda katılım ve işbirliğinin sağlanması amacı ile kullanılabilir (Carty, 2007; Ajjan & Hartshorne, 2008; McLoughlin & Alam, 2014; Liu & Lan, 2016; Jensen, 2017; Harris & Alan, 2019). Web 2.0 araçları, bilgiyi hatta insan deneyiminin diğer boyutları olan fikir, değer ve manevi inanışları karşılıklı uzlaşma ile somutlaştırmaya yardımcı olur (Dede, 2008).

Hew ve Cheung (2013), web 2.0 teknolojilerini eğitimde kullanım amaçlarına göre sınıflandırmışlardır. Tablo 1'de bu sınıflandırma görülmektedir.

Tablo 1

Web 2.0 Teknolojileri ve Eğitimde Kullanım Durumları

Kullanım Amacı	Teknoloji Tanımı	Örnek	Eşzamanlılık
Çevrimiçi yansıtma	Weblog	Blogger, Edublogs	Eşzamansız
Çevrimiçi işbirliği	Viki	PbViki, Wetpanit	Eşzamansız
	Sesli tartışma panosu	Wimba voice, Voicethread	Eşzamansız
Sosyal alanlar	Sosyal ağlar	Facebook, Twitter	Eşzamanlı, Eşzamansız
Depolama	Video paylaşma	YouTube	Eşzamansız
	Podcast	Houndbite, Chirbit	Eşzamansız
Sosyal imleme	Sosyal imleme	Delicious, Diigo, Simpy	Eşzamansız
Üç boyutlu sanal dünyalar	Oyun sanal dünyalar, sosyal sanal dünyalar	World of Warcraft, Second Life, Active Worlds	Eşzamanlı

Tablo 1’deki teknolojik tanımlardan kısaca bahsetmekte fayda vardır. Weblog ya da kısa adı ile bloglar; kullanıcının yazı ve dijital materyalleri yayınlatabildiği ve diğer kullanıcıların yorum ekleyebildiği internet tabanlı dergi ya da günlüklerdir. Vikiler; kullanıcılara sayfa oluşturma, düzenleme ve link verme konusunda sınırsız erişim sunan web tabanlı servislerdir (Crook vd., 2008). Sesli tartışma panosu; kullanıcıların yazılım bilgisi ya da karmaşık ses düzenleme araçları gerekmeden, ses ya da yazı yayınlatabildiği ve kaydedebildiği sesli tartışma forumlarıdır (Yaneske, 2010). Sosyal ağlar; arkadaşların alt gruplarından oluşan üyeler arasındaki sosyal etkileşimi yapılandıran web siteleridir (Crook vd., 2008). Facebook, Twitter ve Instagram en çok kullanılan sosyal ağ siteleri arasındadır. Video paylaşma; öğrenenlerin kendi imkânları ile mesleki gelişim videoları yayınlamalarını, öğrencilerin kendi konularına özel videolar oluşturmalarını, güncel konular ile ilgili videoları bulmak için, video paylaşım siteleri kullanmalarını kapsamaktadır (Grosbeck, 2009). Podcast; radyo ve televizyon gibi geleneksel medya ya da eğitimci, öğrenci, amatör, bir konu ile ilgili tutkusu olan bireyler tarafından üretilen ortak ses ya da video programıdır (McLester, 2007). Sosyal imleme siteleri; internet bağlantıları şeklinde bilgi paylaşmak amacıyla kullanılır. Kullanıcılar kaydedilen sayfaları tanımlayan anahtar kelimeler ile bu web sitelerini etiketleyebilir. Aynı konuyla ilgilenen diğer kullanıcılar, aynı anahtar kelimelerle etiketlenen sitelerin URL listelerini bulabilirler (Richardson, 2006). Sanal dünyalar; kullanıcıların sanal alanda gezinmesini ve avatarlar aracılığıyla başkalarıyla etkileşim kurmasını sağlayan ekran ortamlarıdır (Conole & Alevizou, 2010).

Eğitimde web 2.0 ortamlarının kullanmanın bazı avantaj ve dezavantajları vardır. Grosbeck (2009) bunları şöyle özetlemiştir;

Avantajları;

- Maliyetin düşük olması,
- Teknolojiyi seçme olasılığı söz konusu olduğunda esneklik,
- Bilgiye hızlı ve kolay erişim,
- Çeşitli web 2.0 teknolojilerinin öğretme-öğrenme etkinliklerine entegrasyonu,
- Sosyal yer imi hizmetleri aracılığı ile kapsamlı bilgi ve işbirliği fırsatları,
- Kullanıcıların kimliğini doğrulayarak kaynaklara erişimi denetleme imkânı,
- Birikmiş deneyimlerin (bloglar, mikrobloglar, Vikiler, flickr, youtube) ve kaynakların paylaşılması,

- Platformdan bağımsızlık (tarayıcı ve internet bağlantısı olan bir bilgisayar yeterlidir),
- Eğitim alanı ve mevcut bağlamsal dinamikler ile uyumluluk,
- Kullanım için gereken düşük karmaşıklık düzeyi (İnternet kullanımında minimum beceriler),
- Sürekli kullanımının güvenilir olması,
- Arama ve bilgi yönetimi sırasında daha az zaman ve enerji harcanması (del.icio.us, RSS),
- Yeni teknolojilerin çeşitliliği sayesinde, kullanım yöntemlerinin sayısındaki artış ve öğretici uygulamaların ve oluşum türlerinin heterojenliği,
- İzlenen yöntemde büyük değişiklikler olmaksızın mevcut öğretici uygulamaları test etme imkânı,
- Tek başına teknolojiye değil, öğretici yeniliğe odaklanma,
- Dijital içerik oluşturma (özellikle medya, podcast, video yayını).

Dezavantajları;

- İnternet bağlantısı gereklidir.
- Arkasında hala yeterince tanımlanmamış bir dizi teknoloji ve kavramı gizler.
- JavaScript'e bağlı olan Ajax'a dayanır ve bu nedenle, JavaScript'i etkinleştirilmemiş bir kullanıcı, ilgili sayfayı kullanamayacaktır.
- Tarayıcı türleri arasında görüntüleme farklılıklarına neden olabilir.
- Açık kaynaklı yapılarda ücretsiz sunulan hizmetler yetersiz olabilir.
- Kullanıcılar tarafından üretilen özensiz içeriklerle amatörlüğü teşvik eder.
- Herkese şikâyet etme fırsatı verir, böylece kuralsız bir topluluk oluşturur.
- Parasal niceliği vardır (bir işletme olarak İnternet - Google).
- Düşük dijital yetenekleri olan kişiler için bir çeşit ikinci el Web'dir.
- Sınırlı güvenliğe sahiptir.
- Programların hızı karıştırılmayacak derecede masaüstü programlardan düşüktür.
- Kendi başına bir şey ifade etmez, sadece elektronik fazlalıktır.
- Şu anda piyasada mevcut olan ve son derece çeşitlendirilmiş teknoloji seçeneği, gerçek seçim sürecini zorlaştırmaktadır.

Araştırmalar eğitim ortamlarında web 2.0 araçlarını kullanmanın öğretme ve öğrenmeye yarar sağladığına ilişkin kanıtları desteklemektedir (Thompson, 2007; Redecker, 2009; Imperatore, 2009; Kist, Doyle, Hayes, Horwitz & Kuzior, 2010; Echeng, 2011; Chai & Koh, 2015; Cych, Williams & Younie, 2018; Faizi, 2018; Velasco, 2018). Web 2.0 ortamları, öğrencilerin akademik başarılarını artırmalarına (Jena, Bhattacharjee, Devi & Barman, 2020), yenilikçi ve yaratıcı olmalarına (O'Bannon & Britt, 2012; Çalışkan vd., 2019), öğrenciler arasındaki işbirliğinin geliştirilmesine (Rosen & Nelson, 2008; Kan, 2011; Mai, Post & Thiele, 2014; Biasutti, 2017; Cilliers, 2017; Daniela, Visvizi & Gutierrez-Braojos, 2018), katılımın artmasına (Usoro, Echeng & Majewski, 2014; Sukhmandeep & Amit, 2018) yardımcı olmaktadır. Web 2.0, öğrencilerin ders dinlemek yerine bilgi yapılandırma ve içerik oluşturmalarını, bunun yanı sıra kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmesini sağlar (An & Williams, 2010). Alanyazında farklı web 2.0 ortamları ve bunların etkileri ile ilgili araştırma sonuçları bulmak mümkündür.

Lam (2015), öğrenme etkinliklerine katılmak için eş zamanlı ya da eş zamansız olarak WhatsApp, Skype and Facebook kullanımının, bilgi oluşturma, transfer etme ve paylaşma konusunda öğrencilere yardımcı olduğunu ortaya koymuştur.

Karvounidis, Chimos ve Bermisis (2014)'in çalışmasında; katılımcılar ağ günlüğünün öğrenme ve iletişim için bir teşvik sağladığını, podcastlerin zaman ve çaba harcamadan erişim kolaylığı ile öğrenme sürecine katkı sağladığını, Vikilerin yeni fikirlerin keşfine yol açtığı ve yaratıcılıklarına katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. En büyük video paylaşım sitelerinden birisi olan Youtube'un, sağlık eğitiminde çokça kullanıldığı görülmektedir (Skiba, 2007; Jaffar, 2012; Duncan, Yarwood-Ross, & Haigh, 2013; Barry et al., 2016).

Farwell ve Waters (2010); sosyal etiketleme uygulaması olan Delicious hakkında öğrencilerin deneyimlerini öğrenmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Öğrenciler tarafından ifade edilen tüm yorumlar düşünüldüğünde, özellikle çevrimiçi öğrenme ve uzaktan eğitim kursları olmak üzere eğitim ortamında sosyal işaretlemenin kullanılmasının, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini arttırmak için olumlu bir yaklaşım olduğu görülmektedir.

Cooper (2007); web 2.0 araçlarından biri olan üç boyutlu sanal dünya örneği Second Life'in öğrenmeye etkisini incelemiştir. Öğrencilerden bu ortamda konuyu ne kadar öğrendiklerini 1 ile 5 arasında puanlamaları istenmiştir. Öğrencilerin %65'i 4 ve 5'i işaretlemiş, %94'ü 3 ve üzerini işaretlemişlerdir.

Jena vd. (2020); Slideshare, YouTube ve WhatsApp uygulamalarının bireysel ve işbirlikli olarak kullanımının öğrenme performansı ve kalıcılık üzerindeki etkilerini incelemek amacı ile yarı deneysel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlar, bu uygulamaların ortaokul öğrencilerinin öğrenme performansı ve öğrendiklerini akılda tutma düzeyleri üzerinde, geleneksel ortam yolu ile öğretime oranla anlamlı derecede daha etkili olduğunu göstermiştir.

Alanyazında çeşitli web 2.0 ortamları ve öğrenmeye etkileri üzerine yapılan onlarca çalışma vardır. Bunlardan bazılarına değinilerek web 2.0'ın faydalarına ilişkin büyük resimin görülmesi sağlanmıştır. Bu çalışmada eğitimde kullanımı giderek yaygınlaşan web 2.0 ortamlarından Viki ve blogun yazma etkinliklerine olan katkısı incelenecektir. Bu nedenle bu iki ortamın birbirinden farklılaştığı noktaları gözden geçirmek yerinde olacaktır. Tablo 2'de Viki ve ağ günlüğünün bazı özellikler açısından farkları özetlenmiştir.

Tablo 2
Viki ve Ağ Günlüğünün Bazı Özellikler Açısından Farklılıkları

	Viki	Ağ Günlüğü
Kullanıcı Sayısı	Vikilerin temel mantığı bir grubun ortaya ürün çıkarmasıdır. Bu nedenle kullanıcı sayısı birden fazladır. Çok yazarlı bir sistemdir.	Ağ günlüğü kişisel, temasal, topluluk ve şirket blogu olarak kullanılabilir. Kullanıcı tek bir kişi olabileceği gibi, birden fazla kişi de olabilir. Genel olarak tek yazarlı bir sistem olarak kullanılır.
İçerik Hazırlama	İçerik bir başka kullanıcı tarafından değiştirilebilir, düzenlenebilir.	Kişisel ağ günlüğünde içerik yalnız bir kullanıcı tarafından düzenlenebilir.
Kullanım Amacı	Genellikle grup dinamiği ve iletişimi güçlendirme amaçlanmaktadır.	Genellikle fikir paylaşımı ön plandadır.
Kapsamı	Bilginin birlikte çevrimiçi olarak oluşturulduğu bir veritabanıdır.	Genellikle bugünden geçmişe doğru yazıların tarih ve yazar adı ile birlikte arşivlendiği çevrimiçi bir günlüktür.
Etkileşim Yolu	Diğer kullanıcılarla etkileşim içerik düzenleme ve forum ile sağlanır.	Diğer kullanıcılarla etkileşim yorumlar ile sağlanır.

Viki ve ağ günlüğü birbirine benzer özellikler gösterse de; Tablo 2’de görüldüğü gibi kullanıcı sayısı, içerik hazırlama, kullanım amacı, kapsam ve etkileşim yolu açısından birbirinden farklılaşmaktadır.

Bu çalışmanın odak noktası web 2.0 teknolojilerinden Viki ve ağ günlüğü olduğu için Viki ve ağ günlüğü özelindeki araştırma sonuçları büyük önem taşımaktadır. Bu kısımda Viki ve ağ günlüğünün eğitiminde kullanımına ilişkin daha detaylı alanyazın taramasına yer verilmiştir.

Viki Uygulamaları

Vikiler, çevrimiçi içerikle etkileşimi teşvik ederek işbirliğini kolaylaştırdığı düşünülen Web 2.0 teknolojilerinden birisidir (Alexander, 2006). Basit ve esnek olması Vikilerin iki ana özelliğidir (Reinhold, 2006). Shih, Tseng ve Yang (2008), Vikilerin özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

- Hızlı: Viki sayfaları hızlı bir şekilde oluşturulabilir ve düzenlenebilir.
- Sade: Viki sayfalarının görünümü karmaşık HTML sayfalarına göre oldukça sadedir.
- Kolay: Diğer sayfalara, resimlere ve harici sitelere bağlantılar, anahtar kelimelerle kolayca oluşturulabilir.
- Açık kaynaklı: Her üye Viki sayfalarını oluşturabilir, düzenleyebilir ya da silebilir.
- Korunabilir: Vikide geçmiş içerik ve düzeltmeleri kaydeden bir veritabanı bulunur.

Vikilerin eğitimde kullanım amacı söz konusu olduğunda; yalnızca işbirlikli yazarlık aracı olarak kullanılmadığını belirtmekte fayda vardır. Bunun dışında Vikiler dijital arşiv olarak da kullanılabilir (Sura, 2015). Nicel ve nitel araştırmalar için Vikilerden bir veri kaynağı olarak yararlanılabilir. Kullanıcıların yaptığı her bir değişikliğin kaydediliyor olması, değişikliklerin kim tarafından ve ne zaman yapıldığına ilişkin detaylı incelemeye imkân sunmaktadır. Ayrıca Vikinin tartışma kısmındaki kayıtlar, nitel araştırmalar için veri kaynağı olabilir (Kane & Fichman, 2009).

Duffy ve Burns (2006), Vikilerin öğrenci ve öğretmenlere yönelik kullanım alanlarını açıklamıştır. Buna göre öğrenciler Vikiyi araştırma projesi geliştirme, işbirlikli olarak özet çıkarma, kavram haritası oluşturma, sunum hazırlama, grup yazarlığı amacıyla

kullanabilirler. Öğretmenler uzaktan eğitim ortamında ders programı ve çalışma kâğıtları gibi ders kaynaklarını Viki yoluyla paylaşabilir. Ayrıca Vikiler, öğretmenlerin öğretim uygulamalarına ilişkin düşüncelerini ve yansımalarını paylaştıkları bir bilgi tabanı olarak kullanılabilir.

Vikilerin açık düzenleme, değişiklik izleme mekanizması ve tartışma özellikleri sayesinde etkili öğrenmeyi teşvik etme potansiyeli, eğitimciler arasında büyük ilgi görmektedir (Zheng, Niiya & Warschauer, 2015).

Vikiler, öz düzenleme (Ng, 2016), eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi (Ioannou, 2011; Cabiness, Donovan, & Green, 2013; Biasutti, 2015), yazma becerilerinin geliştirilmesi (Li vd., 2014; Liu, Jiao & Chen, 2016) amacıyla kullanılabilir. Vikilerin üzerinde etkisi araştırılan temel konulardan birisi işbirlikli öğrenmedir. Örneğin Su ve Beaumont (2010), öğrencilerin Viki ortamında yazdıkları yazılar, anket ve görüşme yoluyla Viki ortamı hakkındaki algılarını incelemiştir. Sonuçlar Vikinin etkili işbirlikli öğrenmeyi desteklediği, hızlı geribildirim kolaylaştırarak öz ve akran değerlendirmesine yardımcı olduğu, kolay gezinme ve izleme olanakları sayesinde başkalarının yaptığı katkıları gözlemleyerek öğrencilerin öğrenmelerini geliştirdiğini göstermiştir. King (2010) de, işbirlikli öğrenme etkinliklerini desteklemede Vikinin rolünü araştırma amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin Viki ile ilgili algı ve deneyimlerini analiz etmek amacıyla tekrarlayan tümevarımsal nitel analiz uygulanmıştır. Sonuçlar, Vikilerin öğrenciler arasındaki işbirlikli etkinlikleri destekleyebileceğini ve gelişmiş öğrenme fırsatlarına yol açabileceğini göstermiştir. Temel bulgular, Vikinin sadeliğinin öğrencilerin işbirlikli öğrenme etkinliklerine kolayca katılmalarını sağladığını göstermiştir. Bununla birlikte, Vikinin yapı eksikliği, Vikiyi nasıl kullanacaklarını organize edene kadar ilerlemelerini engellemiştir. Öğrencilerin raporlarını düzenlerken ihtiyaç duydukları bazı özellikler, Vikinin kapasitesini aşmıştır.

Vikilerin eğitimde kullanımının sağladığı bazı avantajlar olmakla birlikte, öğrencilerin Viki deneyimleri ile ilgili görüşlere başvurulduğunda olumsuz yansımaların da olduğu görülebilmektedir. Bazı öğrenciler, Vikilerin düşünceleri organize etmeye ve koordine etmeye yardımcı olarak öğrenmeyi desteklediğini vurgulasa da, bazı öğrenciler grup işbirliğinden (örn. Paylaşılan grup süreçlerine katılmada zorluklar) ve kullanılan Viki yazılımıyla ilgili hayal kırıklıklarından kaynaklanan sorunları bildirmektedir (Meyer, 2010). Bazı öğrenciler, Vikide diğer arkadaşlarının fikirlerini düzenleme ya da

değiştirmekten rahatsızlık duymaktadır (Kale, 2013). Bu rahatsızlığı yaşayan öğrenciler tek başlarına çalışmayı tercih ettikleri için, Vikide işbirlikli çalışmanın özelliklerinden yararlanamayabilirler ve bu da grup üyelerinden alacakları desteğin sınırlı olmasına yol açar (Boling, Hough, Krinsky, Saleem & Stevens, 2012).

Kimi deneysel araştırma sonucu Vikideki işbirlikli etkinliklere katılımın oldukça iyi seviyede olduğunu ortaya koyarken (Neumann & Hood, 2009; Salaber, 2014; Fong, M., Chu, S. K. W., & Lau, vd., 2017), kimi araştırma Vikinin öğrenci katılımında bir etkisinin olmadığını belirtmektedir (Cole, 2009; Bradley, Lindstrom & Rystedt, 2010; Lim, So & Tan, 2010). Katılım, kullanım biçimleri ve Vikide işbirliğine yönelik algılar, etkinliğin gerçekleştirildiği bağlamdan etkilenmektedir. Etkili Viki uygulaması, sınıf kültürünün işbirliği ile uyumlu olmasını gerektirir (Rick & Guzdial, 2006).

Viki destekli işbirlikli öğrenme, etkili bir öğretim tasarımı olmaksızın işlevsel değildir. Her ne kadar Vikiler işbirlikli öğrenme aracı olsalar da; başarılı uygulama için uygun pedagojik destek gereklidir (Zheng vd., 2015). Bununla birlikte Viki destekli işbirlikli öğrenme sürecine en çok hangi pedagojik yaklaşımın katkıda bulunduğu belirsizliğini korumaktadır. Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme alanındaki araştırmalar, bilgisayar kullanımının sadece teknolojinin özelliklerine ve bu teknolojileri kullanırken etkinleştirilebilecek bilişsel süreçlere odaklanarak anlaşılamayacağını göstermiştir (Arnseth & Ludvigsen, 2006).

Ağ günlüğü Uygulamaları

Ağ günlükleri, genellikle bir kişinin ilgisini çeken herhangi bir konu ile ilgili iç sesini dinleyerek düzenlediği, kendine ait yorumlar barındıran, kronolojik, güncellenebilen yazı serileri içeren ve diğer kullanıcıların yorum ekleyebildikleri çevrimiçi günlüklerdir (Farmer, Yue & Brooks, 2008). Ağ günlükleri bir kişiye özel olabileceği gibi, topluluğa ait de olabilir (Krishnamurthy, 2002). Bireysel ağ günlüğünün içeriği tek bir yazar tarafından yayınlanırken; takipçileri içeriği okuyup yorum yazabilirler. Topluluğa ait bir ağ günlüğünde; birkaç yazar içeriği yayınlatabilir, okuyabilir ve yorum bırakabilir. Bir konu ya da tartışmayı başlatmak tek bir bireyin iznine tabi değildir (Agarwal, Liu, Tang & Yu, 2012).

Campbell (2003) üç tip ağ günlüğü tanımlamıştır. Öğretici ağ günlüğü; öğrencilere okuma pratiği vermek için öğretmen tarafından yönetilir, müfredat ve diğer etkinlikler

hakkında öğrencileri bilgilendirir, kendi kendine çalışma için faydalı web sitesi linkleri barındırır. Öğrenci ağ günlüğü; konuyu okumak ve yazmak için en uygun olanıdır. Sınıf ağ günlüğü; tüm sınıfın çalışmalarını içerir. Öğrenciler sınıf blogunu konu ile ilgili yayın yapmak ve faydalı linkler vermek amacı ile kullanabilirler.

Duffy ve Bruns (2006); ağ günlüklerinin eğitim amacıyla kullanımının destekleyebileceği durumları kişisel akademik, örgütsel ve pedagojik bakış açılarından açıklamıştır.

Kişisel akademik açıdan ağ günlüğü;

- Öğretim deneyimlerinin yansıması
- Öğretim için kullanılan yöntem ve kaynakların sınıflandırılmış tanımları
- Mesleki zorluklar ve diğer akademisyenler için öğretim ipuçları ile ilgili karışıklıklar
- Diğer meslektaşlar için teknolojiyle ilgili özel ipuçlarının gösterimi

Örgütsel açıdan ağ günlüğü;

- Takvimler, etkinlikler, ödevler ve kaynaklar gibi birimle ilgili bilgiler için ortak bir çevrimiçi yapı
- Öğrencilerin değerlendirme ile ilgili iletişim bilgilerini ve sorularını göndermeleri için çevrimiçi bir alan

Pedagojik açıdan ağ günlüğü;

- Alanyazın okumaları ve öğrenci yanıtlarına dayalı yorumlar
- Öğrencilerin dersle ilgili materyaller hakkında yorum yapabilmeleri için ortak çalışma alanı
- Özellikle yorumlama özelliğinden yararlanarak, devam etmekte olan eserlerin, yazıların vb. incelenmesi için çevrimiçi bir galeri alanı
- Öğretmenler öğrencilerinin ağ günlükleri hakkında yorum yaparak tepkileri, düşünceleri ve fikirleri teşvik eder.
- Öğrenci çalışma portföyünün geliştirilmesine yardımcı olur.

Ağ günlüklerinin, özellikle bilgi edinimi, bilgi inşası, geri bildirim ve yorumlar yoluyla öğrenmenin pekiştirilmesine büyük önem veren disiplinlerde kullanımı caziptir (Betts & Glossoff, 2004). Eğitimde ağ günlüğü kullanmanın öğrenci yazılarına gerçek bir kitle sağlamak, öğrencilere ekstra okuma pratiği sağlamak, sınıftaki topluluk hissini artırmak,

öğrencileri çevirim içi bir portföy oluşturmaya teşvik etmek gibi birçok nedeni vardır (Stanley, 2005). Ağ günlüğü öğrenme performansını artırmak için kullanılan popüler teknolojilerden biridir (Chuang & Shen, 2008; Hsu & Wang, 2010; Şimşek, 2010; Papastergiou, Gerodimos & Antoniou, 2011; Lee & Bonk, 2016; Garcia vd., 2019).

Ağ günlüğü ana dil (Akçay & Arslan, 2010; Karsak, 2014) ve yabancı dil eğitiminde (Wang, 2009; Okan & Taraf, 2013; Sulistyo, Mukminatien, Cahyono & Saukah, 2019) kullanılabilir. Çeşitli araştırmacılar, ağ günlüğünün eğitimde kullanımını incelemiş ve öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini ortaya çıkarmışlardır (Miyazoe & Anderson, 2010).

Ağ günlüğünün öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerinden biri öğrendiklerini yansıtma ve yansıtıcı düşünmedir. (Korkmazgil, 2009; Yang, 2009; Sackstein, 2015; Özkan, 2017). Öğrenciler bireysel öğrenme deneyimlerini kişisel web günlüklerinde yayınlarak, blogları kendini ifade etme ve bireysel yansıtma aracı olarak kullanabilir (Hall & Davison, 2007).

Ağ günlüğü, yansıtma deneyimlerini desteklediği için öğretmen eğitiminde de sıklıkla kullanılmaktadır (Özkan, 2017). Ağ günlüğünün öğretme deneyimlerine sağladığı katkıların farkında olan araştırmacılar, öğretmen adaylarının eğitiminde ağ günlüğünün etkileri ile ilgili çalışmalar yayınlamaktadır (Stiler & Philleo, 2003; Kuzu, 2007; Wassel & Crouch, 2008; Yang, 2009; Çakır, 2013; Deng & Yuen, 2013; Garza & Smith, 2015).

Dil eğitiminde ağ günlüğü kullanımı ile ilgili alanyazın incelendiğinde, yazma öğretiminde ağ günlüğü kullanımına sıkça başvurulduğu görülmektedir. Öğrenme çıktısı olarak yazma becerisi üzerinde ağ günlüğü kullanımının olumlu etkileri olduğu araştırma sonuçları ile desteklenmektedir (Arslan & Şahin-Kızıl, 2010; Wu, 2015; Sulistyo vd., 2019).

Yazma Öğretimi ve Teknoloji Desteği

Bu bölümde anadilde yazma öğretiminin önemi, yazılı anlatım becerisi, yazma motivasyonu, yazmaya yönelik tutum değişkenlerine değinildikten sonra yazma eğitiminin teknoloji ile desteklenmesinden bahsedilecektir.

Ana Dilde Yazma Öğretiminin Önemi

Türk eğitim sisteminde temel dil eğitimi ve dil becerilerinin, ana dili eğitimini temel alan Türkçe derslerinde kazandırılması amaçlanmaktadır (Sever 1995: 2). Türkçe dersi okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir.

Yazma (yazılı anlatım / kompozisyon), “düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatması” olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan yola çıkarak yazma becerisinin oluşmasında tahayyül, düşünce üretme, duygu çeşitliliği, gözlem - deney -deneyimler, anlatımın belirli kurallara bağlı olarak yapılandırılması unsurlarından söz edilebilir (Ağca, 1999:109).

Sokolik (2003), yazma becerisini üç adımlı bir süreç olarak ele almaktadır. Buna göre ilk adım düşüncelerin üretilmesi, ikinci adım okuyucunun anlayabileceği ifadelerin düşünülmesi ve son adım düşüncelerin cümleye ve paragraflara dökülmesidir.

Purves (1998); kompozisyon ürünlerini öğrenmenin en önemli kanıtı olarak görmektedir. Bir metnin sahibi, yazdıklarında kültüründen izler bırakır. Yazma etkinliklerinin önemli işlevleri vardır:

- Öğrenim işlevi,
- Duyguları aktarma işlevi,
- Bilgilendirme işlevi,
- İfade etme, inandırma (ikna etme) işlevi,
- Eğlenme (şiirsel işleme) işlevi,
- İletişim işlevi

Bireylere etkili yazma becerisi kazandırabilmek için yazma etkinliklerinin bir düzen ve bütünlük içerisinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Göçer, 2010). Oysaki yazma ile ilgili etkinliklerin üstünkörü bir şekilde geçirildiği, kimi zaman konuşma, dinleme gibi diğer dil gelişimi unsurlarına yönelik etkinliklere ağırlık verildiği görülebilmektedir (Ungan, 2007; Tok & Ünlü, 2014). Yazma etkinlikleri için ayrılması gereken süre boş geçirilerek, etkinlikler ev ödevi olarak verilip geçirilmektedir (Gündüz & Şimşek, 2011). Ortaokul yazma uygulamalarındaki bu sorunlar, çoğu zaman öğrencilerin lise giriş sınavlarına hazırlıkları gibi bahaneler üretilmesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla yazma etkinlikleri çeşitli bahanelerle takipsiz kalmaktadır. Yazma etkinliklerine gereken önem

verilerek yazma öğretiminin benimsenmesi gerekmektedir. Araştırmalar da yazma etkinliklerinin uygulanma ve değerlendirilme süreçlerinde sorunlar olduğunu doğrulamaktadır (Allen, 2003; Girmen, Kaya & Bayrak, 2010; Tok & Ünlü, 2014). 2018 yılında yeniden düzenlenen Türkçe Dersi Öğretim Programında programın yazmaya ilişkin özel amaçları “ öğrencilerin Türkçe’yi yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması” olarak belirtilmiştir (MEB, 2019:8). Bu amaçta da belirtildiği gibi yazma eylemini alışkanlık haline getirebilecek etkinlikler geliştirilmesi, öğrencilerin yazma süreçlerine daha ılımlı bakmalarını kolaylaştırabilir.

Yazma etkinliklerine gereken önemin verilememesi, yazma sürecinin zor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Yazma eylemi yalnız bilgi sahibi olmakla gerçekleştirilemeyen, bunun yanı sıra beceri sahibi olmayı gerektiren bir süreçtir. Yazma becerisine sahip olmak için belirli alt becerinin edinilmesi gerekmektedir (Evans, 2001). Bu açıdan yazma becerisinin kazanılabilmesi için bir eğitim sürecinden geçilmesi gerekmektedir. Kurallara uygun ve okunmaya değer bir yazı ürünü ortaya çıkarabilmek belirli seviyede birikim sahibi olmayı gerektirir (Göçer, 2014). Dolayısıyla bu eğitime gereken önem verilmeli, öğrencilerde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin titizlikle yürütülmesi gerekmektedir.

Yazılı Anlatım Becerisi

Yazma öğrencilere akıcılık, doğruluk ve uygunluk açısından dili geliştirme fırsatı sunarken, dil bilgisi, deyim kullanma becerisi ve kelime hazinelerini geliştirmelerine de yardımcı olur (Nik, Hamzah & Rafidee bin Hasbollah, 2010).

Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin temel amacı; öğrencilerin bir konu ile ilgili duygularını, hayallerini, duyup, düşündüklerini belirli kurallar doğrultusunda yazıyla anlatmayı alışkanlık ve beceri haline getirmektir. Bu beceri de ancak ana dilin doğru ve etkili biçimde kullanılması ile kazanılabilir (Göçer, 2010).

Yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması sırasında eğitimcilerin üzerine düşen, yazı yazmanın bireysel olarak farklılık gösteren bir beceri olmadığı; yazma deneyimleri ve

alıştırmalarla geliştirilebilen bir yetenek olduğu konusunda öğrencileri yüreklendirmektedir (Karatay, 2011). Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi, uygulama yapılmasına bağlıdır. Bu nedenle öğrencileri yazmaya teşvik edecek etkinliklerin yalnız yazma dersleri ile sınırlandırılmaması gerekmektedir. Yazma, öğrencilerin hayatının bir parçası haline getirilirse, yazma becerisine ilişkin büyük kazanımlar elde edilebilir.

Yazma becerisi, gelişimsel farklılıkları içinde barındıran karmaşık bir süreçtir (Tops, Callens, Van Cauwenberghe, Adriaens & Brysbaert, 2013). Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini etkileyen farklı unsurlar söz konusudur. Karaca (2019)'nın araştırmasına göre cinsiyet, evde kitaplık bulunma durumu, yazı yazmaya karşı tutum, aylık okunan kitap sayısı, aile ile okuma saati düzenleme, sınıf seviyesi ve yazma yöntemleri ile öğrencilerin yazma becerileri arasında anlamlı ilişki vardır. Araştırmada ayrıca yazma çalışmalarında en çok karşılaşılan hatalar imla, noktalama, planlama, başlık ve kâğıt düzeni hataları olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir diğer araştırma Yılmaz (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada yazılı anlatım beceri puanları kız öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. İlköğretim düzeyinde bir sözlük ya da yazım kılavuzuna sahip olan öğrenciler, olmayanlardan daha başarılı olmuştur. Altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru, öğrencilerin başarı puanlarında düşüş görülmüştür. Son bir yılda okunan kitap sayısının başarı puanı ile ilişkili olduğu ancak ilgi duyulan kitap türü ile başarı arasında ilişki bulunmadığı, sosyo-ekonomik durum ile başarı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, okul başarı puanı ile yazılı anlatım başarı puanının da pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

Çelik (2012)'in 8. Sınıf öğrenciler ile gerçekleştirdiği çalışmasında yazma becerisi; cinsiyet, kendine ait odaya sahip olma, kitaplık sahibi olma, günlük tutma, okul öncesi eğitim alma durumlarından etkilenmezken; ebeveynlerin eğitim seviyesi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, eve sürekli yayın alınması ve düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip olma değişkenlerinden etkilenmektedir.

Eğitsel Çıktılar

Yazma Motivasyonu

Öğrenmeye olan motivasyon, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarını sağlayacak doğrultuda ilgi çekici konu ve durumlara yönelmesi ile istekli hale gelmeleri olarak açıklanabilir (Arıkıl & Yorgancı, 2012).

Araştırmacılar motivasyona ilişkin dört bileşen tanımlamışlardır. Bunlar öz yeterlilik inancı, hedef yönelimleri, kişisel ve durumsal ilgi ve algılanan başarı ya da başarısızlık nedenleridir. (Troia, Shankland & Wolbers, 2012). Kişisel etkililiğe ilişkin yargılar, öğrencilerin yaptıkları seçimleri, harcadıkları çabayı, engeller ortaya çıktığında gösterdikleri sebat ve azmi ve yaşadıkları düşünce kalıplarını ve duygusal tepkileri etkileyerek yaptıklarını etkiler. Örneğin, güçlü bir güven duygusu, bir makale yazarken öğrencilere iyi hizmet edebilir, çünkü yazıya daha fazla ilgi ve dikkat, daha güçlü çaba ve sıkıntı karşısında daha fazla azim ve dayanıklılık sağlar. Kendine güvenen öğrencilerin de daha az endişeli hissetmeleri ve yazılarıyla ilgili daha güçlü öz değer duygularına sahip olması muhtemeldir (Pajares, 2003). Bu nedenle öğrencilerin kendileri hakkındaki inanışları, yazma performanslarına etki eder (Zimmerman & Bandura, 1994).

Yazıda ustalık deneyimini sağlamak için öğretmenlerin öğrencilerine zorlu ama ulaşılabilir görevler sunmaları gerekir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin kademeli olarak kolaydan zor işlere ilerleyebilmelerine yönelik bir yapı sağlamalıdır (Lam & Law, 2007). Öğrencilerin yazma motivasyonu ve katılımını artırmanın yolları; yazma sınıflarını sosyal ve kültürel bağlamları ile ilgili hale getirmeye odaklanarak daha anlamlı bir katılım fırsatı sunma, kendileriyle ilgili ve anlamlı yazma ödevleri tasarlama, sosyal etkileşim ve kendini ifade için fırsatlar sunmadan geçmez (Lo & Hyland, 2007).

Öğrencilerin yazmaya karşı motivasyon geliştirmeleri için kullanılabilecek tek yöntem ödül ve özendirici vermek değildir. Motivasyonun, öz yeterlilik kavramını içinde barındırdığı düşünüldüğünde, daha etkili yöntemin öğrencilerde yazma konusunda kendine inanma duygusu oluşturmak olduğu ortaya çıkmaktadır (Akar, 2008).

Ludy (2003)'nin araştırmasında KWL(Know-Want-Learn) tekniğinden söz edilmektedir. Araştırmaya göre bilinen, öğrenilmesi istenen, öğrenilen kelimelerinin baş harflerinden oluşan bu teknik ve anlatım yöntemi sayesinde öğrencilerin yazma motivasyonu

geliştirilebilmektedir. Örneğin, öğrenciler bir hayvanın bilinen, bilinmeyen ve öğrendikleri bütün özelliklerini listeledikten sonra o hayvan hakkında yazabildikleri ya da sözlü anlatım yoluyla bir hikâyeye ile ilgili konuşup, hikâyenin devamını kompozisyon olarak yazabildikleri görülmüştür.

Öğrencilerin yazmaya karşı yeterli motivasyona sahip olmaları, yazma davranışlarını olumlu etkiler (Demir, 2013). Motivasyon, tutum, öz yeterlik algısı gibi bileşenler, öğrencilerin yazma becerisi üzerinde etkiye sahiptir (Garcia & Caso, 2005; Kassim, Daud, & Daud, 2013).

Yazmaya Yönelik Tutum

Yazmaya yönelik tutum, bireyin yazma eylemini gerçekleştirirken beslediği hislerle alakalı duyuşsal bir özelliktir (Graham, Berninger & Abbott, 2012). Karatay'a (2011) göre öğrencilerin yazma etkinlikleri sırasında yaşadığı kötü deneyimler, öğretmenlerden aldıkları dönütlerin yetersiz olması zaman geçtikçe yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutuma sahip olduğu ve bu durumun nedenlerine ilişkin araştırma sonuçları da mevcuttur (Erarslan, 2011; Tok, Rachım & Kuş, 2014; Ateş & Akaydın, 2015; Göçer, 2017).

Zorbaz ve Kayatürk (2015)'ün yazmaya ilişkin tutumu belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında ortaokul öğrencilerinin yaklaşık % 34'ünün olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Cinsiyet açısından yazma tutumu puanları incelendiğinde, kız öğrencilerin daha yüksek puana sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Sınıfa göre tutum puanları incelendiğinde 5.sınıf (% 54,4'ü olumlu) öğrencilerinin 6, 7 ve 8.sınıftakilere göre daha olumlu yazma tutumu içinde oldukları ve oranların 5.sınıftan 8.sınıfa doğru düşüş gösterdiği belirlenmiştir. Yazma tutumunda ebeveynlerin öğrenim durumu, mesleği ve ailenin sosyo ekonomik düzeyi belirleyici olmamıştır. Yazma tutumu ve okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okulda yazma etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin yazma tutumu üzerinde düşük düzeyde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımları ile ilgili kendilerini değerlendirmelerinin yazma tutumu üzerinde oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Ekran karşısında 3 saatten uzun zaman harcayanların yazma tutumunun düşüş gösterdiği görülmüştür.

Temel ve Katrancı (2019)'nın ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasına göre yazmaya yönelik tutum öğrencilerin cinsiyetine, ebeveynlerinin öğrenim durumuna, günlük tutma durumuna ve okudukları kitap sayısına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Yapılan araştırmalar yazma tutumunun yazma başarısını etkilediğini ortaya koymaktadır (Pajares, 2003; Graham & Perin, 2007; Erarslan, 2011; Yıldız, 2016; Ulu, 2018). Öğrenciler yazıları ile ilgili olumlu ve olumsuz yargılara sahip olabilirler. Olson (2017)'un üçüncü sınıf öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve algılarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, tutumum şekillendirilebilir olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla yazmaya yönelik tutumların olumlu yönde geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Yazma Eğitiminin Teknoloji ile Desteklenmesi

Yazma güçlü bir araç olmasına rağmen, planlama, düzenleme, değerlendirme ve gözden geçirme aşamaları zor ve karışık olan bir süreçtir (Santangelo, Karen & Graham, 2007). Bu karışık ve zor süreci kolaylaştırmak amacıyla teknolojiden yararlanmak yerince olacaktır. Teknoloji bilgiye ulaşmada yeni yollar ve kaynaklar sağlar. Paylaşma ve düzenleme yazarlar, öğretmenler ve akranlar arasındaki işbirliğinin oluşmasına yardımcı olur (Peterson- Karlan, 2011).

Teknolojinin yazma eğitiminde kullanımına ilişkin en basit teknolojiye kelime işlemci yazılımı örnek gösterilebilirken, günümüzde ağ günlüğü ve Viki gibi web 2.0 teknolojilerinin potansiyellerinden yazma eğitiminde sıklıkla yararlanılmaktadır (MacArthur, 2006). İnternet ile birlikte günlük yaşamın bir parçası olan ağ günlüğü, Viki, çok kullanıcıli çevrimiçi oyun, sosyal ağ, video ve müzik paylaşım sitesi gibi çeşitli internet siteleri birçok yeni yazma biçimini ve fonksiyonunu beraberinde getirmiştir (MEB, 2012).

Vikiler işbirlikli yazma çalışmaları için vazgeçilmez araçlar haline gelirken; ağ günlükleri bireysel yazma çalışmalarının odak noktasındaki teknolojik araçlar konumundadır. Bir Viki yaratıcısı olan Ward Cunningham, Viki ve blogun öğretme ve öğrenme potansiyeli açısından farkını ortaya koymak amacıyla “Ağ günlüğü iş üretebilecek bir topluluk iken; Viki topluluk üretebilecek bir iştir” ifadesini kullanmıştır (Warschauer & Grimes, 2007).

Viki ve ağ günlükleri yazma eğitiminde çok sık kullanılan teknolojiler olmasına rağmen diğer web 2.0 teknolojileri de yazma eğitiminde kullanılabilmektedir. Alanyazında RSS, sosyal ağlar, kavram haritası oluşturma araçları, podcastlar, WhatsApp, YouTube gibi web 2.0 araçlarının da yazma becerisini geliştirmek amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Bu web 2.0 araçları yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye ilişkin güven sağlamakta, katılım ve işbirliğini desteklemekte, grup çalışmalarına karşı olumlu tutum gelişimini sağlamakta, öğrenciler arası iletişim becerilerini desteklemekte, yazılara ilişkin geri dönüşü kolaylaştırmakta, bireysel görüşlerin paylaşılmasına yardımcı olmakta, yazmaya ilişkin olumlu motivasyon oluşturmakta, paragraf yapılarının anlaşılmasını kolaylaştırmakta, kendini ifade etmeye yardımcı olmaktadır (Alexander, 2006; Ajjan & Hartshorne, 2008; Xie & Wang, 2011; Chartrand, 2012; Suwantarathip & Wichadee, 2014; Baş & Turhan, 2017).

Belirtilen eğitsel çıktılar dışında, yazma eğitiminde teknoloji kullanımı BİT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) yeterliliğinin kazanılmasına da yardımcı olmaktadır. Okan ve Taraf (2013), ikinci dil olarak İngilizce eğitimi alan öğretmen adaylarının ağ günlüğü kullandıktan sonra BİT becerilerinde gelişme olduğunu belirttiklerini öne sürmektedir.

Araştırmalar, teknolojik yeterliliğin akademik başarı için yazma yeteneği kadar kritik olduğunu öne sürmektedir (Jones, Johnson-Yale, Millermaier & Pérez, 2009). Yabancı dil olarak İngilizce yazma başarısı için teknolojinin oldukça sık kullanıldığı görülmekte iken, Türkçe yazma başarısı için teknolojiye başvuran araştırmaların bir o kadar sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, ana dilinde kendini yazılı olarak ifade etmesi beklenen Türk gençleri için üzücü bir durumdur. Türkçe yazma eğitiminde teknolojinin kullanılmasına ilişkin daha çok araştırma yayınlanması, yazma eğitimlerinin niteliğinde olumlu gelişmeler yaşanmasına katkıda bulunabilir. Ayrıca bu yolla yazma eğitimlerine hak edilen değerin verilmesine katkıda bulunulabilir.

Yazma Eğitiminde Öğrenci Katılımı

Yazma süreci zor ve karmaşık bir süreç olarak görülmektedir (Levy & Ransdell, 1995: 767). Bilişsel becerilerin aktif olarak kullanılmasını gerektirir. Değerlendirme ve problem çözme, muhakeme etme gerektiren analitik bir süreçtir (Sharples, 1996:6). Öğrencilerin yoğun konsantrasyon gerektiren yazma işlemine ilişkin olumsuz tutum geliştirmiş olmaları, yazma etkinliklerine olan katılımın önündeki engellerden birisidir.

2015 Türkçe Programı'na göre “Yazma çalışmalarında öğretmenin yönlendirmesi ve desteği, ilk yıllarda daha fazla olmakla birlikte, sonraki yıllarda öğrencinin bağımsız çalışma ve karar verme becerilerini geliştirme amacıyla ihtiyatla ve kademeli olarak azaltılmalıdır” ifadesi bulunmaktadır (MEB, 2015: 14). Bu ifade yazma etkinliklerine katılımda öğrencilerin aktif ve istekli olmaları yönündeki beklentileri göstermektedir.

Öğrencilerin eğitim amaçlı etkinliklere ayırdıkları zaman ve enerji, öğrenci katılımının en önemli göstergesidir. Üretken öğrenme etkinliklerine yönelik çaba ve ilginin kalitesi, katılımı tanımlar (Kuh, 2009). Öğrencilerin derse katılımlarına ilişkin duygusal, davranışsal ve bilişsel katılım olmak üzere üç boyut söz konusudur (Fredricks, Phyllis & Parks, 2004).

Duygusal boyut; öğrencinin okul, öğretmenler ve akranları hakkındaki düşüncelerini içermektedir (Jimerson, Campos & Grief, 2003). Bu düşünceler olumlu ve olumsuz olabilir. Bir öğrencinin öğrenim gördüğü kurum ile duygusal bağları olduğu ve bu bağların çalışma azmini etkilediği öne sürülmektedir (Fredricks vd., 2004).

Davranışsal boyut; öğrencilerin gözlenebilen eylem ve performanslarını içerir. Müfredat dışı etkinliklere (örneğin spor, kulüpler gibi) katılım, ev ödevlerini tamamlama, başarı testlerinden aldıkları puanlar davranışsal katılım göstergeleridir (Jimmerson vd., 2003). Bunun yanında öğrenme ve akademik görevlere katılım, çaba, sebat, konsantrasyon, dikkat, soru sorma, sınıf tartışmasına katkıda bulunma ve okulla ilgili faaliyetlere katılma gibi olumlu eylemler davranışsal boyut kapsamında ele alınmaktadır (Finn, Pannozzo & Voelkl, 1995).

Bilişsel boyut; öğrencilerin kendi, okul, öğretmenler ve diğer öğrenciler hakkındaki algı ve inançlarını içermektedir (örneğin; öz-yeterlilik, motivasyon, öğretmenlerin ya da akranlarının ilgisini, isteklerini, beklentilerini algılayış) (Jimmerson vd., 2003). Bilişsel katılım, karmaşık fikirleri kavrama ve zor becerilere hâkim olma düşüncesi ve istekliliği ile öğrenmeye yatırım yapmadır (Fredricks vd., 2004). Manwaring (2017), öğrencinin bilişsel katılımını, öğrencinin öz düzenleme duygusu ile öğrenmeye karşı doğal bir meşguliyet içerisinde bulunduğu bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu katılım, öğrencinin dersin içeriğiyle derin ve düşünceli bir şekilde etkileşime girmesini sağlar.

Öğrenci katılımını etkileyen bazı unsurlar vardır. Dersin kolay ya da zor oluşu (Davidson, 1999), öğretmenin dersi isleyişi (Wang & Holcombe, 2010) ve öğrencinin hedef ve beklentilerine ilişkin durumlar (Skinner vd., 2008) katılımı etkileyen unsurlardır.

Öğrencilerin cinsiyet, sosyo ekonomik durum, yaşadıkları toplum, önceki başarı durumlarının farklı olması; aynı öğretmenden ders alıyor dahi olsalar, akademik katılımlarını etkileyen faktörlerdir. Aynı zamanda, öğretmen özelliklerinin farklı olması; öğrenciler aynı cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, yaşadıkları toplum ve önceki başarı durumlarına sahip olsalar dahi akademik katılımı etkileyen bir faktördür. Özellikle, iyi öğretmenlerin veya iyi öğretimin belirli öğrenci türleri üzerinde daha derin etkisi olabilir. Örneğin, bazı okul kaynaklarının imkânı olan öğrencilere göre dezavantajlı öğrenciler üzerinde daha fazla etkisinin olduğunu gösteren oldukça güçlü bir araştırma tabanı vardır (Park, 2003).

Öğrencilere verilen dışsal ödüller, akademik katılımı etkileyebilir. İyi notlar almak ve akademik başarılarının sosyal çevrede gördüğü değer, öğrencilerin katılım düzeylerine etki eden faktörlerdendir (National Research Council, 2004).

Öğrencilerin yazmaya katılımlarını artıran faktörlerden birisi de, web 2.0 teknolojilerinin yazma etkinliklerine dâhil edilmesi olabilir. Bu teknolojiler, öğrencilerin sadece bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi yayıncısı olmalarını sağlar. Bu durum, öğrencilerin diğer akranları ile ya da yalnız olarak, mevcut materyalleri yeni içerik oluşturacak ve kullanılacak şekilde birleştirmesi, ek açıklama eklemesi ve düzenlemesine imkân sağlar. Bu işbirliği, bilgi paylaşımı ve kişiselleştirme biçimleri, eğitimcilere ezberleme yerine aktif katılım ve bilgi yapılandırma gerektiren sosyal olarak ilgi çekici görevler oluşturmak için önemli fırsatlar sunar (Sigala, 2007; Çakır, 2013).

İlgili Araştırmalar

Alanyazında Viki ve ağ günlüklerinin yazma eğitimine etkilerini inceleyen çalışmalar mevcuttur. Bu bölümde sırasıyla Viki destekli ve ağ günlüğü destekli yazmanın eğitsel çıktılara etkisine ilişkin çalışmalar derlenerek kronolojik olarak verilmiştir.

Viki Destekli Yazma ve Eğitsel Çıktılara Etkisi

Franco (2008); Brezilya’da özel bir dil okulunda yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi gören 13-17 yaşları arasındaki 18 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin birbirlerinin yazdıklarını düzeltmelerine ilişkin yazma görevlerinde Vikiyi kullanmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin algılarına ilişkin anket uygulamıştır. Bulgular yüksek motivasyon düzeyindeki öğrencilerin oluşturduğu çevrimiçi bir topluluğa ait olmaya gösterilen ilginin arttığını ortaya koymuştur. Yazma ile ilgili fırsatlar sunmasının yanı sıra, öğrenciler rekabet etmek yerine işbirliği yaptıklarından dolayı sosyal becerilerini de doğru bir şekilde geliştirmişlerdir. Sonuçlar ayrıca Vikilerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede pek çok fayda sağladığını da göstermiştir.

Mak ve Coniam (2008); araştırmalarında ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek amacı ile Vikiyi kullanmıştır. Hong Kong’ta bir okulun 24 öğrencisinden oluşan katılımcılar, öğretmen tarafından altı gruba ayrıldıktan sonra, yabancı dil olarak İngilizce dersinde Viki kullanarak serbest yazı yoluyla okul broşürleri hazırlamışlardır. Araştırmada öğrencilerin katkılarına ilişkin nicel veriler ve nitel araştırma soruları kullanılmıştır. Sonuçlar, yapılan katkılarının çoğunun yeni fikir ekleme olduğunu göstermektedir. İçerik kayıtlarına göre, öğrenciler kendilerinden beklenenden daha fazla metin üretmişlerdir.

Chao ve Lo (2009); Tayvan’daki bir üniversitenin 51 EFL öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada, beş haftalık İngilizce kompozisyon dersinde Vikiyi kullanmışlardır. Öğrencilerin Viki destekli işbirlikli yazma hakkındaki algılarını ortaya koymak amacıyla bir anket kullanılmıştır. Sonuçlara göre; öğrencilerin büyük çoğunluğunun Viki destekli ortam hakkında olumlu algılara sahip olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin çoğu, Viki destekli işbirlikli ortamda akran etkileşiminin arttığını ve bu şekilde yazma yeteneklerinin de geliştiğini düşünmektedir.

Kessler (2009); Meksika Üniversitesinde öğrenim gören 40 İngilizce öğretmen adayının dil becerilerini geliştirmek amacı ile gerçekleştirdiği çalışmada, 16 hafta süresince çevrimiçi içerik tabanlı ders yürütmüştür. Viki ortamını öğrenciler işbirlikli olarak oluşturmuş, geliştirmiş ve ders boyunca düzenlemişlerdir. Çalışmada öğretmen adaylarının kendi ve diğerlerine ait dil bilgisi hatalarını düzeltme durumları araştırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının dil bilgisinin öneminde işbirlikli teknolojilerin kullanımına ilişkin algıları, görüşme yoluyla ortaya çıkarılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin Littlewood (1996)’un

özerklik çerçevesindeki yetenekli olmanın bilgi ve beceri alt bileşenlerini karşılayabildiklerini, ancak istekli olmanın motivasyon ve güven alt bileşenlerinden yoksun olduklarını göstermiştir.

Ren ve Zhang (2009); 229 öğretmen adayının Wikibook platformunda ve geleneksel sınıf ortamındaki kavramsal inanışlarının değişip değişmediğini incelemiştir. Bunun için 12 haftalık uygulama sonunda kavramsal inanış anketi uygulanmıştır. İki gruptaki öğrenciler anketin yalnız “Belirli Bilgi” boyutu açısından farklılık göstermiştir. Öğrencilerin diğer dört boyut olan “Basit Bilgi”, “Doğuştan Gelen Yetenek”, “Bilge Otorite” ve “Hızlı Öğrenme” boyutları açısından farklılık göstermediği görülmüştür.

Turgut (2009); Türkiye’de 77 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, üniversite hazırlık yabancı dil olarak İngilizce yazma dersinde PbViki platformunu kullanmıştır. Viki, akran düzeltmesi ve yazılara yorum yapılması amacı ile kullanılmıştır. Veriler, Viki gönderileri, 12 açık uçlu soruya verilen cevaplar ve yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Sonuçta; öğrencilerin yazma becerilerinde, fikir paylaşma, eleştirel geri dönüt ve güvenlerinde artış gözlenirken; etkinliklere katılmada daha çok motivasyon sahibi oldukları görülmüştür.

S. Wheeler ve Wheeler (2009); öğretmen eğitiminde kaliteli öğrenmeyi teşvik etmek için Viki kullanmıştır. Araştırmacılar, Vikinin akademik yazma ve işbirlikli öğrenme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme etkinlikleriyle akademik yazma becerilerini nasıl geliştirebildikleri ve öğrenmede eleştirel katılım gösterme durumları araştırılmıştır. Öğrencilerin Vikinin akademik çalışmalarına olan faydaları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla tartışma panosu ve eğitim sonrası e-posta yoluyla gönderilen anketler ile veri toplanmıştır. Veriler çoğu öğrencinin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. İşbirliğine dayalı yazmanın kapsamı, öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını düzenleme konusundaki isteksizlikleri nedeniyle sınırlı kalmıştır, ancak öğrenciler Vikiyi çalışmalarını ve dersin içeriğini tartışmanın bir yolu olarak beğendiklerini belirtmiştir. Öğrenciler Vikiye katılım sayesinde akademik yazma becerilerinin geliştiğini de belirtmiştir.

Elola ve Oskoz (2010); öğrencilerin Viki ortamında işbirlikli olarak, chat ortamında bireysel olarak yazma çalışmalarının yabancı dilde yazma gelişimine etkisini incelemiştir. İspanyolca yazma dersinde 8 öğrenci ile gerçekleşen çalışma verilerinin analizi, yazmada

akıcılık, doğruluk ve karmaşıklık açısından anlamlı farklılıklar görülmediğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler bireysel olarak yazmayı daha çok tercih etmişlerdir.

Alshumaimeri (2011); 42 üniversite öğrencisinin İngilizce yazma becerisini geliştirmek üzere Vikiyi kullanarak ön-son testlere tabi tutmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ikisinde de anlamlı derecede gelişim gözlenmesine rağmen; deney grubu yazma yeterliliği ve kalitesi anlamında kontrol grubundan anlamlı düzeyde daha başarılı bulunmuştur.

Montero-Fleta ve Perez-Sabater (2011); öğrencilerin İngilizcesini geliştirmek amacıyla Viki destekli işbirlikli yazma projesi geliştirerek öğrencilerin katkılarına ilişkin süreç ve ürünleri değerlendirmiştir. Çalışma, Kütüphane ve Bilgi Yönetimi programının bir parçası olan İngilizce dersinde 32 öğrencinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, Vikinin İngilizce yazma becerilerini, iletişim becerilerini, araştırma tekniklerini ve ekip çalışmasını geliştirmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Xie ve Wang (2011), üniversitede uzmanlık İngilizcesi yazma eğitimi için Viki destekli yazma ortamı kullanmışlardır. 38 öğrenciden oluşan katılımcılar 6 gruba ayrılarak yedi farklı konuda yazma görevini gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Sonuçlara göre, Viki destekli işbirlikli yazmanın grup çalışmasını kolaylaştırmaya ve öğrencilerin okuyuculara daha fazla dikkat etmesine yardımcı olduğu görülmüştür. Ancak öğrencilerden gelen bazı geri bildirimler, işbirlikli İngilizce yazma için Vikinin mükemmel bir yardımcı olmadığı yönünde olmuştur.

Aydın (2011); tez çalışmasında Vikiyi İngilizce öğreniminde kullanmanın öğrencilerdeki tutum üzerine etkilerini incelemiştir. Çalışmanın katılımcılarını üniversitede hazırlık eğitimi alan 34 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler Vikideki işbirlikçi yazma görevlerine, beş hafta boyunca dört kişilik gruplar halinde Wikispaces web sitesi üzerinde çalışarak katılmıştır. Analiz için öğrencilerin oluşturduğu Viki sayfaları, anket ve görüşme verileri kullanılmıştır. Sonuçlara göre Viki bazlı işbirlikçi yazma görevlerinin kullanımı, dilbilgisi yapılarının %94 oranında doğru kullanılmasını sağlamıştır. Sonuçlara göre, öğrencilerin dilbilgisinden daha fazla anlam bilgisine dikkat ettiği ortaya çıkmıştır. Son olarak, öğrencilerin İngilizce öğreniminde Viki kullanmaya ilişkin olumlu algı ve yaşantıya sahip olduğu ve yazma becerilerinin gelişiminde Vikinin etkili olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Woo, Chu, Ho ve Li (2011); Hong Kong'daki bir okulun beşinci sınıf öğrencileri (n=38) için İngilizce dersinde Viki kullanımının faydalarını ve zorluklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışma Vikinin önemli özelliklerinin, işbirlikli yazma projeleri sırasında öğrencileri yapılandırmaya nasıl yardımcı olabileceğini incelemiştir. Sonuçlara göre; öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce dersinde Viki kullanılması ile algıları olumlu yöndedir. Öğrenciler Vikiyi kullanırken eğlenmiş, genel algıları grup çalışmalarında ve yazmalarını geliştirmelerinde kendilerine yardımcı olmuştur.

Li, Chu, Ki, ve Woo (2012), Çin'deki 59 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinin Çince yazma eğitimleri için Vikiyi kullanmışlardır. Öğrencilerin işbirlikli yazma süreçleri ve Vikideki performansları ile öğrenci ve öğretmenlerin Viki destekli yazmaya ilişkin tutum ve algıları araştırılmıştır. Bunun için Viki destekli yazma ortamı tasarlanmış ve MediaWiki adlı yazılım kullanılmıştır. İki haftalık uygulama sonunda anketler, çevrimiçi Viki belgeleri, görüşme ve gözlemler yoluyla veri toplanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin Viki destekli ortama ilişkin tutum ve algıları olumlu bulunmuş ve öğrenciler Viki ortamındaki final kompozisyonlarında başarılı olmuşlardır.

Martin (2012); hemşirelik eğitimi alan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacı ile Viki kullanmış ve öğrencilerin memnuniyetlerini incelemiştir. 7 hemşirelik öğrencisinin katıldığı çalışmada öğrencilerin memnuniyetlerini ölçmek amacı ile 17 soruluk bir anket uygulanmıştır. Öğrencilerin çoğu Vikinin deneyimsel öğrenmelerini desteklediğini, öğretim ve hemşirelik eğitimi için faydalı bir araç olduğunu belirtmiştir. Sonuçta Vikilerin lisansüstü hemşirelik eğitimi öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için mükemmel bir araç olduğu görülmüştür. Cullen, Kullman ve Wild (2013), yabancı dil olarak İngilizce öğretimi lisans programında, Malezyalı öğrencilerden oluşan katılımcılar ile dokuz haftalık Viki destekli işbirlikli yazma projesi gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler verilen görevlerin tamamlanması sırasında etkileşim, karşılıklı saygı ve karşılıklı bağlılık ile yüksek düzeyde işbirlikçi davranış göstermişlerdir. Bu, grup içinde güçlü bir 'uygulama topluluğu' duygusu geliştirmeye ve destekleyici, hedefe yönelik bir öğrenmeye yardımcı olmuştur.

Roussinos ve Jimoyiannis (2013); 47 üniversite öğrencisinin işbirlikli yazma ve öğrenmelerini destekleme amacıyla Viki proje tasarımı gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin Viki sayfalarındaki katılım ve katkılarını araştırmak için sayfa düzenlemeleri ve tartışma yayınlarının log kayıtları incelenmiştir. Sonuçlar öğrenci katılım ve işbirliği hareketlerinin Viki içerisindeki rol ve etkileşimlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Hadjerrouit (2014); öğretmen eğitiminde Viki kullanımı ile ilgili deneyimleri ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada, 16 katılımcıya MediaWiki ortamı ile ilgili 13 maddelik anket uygulamıştır. Ankete verilen cevaplar, öğrencilerin genel olarak Vikilerden ve işbirliğini geliştirme potansiyellerinden memnun olduklarını göstermiştir. Ancak açık uçlu sorulara verilen cevaplar, çözülmeyi bekleyen bir dizi problem olduğunu göstermiştir.

Wichadee (2013); öğrencilerin Viki destekli işbirlikli ortamda ve geleneksel yüz yüze işbirlikli sınıf ortamında özet yazma becerilerinin değişip değişmediğini incelemiştir. Bunun için özet yazma testi, anket ve öğrenciler tarafından yazılan özetler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ancak, iki grubun yazma ortalama puanları ile öğrenme yöntemlerinden memnuniyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanında, her iki gruptaki öğrenciler tarafından gönderilen özetlerin kalite açısından farkı bulunmamaktadır. Küçük dezavantajlar olmasına rağmen, öğrencilerin Viki yoluyla öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarını gösteren birçok avantaj tanımlanmıştır.

Li vd. (2014); MediaWiki adlı bir platformda kompozisyon yazdırarak ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma tutum ve yeterliliğini belirlemiştir. Araştırmacılar, Viki destekli işbirlikli yazma süreçlerinin yazma yeterliğinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu, ancak bu etkinin anlamlı düzeyde fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Ancak süreç, öğrencilerin yazma tutumlarına anlamlı ve olumlu yönde etki etmiştir.

Wang (2014); Tayvan’da, yabancı dil olarak İngilizce kompozisyon dersinde 42 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada Vikilerin işbirlikli yazma üzerindeki etkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak iki çevrimiçi anket ve görüşme soruları kullanılmıştır. Sonuçlar Vikinin öğrencilerin işbirlikli öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığını ve İngilizce öğrenmeye olan motivasyonlarını artırdığını, yazmaya ilişkin güven kazanmalarını sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin çoğu, Viki-destekli ortamda grup görevleri yapmaktan hoşlandıklarını; çünkü görevleri ilgi çekici, zorlu ve ilginç bulduklarını belirtmiştir.

Çelik (2016); tez çalışmasında Vikinin yazma motivasyonu ve başarısı üzerine etkilerini incelemiştir. Veriler yazma başarısını ölçen bir test, bir arka plan ve motivasyon ölçeği ile sağlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 42 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Geleneksel öğretimin gerçekleştirildiği grup ile Viki destekli öğretimin gerçekleştirildiği deney grubu için ön test son test işlemleri uygulanmıştır. Sonuçlar, hem geleneksel ortamda hem de Viki destekli yazma ortamlarında öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiğini, ancak Viki destekli yazma ortamının yazma başarısı puanlarının gelişiminde daha etkili olduğunu

göstermiştir. Ayrıca, hem geleneksel hem de Viki destekli yazma ortamı öğrencilerin motivasyon düzeyi ve yazmaya ilişkin olumlu algılar üzerinde etkili olmuştur.

Lai, Lei ve Liu (2016); 95 yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğrenimi gören öğrencinin Viki destekli işbirlikli yazma projesindeki performansını araştırmıştır. Anket, görüşme ve Vikide arşivlenmiş performanslar, veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Üç farklı işbirliği yaklaşımı kullanılmış ve bunun sonunda bütün katılımcıların işbirlikli yazma etkinliklerine karşı olumlu tutum geliştirdiği gözlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, Viki destekli eğitimlerin öğrenmelerine katkıda bulunduğunu düşünmektedirler.

Zou, Wang ve Xing (2016); yabancı dil olarak İngilizce öğretimi için oluşturulmuş bir çevrimiçi dil değişim programında Vikiyi işbirlikli görevler çerçevesinde kullanmışlardır. Viki, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmenin ötesinde, birbirlerinin dil hatalarını düzeltirken eğlendikleri bir ortam olmuştur.

Kassem (2017); yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi gören 60 üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Araştırmada İş Yönetimi öğrencilerinin mesleki yazma becerilerini geliştirmek ve yazma kaygılarını azaltmak amacıyla Viki kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak mesleki yazma becerileri ölçeği ve yazma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Sonuçta; yazma becerisi ve yazma kaygısı açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Altay (2018); öğrencilerin İngilizce yazılı anlatım becerilerinde Vikinin etkisini incelemiştir. 67 öğretmen adayından oluşan katılımcılar öğretmen ve akran geri dönütü almak üzere iki gruba ayrılmıştır. Akran geri dönütü alan gruptaki öğrenciler yazma ortamı olarak Viki kullanmıştır. Gruplara ön test ve son test olarak yazı yazdırılmıştır. Sonuçta her iki grubun yazma performansı son test puanları yüksek çıkmıştır. Nitel veri analizi sonuçları, dezavantajları olmakla birlikte, öğrencilerin Vikinin yazma eğitiminde kullanılmasına ilişkin çoğunlukla olumlu tutum içinde olduğunu göstermiştir.

Alanyazında Vikilerin yazma eğitiminde kullanımı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, genel olarak Vikilerin eğitsel çıktılara olumlu katkıda bulunduğu ilişkin araştırma sonuçları ile karşılaşılmaktadır. Viki kullanımının yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği (Franco, 2008; Turgut, 2009; S. Wheeler ve Wheeler, 2009; Çelik, 2016; Zou vd., 2016; Altay, 2018), işbirlikli öğrenmeyi kolaylaştırdığı (Franco, 2008; S. Wheeler ve Wheeler, 2009; Xie ve Wang, 2011; Cullen vd., 2013; Wang, 2014; Kassem, 2017), yazma etkinliklerine yönelik olumlu tutum kazanmaya yardımcı olduğu (Li vd., 2014; Lai vd.,

2016), yazma kaygısını azalttığı (Kassem, 2017) ve yazma motivasyonunu artırdığı (Çelik, 2016) belirtilmektedir. Ancak bazı nicel araştırmaya dayalı veri analiz sonuçları Vikinin yazma becerisine olumlu katkıda bulunduğunu gösterse bile bu etkinin anlamlı düzeyde fark yaratmadığını ortaya koymaktadır (Wichadee, 2013; Li vd., 2014). Bunun yanında Alanyazındaki araştırmalar, öğrencilerin Viki destekli yazmaya yönelik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Sonuçlara göre genellikle öğrenciler, Vikinin yazma etkinliklerinde kullanımına ilişkin olumlu algıya sahiptir (Aydın, 2011; Chao & Lo, 2011; Montero-Fleta & Perez-Sabater, 2011; Woo vd., 2011; Li v d., 2012; Martin, 2012; Hadjerrouit, 2014; Wang, 2014; Lai vd., 2016; Zou vd., 2016; Altay, 2018).

Alanyazındaki araştırmalar genel olarak incelendiğinde, deneysel işleme başvuran araştırmaların çok az olduğu görülmektedir. Deneysel araştırmalar incelendiğinde ise, oluşturulan deneysel desenin karmaşık yapılandırılmadığı görülmektedir. Vikinin yazma eğitimindeki etkilerinin açıkça görülebilmesi için yeterince uzun deneysel işlem süresi ile gerçekleştirilen daha fazla kontrol gruplu araştırma sonucuna ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada yazma etkinliklerinin Viki destekli olarak gerçekleştirildiği bir deney grubu, ağ günlüğü destekli olarak gerçekleştirildiği bir diğer deney grubu ve kitap destekli olarak gerçekleştirildiği kontrol grubu oluşturularak yazma eğitime ilişkin eğitsel çıktılarına bu üç farklı deneysel işlemin etkisi araştırılmaktadır.

Ağ günlüğü Destekli Yazma ve Eğitsel Çıktılara Etkisi

Erickson (2009); doktora tez çalışmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin fen dersinde yazma gelişimini sağlamak için ağ günlüğü kullanımı ve el yazısı ile dergi yazma arasındaki farkı incelemiştir. Araştırma dört sınıftaki 94 öğrencinin katılımı ile gerçekleşmiştir. İki sınıf öğrencilerin fen bilimi hakkındaki düşüncelerini yayınladıkları ve sınıf arkadaşlarının fikirlerine cevap verdikleri çevrimiçi blog sınıfına katılmıştır. Diğer iki sınıf öğrencilerin fen bilimi hakkındaki düşüncelerini yazdıkları ve sınıf arkadaşlarının fikirlerine cevap yazmak amacıyla dergileri değiştirdikleri el yazısı ile dergi oluşturma sınıfına katılmıştır. Veri toplama aracı olarak ön test, son test ve anket kullanılmıştır. Çalışmada yazma puanı açısından ağ günlüğü grubu ve diyalog dergisi grupları arasında istatistik olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çalışma sonrası anket sonuçları, deneyimleri açısından ağ günlüğü grubunun diyalog dergisi grubundan anlamlı olarak daha olumlu tutum sergilediğini göstermiştir. Rastgele seçilen 26 kişinin katılımı ile grup ve bireysel görüşme yoluyla elde

edilen nitel araştırma sonuçlarına göre, ağ günlüğü grubundaki öğrenciler deneyimlerine ilişkin daha olumlu ifadeler kullanmışlardır.

Koçoğlu (2009); ağ günlüğünün İngilizce yazma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. Ağ günlüğü yazma projesine Yeditepe Üniversitesindeki İngiliz Dili Öğretimi dersi alan 24 birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Proje, öğrencilerin sınıf dışı yazma uygulamaları yapmalarına yardımcı olması amacı ile sınıf materyallerine ek olarak, sınıf dışı bir proje olarak tasarlanmıştır. Veriler anket ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Bulgular, blog kullanmanın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, öğrenciler ağ günlüğü kullanımını yaratıcı ve ilgi çekici bulmuştur.

Arslan ve Kızıl (2010); ağ günlüğü destekli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma performansı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmaya bir Türk üniversitesinde yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alan 50 öğrenci katılmıştır. Yarı deneysel olarak yürütülen araştırmanın sınıfta süreç temelli yazma öğretimi alan kontrol grubunda 23, ağ günlüğü destekli yazma öğretimi alan deney grubunda 27 öğrenci ile çalışılmıştır. Öğrencilerin yazılı çalışmalarının analizi, ağ günlüğü kullanan öğrencilerin yazma performansının geleneksel sınıf eğitimi alan gruptan daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Blackmore-Squires (2010); yüksek lisans tezinde, ikinci dil sınıfında yazmanın geliştirilmesi için ağ günlüğünün etkisini incelemek amacı ile küçük ölçekli bir eylem araştırması gerçekleştirmiştir. Çalışmaya İngiltere'nin kuzeybatısındaki bir dil okulunun ikinci seviye iki öğrencisi katılmıştır. Anket, görüşme ve ağ günlüğü yorumları ile elde edilen bulgular, öğrencilerin ağ günlüğü kullanımı ile ilgili olumlu cevaplar verdiğini göstermiştir. Katılımcılarda, bir kitle için yazmak ve akran düzeltmesinin, işbirlikli öğrenme ortamının gelişimine katkıda bulunduğu, bunun da yazma becerisinin gelişimi için iletken görevi gördüğüne ilişkin genel bir kabul görülmüştür.

Rifai (2010); yazma sınıfında öğretim aracı olarak Facebook ve ağ günlüğü kullanılmasının öğrencilerin tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılan öğrenciler, deney grubunda 13 haftalık uygulama süresinde öğrenme aracı olarak Facebook ve ağ günlüğü kullanmış, kontrol grubunda ise Binusmaya adlı çevrimiçi öğrenme ortamı kullanılmıştır. Çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinin yazma gelişimlerine Facebook ve ağ günlüğü kullanımlarının yardımcı olduğu ancak önemli bir etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerdeki coşku eksikliğinin yazma başarısı ile ilgili sonuçları etkilediği belirtilmiştir. Öğrencilerin

öğrenmelerine ilişkin algı ve tutumları ortaya çıkarmak için yapılan görüşme analizlerine göre, facebook ve ağ günlüğü kullanımı ile ilgili dezavantajların avantajlardan daha fazla öne çıktığı görülmüştür.

Sayed (2010); Sudi Arabistan'daki King Khalid üniversitesinde İş Yönetimi bölümü öğrencilerinin EFL dersinde, ikna edici yazma üzerinde ağ günlüğü destekli akran geri dönütünün etkilerini incelemiştir. Bu amaçla oluşturulan deney ve kontrol grupları, ikna edici yazı yazmaları istenerek ön ve son teste tabi tutulmuştur. Ortalama farklarına ilişkin analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin ikna edici yazılarında önemli gelişme görüldüğünü göstermiştir. Deney grubu ve kontrol grubunun son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir.

Sun (2010); çalışmasında EFL dersi için tasarlanmış blog kullanımının etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu nedenle katılımcılar tarafından yapılan ilk üç ve son üç ağ günlüğü yayını karşılaştırılmıştır. Çalışma ayrıca öğrencilerin ağ günlüğü sürecini incelemek ve ağ günlüğü ile ilgili algılarını ortaya çıkarmak amacıyla anket uygulanmıştır. Sonuçlar ağ günlüğünde yazmanın genel yazma performansını artırabileceğini, katılımcıların kendi yazılarını özerk olarak izlemelerini teşvik edebileceğini, yabancı dilde yazmaya karşı olumlu tutum gelişmesine yardımcı olabileceğini göstermiştir.

Şimşek (2010); ağ günlüğü destekli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel denese göre yürütülen ön test son test kontrol gruplu çalışmaya 70 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Veriler öğrencilerin yazma çalışmalarından elde edilmiştir. Sonuçlar ağ günlüğü destekli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma performansını geliştirdiğini göstermiştir. Son test sonuçları deney grubu lehine kontrol grubundan anlamlı derecede farklılık göstermektedir.

Çiftçi ve Koçoğlu (2012); Türk EFL öğrencilerinin yazma performansı ve algıları üzerinde ağ günlüğü yoluyla çevrimiçi akran geri dönütünün etkilerini araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme, dönem sonu anketi ve öğrencilerin yazıları kullanılmıştır. Kontrol grubundaki 15 öğrenci sınıfta yazma etkinliklerine katılmış ve geri dönüt için yüz yüze sözel olarak tartışmışlardır. Deney grubundaki 15 öğrenci bilgisayar laboratuvarında bloğa girerek süreç odaklı yazma sınıflarına katılmış ve geri dönütte bulunmuşlardır. Sonuçlar, hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilerin yeniden düzenledikleri yazıların geliştiğini göstermiştir. Ancak deney grubunda gözlenen gelişimin kontrol grubundan daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Daskalogiannaki (2012); bir sınıf bloğu oluşturmaının öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırmaya Yunanistan'da bir ortaokulda yabancı dil olarak İngilizce dersi alan 12 öğrenci katılmıştır. Ayrıca ağ günlüğü kullanımının öğrencilerin motivasyon, etkileşim, katılım ve öğrenmelerine etkisi de incelenmiştir. Dört haftalık uygulama sonunda, öğrencilerin yazı örnekleri, ağ günlüğü yazma sürecindeki öğretmen gözlemlerine ek olarak bir anket uygulanarak veriler toplanmıştır. Bulgular, ağ günlüğünün öğrencileri çeşitli yazma türlerinde daha fazla ve daha iyi yazmaya motive ettiğini ve onların yetkin, özerk ve eleştirel yazarlar olmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur.

Kavandi (2012); doktora tez çalışmasında ağ günlüğü kullanımının yazma yeterliliği üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmaya bir dil okulunun 30 TOEFL & IELTS sınavı hazırlık öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar 15'er kişilik deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler kontrol grubuna ek olarak öğretim sırasında ağ günlüğü kullanmışlardır. Veri analizi sonuçları ağ günlüğü destekli gruptaki öğrencilerin daha yüksek yazma performansı gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler ağ günlüğü kullanılmasını yazma yeterliliklerini geliştirmek için faydalı bulmuşlardır.

Kazancı (2012); doktora tez çalışmasında yazma becerisinin geliştirilmesi için ağ günlüğü uygulaması yapmış ve sonuçta da öğrencilerin bu dersten edindikleri tecrübe ile memnuniyet durumlarını ölçmüştür. Araştırma Akdeniz Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndan 30 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin seviyeleri, A1 Seviyesi Tamamlama Sınavı ve ön-test uygulamalarının ardından belirlenmiş ve öğrenciler kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Çalışmanın uygulanması esnasında kontrol grubu klasik yazma dersi alırken, deney grubu blog kullanımı ile desteklenmiştir. 6 hafta süren çalışmanın ardından öğrencilerin başarıları son-test kullanılarak ölçülmüş, karşılaştırılmış ve analiz edilmiştir. Buna ek olarak, deney grubuna, ağ günlükleri ile yapılan yazma derslerine yönelik tutumlarını saptamak için değerlendirme anketi uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, ağ günlüğü kullanımının öğrenci başarısını artırmada etkin bir yöntem olduğu ve anket bulguları ışığında deney grubu öğrencilerinin yazma dersleri için blog uygulanmasını faydalı buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Ho ve Usaha (2013); a) ağ günlüğünde sıklıkla kullanılan yorum türlerini, b) evrensel (içerik ve organizasyon) ve yerel (kelime kullanımı, dilbilgisi, yazım ve noktalama işaretleri) yorumlar arasındaki farkları ve c) ağ günlüğü destekli akran cevabı etkinliği

yoluyla öğrencilerin yazı yazma kalitesini incelemişlerdir. Çalışmaya Vietnam'daki bir üniversitenin 15 haftalık akademik yazma dersi alan 32 ikinci sınıf İngilizce bölümü öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler ağ günlüğünde yazılarını yayınlamış, düzeltme için yorum almış, kendileri de arkadaşlarının yazılarına yorum yazmıştır. Veriler ağ günlüğünde yapılan yorumlar ve öğrencilerin yazdıkları üç adet yazıdan toplanmıştır. En çok yapılan yorum türleri “öneri/tavsiye”, “açıklama”, “doğrulama” ve “değerlendirme” olarak belirtilmiştir. Buna ek olarak öğrenciler birbirlerinin yazma kalitesine yardımcı olmak için yerel yorumlardan daha çok evrensel yorumlar kullanmışlardır. Son olarak, öğrenciler ilk yazılarından üçüncü yazılarına kadar daha iyi ve daha uzun yazılar düzenlemiştir. Ancak yine de öğrencilerin dil yeterlilikleri ve yazma çıktıları arasında büyük bir ilişki gözlenmiştir.

Kitchakarn (2013); ağ günlüğünde akran geri dönütü etkinliklerinin öğrencilerin yazma yeteneklerine etkisini ve öğrencilerin akran geri dönütü etkinlikleri ile ilgili tutumlarını belirlemek amacı ile bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma tek grup ön test son test yöntemi ile tasarlanmıştır. Katılımcılar Bangkok Üniversitesinde öğrenim gören 34 ikinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak iki yazma testi ve bir anket kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin yazma testinden aldıkları ön test ve son test puanlarının birbirinden anlamlı derecede farklı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla ağ günlüğünde akran geri dönütü etkinliğinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

Shen (2013); Çin'de bir üniversitenin üçüncü sınıf öğrencilerinin EFL sınıfında İngilizce yazmalarını geliştirmek amacı ile ağ günlüğü kullanmıştır. Araştırmacı, geleneksel sınıfta süreç odaklı yazma öğretimi ve ağ günlüğü destekli yazma öğretiminin etkilerini araştırmak amacı ile yarı deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. Deney sonuçları, ağ günlüğü destekli yazma öğretiminin daha iyi yazma performansı ile sonuçlandığını göstermiştir.

Vurdien (2013); İspanya'daki bir dil okulundaki EFL öğrencilerinin yansıtıcı ve işbirlikli öğrenmelerinde ağ günlüğü kullanmıştır. Beş ayda tamamlanan çalışmaya, İleri İngilizce Sertifikası için hazırlanan 11 öğrenci katılmıştır. Bütün öğrenciler kendi kişisel ağ günlüklerini oluşturmuş, böylece birbirlerinin görüşlerini okumuş, arkadaşlarının yayınlarına yorum yapmış ve fikirlerini paylaşmışlardır. Etkinlikler mektup yazma, rapor, öneri, makale vb. türlerinde farklı belirli yazma görevlerine odaklanmıştır. Ağ günlüğü

yayınları, akran geri dönütleri ve anket yolu ile veriler toplanarak, ağ günlüğü nünyazma becerilerini geliştirmek için yansıtma ve akran geri dönütü yoluyla öğrencileri motive edip etmediği araştırılmıştır. Akranlar arasındaki anlam müzakeresine katılım, daha iyi bir planlamaya ve çalışmalarını yazmadan ve göndermeden önce her görevde gerekli doğru kayıt / stil seçimine yardımcı olmuştur. Öğrencilerin ağ günlüğü üzerindeki düzenli etkileşimleri sayesinde işbirlikli becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Rostami ve Hoveidi (2014); öğrencilerin betimleyici yazıları üzerinde ağ günlüğü destekli akran düzeltmelerinin etkisini incelemiştir. Çalışmaya katılan 30 İngilizce dil öğrencisi deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Her iki gruptaki öğrenciden altı açıklayıcı metin yazmaları ve ağ günlüğünde yayınlamaları istenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerden arkadaşlarının yazılarını bir puanlama tablosu doğrultusunda düzeltmeleri istenmiştir. Nicel analiz sonuçları, ağ günlüğünde akran düzeltmenin, öğrencilerin betimleyici metinlerindeki dil bilgisi ve kelime seçimi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin ağ günlüğünde yazma ve arkadaşlarının hatalarını düzeltme ile ilgili olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Karsak (2014); doktora tez araştırmasında ağ günlüğü destekli işbirlikli ve bireysel yazmanın, 5.sınıfta öğrenim gören üstün ve ortalama akademik yetenekli öğrencilerin Türkçe yazma performanslarına etkisini incelemiştir. Araştırmada ‘ön test son test kontrol gruplu desen’ uygulanmıştır. Uygulamanın deney gruplarında sırasıyla karma öğretim tasarımına dayalı bireysel ağ günlüğü ve karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli ağ günlüğü ortamları kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise yüz yüze yazma öğretimi uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini 60 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sınav kağıtlarından oluşan veriler ‘Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği’ kullanılarak üç sınıf öğretmeni tarafından puanlanmıştır. Sonuçta, işbirlikli ağ günlüğü ile öğretim gören grup ile kontrol grubu arasında yazma performansları açısından anlamlı fark görülmemiş, bireysel ağ günlüğü ile öğretim gören grup ve kontrol grubu arasında anlamlı fark görülmüştür.

Yavuz (2014); yüksek lisans tezinde ağ günlüklerinin Türkçe’yi ikinci dil olarak öğrenen 24 B1 seviyesi öğrencinin yazma becerisi ve yazma tutumu üzerindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desen ile yürütülen araştırmada nitel veri olarak odak grup görüşme kayıtlarından da yararlanılmıştır. Çalışma sonunda ağ günlüğü kullanan öğrencilerin yazma becerilerinin geleneksel yazma eğitimi alan öğrencilerin yazma

becerilerinden yüksek olduğu görülmüştür. Ağ günlükleri Türkçe'yi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma tutumlarına olumlu etki yapmış, yabancı öğrencilerin yazmaya karşı motivasyonlarını artırmıştır.

Zhang vd. (2014); öğrencilerin yazma yeterliklerini geliştirmek için ağ günlüğü kullanarak sınıf dışı etkinlikler gerçekleştirmiştir. Bu çalışmaya 36 ikinci dil olarak İngilizce öğrenimi gören öğrenci katılmıştır. Sonuçlar ağ günlüğü destekli akran geribildirim ile öğrencilerin motivasyon, işbirliği ve ders memnuniyetleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca geri bildirimin öğrencilerin yabancı dil yazımında kendini yansıtma ve özgüvenlerine elverişli olduğunu ve gelişmiş bir yabancı dil yazma deneyimi sağlayabileceğini göstermiştir. Çalışma, ağ günlüğü ile işbirlikli yazmanın yalnız işbirliği ve yansıtmayı değil bilginin farkında olma ve yeniden yapılandırmayı da teşvik ettiğini ortaya koymaktadır.

Zhou (2015); çalışmada Çin'deki yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi gören öğrencilerin yazma eğitiminde ağ günlüğünün etkilerini incelemiştir. Araştırmacı ön-test, son-test, anket ve görüşme yolu ile veri toplamıştır. 18 haftada tamamlanan çalışma, 81 ikinci sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleşmiştir. Sonuçlar ağ günlüğü destekli olarak İngilizce yazmanın öğrencilerin yazma yeteneklerinin gelişiminde önemli katkıların olduğunu göstermiştir. Ancak ön test ve son test arasında yazma becerisi açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin çoğunun geleneksel İngilizce yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümü için ağ günlüğü destekli yazma modelinin aktif bir rolü olduğu yönünde olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Hansen (2016); araştırmasında kısa ağ günlüğü yayınları ve daha geleneksel kısa araştırma yazılarının öğrencilerin araştırma ve öğrenmeleri üzerindeki etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya Puget Sound Üniversitesi'nde öğrenim gören 11 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler dönem boyunca beş kısa ağ günlüğü ve iki deneme yazısı yazmıştır. Sonuçlara göre, ağ günlüğü yayınları ve kâğıda deneme yazma arasında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Huang (2016); Tayvan'daki iki üniversitenin 57 İngilizce bölümü öğrencisinin yazma derslerinde motive edici yazma ortamı sağlamak için ağ günlüğü görevleri tasarlamıştır. Ağ günlüklerinin yazma performansına katkılarını ortaya çıkarmak için anket, odak grup görüşmesi ve öğretmen gözlemleri analiz edilmiştir. Sonuçlar, öğrenci ve öğretmenlerin verilen ağ günlüğü görevlerine karşı olumlu bir tutum içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca

EFL yazma motivasyonunu artırmak için ağ günlüklerini düzenli olarak yazma sınıflarına dâhil etmenin, faydalı bir yaklaşım olacağı belirtilmiştir.

Novakovich (2016); üniversite seviyesindeki yazma sınıflarında yazma kalitesi ve akran geri dönütü açısından geleneksel yöntemlerle sınıf içi yazma ve ağ günlüğünde yazma arasında fark olup olmadığını incelemiştir. Sonuçlar, ağ günlüğünün yazma kalitesi açısından yüksek puanlar almayı sağladığını göstermiştir. Ancak yorum düzeltme sayısı açısından iki grup arasında anlamlı fark görülmemiştir. Son olarak, geleneksel çalışma grubundaki öğrencilerin diğer gruba göre anlamlı derecede daha yüksek oranda naif yorumlarda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla bulgular, ağ günlüğünün öğrenen performansını ve karmaşık okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Sulistyo (2019); çalışmasında Blog Destekli Dil Öğrenme (BDDÖ)'nin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen üçüncü sınıf üniversite öğrencilerinin yazma performanslarına nasıl etki ettiğini araştırmıştır. İngilizce Eğitimi bölümünde okuyan 30 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada İleri Yazma dersi için ağ günlüğü kullanılmıştır. Veriler görüşme, anket ve yazma testi yoluyla toplanmıştır. Bulgular blogun öğrencilerin yazma performansını geliştirdiğini ve çevrimiçi derste işbirliği ve rekabet açısından daha aktif yer aldıklarını göstermiştir.

Ağ günlüğünün yazma eğitiminde kullanımı ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, genellikle yazma performansı üzerinde ağ günlüğü destekli öğretimin olumlu etkilere sahip olduğu görülmektedir (Koçoğlu, 2009; Arslan ve Kızıl, 2010; Sayed, 2010; Sun, 2010; Şimşek, 2010; Çiftçi ve Koçoğlu, 2012; Daskalogiannaki, 2012; Kavandi, 2012; Kazancı, 2012; Ho ve Usaha, 2013; Kitchakarn, 2013; Shen, 2013; Karsak, 2014; Yavuz, 2014, Zhou, 2015; Novakovich, 2016; Sulistyo, 2019). Bunun yanında az da olsa yazma performansında ağ günlüklerinin anlamlı etkileri olmadığını gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Erickson, 2009; Rifai, 2010; Zhou, 2015; Hansen, 2016). Öğrencilerin ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerine ilişkin tutum ve algıları genel olarak olumlu yöndedir (Erickson, 2009; Koçoğlu, 2009; Blackmore-Squires, 2010; Kavandi, 2012; Kazancı, 2012; Rostami ve Hoveidi, 2014; Zhou, 2015; Huang, 2016). Bunun yanında öğrencilerin yazma tutumları üzerinde ağ günlüğü etkisini inceleyen yalnız bir araştırmaya ulaşılmıştır. (Yavuz, 2014). Ayrıca yazmaya yönelik eğitsel çıktılar açısından ağ günlüğünün etkililiğini inceleyen araştırmaya rastlamak güçtür. Alanyazındaki bu tür boşlukların doldurulması, eğitim bilimine katkıda bulunmak açısından önem arz

etmektedir. Dolayısıyla bu araştırmanın amaçlarından birisi, ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerinin yazılı anlatım becerisi dışında yazma tutumu, yazma etkinliklerine katılım, yazma motivasyonu değişkenlerine ilişkin gelişime katkıda bulunup bulunmadığını incelemektir.

Alanyazında Viki ve ağ günlüğünün yazma eğitiminde kullanılması ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla yabancı dil olarak İngilizce yazma eğitimine ilişkin araştırmalar ile karşılaşmaktadır. Bunun yanında yabancı dil olarak Türkçe yazma eğitimine ilişkin sınırlı sayıda araştırma da görülebilir. Ancak anadilde Türkçe yazma eğitiminde Viki ve ağ günlüğü kullanımına ilişkin çalışmaya rastlamak oldukça zordur. Bu nedenle bu iki farklı web 2.0 ortamının Türkçe yazma eğitimi üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarılması, anadilde yazma eğitiminin kalitesini yükseltmeye ilişkin çabalara ve alanyazına katkıda bulunabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma nicel ve nitel araştırmanın birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı araştırma ile yürütülmüştür. Rossman ve Wilson (1985)'a göre nicel ve nitel araştırmanın birlikte kullanılmasının üç sebebi vardır. Bunlar; verilerin birbirini doğrulaması ya da teyit etmesini sağlama, daha zengin veri sağlamak için analiz geliştirme, iki farklı veri kaynağı ile oluşan paradoksları dikkate alarak yeni düşünme yolları keşfetmedir. Açıklayıcı araştırma yönteminde öncelikle nicel veriler toplanır, daha sonra nicel verileri açıklaması beklenen nitel veriler toplanır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu çalışmada nicel araştırma verilerini desteklemek amacı ile nitel araştırma soruları sorulmuş, uygulama sonunda nitel araştırma sorularına ilişkin veriler analiz edilmiştir. Bu çerçevede, elde edilen nicel araştırma sorularının açıklanmasında nitel araştırma sonuçlarından yararlanılmıştır.

Araştırma modeli

Araştırmanın deneysel işlem kısmında ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. İki deney bir kontrol grubu olmak üzere üç grup üzerinde deney öncesi ve sonrasında ölçüm yapılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri öğrenme ortamları olan Viki, ağ günlüğü ve geleneksel sınıftır. Bağımlı değişkenler ise yazılı anlatım becerisi, akademik katılım, yazma motivasyonu, yazmaya yönelik tutum ve teknoloji kullanma yeterliliğidir. Araştırma modeline ilişkin simgesel görünüm Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3

Araştırma Modeline İlişkin Simgesel Görünüm

Grup	Atama	Ön test	İşlem	Son test
G _{D1}	U	O ₁	X ₁	O ₄
G _{D2}	U	O ₂	X ₂	O ₅
G _K	U	O ₃		O ₆

G_{D1}: Viki ortamının kullanıldığı deney grubu

G_{D2}: Ağ günlüğü ortamının kullanıldığı deney grubu

G_K: Kontrol grubu

U: Uygun örnekleme

O₁ ve O₄: Viki ortamının kullanıldığı deney grubuna uygulanan ön test ve son test

O₂ ve O₅: Ağ günlüğü ortamının kullanıldığı deney grubuna uygulanan ön test ve son test

O₃ ve O₆: Kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test

X₁: Viki ortamının kullanıldığı gruba uygulanan deneysel işlem

X₂: Ağ günlüğü ortamının kullanıldığı gruba uygulanan deneysel işlem

G_{D1}: Viki ortamının kullanıldığı deney grubu

G_{D2}: Ağ günlüğü ortamının kullanıldığı deney grubu

G_K: Kontrol grubu

U: Uygun örnekleme

O₁ ve O₄: Viki ortamının kullanıldığı deney grubuna uygulanan ön test ve son test

O₂ ve O₅: Ağ günlüğü ortamının kullanıldığı deney grubuna uygulanan ön test ve son test

O₃ ve O₆: Kontrol grubuna uygulanan ön test ve son test

X₁: Viki ortamının kullanıldığı gruba uygulanan deneysel işlem

X₂: Ağ günlüğü ortamının kullanıldığı gruba uygulanan deneysel işlem

Ön test son test kontrol gruplu modelde araştırmacı tarafından belirlenen grupların ikisi deney grubu biri ise kontrol grubu olarak atanmış ve her gruba deneysel işlem öncesinde bağımlı değişkenlere ilişkin beş ölçek uygulanmıştır. Türkçe dersi öğretim programındaki

yazma etkinlikleri birinci deney grubunda Viki destekli, ikinci deney grubunda ağ günlüğü destekli gerçekleştirilirken kontrol grubunda geleneksel sınıf ortamı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bağımlı değişkenlere ilişkin beş ölçek yeniden uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında tasarlanmış durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında bir ya da daha fazla olay, ortam, program, sosyal grup ya da birbirine bağlı sistem derinlemesine incelenmektedir (McMillan, 2000). Yin (1984), durum çalışmasını güncel bir olguyu kendi gerçekliği içinde inceleyen ve birden fazla veri kaynağının olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada iki farklı öğrenme ortamında uygulama yapan öğrencilerin görüşleri birbirinden bağımsız olgular olarak ele alınmış ve bunlara ilişkin yaşantılar derinlemesine incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan Şehitlik Ortaokulu 8. Sınıf öğrencileri ile 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar ve internet kullanımı konusunda araştırmayı olumsuz yönde etkilemeyecek düzeyde yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları sebebi ile katılımcı olarak 8. sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Araştırma üç sınıfta gerçekleştirilmiş ve sınıflar rastgele belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 71 öğrencinin deney ve kontrol gruplarına göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney1	13	50.0	13	50.0	26	100
Deney2	12	70.6	5	29.4	17	100
Kontrol	17	60.7	11	39.3	28	100

Tablo 4'e göre araştırmaya Viki destekli yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney1 grubunda 26, ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney2 grubunda 17, kitapla yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği kontrol grubunda ise 28 öğrenci

katılmıştır. Deney1 grubunda kız ve erkek öğrencilerin oranı bire bir iken; deney2 ve kontrol gruplarında kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazladır.

Deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerilerinin uygulama öncesinde birbirinden farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öğrencilere ön test olarak kompozisyon yazdırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak amacıyla yazılı anlatım becerisi ön testlerine ilişkin tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ön test puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}$	SS
Deney1	27	34,45	5,06
Deney2	27	33,99	6,96
Kontrol	27	36,81	8,09

Tablo 5’e bakıldığında deneysel işlem öncesinde yazılı anlatım becerisi açısından en yüksek puanı alan grubun kontrol grubu olduğu görülmektedir ($\bar{X}$ =36,81). Bunun yanında Viki destekli yazma öğretiminin yürütüldüğü deney1 grubu yazılı anlatım becerisi ön test puan ortalaması $\bar{X}$ =34,45, ağ günlüğü destekli yazma öğretiminin yürütüldüğü deney2 grubu yazılı anlatım becerisi ön test puan ortalaması ise $\bar{X}$ =33,99 olarak bulunmuştur. Bu puanlar arasında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için ANOVA testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazılı Anlatım Becerisi Ön test Puanlarına İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	55,949	2	27,974	,563	,572
Gruplariçi	3872,501	78	49,647		
Toplam	3928,450	80			

Tablo 6'ya göre deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerisi ön test puanları arasında farklılık bulunmamaktadır, $F(2,78) = ,563$, $p>.05$. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi yazdıkları kompozisyonların birbirine yakın kalitede olduğu söylenebilir. Yazılı anlatım becerisi ön testine ilişkin analize göre deney ve kontrol gruplarının birbirine denk gruplar olduğu belirlenmiştir.

Çalışma Ortamı

Bu bölümde çalışmanın fiziksel ortamı ve çevrimiçi ortamından bahsedilmektedir.

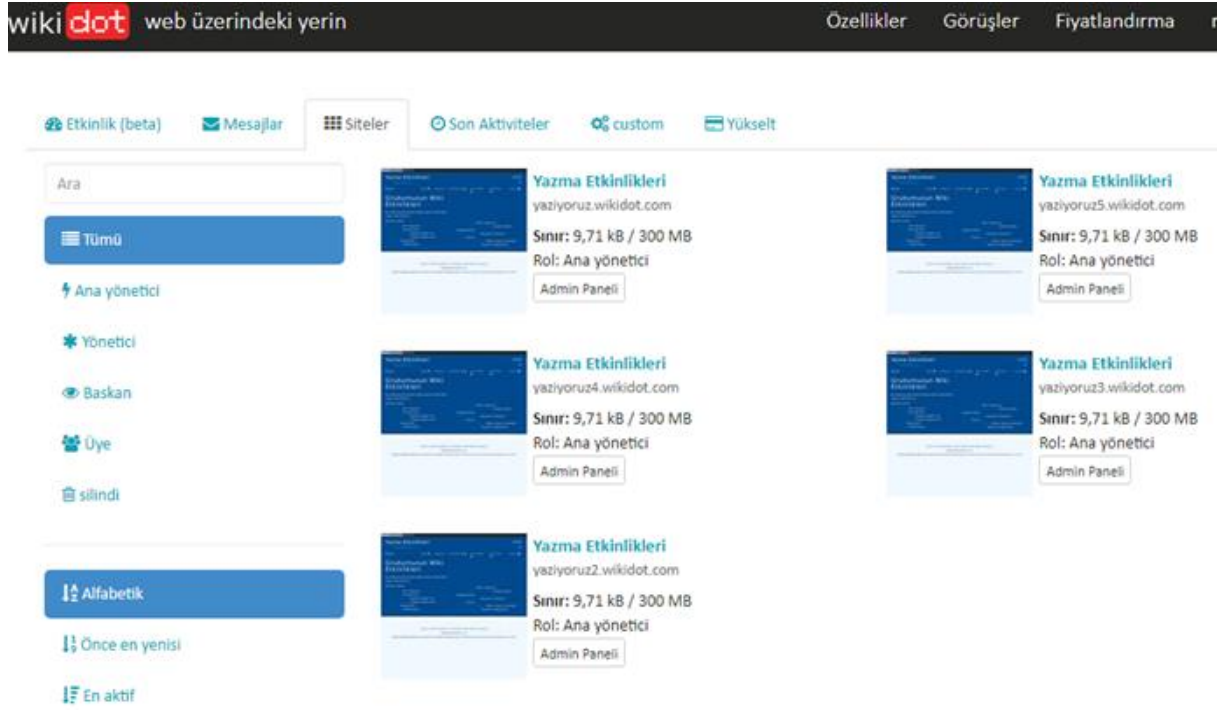
Çalışmanın fiziksel ortamı etkinliklerin uygulandığı yeri ifade etmektedir. Etkinlikler, Ankara'da çoğunlukla orta ekonomik gelir düzeyindeki ailelerin ikamet ettiği Mamak ilçesinde bulunan Şehitlik Ortaokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği dönemde ikili eğitim uygulanmış ve etkinliklerin gerçekleştirildiği 8D, 8E ve 8F sınıfları eğitimi sabah almıştır. Aynı binada öğrenim gören 5. sınıflar eğitimi öğleden sonra almıştır. Okulun yeni binası yapılma aşamasında olduğu için 6 ve 7. sınıflar başka bir okulda öğrenim görmüştür. Okulda toplam olarak yaklaşık 1100 öğrenci bulunmaktadır. Okulun teknolojik imkânları her sınıfta bulunan ve aktif olarak kullanılan akıllı tahtalar ve bir bilgisayar laboratuvarından oluşmaktadır. Okul taşınma aşamasında olduğu için bilgisayar laboratuvarı atıl durumda kalmış, ortadan kaldırılması gereken bazı teknik problemler ile araştırmacı ve okulun bilgisayar öğretmeni ilgilenmiştir. Uygulama deney gruplarında bilgisayar laboratuvarında, kontrol grubunda ise sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar laboratuvarı Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan Şehitlik Ortaokulu'na ait olup 16 adet bilgisayar bulunmaktadır. Bu bilgisayarlardan biri çalışır durumda olmadığı için uygulamada 15 adet bilgisayar kullanılabilmektedir. Sınıflarda

yaklaşık 30 kişi olduğu için bilgisayar başına iki öğrenci oturtularak uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresince çalışma ortamında katılımcılar, öğretmen ve araştırmacı bulunmuştur.

Çalışmanın çevrimiçi ortamları deney gruplarında kullanılan ortamlardır. Deney gruplarında uygulamanın yürütüleceği çevrimiçi ortamlar derinlemesine incelenmiş, öğrencilerin kolay kullanabileceği, anlaşılır ara yüze sahip olan, özellikleri açısından yeterli görülen ortamlar seçilmiştir. Ortamın belirlenmesinde uygulamanın ücretsiz olarak gerçekleştirilebilmesine imkân sağlaması, öğrencilerin birbirleri ile ve öğretmen ile etkileşim kurabilmeleri dikkate alınmıştır.

Viki deney grubunda çalışma ortamının belirlenmesinde öncelikle internet araştırması yoluyla çevrimiçi işbirlikli yazarlık araçları incelenmiştir. Pbworks, Wikispaces, Vikidot eğitimde kullanılan başlıca Viki ortamlarıdır. Öncelikle Wikispaces bu çalışma için uygulama ortamı olarak belirlenmiştir. Ancak Wikispaces 2019 yılı Ocak ayı itibari ile sınıfların artık kullanılamayacağını duyurmuştur. Bu nedenle daha derin bir araştırma yapılarak, bu çalışma için uygulama ortamı olarak Vikidot kullanılmaya başlanmıştır.

Vikidot kolayca Viki destekli web siteleri oluşturmayı sağlayan bir platformdur. Vikidot üzerinde bir hesaba ait beş adet Viki ücretsiz olarak oluşturulabilir. Bu çalışma için beş adet Viki grubu oluşturulmuştur. Her Viki grubuna beş ya da altı öğrenci atanarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Beş Viki grubuna ait beş ayrı web sitesi, birbirinin aynı olacak şekilde düzenlenmiştir. Şekil 1’de oluşturulan Viki sayfaları görülmektedir.



Şekil 1. Uygulama için Wikidot üzerinde oluşturulan Viki sayfalarının gösterimi

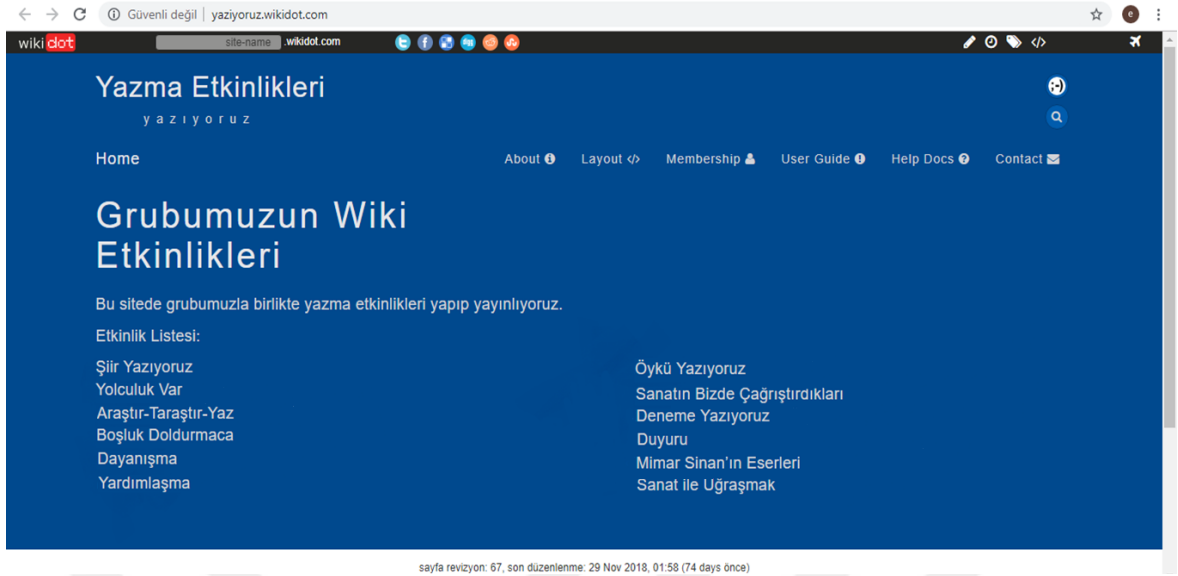
Ağ günlüğü deney grubunda çalışma ortamının belirlenmesinde öncelik verilen husus kolay erişim olmuştur. Öğrencilerin en çok sahip olduğu e-posta türü olan gmail hesabı ile anında ağ günlüğü oluşturabilmeleri nedeniyle Blogger.com tercih edilmiştir. Blogger 'da ücretsiz olarak özgün yayınlar yapılabilme mümkündür. Google'a ait ücretsiz bir ortam olması nedeni ile son yıllarda kullanılan en popüler bireysel yazarlık ortamlarından birisidir. Kod bilgisi gerektirmeyen, güvenli ve mobil uyumlu olması da Blogger'ı kullanıcı dostu bir platform olarak öne çıkarmaktadır. Şekil 2' de uygulama için oluşturulan ağ günlüğü hesabının ana sayfasından bir ekran görüntüsü yer almaktadır.



Şekil 2. Uygulama için hazırlanan ağ günlüğünün gösterimi

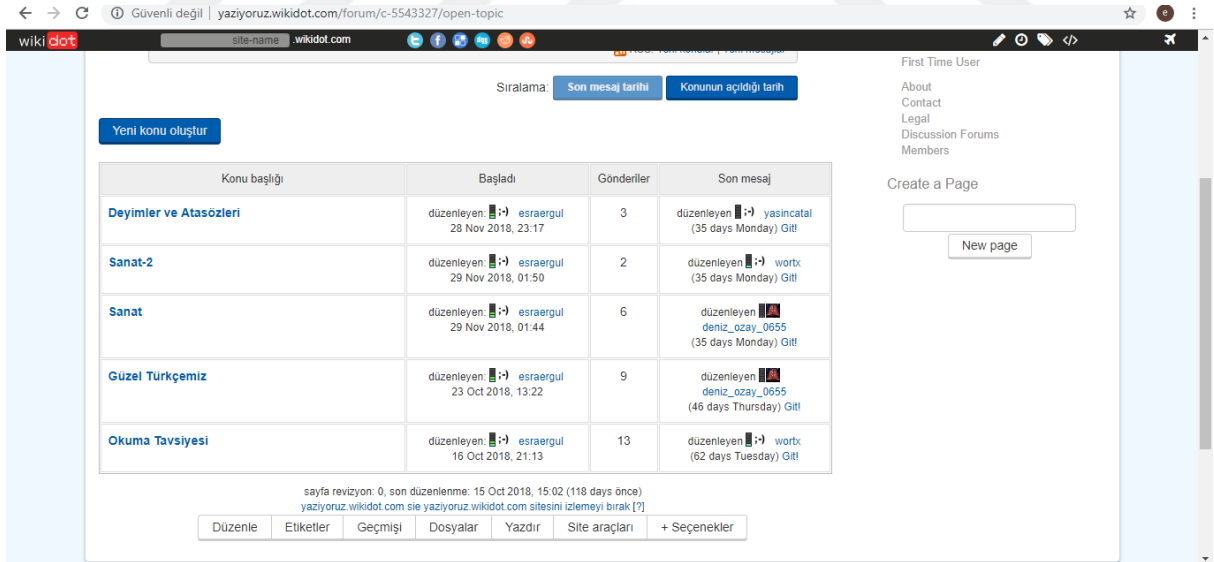
Çevrimiçi Çalışma ortamlarının düzenlenmesi

Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamı, Vikidot 'un sağladığı temalardan biri kullanılarak düzenlenmiştir. Ana sayfada öğrencilerin birlikte düzenlediği sayfaların linkleri sırası ile bulunmaktadır. Öğrenciler linklere tıkladığında etkinliği açıklayan bir yönerge okurlar. Bu doğrultuda düzenlemeler yaparlar. Laboratuvarda bilgisayar başına ikişer öğrenci oturarak Viki başına beş-altı öğrenci etkinliklerini düzenlemişlerdir. Şekil 3'te ana sayfanın ekran görüntüsü bulunmaktadır.



Şekil 3. Uygulama için hazırlanan web sitesine ait ana sayfanın ekran görüntüsü

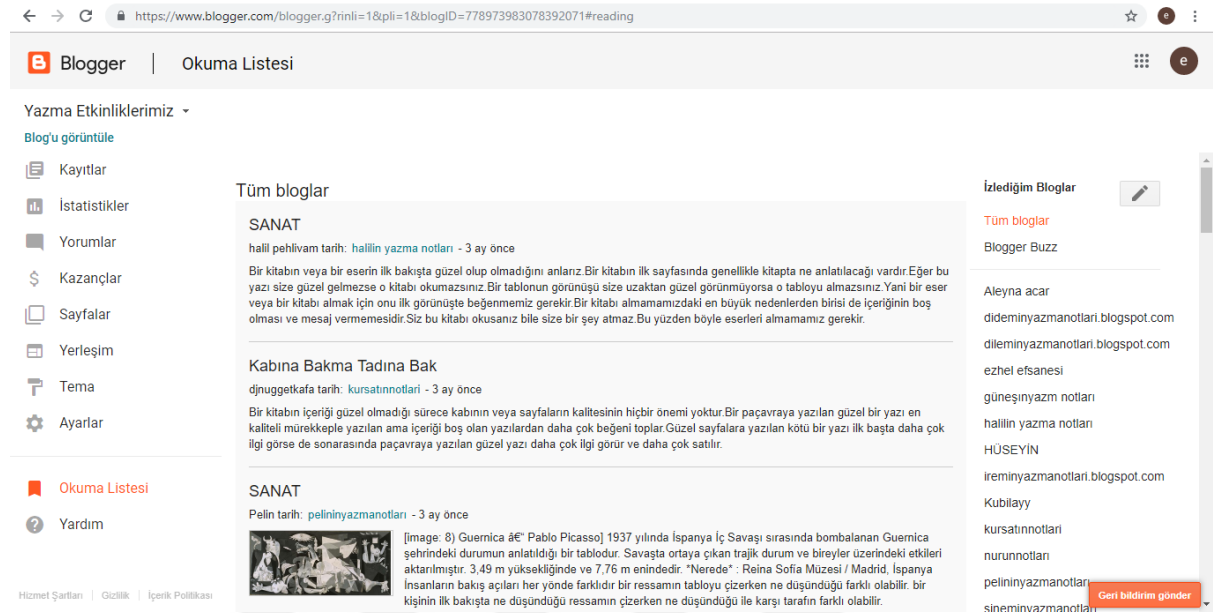
Ayrıca öğrencilerin forum kısmına girerek yorum yaptıkları bir bölüm bulunmaktadır. Etkinliklerin bir kısmı bu bölümde yer almaktadır. Şekil 4'te foruma ait ekran görüntüsü bulunmaktadır.



Şekil 4. Uygulama için Wikidot üzerinde oluşturulan forum başlıklarının gösterimi

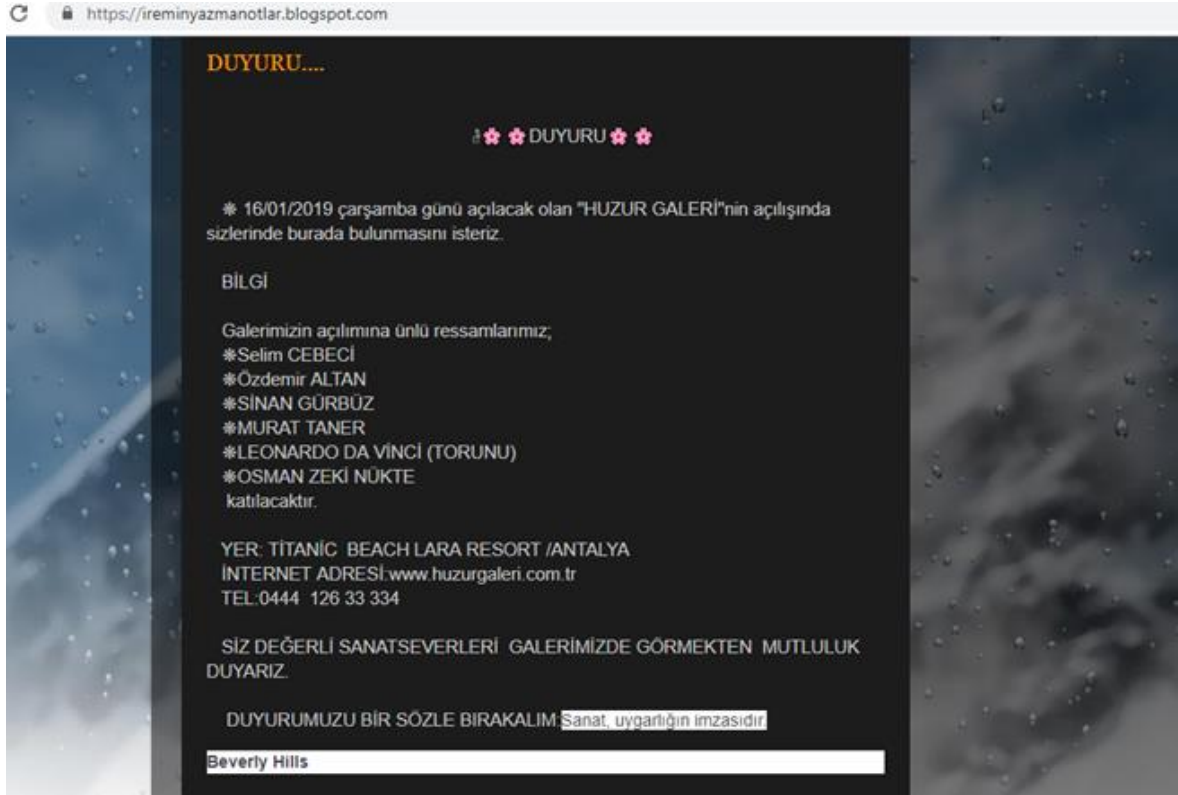
Ağ günlüğü destekli bireysel yazma ortamı, Blogger'ın sağladığı ücretsiz temalardan birisi seçilerek düzenlenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları ağ günlükleri, ders için oluşturulan ağ

günlüğünde okuma listesine alınmıştır. Şekil 4'te okuma listesinin bir ekran görüntüsü bulunmaktadır.



Şekil 5. Blogger'da okuma listesine alınan öğrenci ağ günlüklerinin gösterimi

Öğrenciler de kendi ağ günlüklerini oluştururken, istedikleri temaları kullanarak düzenlemeler yapmışlardır. Şekil 5'te öğrencilerden birinin oluşturduğu ağ günlüğü sayfasının ekran görüntüsü yer almaktadır.



Şekil 6. Katılımcının yazma etkinlikleri için oluşturduğu blogdan bir gösterim

Uygulama süreci

Uygulama için yazma etkinlikleri 2018 yılında kullanılmaya başlanan Türkçe ders kitabından yararlanılarak hazırlanmıştır. Etkinlikler bir grupta Viki ile bir grupta ağ günlüğü ile bir grupta ise ders kitabı ile gerçekleştirilmiştir. Etkinliklerin ders süresinde tamamlanmaması halinde bir sonraki derse kadar evde tamamlanması istenmiştir. Böylece Viki grupları için bireylerin farklı ortamlarda ve zamanlarda iken de grup uyumu oluşturmaları desteklenmiştir. ağ günlüğü kullanıcılarının da birbirlerinin ağ günlüklerini bir sonraki derse kadar incelemeleri ve yayınladıkları yazılara yorum yapmaları istenmiştir. Viki ile yazma eğitimi yapılan sınıftaki öğrenciler gruplara ayrılırken diğer sınıflardaki öğrenciler etkinliklere bireysel olarak katılmışlardır.

Viki kullanılan grup için araştırmacı tarafından www.wikidot.com internet adresinden Viki hesabı alınmış ve yazma-etkinliklerimiz adlı Viki ortamı oluşturulmuştur. Araştırma başladığında katılımcılar Viki ortamında oluşturulan gruplara eklenmiştir. Beş Viki grubu ve her grupta yaklaşık altışar öğrenci bulunmaktadır. Etkinliklerin gerçekleştirildiği bilgisayar laboratuvarında sınıf mevcudu adedince bilgisayar bulunmamasından dolayı uygulama süresince kimi zamanlarda akıllı telefonlardan yararlanılmıştır. Bir bilgisayar

başında iki öğrencinin oturduğu kimi durumlarda da bir öğrenci bilgisayarda etkinlikleri yaparken diğer bir öğrencinin kağıda yazarak etkinlikleri gerçekleştirmesi sağlanmıştır.

Bilgisayar sayısının uygulama sürecini etkilememesi için etkinlikler işbirlikli süreci destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Viki destekli işbirlikli yazma grubunda metin, şiir ve hikâye yazma çalışmaları yapılırken bilgisayar başındaki iki öğrencinin birlikte düşünerek tek bir hesap ile yazmaları istenmiştir. Dolayısıyla bu tür çalışmalarda bilgisayar sayısının az olması bir avantaja dönüştürülmüştür. Forumda bir konu üzerinde tartışma gibi bireysel olarak hesaba giriş yapılması gereken durumlarda ise öğrencilerin birbirlerini bekleyerek hesaplarına ulaşmaları istenmiştir. Bilgisayar sayısındaki yetersizliğin zaman yönetimini etkilememesi adına öğrencilerin bireysel olarak hesaplarına giriş yapmalarını gerektiren yazma çalışmalarını evde tamamlamalarına izin verilmiştir.

Viki destekli işbirlikli yazma sürecinde, 5-6 kişilik öğrenci grubunun Viki ortamını birlikte düzenlemeleri, takım olarak çalışmalarını gerektirmiştir. Örneğin öykü yazma etkinliğinde iki kişi giriş, iki kişi gelişme, iki kişi sonuç yazmıştır. Bu durumda öğrenciler birbirlerinin yazdıklarından bağımsız hareket etmemiş, birbirlerinin yazdıklarına göre metni düzenlemeleri beklenmiştir. Diğer yazma çalışmalarında da takım çalışması göz ardı edilmeden etkinlikler yürütülmüştür.

Ağ günlüğü kullanılan grupta öğrencilerin www.blogger.com internet adresinden ağ günlüğü hesabı açmaları istenmiştir. Blogger’da ağ günlüğü açabilmek için Gmail hesabına sahip olmak gerektiğinden; öğrencilerin öncelikle bir Gmail hesabına sahip olmaları sağlanmış daha sonra ağ günlüğü açmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin yapılacak etkinliklerden haberdar olabilmeleri için araştırmacı tarafından yazmayiseviyoruz.blogspot.com internet adresi oluşturulmuştur. Öğrencilerin bu adresi ve birbirlerinin Blogger hesabını okuma listelerine eklemeleri istenmiştir. Ayrıca araştırmacı etkinlikler için oluşturduğu ağ günlüğüne ait okuma listesine bütün öğrencilerin ağ günlüklerini eklemiştir. Böylece öğrencilerin etkinliklerini takip etmek kolaylaşmıştır.

Ders kitabı ile yazma eğitiminin gerçekleştirildiği grupta araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmamış, öğretim bilinen akışıyla yürütülmüştür. Araştırmacı ve dersin öğretmeni deney grubundaki uygulama ve etkinliklere büyük ölçüde bağlı kalmış ve bunların kontrol grubuna yansımaması konusunda özen göstermişlerdir. Hem deney gruplarındaki hem de kontrol grubundaki uygulamaların hazırlanmasında temel eğitim materyali olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen Türkçe Dersi 8. sınıf kitabından

yararlanılmıştır. Böylece öğretim ortamı dışındaki değişkenlerin deney ve kontrol gruplarındaki farklılığı belirlemede etkili olmasının önüne geçilebilmesi amaçlanmıştır.

Kontrol grubu ile yazma etkinlikleri gerçekleştirilirken, öğrencilerden kitaptaki ilgili boşluğu ya da defterlerini kullanarak bireysel olarak etkinlikleri tamamlamaları beklenmiştir. Dolayısıyla bu gruptaki öğrencilerin birbirlerinin yazdıklarını okuma, inceleme ve değerlendirmesi mümkün olmamıştır. Etkinliklerin içeriğine ilişkin bilgilendirme öğretmen tarafından sunularak gerekli sürede kendilerinden beklenen yazma eylemini gerçekleştirmeleri istenmiştir. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi sırasında öğrencilerden herhangi bir masaüstü yazılım kullanması beklenmemiştir. Bunun yanında sınıfta bulunan akıllı tahtanın kullanımı söz konusu olmamıştır. Araştırmaya dayalı etkinliklerde, öğrencilerin ders dışında yararlanabilecekleri kaynaklar konusunda bir kısıtlama yapılmamıştır. Sınıfta gerçekleştirilen yüz yüze uygulama sırasında öğrenciler sormak istediklerini parmak kaldırarak dersin öğretmenine iletmışlerdir. Araştırmacı ve öğretmen 8 hafta süren uygulama boyunca, ders öncesi değerlendirme toplantısı yaparak etkinliklerin yürütülmesine ilişkin fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Araştırmacı uygulama sırasında sınıfta bulunarak etkinliklerin belirlendiği şekilde ilerlediği gözlemiştir.

Uygulama süreci pilot uygulama ve asıl uygulama olmak üzere iki adımda gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonuçları asıl uygulamada karşılaşılabilecek sorunların önceden tespit edilmesine yardımcı olmuştur. Çalışmanın yürütülmesine engel olabilecek bütün engeller pilot uygulama sonrasında ortadan kaldırılmıştır. Böylece araştırmacı çalışmayı sağlam bir temele oturtmuş, planlı bir süreçte çalışmanın sonlanmasını sağlamıştır.

Pilot uygulamaya geçilmeden önce deney grupları için yararlanılacak öğrenme ortamları kullanıma hazır duruma getirilmiştir. Bunun için;

- Uygulamada kullanılan yazma etkinlikleri hazırlandıktan sonra, Gazi Üniversitesi bünyesinde görev yapan bir Türkçe eğitimi profesörü danışmanlığında son halini almıştır. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan iki Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir.
- Etkinlikler öğrenme ortamlarına entegre edilmiştir.
- Gruplar belirlenmiştir (Viki destekli deney grubu için).
- Öğrencilerin ortamlara kaydı sağlanmıştır.

- Öğrenciler ortamları kullanabilecek durumda bilgilendirilmiştir.

Pilot uygulama

Pilot uygulamada gerçekleştirilen yazma etkinlikleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Pilot Uygulama Süreci

Haftalar	Etkinlikler	Kontrol Grubu	Deney Grubu 1	Deney Grubu 2
1	1. Etkinlik	Öğrencilerden “Bayrak” sözcüğünün onlarda neleri çağrıştırdığını defterlerine yazmaları istenir.	Öğrencilerden “Bayrak” sözcüğünün onlarda neleri çağrıştırdığını Viki grup sayfalarında yayınlamaları istenir.	Öğrencilerden “Bayrak”, sözcüğünün onlarda neleri çağrıştırdığını ağ günlüğünde yayınlamaları istenir.
	2. Etkinlik	Öğrencilerden özgür yaşamının önemi üzerine defterlerine serbest yazı yazmaları istenir.	Öğrencilerden özgür yaşamının önemi üzerine Viki grup sayfalarına serbest yazı yazmaları istenir.	Öğrencilerden özgür yaşamının önemi üzerine ağ günlüklerine serbest yazı yazmaları istenir.
2	3. Etkinlik	Öğrencilerden “Bayrak”, “Özgürlük”, “Milli Mücadele”, “Gazilik”, “Şehitlik” ve “Vatanseverlik” temalarından istediklerini seçerek defterlerine bir şiir yazmaları istenir.	Öğrencilerden “Bayrak”, “Özgürlük”, “Milli Mücadele”, “Gazilik”, “Şehitlik” ve “Vatanseverlik” temalarından istediklerini seçerek Viki tartışma grubunda belirleyip Viki sayfasında bir şiir yazmaları istenir.	Öğrencilerden “Bayrak”, “Özgürlük”, “Milli Mücadele”, “Gazilik”, “Şehitlik” ve “Vatanseverlik” temalarından istediklerini seçerek ağ günlüklerinde bir şiir yazmaları istenir.
	4. Etkinlik	Öğrencilerden Atatürk’ün Türk Dili üzerine yaptıkları çalışmaları araştırmaları istenir.	Öğrencilerden Atatürk’ün Türk Dili üzerine yaptıkları çalışmaları araştırmaları ve Viki gruplarında derleyerek yayınlamaları istenir.	Öğrencilerden Atatürk’ün Türk Dili üzerine yaptıkları çalışmaları araştırmaları ve ağ günlüklerinde derleyerek yayınlamaları istenir.

Pilot uygulama sürecinde asıl uygulamadan farklı olan ancak aynı şartlarda ve sınıf düzeyinde öğrenim gören deneysel örneklem ile çalışılmıştır. Asıl uygulama sürecinin kısa bir kopyasının gerçekleşmesi sağlanmıştır.

8 Ekim 2018 tarihinde başlanan pilot uygulama için seçilen sınıflar 8A, 8B ve 8C sınıflarıdır. Uygulamaya ilişkin süreç Tablo 8’de görüldüğü gibidir.

Tablo 8

Pilot Uygulama İçin Nicel ve Nitel Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Gruplar	Haftalar				
	1	2	3	4	5
Viki	KBF AKÖ YMÖ YYYTÖ ETSYÖ	KDÖ			KDÖ AKÖ YMÖ YYYTÖ ETSYÖ
Blog	KBF AKÖ YMÖ YYYTÖ ETSYÖ	KDÖ			KDÖ AKÖ YMÖ YYYTÖ ETSYÖ
Kontrol	KBF AKÖ YMÖ YYYTÖ ETSYÖ	KDÖ			KDÖ AKÖ YMÖ YYYTÖ ETSYÖ

KBF: Kişisel Bilgi Formu

KDÖ: Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği

AKÖ: Akademik Katılım Ölçeği

YMÖ: Yazma Motivasyonu Ölçeği

YYYTÖ: Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

ETSYÖ: Eğitim Teknolojisi Standartları Yeterlik Ölçeği

Pilot uygulamada laboratuvarındaki bazı bilgisayarlarda internet olmadığı tespit edilmiştir.

Bu sorunun teknik gereklilikleri yerine getirilerek sorun ortadan kaldırılmıştır.

Deneysel Uygulama

Pilot uygulamanın sona ermesinin ardından aynı öğretim dönemi içinde deneysel uygulamaya geçilmiştir. Deneysel uygulama için belirlenen sınıflar Şehitlik Ortaokulu 8D, 8E ve 8F sınıflarıdır.

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarının uygulanmasına ilişkin süreç Tablo 9’da görüldüğü gibidir.

Tablo 9

Deneysel Uygulama İçin Nicel ve Nitel Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Gruplar	Haftalar												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Viki	KBF AKÖ YMÖ YYYTÖ ETSYÖ	KDÖ									AKÖ YMÖ YYYTÖ ETSYÖ	KDÖ	OGGS
Ağ günü	KBF AKÖ YMÖ YYYTÖ ETSYÖ	KDÖ									AKÖ YMÖ YYYTÖ ETSYÖ	KDÖ	OGGS
Kontrol	KBF AKÖ YMÖ YYYTÖ ETSYÖ	KDÖ									AKÖ YMÖ YYYTÖ ETSYÖ	KDÖ	

KBF: Kişisel Bilgi Formu

KDÖ: Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği

AKÖ: Akademik Katılım Ölçeği

YMÖ: Yazma Motivasyonu Ölçeği

YYYTÖ: Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

ETSYÖ: Eğitim Teknolojisi Standartları Yeterlik Ölçeği

OGGS: Odak Grup Görüşme Soruları

Araştırmaya ilişkin uygulama her sınıf için haftada 5 saat olan Türkçe dersinin birer ders saatini kapsamış ve toplam 8 hafta sürmüştür. Uygulama sürecinde haftalık olarak gruplarda hangi etkinliklerin yapıldığı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Uygulama Süreci

Haftalar	Etkinlikler	Kontrol Grubu	Deney Grubu 1	Deney Grubu 2
1	1. Etkinlik	Öğrencilerden uzaktaki bir arkadaşlarına ders kitabının okuma etkinlikleri kısmındaki 'Faydalı Bir İş Görmek Zevki' metnini okumalarını tavsiye edecekleri bir e-posta yazmaları istenir.	Öğrencilerden okumuş oldukları roman, öykü, deneme vb. türlerindeki en çok etkilendikleri çalışmaların birini seçerek tavsiye yazılarını Viki tartışma bölümünde paylaşmaları istenir. Diğer arkadaşlarının tavsiyelerini incelemeleri söylenir.	Öğrencilerden okumuş oldukları roman, öykü, deneme vb. türlerindeki en çok etkilendikleri çalışmaların birini seçmeleri istenir. Daha sonra bu çalışma ile ilgili tavsiye yazılarını ağ günlüklerinde yayınlamaları istenir.
	2. Etkinlik	Öğrencilerden öğretmen tarafından kendilerine dağıtılan Kemalettin Kamu'nun Gurbet adlı ve Rıza Tevfik Bölükbaşı'nın Uçun Kuşlar adlı şiirlerini okumaları istenir. Daha sonra deftere bülbül, sümbül, kül, gönül, vefa kelimelerinin içinde yer aldığı bir dörtlük yazmaları söylenir.	Öğrencilerden öğretmen tarafından kendilerine dağıtılan Kemalettin Kamu'nun Gurbet adlı ve Rıza Tevfik Bölükbaşı'nın Uçun Kuşlar adlı şiirlerini okumaları istenir. Daha sonra bülbül, sümbül, kül, gönül, vefa kelimelerinin içinde yer aldığı bir dörtlüğü gruplarının Viki sayfasında yayınlamaları söylenir.	Öğrencilerden öğretmen tarafından kendilerine dağıtılan Kemalettin Kamu'nun Gurbet adlı ve Rıza Tevfik Bölükbaşı'nın Uçun Kuşlar adlı şiirlerini okumaları istenir. Daha sonra bülbül, sümbül, kül, gönül, vefa kelimelerinin içinde yer aldığı bir dörtlük yazarak ağ günlüklerinde yayınlamaları söylenir.
	3. Etkinlik	Öğrencilerden araştırmalarından hareketle herhangi bir ülkeye gidebilmek için yapılması gereken resmî işlemlerin aşamalarını kitapta ilgili kısma yazmaları istenir.	Öğrencilerden araştırmalarından hareketle herhangi bir ülkeye gidebilmek için yapılması gereken resmî işlemlerin aşamalarını gruplarına ait Viki sayfasına yazmaları ve yayınlamaları istenir.	Öğrencilerden araştırmalarından hareketle herhangi bir ülkeye gidebilmek için yapılması gereken resmî işlemlerin aşamalarını ağ günlüklerinde yazmaları ve yayınlamaları istenir.
2	4. Etkinlik	Öğrencilerden ders kitabında okumuş oldukları metinden hareketle Türkçe'nin güzelliği ve zenginliğini anlatan bir döviz (üzerinde yazı yazılmış bez veya karton) yazısını kitaptaki ilgili yere yazmaları istenir.	Öğrencilerden Türkçe'nin güzelliğini anlatan bir slogan belirleyerek Viki forum kısmında paylaşmaları istenir. Arkadaşlarının paylaştığı sloganları okumaları söylenir.	Öğrencilerden Türkçe'nin güzelliği ile ilgili düşüncelerini anlatan bir yazı hazırlayarak ağ günlüklerinde yayınlamaları istenir. Yazılarında günlük hayatta yabancılaştırdığımız kavramlardan da bahsetmeleri istenir. (Örneğin kahve yerine coffee)
	5. Etkinlik	Öğrencilerden ders kitabında bulunan boşluk doldurma etkinliğini yapmaları istenir. Etkinlik, Arıyorum adlı	Araştırmacının hazırladığı Viki sayfasında uygun yerler gruptaki bireyler tarafından doldurularak	metin

		şiiirde koyu yazılmış sözcüklerin yerine yanındaki kutuda bulabilecekleri Türkçe karşılıklarını yazmalarını içermektedir.	tamamlanır. Etkinlik, Arıyorum adlı şiiirde koyu yazılmış sözcüklerin yerine listede bulabilecekleri Türkçe karşılıklarını yazmalarını içermektedir.
	6. Etkinlik	Öğrencilerden deyimler ve atasözlerinin dilimizin zenginliği olması durumu ile ilgili düşüncelerini kitaptaki konuşma balonlarına yazmaları istenir.	Öğrencilerden deyimler ve atasözlerinin dilimizin zenginliği olması durumu ile ilgili düşüncelerini Viki forumda belirtmeleri istenir. Arkadaşlarının bu konu ile ilgili düşüncelerini okumaları söylenir.
4	7. Etkinlik	Öğrencilerden dayanışma temalı bir olay öyküsü yazmaları istenir.	Öğrencilerden grup Viki sayfasında dayanışma temalı bir olay öyküsü yayınlamaları istenir. Yönerge: Grubun üyeleri sıra ile birer paragraf yazar. Hangi üyenin kaçınıcı sırada paragraf yazacağına araştırmacı ve öğretmen karar verir. Böylece altı kişilik grup üyesinden ikisi birlikte başlık ve giriş , ikisi gelişme, ikisi sonuç paragrafı yazarlar.
	8. Etkinlik	Öğrencilerden sosyal yardımlaşma ile ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye olduklarını düşünerek, bu kuruluş için yapılacak olan yardım etkinliğini kitaptaki ilgili kısma yazmaları istenir.	Öğrencilerden sosyal yardımlaşma ile ilgili bir sivil toplum kuruluşuna üye olduklarını düşünerek, bu kuruluş için yapılacak olan yardım etkinliğini Viki grup sayfalarında planladıktan sonra yayınlamaları istenir.
5	9. Etkinlik	Öğrencilerden bir deyim belirleyerek, bu deyim öyküsünü defterlerine yazmaları istenir.	Öğrencilerden grup olarak Viki forumda bir deyim belirlemeleri istenir. Daha sonra grup Viki sayfasında bu deyim öyküsünü yazmaları istenir. Öğretmen-araştırmacı tarafından belirlenen sıra ile giriş-gelişme-sonuç paragrafları grup üyelerine paylaştırılır.

6	10. Etkinlik	Öğrencilerden sanat sözcüğünün onlarda çağrıştırdığı kavramları kitapta ilgili yere yazmaları istenir. Daha sonra buldukları kavramları kullanarak sanatla ilgili cümleler yazmaları istenir.	Araştırmacı tarafından “Sanatın Bizde Çağrıştırdıkları” isimli Viki grup sayfası oluşturulur. Öğrencilerden sanat sözcüğünün onlarda çağrıştırdığı kavramları liste halinde grubun Viki sayfasında yayınlamaları istenir. (12 madde olarak) Buldukları kavramları kullanarak sanatla ilgili 12 cümle yazmaları istenir. (Her üye ikişer cümle)	Öğrencilerden “Sanatın bende çağrıştırdıkları” başlıklı ağ günlüğü sayfası oluşturmaları istenir. Sanat sözcüğünün onlarda çağrıştırdığı kavramları liste halinde ağ günlüğünde yayınlamaları istenir. Buldukları kavramları kullanarak sanatla ilgili 5 cümle yazmaları söylenir.
	11. Etkinlik	Öğrencilerden defterlerine sanat konulu bir deneme yazmaları istenir.	Öğrencilerden grup Viki sayfasında sanat konulu bir deneme yazmaları istenir. Yazılarını giriş, gelişme ve sonuç olarak düzenlemeleri istenir. Öğretmen-araştırmacı tarafından belirlenen sıra ile giriş-gelişme-sonuç paragrafları grup üyelerine paylaştırılır.	Öğrencilerden ağ günlüklerinde sanat konulu bir deneme yazmaları istenir.
	12. Etkinlik	Öğrencilerden bir veli olduklarını düşünerek çocuklarının planlanan sergi gezisine katılması için kitapta verilen formdaki boşlukları doldurmaları istenir.	Öğrencilerden grup Viki sayfasında bir sanat etkinliği duyurusu yayınlamaları istenir.	Öğrencilerden ağ günlüklerinde bir sanat etkinliği duyurusu yayınlamaları istenir.
7	13. Etkinlik	Öğrencilerden Mimar Sinan’ın eserleri ile ilgili araştırma yapmaları istenir. Araştırmalarından hareketle bilgilendirici bir metin yazmaları söylenir. Yazılarında eserlerin şehirde dağılımını gösteren tablo ve grafiklerden de yararlanmaları istenir.	Öğrencilerden Mimar Sinan’ın eserleri ile ilgili araştırma yapmaları istenir. Araştırmalarından hareketle bilgilendirici bir metni grup Viki sayfasında yazarak yayınlamaları istenir. Yazılarında eserlerin şehirde dağılımını gösteren tablo ve grafiklerden de yararlanmaları istenir.	Öğrencilerden Mimar Sinan’ın eserleri ile ilgili araştırma yapmaları istenir. Araştırmalarından hareketle ağ günlüklerinde bilgilendirici bir metin yazarak yayınlamaları istenir. Yazılarında eserlerin şehirde dağılımını gösteren tablo ve grafiklerden de yararlanmaları istenir.
	14. Etkinlik	Öğrencilerin Türkçe defterlerine herhangi bir sanat dalı ile uğraşmanın kişi üzerindeki olumlu etkilerini anlatacakları bir yazı yazmaları istenir. Yazılarını yazım ve noktalama yönünden düzenleyip arkadaşları ile paylaşmaları istenir.	Öğrencilerden grup Viki sayfalarında herhangi bir sanat dalı ile uğraşmanın kişi üzerindeki olumlu etkilerini anlatacakları bir yazı yazmaları istenir. Yazılarını yazım ve noktalama yönünden düzenleyip yayınlamaları istenir.	Öğrencilerden ağ günlüklerinde herhangi bir sanat dalı ile uğraşmanın kişi üzerindeki olumlu etkilerini anlatacakları bir yazı yazmaları istenir. Yazılarını yazım ve noktalama yönünden düzenleyip yayınlamaları istenir.

8	15. Etkinlik	Öğrencilerden kitaptaki tema değerlendirme sorularında yazma ile ilgili kısımları cevaplamaları istenir.	Öğrencilerden “Bir çikolatanın ambalajı kadar içi de güzel değilse onu bir tadan bir daha almayacak ve bu çikolata insanların beğenisini kazanamayacaktır.” ifadesi ile sanat arasındaki ilişkiyi açıklayarak Viki forumda tartışmaları istenir.	Öğrencilerden ağ günlüklerinde “Bir çikolatanın ambalajı kadar içi de güzel değilse onu bir tadan bir daha almayacak ve bu çikolata insanların beğenisini kazanamayacaktır.” ifadesi ile sanat arasındaki ilişkiyi anlatan bir yazı yazmaları ve yayınlamaları istenir.
	16. Etkinlik		Öğrencilerden bir eserin sanat değeri taşıması için neler gerektiğini Viki forumda tartışmaları istenir.	Öğrencilerden bir eserin sanat değeri taşıması için neler gerektiğine ilişkin görüşlerini açıklayan yazılarını kısa bir paragraf halinde ağ günlüklerinde yayınlamaları istenir.

Veri toplama araçları

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu (EK 1) cinsiyet, evde bilgisayar ve internet kullanma imkânı, kendi bilgisayarına sahip olma, günlük internet kullanım durumu, Viki ve bloglardan haberdar olma, daha önce Viki ve blog kullanma durumlarını kapsamaktadır. KBF, araştırma öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada Konedralı ve Özder (2008) tarafından geliştirilen “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği” (EK 2) kullanılmıştır. Yazılı anlatım becerisinin içeriğini belirlemek için Kavcar’ın (2004) ortaya koyduğu buluş, planlama ve anlatım becerilerine (14-15) uygun olarak Sever (2000)’in geliştirdiği “Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği”ndeki ifadelerden yararlanılmıştır.

Konedralı ve Özder (2008)’in geliştirmiş olduğu bu ölçekte yazılı anlatım becerisi buluş, planlama ve anlatım olmak üzere 3 faktörde değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda toplam 25 maddeyi içeren beşli likert tipinde bir ölçek geliştirilmiştir. 12 ilkökul öğretmeni ve 2 uzman görüşüne başvurulmuş; 2 ilkökul öğretmeninden bu ölçeği kompozisyon derslerinde kullanmaları istenmiştir. Yapılan güvenirlik analizi neticesinde ölçeğin alpha

güvenirlilik katsayısı .80 bulunmuştur. Alt faktörlerden buluş .86, planlama .80, ve anlatım da .79 güvenirlilik katsayısına sahiptir. Ölçeğin bu araştırmanın verileri kullanılarak elde edilen alpha güvenirlilik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçek ile farklı örneklemelerden elde edilen veriler, birbirine yakın alpha güvenirlilik katsayılarının elde edilmesini sağlamıştır. Bu ölçeğin tercih edilme sebebi yazılı anlatımda biçim faktöründen ziyade anlatıma odaklanılmış olmasıdır.

Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği

Öğrencilerin yazma etkinliklerine olan katılım düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, alanyazın araştırmasına dayanarak madde havuzu oluşturulup uzman incelemesine sunulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapıp kullanılmıştır.

“Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği” için madde havuzu oluşturulmasında;

- Indiana Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesindeki CPR (Center for Postsecondary Research and Planning) tarafından geliştirilen NSSE 2016 Version (National Survey of Student Engagement)’dan,
- Takeda (2013) tarafından geliştirilen SETUS (Student Engagement in Technology Use Survey)’tan ve öğrenci katılımı ile ilgili çalışmalardan yararlanılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlilik

a.Kapsam Geçerliği (Uzman Görüşü)

Alanyazın araştırması sonucu elde edilen madde havuzu düzenlenerek 57 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Türkçe eğitimi ve ölçme değerlendirme alan uzmanları olmak üzere dört uzmanın ölçeği incelemesi sonucu alınan geri bildirimler ile ölçek maddeleri 24’e düşürülmüştür. Uzmanlar alt faktörlerin gerekliliğini belirleme ve ölçek maddelerinin azaltılmasında; örneklemin yaş grubuna uygunluk gibi durumları göz önünde bulundurarak katkıda bulunmuşlardır.

b.Ön Deneme

Ölçek maddelerinin açık ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla pilot uygulama öncesi rastgele seçilen 5 ortaokul öğrencisinin ölçek maddelerini değerlendirmesi

istenmiştir. Öğrencilerin tüm maddelerin yeterince açıklayıcı olduğunu belirtmeleri ile pilot uygulamaya geçilmiştir.

c.Pilot Uygulama

Ankara'daki iki ortaokulun rastgele seçilen altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan ölçekte eksik ve özensiz görülen veriler elenerek 151 öğrenciden toplanan veriler ışığında güvenirlik ve faktör analizi yapılmıştır. Böylece ölçek son halini almıştır.

Yararlanılan kaynaklarda akademik katılım ölçekleri aktif ve işbirlikli öğrenme, ders içine çeşitlilik entegrasyonu/bilgi transferi, üst düzey düşünme, akademik zorlanma seviyesi, etkileşim düzeyi ve geri bildirim, duygusal katılım alt faktörlerini içermektedir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçekte ise öğrenci-öğretmen etkileşim düzeyi ve geri bildirim, aktif katılım, işbirliği ve iletişim olmak üzere üç alt faktör bulunmaktadır. Verilerin analiz edilmesi sonucu faktörlerin açıkladıkları toplam varyans % 45.376 bulunmuştur. Ölçek maddelerinin faktör yüklerini gösteren tablo EK 3' te verilmiştir. Ölçeğe ilişkin madde sayıları, Cronbach alfa değeri Tablo 11'deki gibidir. Güvenirlik analizleri sonucunda uygulama için yeniden düzenlenen Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği EK 4'te verilmiştir.

Tablo 11

Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği Faktör, Madde Sayısı ve Cronbach alpha Değerleri

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Öğrenci-öğretmen etkileşim düzeyi ve geri bildirim	9	.872
Aktif katılım	6	.761
İşbirliği ve iletişim	8	.748
Ölçeğin Bütünü	24	.893

Yazma Motivasyonu Ölçeği

Öğrencilerin yazma motivasyonunu belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, alanyazın araştırmasına dayanarak madde havuzu oluşturulup uzman incelemesine sunulmuştur. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

“Yazma Motivasyonu Ölçeği” için madde havuzunun oluşturulmasında;

- Epstein (1989) tarafından ailelerin kullanımı için geliştirilen ve daha sonra Ames (1992) tarafından daha da geliştirilerek öğrenme motivasyonu için kapsamlı bir yaklaşım olan TARGET modelinden,
- Eccles ve Wigfield tarafından (1995) yılında beklenti ve değer kuramı çerçevesinde geliştirilen “Çocukların Kendilerini ve Görevi Algılayışları” ölçeğinden,
- Wlodkowski (1984) tarafından geliştirilen Wlodkowski Modelinden,
- Keller (1987) tarafından geliştirilen ARCS Motivasyon Modelinden,
- Lam ve Law (2007) tarafından geliştirilen ‘Yazma Dersi Motivasyonel ve Öğretimsel Envanteri’ nden,
- Erdem ve Gözüküçük (2013) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği”nden ve yazma motivasyonu ile ilgili çalışmalardan yararlanılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik

a.Kapsam Geçerliği (Uzman Görüşü)

Ölçek maddelerinin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla üçü yazma eğitimi, biri ölçme ve değerlendirme alanı uzmanı olmak üzere dört uzman görüşüne başvurulmuştur. Buna göre başta 55 madde olarak hazırlanan ölçek, uzman görüşlerine başvurularak 18 maddeye düşürülmüştür. Ayrıca uzmanların tavsiyeleri doğrultusunda bazı maddelerdeki ifadelerin anlaşılır olması amacıyla düzeltmeler yapılmıştır.

b.Ön deneme

Ölçek maddelerinin açık ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla pilot uygulama öncesi rastgele seçilen 5 ortaokul öğrencisinin ölçek maddelerini değerlendirmesi istenmiştir. Öğrencilerin maddelerde anlamadıkları yerler olup olmadığı belirlendikten sonra ölçekte gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

c.Pilot uygulama

Uzman değerlendirmesinden ve ön denemeden sonra ölçek Ankara'daki iki ortaokulun rastgele seçilen altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Eksik ve özensiz görülen veriler elenerek 151 öğrenciden toplanan veriler ışığında güvenirlik ve faktör analizi yapılmıştır. Böylece ölçek son halini almıştır.

Alanyazın taramalarına göre yazma motivasyonunun belirlenmesinde öğrenmeye, performansa, katılıma, iletişime, işbirlikli çalışmaya ve araştırma yapmaya yönelik alt faktörlerin bulunduğu görülmektedir. Ancak araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek öğrenmeye yönelik motivasyon, performansa yönelik motivasyon ve katılıma yönelik motivasyon olarak üç alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan KMO Barlett testi sonucu .853 olup istatistiksel olarak anlamlı bulunduğundan faktör analizi yapılmıştır ($\chi^2=909,165$; $p<0.00$). Bu üç faktöre ilişkin yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin faktörlerdeki yük dağılımında bazı sorunlar olduğu görülmüştür. Birden fazla faktörde yükü olan maddeler olduğu görüldüğü için iki madde ölçekten çıkarılıp faktör sayısı öğrenmeye ve performansa yönelik katılım olmak üzere ikiye düşürülmüştür. Ölçek maddelerinin faktör yüklerini gösteren tablo EK 5' te verilmiştir. Ölçekteki alt faktörlere ve ölçeğin bütününe ilişkin madde sayısı ve Cronbach alfa değerinin gösterimi Tablo 12'deki gibidir. Güvenirlik analizleri sonucunda uygulama için yeniden düzenlenen Yazma Motivasyonu Ölçeği EK 6'da verilmiştir.

Tablo 12

Yazma Motivasyonu Ölçeği Faktör, Madde Sayısı ve Cronbach alpha Değerleri

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alpha
Öğrenmeye yönelik motivasyon	9	.838
Performansa yönelik motivasyon	7	.772
Ölçeğin bütünü	16	.886

Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Kırmızı (2009) tarafından 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla “Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Zorbaz ve Kayatürk (2015) ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemede 34 maddeden oluşan bu ölçeğe yapı geçerliği çalışması uygulamışlar ve 17 madde halinde ölçeğin kullanılabileceği sonucuna varmışlardır. Dolayısıyla bu çalışmada Kırmızı (2009) tarafından geliştirilen, Zorbaz ve Kayatürk (2015) tarafından ortaokul öğrencileri için uygun hale getirilen Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (EK 7) kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan analiz sonucunda, toplam varyansın % 64’ünü açıklayan ve öz değeri 1’in üzerinde olan üç faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Faktörlerden; yazmaya yönelik olumlu tutumlar 11, yazmaya yönelik özen ve çaba 3, yazmaya yönelik olumsuz tutumlar 3 madde içermektedir. Ölçeğin Cronbach α -iç tutarlılık katsayısı, 93 olarak hesaplanmıştır. Hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum şeklinde beşli likert modelinde geliştirilen ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 85’tir (Zorbaz & Kayatürk, 2015). Ölçeğin bu araştırmanın verileri kullanılarak elde edilen alpha güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçek ile farklı örneklemelerden elde edilen veriler, birbirine yakın alpha güvenirlik katsayılarının elde edilmesini sağlamıştır.

Eğitim Teknolojisi Standartları Ölçeği

Araştırmada ISTE-NETS (National Educational Technology Standards for Students) temel alınarak Mısırlı (2015) tarafından geliştirilmiş Eğitim Teknolojisi Standartları ölçeği (EK 8) kullanılmıştır. Taslak olarak 90 maddeden oluşan anket maddeleri önce araştırmacı tarafından elenerek 41 maddeye düşürülmüştür. Daha sonra 25 uzman görüşü alınarak 21 maddeye düşürülmüştür. On üç ilde 1960 öğrenciye uygulanan anket teknoloji okuryazarlığı, yaratıcılık, dijital vatandaşlık ve katılım, yenilikçilik olarak 4 faktörden oluşmakta ve yapısı toplam varyansın %51'ini açıklamaktadır. Ölçeğe ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .886 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu araştırmanın verileri kullanılarak elde edilen alpha güvenirlik katsayısı .906 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla ölçek ile farklı örneklemelerden elde edilen veriler, birbirine yakın alpha güvenirlik katsayılarının elde edilmesini sağlamıştır. Geliştirilmesinde sekizinci sınıf öğrencileri ile çalışılmış olması ölçeğin tercih edilme sebebidir.

Odak Grup Görüşme Soruları

Araştırma için gerçekleştirilen uygulamanın sonunda, öğrenciler ile 4-5 kişiden oluşan gruplar halinde uygulama sürecine ilişkin görüşme yapılmıştır. Görüşme soruları şu şekildedir:

1. Viki destekli yazma eğitimi alan grup için görüşme soruları
 - a. Yazma eğitiminde Viki kullanılmasının faydasını gördünüz mü? Gördünüz ise bunlar nelerdir?
 - b. Başka derslerde de Viki kullanmanın faydalı olacağını düşünüyor musunuz? Bu dersler nelerdir?
 - c. Yazma eğitiminde Viki kullanmanın gereksiz olduğunu düşünüyor musunuz? Evet/hayır ise neden?
 - d. Vikilerin yazma eğitiminde daha etkili kullanılabilmesi açısından önerileriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?
 - e. Derste kullanılan Viki ortamından memnun kaldınız mı? Kullanım kolaylığı açısından ortamı nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - f. Vikiyi kullanırken zorlandığınız aşamalar var mı? Varsa nelerdir?
 - g. Katıldığınız Viki gruplarında problem yaşandı mı? Yaşandı ise hangi konuda/ konularda yaşandı?

- h. Daha önceki yazma eğitimleriniz ile Viki destekli yazma eğitimlerini nasıl karşılaştırırsınız?
2. Ağ günlüğü destekli yazma eğitimi alan öğrenciler için görüşme soruları
- a. Yazma eğitiminde blog kullanılmasının faydasını gördünüz mü? Gördünüz ise bunlar nelerdir?
- b. Başka derslerde de blog kullanmanın faydalı olacağını düşünüyor musunuz?
- c. Yazma eğitiminde blog kullanmanın gereksiz olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nedenleri nelerdir?
- d. Blogların yazma eğitiminde daha etkili kullanılabilmesi açısından önerileriniz var mı? Varsa bunlar nelerdir?
- e. Derse kullanılan blog ortamından memnun kaldınız mı? Kullanım kolaylığı açısından ortamı nasıl değerlendiriyorsunuz?
- f. Blog kullanımında zorlandığınız aşamalar var mı? Varsa nelerdir?
- g. Daha önceki yazma eğitimleriniz ile blog destekli yazma eğitimini nasıl karşılaştırırsınız?

Verilerin analizi

Araştırmadaki nicel verilerin analizi için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Analizden önce kompozisyon değerlendirme ölçeği, akademik katılım, yazma motivasyonu, yazmaya yönelik tutum ve teknoloji kullanımı yeterliğine ilişkin ölçeklerin Deney 1, Deney 2 ve Kontrol grupları için normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmıştır.

Araştırmadaki nitel verilerin analizi için NVivo nitel veri analiz programından yararlanılmıştır. Odak grup görüşmesinde elde edilen veriler programa girilerek kategori ve kodlar oluşturulmuştur.

Bu doğrultuda nicel ve nitel verilerin analizi için uygulanan istatistiksel işlemler detaylı olarak Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Araştırma için Kullanılan Veri Analiz Yöntemleri

Araştırma sorusu	Uygulanan istatistiksel analiz
Demografik bilgiler	Betimsel istatistik
Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamındaki deney grubu 1 ve ağ günlüğü destekli bireysel öğrenme ortamındaki deney grubu 2 ile geleneksel öğrenme ortamındaki kontrol grubu arasında ; a) Yazılı anlatım becerisi, b) Akademik katılım düzeyi, c) Yazma motivasyonu, d) Yazmaya yönelik tutum, e) Teknoloji kullanma yeterliliği açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir?	
Viki destekli işbirlikli yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin süreç ile ilgili görüşleri nelerdir? Ağ günlüğü destekli bireysel yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin süreç ile ilgili görüşleri nelerdir?	
	Tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA İçerik analizi

Demografik bilgiler ve ölçek puanları için frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Yazılı anlatım becerisi, akademik katılım düzeyi, yazma motivasyonu, yazmaya yönelik tutum, teknoloji kullanma yeterliliği değişkenlerine ilişkin puanların deney 1, deney 2 ve kontrol grubu arasında farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır. Bahsedilen değişkenler açısından başlangıçta gruplar arasında farklılık olmadığı tespit edildiği için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA tercih edilmiştir. Bağımlı değişkenler açısından gruplar arası farkları incelemenin yanı sıra, grupların kendi içerisindeki deney öncesi ve sonrası değişimleri tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA ile incelenebilmektedir. Ayrıca deneklerin bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümlerinde gözlenen değişimin, işlem grupları arasında farklılık gösterip göstermediği grup ve ölçüm ortak etkisi olarak bu analiz ile ortaya çıkarılabilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Bu nedenle, bu çalışmada tekrarlı ölçümler için ANOVA analizi

yapılmasındaki belirleyici unsurlardan diğeri; gruplararası ve gruplarıçi farklılıkların tek bir analiz ile ortaya çıkarılmasını sağlayarak, ayrı ayrı birçok tablo düzenlemeyi gerektirmemesidir.

Araştırma kapsamında Viki destekli işbirlikli yazma etkinliklerine ve ağ günlüğü destekli bireysel yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin süreç ile ilgili görüşleri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Her iki uygulama grubuna ait görüşme kaydı okunup incelenmiş, katılımcıların fikir ve düşüncelerini yansıtacak kavramlar kullanılarak kodlama yapılmıştır. Daha sonra bu kodların benzerlik ve farklılıklarına bakılarak kategoriler

oluşturulmuştur. Böylece birbiri ile ilişkili kodların aynı kategori altında toplanması sağlanmıştır. Son olarak elde edilen kod ve kategoriler direkt alıntı yoluyla raporlaştırılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Direkt alıntılarda geçen katılımcı isimleri araştırmacı tarafından değiştirilerek verilmiştir. Böylece öğrencilere ait özel bilgilerin verilmemesine özen gösterilmiştir. Toplanan verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlayıcılar arası güvenirlik sağlama çalışması yapılmıştır. Araştırmacı tarafından rastgele seçilen bir ağ günlüğü, bir Viki grubuna ait odak grup görüşme kaydının bir başka akademisyen tarafından içerik analizi yapılması sağlanarak iki araştırmacının elde ettiği sonuçlar karşılaştırılmıştır. Katılımcıların verdiği cevapların iki araştırmacı tarafından aynı kod altında kodlanması “görüş birliği”, farklı kod olarak kodlanması ise “görüş ayrılığı” olarak değerlendirilmiştir. Her bir odak grup görüşme kaydı için hesaplanan uzlaşma yüzdesi; $(\text{Görüş birliği} / \text{Görüş ayrılığı} + \text{Görüş birliği}) * 100$ formülü ile belirlenmiştir. Hesaplar sonunda ortalama uzlaşma yüzdesi 79,6 olarak bulunmuştur. Bu değer, nitel veri analizinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles & Huberman, 1994). Verilerin güvenilirliğini sağlamada başvurulmuş bir diğer yöntem uzman incelemesi olmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Ham veriler ve ulaşılan sonuçlar, nitel veri analizi konusunda uzman bir akademisyen tarafından gözden geçirilmiş ve sürecin uygunluğuna ilişkin geri bildirim alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, veri analizi sonucunda sırası ile yazılı anlatım becerileri, akademik katılım, yazma motivasyonu, yazmaya yönelik tutum ve teknoloji kullanma yeterliliği puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunup bulunmadığına ve deney gruplarındaki öğrencilerin öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerine ilişkin araştırma sorularına ait bulgular açıklanmış, yorumlanmış ve alanyazındaki ilişkili araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirilerek tartışılmıştır. Tablo 14’te bulgular elde edilirken cevabı aranan nicel araştırma soruları, katılımcı gruplar, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri verilmiştir.

Tablo 14

Nicel Verilere İlişkin Araştırma Sorusu, Katılımcı Gruplar, Veri Toplama Aracı ve Analiz Yöntemi

Araştırma sorusu	Katılımcı gruplar	Veri toplama aracı	Analiz yöntemi
Deney 1 ve deney 2 ile kontrol grubu arasında yazılı anlatım becerisi açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir?	Deney 1(Viki) Deney 2(Ağ günlüğü) Kontrol	Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği	Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA
Deney 1 ve deney 2 ile kontrol grubu arasında akademik katılım düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir?	Deney 1(Viki) Deney 2(Ağ günlüğü) Kontrol	Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği	Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA
Deney 1 ve deney 2 ile kontrol grubu arasında yazma motivasyonu açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir?	Deney 1(Viki) Deney 2(Ağ günlüğü) Kontrol	Yazma Motivasyonu Ölçeği	Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA
Deney 1 ve deney 2 ile kontrol grubu arasında yazmaya yönelik tutum açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir?	Deney 1(Viki) Deney 2(Ağ günlüğü) Kontrol	Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği	Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA
Deney 1 ve deney 2 ile kontrol grubu arasında teknoloji kullanma yeterliliği açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir?	Deney 1(Viki) Deney 2(Ağ günlüğü) Kontrol	Eğitim Teknolojisi Standartları Ölçeği	Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA

Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini incelemek amacı ile kullanılan Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği, deney ve kontrol grubundaki her öğrenci için biri öğretim üyesi biri öğretim görevlisi olmak üzere iki farklı puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Elde edilen başarı notları, puanlayıcı güvenirliğini tespit etmek amacı ile SPSS veri analizi programına girilerek Pearson Correlation testi yapılmıştır. Tablo 15 puanlayıcılar arasındaki uyumluluk düzeyini göstermektedir.

Tablo 15

Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği *Değerlendirmeci Uyumları*

		Puanlayıcı1	Puanlayıcı2
Puanlayıcı1	Korelasyon Katsayısı	1	1,000(**)
	p		,000
	N	131	131
Puanlayıcı2	Korelasyon Katsayısı	1,000(**)	1
	p	,000	
	N	131	131

Tablo 15’in incelenmesinde KDÖ puanlayıcılarının puanlamaları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=1,000$, $p<.01$. Dolayısıyla, puanlayıcılar öğrencilere birbiri ile uyumlu KDÖ başarı notu vermişlerdir. Buradan yola çıkılarak, yazılı anlatım becerisine ilişkin veri analizi yapılabilir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin araştırma sorusu birinci araştırma sorusu olan “Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamındaki deney grubu 1 ve ağ günlüğü destekli bireysel öğrenme ortamındaki deney grubu 2 ile geleneksel öğrenme ortamındaki kontrol grubu arasında yazılı anlatım becerisi açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım becerileri arasında karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA yapılmıştır. Karışık ölçümler

için iki faktörlü ANOVA yapılabilmesi için bağımlı değişken en az aralık ölçeğinde olmalı, bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım göstermeli, gruplar arası varyanslar eşit olmalı, grupların kovaryansları eşit olmalı, deneklerin fark puanı birbirinden bağımsız olmalıdır (Büyüköztürk, 2005). ANOVA'nın uygulanacağı yazılı anlatım becerisi değişkenine ait ölçek başarı puanını belirlediğinden aralık ölçeği varsayımı karşılanmaktadır. Yazılı anlatım becerisine ilişkin puanların dağılımını incelemek amacıyla Kolmogorow-Smirnov normallik testi uygulandıktan sonra basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. KDÖ'ye ait değerler normal dağılım aralığında olduğundan normallik varsayımı karşılanmaktadır. Levene's Test tablosu grupların ön test ve son test puanlarının varyanslarının eşit olduğunu gösterdiğinden ($p>.05$) varyansların eşitliği varsayımı karşılanmaktadır. Grupların kovaryansları için Box M değerleri incelenmiştir. Buna göre kovaryanslar eşittir. Bu nedenle grup kovaryanslarının eşitliği varsayımı karşılanmaktadır. Herhangi bir katılımcının fark puanı, diğer katılımcılarınkinden bağımsız olduğu için; fark puanlarının bağımsızlığı varsayımı da karşılanmaktadır. Bu bulgular, karışık ölçümlerde ANOVA yapılabilmesi için gerekli varsayımların karşılandığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların KDÖ ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerlerinin Dağılımı

			ÖNTEST			SONTEST				
Grup	N	$\bar{X}$	Min	Max	S	N	$\bar{X}$	Min	Max	S
Viki	27	34,45	20,00	47,20	5,06	27	44,97	31,20	57,60	6,98
Blog	27	33,99	20,00	59,20	6,96	27	46,66	36,00	97,20	9,06
Kontrol	27	36,81	24,00	52,00	8,09	27	41,18	24,40	58,00	11,87

KDÖ'de her bir madde 1 ile 5 arasında puanlanabilmektedir. Dolayısıyla bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'tir. Ölçeği puanlayan iki puanlayıcının puanlarının ortalamaları 100'lük sisteme çevrilerek gerekli analiz adımına geçilmiştir. Dolayısıyla bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 100

olarak değerlendirilmiştir. Tablo 16’da görüldüğü üzere, Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan grubun deney öncesi KDÖ puanı ortalaması 34,45 iken, bu değer deney sonrasında 44,97 olmuştur. Blog destekli bireysel öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan grubun deney öncesi ortalama puanı 33,99 iken, deney sonrasında 46,66 olmuştur. Kontrol grubuna ait KDÖ puanı ise deney öncesinde 36,81 iken, deney sonrasında 41,18 olmuştur. Buna göre Viki destekli işbirlikli, ağ günlüğü destekli bireysel ve kitapla bireysel yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin ortalama puanlarında artış görülmektedir.

Üç farklı işleme maruz kalan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17 *KDÖ Öntest-Sontest Puanlarına ait ANOVA Sonuçlarının Dağılımı*

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	5013.151	80			
Grup (Viki/Blog/Kontrol)	47.581	2	250.765	3.417	.000
Hata	4965.570	78	73.384		
Denekleriçi	9644.956	81			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	3419.441	1	3419.441	46.596	.000
Grup*Ölçüm	501.531	2	250.765	3.417	.038*
Hata	5723.984	78	73.384		
Toplam	14658.107	161			

Buna göre üç farklı öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin yazma becerisi düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma becerisi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur, $F(2, 78)=3,417$, $p<.05$. Bu bulgu, Viki destekli, blog destekli ve geleneksel yazma etkinliklerine katılmanın, öğrencilerin yazma becerisi düzeylerini değiştirmede farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. KDÖ puanlarında deney öncesine göre daha fazla kazanç elde eden Viki destekli ve ağ günlüğü destekli

programın, geleneksel programa göre, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Etkinlikler arasındaki farklılıkların, hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Viki destekli grupta ($\bar{X}=44,97$) ve ağ günlüğü destekli grupta ($\bar{X}=46,66$) yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin yazma becerilerinin geleneksel sınıf grubunda ($\bar{X}=41,18$) yazma etkinliklerine katılan öğrencilerden daha çok gelişmiş olduğu belirlenmiştir.

Analiz ile aynı zamanda grup ve ölçümün temel etki testlerine de yer verilmektedir. Tablo 17’de verilen temel etki testleri şu şekilde yorumlanabilir: Viki destekli, ağ günlüğü destekli ve geleneksel öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin yazma becerisi düzeyi ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır, $F(2,78)=3.417$, $p<.001$. Bu test, görüldüğü üzere grupların ön testten son teste olan değişimlerini dikkate almamaktadır. Ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak da, grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına yazılı anlatım becerisi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu söylenebilir, $F(2,78)=46.596$, $p>.001$.

Bu araştırmaya göre, öğrenciler farklı öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri yazma etkinlikleri doğrultusunda, yazılı anlatım becerisi açısından farklı sonuçlar elde etmiştir. Bir başka deyişle Viki ve ağ günlükleri, öğrencilerin akademik performansını artırmada etkili araçlar olmuştur. Bu sonuç önceki araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çalışmada kullanılan web 2.0 uygulamalarından biri olan Vikinin, öğrenci başarısına olumlu katkılar sunduğunu gösteren birçok araştırma sonucu mevcuttur (Ioannou & Artino, 2008; Heafner & Friedman, 2008; Kessler, 2009; Alshumaimeri, 2011; Gülen & Çakır, 2012; Biasutti & El-Deghaidy, 2012; Li vd., 2014; Liu vd., 2016; Zou vd., 2016; Kassem, 2017; Özdener, 2017). Öğrenciler Viki uygulaması ile birbirlerinin dil ve anlatım hatalarını düzeltme ve birbirlerinden öğrenme fırsatı elde etmektedirler. Özellikle kelimelerin yanlış yazımı, noktalama işaretlerinin yerinde kullanımı, cümle başında büyük harf kullanımı gibi yazım hatalarına müdahale edilebilmektedir. Yazım kuralları konusunda öğrencilerin bilişsel destek almaları öğrencilere özgürce yazı yazma ve ifade etme cesareti vermektedir. Bu özgürlük, öğrenciler arasındaki etkileşimin kaynağı olan işbirliğine dayalı öğrenme ile desteklenmektedir. Bu durum öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde etkili olabilir. Öğrenciler Vikide yazarak, fikirlerini ve yazma becerilerini paylaşmış olurlar. Bu, onların

zihinlerini harekete geçirir. Yaratıcı düşünmeyi ve düşüncelerini geliştirmeyi alışkanlık haline getirerek farklı cümle yapıları kurmaya daha müsait hale gelirler. Kelime hazineleri ve ifade yetenekleri gelişir (Liu vd., 2014).

Birçok araştırmanın vurguladığı gibi, yazma sürecinde etkileşim ve işbirliği oldukça önemlidir. Viki sayfasında yazılanlar birçok kullanıcı tarafından görülebildiği için, ortaya çıkan ürünün niteliği öğrenciler tarafından önem arz etmektedir. Öğrenciler yazma çalışmalarını diğer kullanıcılardan gelen yorumlar ile yeniden düzeltmeye tabi tutarak en güzel sonucu almaya çalışmaktadır. Bir başkasının hatasını keşfetme ve düzeltme, öğrencilerde başarıma duygusu uyandırmakta, bunun da ötesinde hatadan kaçınma davranışlarını pekiştirmektedir (Liu vd., 2014).

Çalışmada kullanılan diğer web 2.0 aracı olan ağ günlüğünün akademik performansı geliştirmede etkili olduğu birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Chuang & Shen, 2008; de Izquierdo & Reyes, 2009; El Tantawi, 2008; Koçoğlu, 2009; Arslan & Kızıl, 2010; Hsu & Wang, 2010; Sun, 2010; Şimşek, 2010; Palombo, 2011; Fattah, 2016; Yakut & Aydın, 2017; Awada & Diab, 2018). Ağ günlüğü ile yazma sürecinde öğrenciler düşüncelerini özgürce ifade edebilirler. Dijital günlüklerinin kişisel yöneticileri olma ve bu ortamı istedikleri gibi şekillendirebilme gücüne sahiptirler. Yazdıklarını diğer insanların görececek olması, akademik performanslarının gelişmesine katkıda bulunmuş olabilir. Dolayısıyla Vikide olduğu gibi ağ günlüğünde de ortaya çıkan ürünün geniş kitleler tarafından görülebilir olması durumu, öğrencilerin yazım hatalarından kaçınmalarında ve yazma performanslarında etkili olmuş olabilir.

Öğrencilerin Akademik Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin akademik katılım düzeylerine ilişkin araştırma sorusu ikinci araştırma sorusu olan “Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamındaki deney grubu 1 ve ağ günlüğü destekli bireysel öğrenme ortamındaki deney grubu 2 ile geleneksel öğrenme ortamındaki kontrol grubu arasında akademik katılım düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir? şeklindedir. Bu araştırma sorusu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının akademik katılım düzeyleri arasında karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA yapılmıştır. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA yapılabilmesi için bağımlı değişken en az aralık ölçeğinde olmalı, bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım göstermeli, gruplar arası

varyanslar eşit olmalı, grupların kovaryansları eşit olmalı, deneklerin fark puanı birbirinden bağımsız olmalıdır (Büyüköztürk, 2005). ANOVA'nın uygulanacağı akademik katılım değişkenine ait ölçek likert tipi olduğundan aralık ölçeği varsayımı karşılanmaktadır. Akademik katılıma ait puanların dağılımını incelemek amacıyla Kolmogorow-Smirnov normallik testi uygulandıktan sonra basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği'ne ait değerler normal dağılım aralığında olduğundan normallik varsayımı karşılanmaktadır. Levene's Test tablosu grupların ön test ve son test puanlarının varyanslarının eşit olduğunu gösterdiğinden ($p>.05$) varyansların eşitliği varsayımı karşılanmaktadır. Grupların kovaryansları için Box M değerleri incelenmiştir. Buna göre kovaryanslar eşittir. Bu nedenle grup kovaryanslarının eşitliği varsayımı karşılanmaktadır. Herhangi bir katılımcının fark puanı, diğer katılımcılarınkinden bağımsız olduğu için; fark puanlarının bağımsızlığı varsayımı da karşılanmaktadır. Bu bulgular, karışık ölçümler için ANOVA yapılabilmesi için gerekli varsayımların karşılandığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların YEKÖ ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerlerinin Dağılımı

ÖNTEST						SONTEST				
Grup	N	$\bar{X}$	Min	Max	S	N	$\bar{X}$	Min	Max	S
Viki	27	2,78	1,50	4,46	,64	27	3,05	1,42	4,50	,72
Blog	27	3,15	2,00	4,54	,67	27	2,94	1,83	3,58	,43
Kontrol	27	2,81	1,96	3,46	,39	27	2,76	1,04	3,67	,59

YEKÖ 24 maddeli beşli likert tipinde bir ölçektir. Dolayısıyla bir öğrencinin ölçekten alabileceği minimum değer 24, maksimum değer ise 120'dir. Analizler öğrencilerin madde ortalamalarına göre yapılmıştır. Tablo 18'de görüldüğü üzere, Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan grubun deney öncesi YEKÖ puanı ortalaması 2,78 iken, bu değer deney sonrasında 3,05 olmuştur. Ağ günlüğü destekli

bireysel öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan grubun deney öncesi ortalama puanı 3,15 iken, deney sonrasında 2,94 olmuştur. Kontrol grubuna ait YEKÖ puanı ise deney öncesinde 2,81 iken, deney sonrasında 2,76 olmuştur. Buna göre Viki destekli işbirlikli yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin YEKÖ puanı artış gösterirken ağ günlüğü destekli ve geleneksel bireysel yazma etkinliklerine devam eden öğrencilerin YEKÖ puanlarında bir düşüş gözlemlendiği söylenebilir.

Üç farklı işleme maruz kalan öğrencilerin yazma etkinliklerine katılım düzeylerinde deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19 YEKÖ Öntest-Sontest Puanlarına ait ANOVA Sonuçlarının Dağılımı

YEKÖ Öntest-Sontest Puanlarına ait ANOVA Sonuçlarının Dağılımı

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	25.579	80			
Grup (Viki/Blog/Kontrol)	1.883	2	.941	3.098	.051
Hata	23.696	78	.304		
Denekleriçi	31.477	81			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	.002	1	.002	.006	.938
Grup*Ölçüm	1.601	2	.801	2.090	.131
Hata	29.874	78	.383		
Toplam	57.056	161			

Buna göre, üç farklı öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan katılımcıların akademik katılım düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin akademik katılım üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur, $F(2,78)=2.090$, $p>.05$. Bu bulgu, Viki destekli, ağ günlüğü destekli ve geleneksel yazma etkinliklerine katılmanın, öğrencilerin akademik katılım düzeylerini değiştirmede herhangi bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Analiz ile aynı zamanda grup ve ölçümün temel etki testlerine de yer verilmektedir. Tablo 19’da verilen temel etki testleri şu şekilde yorumlanabilir: Viki destekli, ağ günlüğü destekli ve geleneksel öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin akademik katılım düzeyi ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur, $F(2,78)=3.098$, $p>.05$. Bu test, görüldüğü üzere grupların ön testten son teste olan değişimlerini dikkate almamaktadır. Ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak da, grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına yazma etkinliklerine katılım puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı söylenebilir, $F(2,78)=.006$, $p>.05$.

Görüldüğü üzere bu çalışmada yazma eğitiminde Viki ve ağ günlüğü kullanmanın akademik katılım açısından herhangi bir engel oluşturmadığı ve öğrencilerin yazma etkinliklerine olan katılımlarını düşürmediği sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar katılımcıların Viki ve ağ günlüğü hesaplarına erişim konusunda yaşadıkları sorunlar olsa da, öğrencilerin derslere akademik katılım seviyesi istatistiksel olarak önemli bir fark göstermemiş, dolayısıyla bu durum akademik katılıma zarar vermemiştir. Uygulama sonrası yapılan odak grup görüşmelerinde katılımcılar sisteme ilk giriş aşamasında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla hem Viki hem ağ günlüğü destekli deney gruplarında hesap açma kısmında zorlandığını belirten öğrenciler bulunmaktadır. İlk engeli aşamayan öğrencilerin bazıları diğer arkadaşlarının hesapları ile giriş yaparak etkinliklere katılmışlardır. Hesap açan bazı öğrencilerden e-posta adreslerini ve şifrelerini unutarak tekrar erişim sağlayamayan öğrenciler olmuştur. Katılımcıların bir kısmı bilgisayar değişimlerinde aynı sorunu yaşamıştır. Dolayısıyla katılımcılar sisteme giriş aşamasında takılarak etkinliklere gereken katılımı gösteremediklerini ifade etmişlerdir.

Uygulama sırasında katılımcıların yazma konusunda çekingen oldukları gözlenmiştir. Bu da akademik katılım düzeylerinde olumlu değişim gözlenmemesinin nedenlerinden biri olabilir. Odak grup görüşmesinde katılımcılar yazmayı sevmedikleri için blogda veya Vikide de yazmayı sevmediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ‘Webde yazma’ konusunda diğer arkadaşlarından ya da kişilerden eleştiri alma endişesi nedeni ile dirençli olabilirler (S. Wheeler, Yeomans & Wheeler, 2008).

Öğrencilerin katılımlarını sınırlayan bir diğer neden diğer derslerin yarattığı akademik baskı olabilir. Cole (2009) da öğrencilerin Viki destekli öğrenme ortamına olan katılım seviyesinin düşüklüğünü buna bağlamıştır. Öğrenciler lise giriş sınavlarına yönelmek

istediklerinden dolayı katılım seviyelerini minimum düzeyde bırakmak istemişlerdir. Zaman ilerledikçe katılım seviyesinde anlamlı düzeyde artış görülmemesinin nedeni büyük sınavın yaklaşması olabilir.

YEKÖ son test puanlarının Viki grubunda ağ günlüğü ve geleneksel sınıf grubuna nazaran daha yüksek çıkmasının, öğrencilerin grupla yapılan etkinlikleri daha çok tercih etmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Viki bireylerin pasif olarak yalnız bilgiyi aldıkları değil; aktif olarak bilgiyi gözden geçirdikleri, düzenledikleri, eklemeler yaptıkları ortak bir çalışma ortamıdır (Leuf & Cunningham, 2001). Bu çalışmada öğrenciler birlikte öykü yazma, şiir yazma, deneme yazma, boşluk doldurma, araştırma yapma deneyimleri yaşamışlardır. Ayrıca birbirlerinin konu hakkındaki yorumlarını görebildikleri forum ortamında bilgilerini birbirleri ile paylaşmışlardır. Derslerdeki bu işbirliği ve grup dayanışmasını devam ettirme yönünde istek duyuyor olmaları, öğrencilerin derse katılmaya olan motivasyonlarını tetikleyebilir. Odak grup görüşmelerinde de Viki kullanan öğrenciler uygulamadan yararlandıklarını belirtirken, ağ günlüğü kullanan öğrenciler uygulamayı faydalı görmediklerini belirtmişlerdir. Alanyazında yazma çalışmalarının bireysel olarak yürütüldüğü gruba oranla Viki yaklaşımı ile yürütüldüğü gruplarda katılımın daha yüksek olduğunu destekleyen araştırma sonuçları ile karşılaşılmaktadır (Neumann & Hood, 2009; Wang , Zou, Wang, & Xing, 2013).

Bunun yanında alanyazında Viki gruplarında akademik katılımın zamanla düştüğünü tespit eden çalışma sonuçları ile de karşılaşılmaktadır. Özden (2017) çalışmasında Viki gruplarının Viki etkinliklerine özellikle içerik üretme açısından düşük oranda katılım gösterdiği belirtilmiştir. Yine Salaber (2014) ilk zamanlardaki heyecanın yavaş yavaş ortadan kalktığını ve katılım oranının dönem sonuna kadar düşüş gösterdiğini belirtmiştir. Ebner, Kickmeier-Rust ve Holzinger (2008)'in çalışması da etkileşimli ve işbirlikli bir teknoloji kullanmanın öğrencileri illa ki aktif katılıma yöneltmeyeceğini göstermiştir. Benzer şekilde Arnold, Docate ve Cost (2009); Viki etkinliklerinin bir parçası olsa da, öğrencilerin nadiren diğer arkadaşlarının yazdıklarını incelediği sonucuna varmışlardır. Viki işbirlikli yazmayı destekleyen bir araç olarak görülmektedir. Ancak Hadjerrouit (2014)'un çalışma sonuçları da, Vikide işbirlikli yazma seviyesinin beklenenden daha az olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin Yazma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerine ilişkin araştırma sorusu üçüncü araştırma sorusu olan “Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamındaki deney grubu 1 ve ağ günlüğü destekli bireysel öğrenme ortamındaki deney grubu 2 ile geleneksel öğrenme ortamındaki kontrol grubu arasında yazma motivasyonu düzeyleri açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir? şeklindedir. Bu araştırma sorusu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu düzeyleri arasında karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA yapılmıştır. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA yapılabilmesi için bağımlı değişken en az aralık ölçeğinde olmalı, bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım göstermeli, gruplar arası varyanslar eşit olmalı, grupların kovaryansları eşit olmalı, deneklerin fark puanı birbirinden bağımsız olmalıdır (Büyüköztürk, 2005). ANOVA’nın uygulanacağı yazma motivasyonu değişkenine ait ölçek likert tipi olduğundan aralık ölçeği varsayımı karşılanmaktadır. Yazma motivasyonuna ait puanların dağılımını incelemek amacıyla Kolmogorow-Smirnov normallik testi uygulandıktan sonra basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Yazma Motivasyonu Ölçeği’ne ait değerler normal dağılım aralığında olduğundan normallik varsayımı karşılanmaktadır. Levene’s Test tablosu grupların ön test ve son test puanlarının varyanslarının eşit olduğunu gösterdiğinden ($p>.05$) varyansların eşitliği varsayımı karşılanmaktadır. Grupların kovaryansları için Box M değerleri incelenmiştir. Buna göre kovaryanslar eşittir ($p>.05$). Bu nedenle grup kovaryanslarının eşitliği varsayımı karşılanmaktadır. Herhangi bir katılımcının fark puanı, diğer katılımcılarınkinden bağımsız olduğu için; fark puanlarının bağımsızlığı varsayımı da karşılanmaktadır. Bu bulgular, karışık ölçümler için ANOVA yapılabilmesi için gerekli varsayımların karşılandığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların YMÖ ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Yazma Motivasyonu Ölçeği Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerlerinin Dağılımı

Grup	N	ÖNTEST				N	SONTEST			
		$\bar{X}$	Min	Max	S		$\bar{X}$	Min	Max	S
Viki	27	3,28	2,00	4,56	,64	27	3,19	1,44	4,50	,79
Blog	27	3,33	2,44	4,25	,43	27	3,14	1,88	4,81	,62
Kontrol	27	3,23	2,25	4,00	,54	27	3,08	1,56	4,06	,54

YMÖ 16 maddeli beşli likert tipinde bir ölçektir. Dolayısıyla bir öğrencinin ölçekten alabileceği en düşük değer 16, en yüksek değer ise 80'dir. Analizler öğrencilerin madde ortalamalarına göre yapılmıştır. Tablo 20'de görüldüğü üzere, Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan grubun deney öncesi YMÖ puanı ortalaması 3,28 iken, bu değer deney sonrasında 3,19 olmuştur. Ağ günlüğü destekli bireysel öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan grubun deney öncesi ortalama puanı 3,33 iken, deney sonrasında 3,14 olmuştur. Kontrol grubuna ait YMÖ puanı ise deney öncesinde 3,23 iken, deney sonrasında 3,08 olmuştur. Buna göre Viki ve ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerine katılan ve sınıfta kitap ile yazma etkinliklerine devam eden öğrencilerin ön test ve son test değerleri birbirine yakın gözükmemektedir.

Üç farklı işleme maruz kalan öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerinde deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Yazma Motivasyonu Ölçeği Öntest-Sontest Puanlarına ait Anova Sonuçlarının Dağılımı

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	28.329	80			
Grup (Viki/Blog/Kontrol)	.220	2	.110	.305	.738
Hata	28.109	78	.360		
Denekleriçi	29.993	81			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	.789	1	.789	2.112	.150
Grup*Ölçüm	.071	2	.036	.095	.909
Hata	29.133	78	.374		
Toplam	58.322	161			

Buna göre, üç farklı öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan katılımcıların yazma motivasyonu düzeylerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin akademik katılım üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur, $F(2,78)=.095$, $p>.05$. Bu bulgu, Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamında, ağ günlüğü destekli bireysel öğrenme ortamında ve yüz yüze bireysel öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılmanın, öğrencilerin yazma motivasyonu düzeylerini değiştirmede belirleyici bir etki göstermediğini ortaya koymuştur.

Analiz ile aynı zamanda grup ve ölçümün temel etki testlerine de yer verilmektedir. Tablo 21’de verilen temel etki testleri şu şekilde yorumlanabilir: Viki destekli, ağ günlüğü destekli ve geleneksel öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin yazma motivasyonu düzeyi ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur, $F(2,78)=.305$, $p>.05$. Bu test, görüldüğü üzere grupların ön testten son teste olan değişimlerini dikkate almamaktadır. Ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak da, grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına yazma motivasyonu puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı söylenebilir, $F(2,78)=2.112$, $p>.05$.

Yazma motivasyonu puanları arasında gruplar arasında anlamlı farklılık olmaması, bu çalışma için öğrenme ortamının belirleyici olmadığını göstermektedir. Kontrol grubundan farklı olarak Viki ve ağ günlüğü gruplarında öğrenciler yazdıklarını kendileri dışındaki kişilerin de görebileceği şekilde yayınlamak zorundaydılar. Bu durum, öğrenciler üzerinde baskı yaratarak motivasyon düzeylerinin artmasını engellemiş olabilir. Carr, Morrison, Cox & Deacon (2007) da öğrencilerin Vikileri kullanma konusunda motive olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin başarısız olacağına olan inancı, kaygı ve isteksizlik duygusuna yok açarak eyleme geçmesini engeller ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkiler (Walker, 2003). Öğrencilerin yıllar içinde oturmuş yazma eğilimleri keskin hale gelmiş olabilir. Daha önceden yazmayı seven öğrenciler motivasyon geliştirebilirken; diğer öğrenciler bu konuda yetersiz kalmış olabilirler.

Uygulama sonrası görüşmelerde öğrenciler önceden kitaptaki yazma etkinliklerini düzenli olarak yapmadıklarını, dönem içerisinde birkaç kez yaptıklarını belirtmişlerdir. Yapsalar bile yeterli zaman verilmemiştir. Bu durumda öğrencilerin yazmaya karşı isteksizliklerini bir çırpıda ortadan kaldırmak mümkün olmamıştır. Ancak sonuçlara göre motivasyon seviyelerinde anlamlı bir düşüş de gözlenmemiştir. Dolayısıyla Viki ve ağ günlüğünün yazma motivasyonu üzerinde başarısız olduğu söylenemez.

Bu çalışmada olduğu gibi Huei vd. (2013), ağ günlüğü formatının daha motive edici olmadığı sonucuna varmıştır. Ancak blogun daha motive edici olduğunu söyleyen birçok araştırma vardır (Gallagher, 2010; Lee, 2010; Lou, Wu, Shih & Tseng., 2010; Rivens Mompean, 2010; Trajtemberg & Yiakoumetti, 2011; Taki & Fardafshari, 2012). Bu çalışmada örneklemin yaş grubu ve liseye geçiş için bir sınava girecek olmaları nedeniyle sonucun şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Katılımcılar için hayatta belki en çok önem verdikleri husus söz konusu sınav iken; Türkçe dersi ortalamalarını büyük oranda etkilemeyeceğini düşündükleri yazma etkinlikleri ile uğraşmayı istememiş olabilirler. Hatta yazmayı zaman kaybı olarak görüyor olabilirler. Dolayısıyla bunun için motivasyon geliştirme konusunda Viki ve ağ günlüğünün yeterli olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin yazma tutumu düzeylerine ilişkin araştırma sorusu dördüncü araştırma sorusu olan “Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamındaki deney grubu 1 ve ağ günlüğü destekli bireysel öğrenme ortamındaki deney grubu 2 ile geleneksel öğrenme ortamındaki kontrol grubu arasında yazma tutumu açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının yazma tutumu düzeyleri arasında karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA yapılmıştır. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA yapılabilmesi için bağımlı değişken en az aralık ölçeğinde olmalı, bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım göstermeli, gruplar arası varyanslar eşit olmalı, grupların kovaryansları eşit olmalı, deneklerin fark puanı birbirinden bağımsız olmalıdır (Büyüköztürk, 2005). ANOVA’nın uygulanacağı yazma tutumu değişkenine ait ölçek likert tipi olduğundan aralık ölçeği varsayımı karşılanmaktadır. Yazma tutumu değişkenine ait puanların dağılımını incelemek amacıyla Kolmogorow-Smirnov normallik testi uygulandıktan sonra basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği’ne ait değerler normal dağılım aralığında olduğundan normallik varsayımı karşılanmaktadır. Levene’s Test tablosu grupların ön test ve son test puanlarının varyanslarının eşit olduğunu gösterdiğinden ($p>.05$) varyansların eşitliği varsayımı karşılanmaktadır. Grupların kovaryansları için Box M değerleri incelenmiştir. Buna göre kovaryanslar eşittir ($p>.05$). Bu nedenle grup kovaryanslarının eşitliği varsayımı karşılanmaktadır. Herhangi bir katılımcının fark puanı, diğer katılımcılarınkinden bağımsız olduğu için; fark puanlarının bağımsızlığı varsayımı da karşılanmaktadır. Bu bulgular, karışık ölçümler için ANOVA yapılabilmesi için gerekli varsayımların karşılandığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların YYYTÖ ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ortalama, Standart Sapma, Minimum ve Maksimum Değerlerinin Dağılımı

Grup	N	ÖNTEST				N	SONTEST			
		$\bar{X}$	Min	Max	S		$\bar{X}$	Min	Max	S
Viki	27	3,01	1,71	4,00	,67	27	2,98	1,65	4,53	,87
Blog	27	3,18	1,71	4,88	,90	27	3,02	1,24	4,82	,71
Kontrol	27	3,04	1,24	4,82	,96	27	2,93	1,24	4,44	,77

YYTÖ 17 maddeli beşli likert tipinde bir ölçektir. Dolayısıyla bir öğrencinin ölçekten alabileceği en düşük değer 17, en yüksek değer ise 85'tir. Analizler öğrencilerin madde ortalamalarına göre yapılmıştır. Tablo 22'de görüldüğü üzere, Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan grubun deney öncesi YYTÖ puanı ortalaması 3,01 iken, bu değer deney sonrasında 2,98 olmuştur. Ağ günlüğü destekli bireysel öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan grubun deney öncesi ortalama puanı 3,18 iken, deney sonrasında 3,02 olmuştur. Kontrol grubuna ait YYTÖ puanı ise deney öncesinde 3,04 iken, deney sonrasında 2,93 olmuştur. Buna göre Viki ve ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerine katılan ve sınıfta kitap ile yazma etkinliklerine devam eden öğrencilerin on test ve son test değerleri birbirine yakın gözükmemektedir.

Üç farklı işleme maruz kalan öğrencilerin yazma tutumu düzeylerinde deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

YYTÖ Öntest-Sontest Puanlarına ait Anova Sonuçlarının Dağılımı

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	45.765	80			
Grup (Viki/Blog/Kontrol)	.443	2	.221	.381	.684
Hata	45.322	78	.581		
Denekleriçi	60.683	81			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	.402	1	.402	.521	.472
Grup*Ölçüm	.122	2	.061	.079	.924
Hata	60.159	78	.771		
Toplam	106.448	161			

Buna göre, üç farklı öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan katılımcıların yazma tutumu düzeylerinde deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma tutumu üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur, $F(2,78)=.079$, $p>.05$. Bu bulgu, Viki destekli, ağ günlüğü destekli ve geleneksel yazma etkinliklerine katılmanın, öğrencilerin yazma tutumu düzeylerini değiştirmede belirleyici bir farklılık ortaya koymadığını göstermektedir.

Analiz ile aynı zamanda grup ve ölçümün temel etki testlerine de yer verilmektedir. Tablo 23'te verilen temel etki testleri şu şekilde yorumlanabilir: Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamında, ağ günlüğü destekli bireysel öğrenme ortamında ve yüz yüze bireysel öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin yazma tutumu düzeyi ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur, $F(2,78)=.381$, $p>.05$. Bu test, görüldüğü üzere grupların ön testten son teste olan değişimlerini dikkate almamaktadır. Ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak da, grup ayrımı yapmaksızın araştırmada yer alan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına yazma tutumu puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı söylenebilir, $F(2,78)=.521$, $p>.05$.

Geleneksel öğrenme ortamına göre Viki ve ağ günlüğünün yazı yazmaya yönelik tutum üzerinde etkisi olmamıştır. Ancak şartlar iyileştirildiği takdirde olumlu değişimler gözlenmesi mümkün olabilir. Örneğin deneysel uygulamanın yapıldığı gruplarda yeterli

bilgisayar sağlanabilirse, laboratuvar koşulları iyileştirilirse; tutum ve diğer değişkenlere ilişkin olumlu etkilerden söz edilebilir.

Bu araştırmanın aksine Lou vd. (2010) kompozisyon müfredatına ağ günlüklerini dahil etmenin yazma tutumu üzerinde pozitif yönde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Wichadee (2010) yazma etkinliklerinde Wikileri kullanmanın, öğrencilerde öğrenmeye karşı genel olarak pozitif tutum geliştirmeye katkısı olduğunu bulmuştur.

Bunun yanı sıra, bu araştırmaya paralel olarak Cole (2009) öğrencilerin öğrenme tutumlarını destekleme konusunda Wikilerin başarısız olduğunu tespit etmiştir. Çünkü katılımcılar Vikide yayınlamayı tercih etmemektedir. İsmail vd. (2012), öğrencilerin çoğunlukla çevrimiçi yazma konusunda olumsuz tutum sergilediklerini; yazmaya karşı ilgisiz ve isteksiz davrandıklarını kaydetmiştir.

Yazmaya yönelik tutum, katılım, yazma motivasyonu gibi değişkenlerle de ilgili olabilir. Bu çalışmada bahsedilen değişkenlerin hiçbirinde anlamlı bir değişiklik gözlenememiş olması, birbiriyle tutarlı sonuçların gözlemlendiğini göstermektedir.

Öğrencilerin Teknoloji Yeterliliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin teknoloji yeterliliklerine ilişkin araştırma sorusu beşinci araştırma sorusu olan “Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamındaki deney grubu 1 ve ağ günlüğü destekli bireysel öğrenme ortamındaki deney grubu 2 ile geleneksel öğrenme ortamındaki kontrol grubu arasında teknoloji kullanma yeterlilikleri açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusu doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının teknoloji yeterlilikleri arasında karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA yapılmıştır. Karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA yapılabilmesi için bağımlı değişken en az aralık ölçeğinde olmalı, bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım göstermeli, gruplar arası varyanslar eşit olmalı, grupların kovaryansları eşit olmalı, deneklerin fark puanı birbirinden bağımsız olmalıdır (Büyüköztürk, 2005). ANOVA’nın uygulanacağı teknoloji yeterliliği değişkenine ait ölçek likert tipi olduğundan aralık ölçeği varsayımı karşılanmaktadır. Teknoloji yeterliliği değişkenine ait puanların dağılımını incelemek amacıyla Kolmogorow-Smirnov normallik testi uygulandıktan sonra basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Eğitim Teknolojisi Standartları Ölçeği puanlarına ait değerler normal dağılım aralığında olduğundan normallik varsayımı karşılanmaktadır. Levene’s

Test tablosu grupların ön test ve son test puanlarının varyanslarının eşit olduğunu gösterdiğinden ($p>.05$) varyansların eşitliği varsayımı karşılanmaktadır. Grupların kovaryansları için Box M değerleri incelenmiştir. Buna göre kovaryanslar eşittir ($p>.05$). Bu nedenle grup kovaryanslarının eşitliği varsayımı karşılanmaktadır. Herhangi bir katılımcının fark puanı, diğer katılımcılarınkinden bağımsız olduğu için; fark puanlarının bağımsızlığı varsayımı da karşılanmaktadır. Bu bulgular, karışık ölçümler için ANOVA yapılabilmesi için gerekli varsayımların karşılandığını göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ETS ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24 Eğitim Teknolojisi Standartlarına İlişkin Yeterlik Ölçeği Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Dağılımı

Grup	N	$\bar{X}$	ÖNTEST			N	$\bar{X}$	SONTEST		
			Min	Max	S			Min	Max	S
Viki	27	3,75	1,95	4,48	,65	27	3,67	1,19	4,95	,73
Blog	27	3,98	2,19	4,81	,61	27	3,90	3,05	4,86	,47
Kontrol	27	3,95	1,85	4,95	,82	27	3,97	2,75	4,90	,48

ETS 21 maddeli beşli likert tipinde bir ölçektir. Dolayısıyla bir öğrencinin ölçekten alabileceği en düşük değer 21, en yüksek değer ise 105’tir. Analizler öğrencilerin madde ortalamalarına göre yapılmıştır. Tablo 24’te görüldüğü üzere, Viki destekli işbirlikli yazma etkinliklerine katılan grubun deney öncesi ETS puanı ortalaması 3,75 iken, bu değer deney sonrasında 3,67 olmuştur. Ağ günlüğü destekli bireysel yazma etkinliklerine katılan grubun deney öncesi ortalama puanı 3,98 iken, deney sonrasında 3,90 olmuştur. Kontrol grubuna ait ETS puanı ise deney öncesinde 3,95 iken, deney sonrasında 3,97 olmuştur. Buna göre Viki ve ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerine katılan ve sınıfta kitap ile yazma etkinliklerine devam eden öğrencilerin ön test ve son test değerleri birbirine yakın gözükmektedir.

Üç farklı işleme maruz kalan öğrencilerin ETS yeterliğinde deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

ETS Öntest-Sontest Puanlarına ait Anova Sonuçlarının Dağılımı

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Deneklerarası	32.642	80			
Grup (Viki/Blog/Kontrol)	2.084	2	1.042	2.660	.076
Hata	30.558	78	.392		
Denekleriçi	33.615	81			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	.080	1	.080	.188	.666
Grup*Ölçüm	.090	2	.045	.105	.901
Hata	33.445	78	.429		
Toplam	66.257	161			

Buna göre, üç farklı öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan katılımcıların teknoloji kullanma yeterliklerinin deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin teknoloji yeterliliği üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur, $F(2,78)=.105$, $p>.05$. Bu bulgu, Viki destekli, ağ günlüğü destekli ve geleneksel yazma etkinliklerine katılmanın, öğrencilerin teknoloji yeterliklerini değiştirmede bir etkiye sahip olmadıklarını göstermektedir.

Analiz ile aynı zamanda grup ve ölçümün temel etki testlerine de yer verilmektedir. Tablo 25’te verilen temel etki testleri şu şekilde yorumlanabilir: Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamında, ağ günlüğü destekli bireysel öğrenme ortamında ve yüz yüze bireysel öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin teknoloji yeterliği ön test ve son test puanlarından elde edilen toplam puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farklılık yoktur, $F(2,78)=2.660$, $p>.05$. Bu test, görüldüğü üzere grupların ön testten son teste olan değişimlerini dikkate almamaktadır. Ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak da, grup ayrımı

yapmaksızın araştırmada yer alan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına teknoloji yeterlik testi puanlarının ortalamaları arasında anlamlı farkın olmadığı söylenebilir, $F(2,78)=.188, p>.05$.

Gruplar arasında teknoloji yeterliliği açısından anlamlı fark çıkmamasının olası bir nedeni, teknoloji öğretimine yönelik bir uygulama sürecinden geçilmemesi olabilir. Bu çalışmada temel amaç teknoloji öğretiminden ziyade, teknoloji destekli bir eğitim uygulamasının yürütülmesi olmuştur. Öğretimin aksamamasının önüne geçilmek ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilen sürelerin dışına çıkmamak amacıyla teknoloji öğretimi için uzun süreler harcanmamıştır. Yalnızca uygulama için kullanılacak ortamın kullanımına ilişkin bilgilendirme, öğrencilerin teknoloji yeterliklerini değiştirmede etkili olamamıştır.

Öğrencilerin Viki Destekli Yazma Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin Viki kullanımına ilişkin görüşlerine yönelik araştırma sorusu altıncı araştırma sorusu olan “Viki destekli yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin süreç ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusu doğrultusunda Viki destekli yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği Deney Grubu 1 öğrencileri ile uygulama sonrasında odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

İçerik analizi için Nvivo nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Nvivo’da içerik analizinde kullanılan kod, kategori ve temalar kolayca oluşturulup dosyalanabilmektedir. Bu çalışmada öncelikle veriler okunarak programda birbirinden bağımsız kodları ifade eden Free Node’lar oluşturulmuştur. Daha sonra görüşme sorularını ifade eden Tree node’lar tanımlanarak birbiri ile ilişkili bağımsız kodlar kendilerini kapsayan kategorilerin içine alınmıştır. Odak grup görüşmesine katılan Deney Grubu 1 öğrencilerinin görüşlerine ilişkin kodlar, direkt alıntılarının ardından parantez içinde grup adı ve görüşme numarasını belirten bilgiler (W1, W7, W13... gibi) verilerek sunulmuştur. Nitel veri analizi sonucu elde edilen kategoriler, kodlar ve sıklık değerleri Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Yazma Etkinliklerinde Viki Kullanılmasına İlişkin Görüşlerin İçerik Analizi

Kategori	Kod	f
Viki faydalı bir ortam	Yazmayı geliştirdi.	10
	Kullanışlı bir ortamdı.	8
	Yazmaya ilgiyi artırdı.	3
	Eğlenceli bir ortamdı.	2
	Grup avantajı sundu.	2
Diğer derslerde Viki kullanılması faydalı olur	İngilizce dersinde kullanılabilir.	5
	İnkılap dersinde kullanılabilir.	3
	Sayısal derslerde kullanılabilir.	3
	Teknoloji dersinde kullanılabilir.	2
Diğer derslerde Viki kullanılması faydalı olmaz		1
Viki kullanımında yaşanan zorluklar	Hesap açmak zordu.	7
	Gürültülü bir ortam oldu.	4
	Grupla sorun yaşadım.	2
	Klavye kullanımında zorlandım.	2
	Yazıyı kaydetmede zorlandım.	2
	Web sitesinin dili nedeniyle zorlandım.	1
Vikin daha etkili kullanılması için öneriler	Sakin bir ortam olmalı.	4
	Görsel eklenmeli.	3
	Daha çok etkinlik olmalı.	2
	Kolay kayıt olunmalı.	2
	Örnek olmalı.	1
	Görüntülü konuşma olmalı.	1
Viki ve geleneksel sınıf ortamının karşılaştırılması	Sesli mesaj olmalı.	1
	Daha eğlenceliydi.	9
	Yazılarımız daha nitelikliydi.	5
	Daha kolaydı.	4
	Fikir alışverişi oldu.	3
Teknolojiyi tanıdık.		2

İçerik analizi sonuçlarına göre Viki faydalı bir ortam, diğer derslerde Viki kullanılması faydalı olur, diğer derslerde Viki kullanılması faydalı olmaz, Viki kullanımında yaşanan zorluklar, Vikinin daha etkili kullanılması için öneriler, Viki ve geleneksel sınıf ortamının karşılaştırılması kategorileri elde edilmiştir. Görüşme soruları doğrultusunda ortaya çıkan temalar altında bulunan kodlar, kodlara yapılan yükleme sayıları ve kodlara referans olan katılımcıların görüşleri detaylı olarak açıklanmıştır.

Deney Grubu 1 öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesinde, öğrencilere yazma etkinlikleri için Viki kullanımını faydalı bulup bulmadıkları sorulmuştur. Bu soru çerçevesinde ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27 Yazma Etkinliklerinde Viki Kullanımının Faydalarına İlişkin Görüşlerin İçerik Analizi

Kategori	Kod	f
Viki faydalı bir ortam	Yazmayı geliştirdi.	10
	Kullanışlı bir ortamdı.	8
	Yazmaya ilgiyi artırdı.	3
	Eğlenceli bir ortamdı.	3
	Grup avantajı sundu.	2

Öğrencilere sorulan sorular çerçevesinde ortaya çıkan kategorilerden ilki Viki faydalı bir ortam şeklinde olmuştur. Bu kategori, öğrencilerin Viki destekli yazma etkinliklerini neden faydalı bulduklarını kapsamaktadır. Öğrencilerin genel olarak yazma etkinliklerinde Viki kullanmaktan memnun kaldıkları söylenebilir. Vikiyi faydalı bulan öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda en çok ortaya çıkan görüş yazmayı geliştirmesi (f=10) olmuştur. Öğrenciler, Viki destekli yazma etkinliklerinin farklı metin türlerinde yazmayı geliştirdiğini, kelime dağarcıklarını daha etkili kullanmayı sağladığını ve yazmaya başlamadan önceki düşünme, fikir üretme becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir. Buna ilişkin görüşleri yansıtan direkt alıntı örnekleri şöyledir:

“Cümlelerimizi genişletiyor.” (W8)

“Ya şimdi daha önce hiç yazmadığımız yazılar yazdığım oldu benim mesela deneme, ya deneme fazla yazmıyorum ben buralarda denemeler yazdık boşluk doldurmacalar yaptık birçok yazma etkinliği yaptık yani elimiz nerdeyse yani iyi alıştık bence yazmaya bu etkinlikle Vikidotla.” (W12)

Öğrenciler Vikinin kullanışlı (f=8) bir öğrenme ortamı olduğu için faydalı olduğunu düşünmektedir. Kullandıkları Vikidot platformunun yeterince kolay ve anlaşılabilir olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşü destekleyen direkt alıntı örnekleri şöyledir:

“Şimdi Vikidot şöyle bi, kullanım açısından hem Vikidot güzel, yarayışlı bi program yazma etkinlikleri olsun, kullanımı kolay bişey. Etkinlikleri, yazma etkinliklerini bakarak zaten orda siz ne yapacağımızı söylüyorsunuz biz de onlara göre yazıyoruz. Yani kolay bişey, zor değil bence.” (W12)

“Kullanım kolay çünkü hem derslerde daha iyi olmamızı sağlıyor Türkçe dersinde, hem de kolay yazılıyor, kolay yapıyor, kolay oluyor.” (W11)

Öğrencilerin Viki destekli yazma etkinliklerini faydalı bulmalarının bir diğer sebebi de yazmaya ilgiyi artırmasıdır (f=8). Bu koda referans olan katılımcı yorumu örnekleri şöyledir:

“Yazma etkinliklerine ilgimizi artırıyor.” (W6)

“Hocam şey yazmanın önemini daha iyi kavradık hocam.” (W14)

Yazma etkinliklerinin Viki destekli gerçekleştirilmesi eğlenceli (f=3) bulunmuştur. Buna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Eskiden böyle, nasıl desem siz gelmeden önce yazma programları yoktu. Direkt Türkçe dersini işliyoduk bazı kişilerin canları sıkılabiliyordu yazı yazmaktan ama şimdi yani Viki bi yünden de eğlenceli bişey oldu. İnsanlar yazarken yani eğleniyorlar bence çok iyi bişey. Yazılarını geliştiriyorlar, düşünme yönlerini geliştiriyorlar.” (W16)

“Hocam, klavyeye yani nasıl diyim yazıya fazla ilgim yoktu böyle yazarken böyle sıkılıyodum falan. Burda yazınca böyle daha eğlenceli olmaya başladı.” (W17)

Grupla öğrenme avantajı (f=2) sunması, Vikinin faydalarından birisi olarak belirtilmiştir. Bu koda referans olan katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Grupla yapınca herkes böyle kimin ne yaptığını falan görüyodu. Bazıları yanlış yapıyo, onu gören kendini de düzeltebilir.” (W17)

“Ayşe falan vardı. Ben bişey üretemediğimde onlar bana yardım ediyodu. Yani öyle bişey vardı.” (W11)

Deney grubu 1 öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesinde Viki destekli öğretimin diğer derslerde olması hakkındaki görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin cevapları ile ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Vikinin Diğer Derslerde Kullanımına İlişkin Görüşlerin İçerik Analizi

Kategori	Kod	f
Diğer derslerde Viki kullanılması faydalı olur	İngilizce dersinde kullanılabilir.	5
	İnkılap dersinde kullanılabilir.	3
	Sayısal derslerde kullanılabilir.	3
	Teknoloji dersinde kullanılabilir.	2
Diğer derslerde Viki kullanılması faydalı olmaz		1

Tablo 28’e göre görüşlerini belirten öğrencilerden birisi dışında hepsi Vikinin diğer derslerde kullanılmasının da faydalı olacağını düşünmektedir. Bu noktada ortaya çıkan kategoriler diğer derslerde Viki kullanılması faydalı olur ve diğer derslerde Viki kullanılması faydalı olmaz şeklindedir. Diğer derslerde Viki kullanılması faydalı olur kategorisi, hangi dersler için Viki destekli eğitimin uygun görüldüğüne dair görüşleri kapsamaktadır. Viki destekli öğretime en çok uygun olduğu düşünülen ders İngilizce (f=5) iken, İnkılap (f=3), Fen Bilgisi, Matematik gibi sayısal dersler (f=3), Teknoloji dersi (f=2) de öğrencilerin atıf yaptığı kodlar olmuştur. Bu kodlara ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Bence olurdu İngilizce’de, çünkü İngilizce’de metinler yazıyoruz bu metinlerle hoca Türkçe’sini söyler biz de İngilizcesini yazabiliriz bilgisayarlara. Bence İngilizce’de güzel olurdu Vikidot.” (W3)

“Hocam çünkü İnkılapta şöyle yarar. Biz orda neler öğrendim felan yazıyoruz. Hoca önce geliyor dersi anlatıyo, neler öğrendiğini yazıyoruz. Vikidotta da öyle olabilir. Yarar yani.” (W11)

“Matematikte, ne biliyim kullanılabilirdi bence. Zaten şeyi akıllı tahtadan işliyoruz o zaman mesela bütün herkes hoca ebaya , eba veriy o bize, onu bilgisayarlardan girip şeyapabilirdik. Herkes bireysel olarak yapabilir. Bence o şekilde bişey olabilirdi.” (W16)

“Hocam ben teknolojiye işe yarayabilceğini düşünüyom.” (W14)

Diğer derslerde Viki kullanılması faydalı olmaz kategorisine ilişkin yalnız bir görüş bulunmaktadır. Bu kategori, Viki destekli öğretimin yalnız Türkçe derslerinde kullanıldığı zaman faydalı olabileceği görüşünü kapsamaktadır. Bu görüşe ilişkin direkt alıntı aşağıdaki gibidir:

“Ya bence pek olcağını düşünmüyorum çünkü Türkçeye özgü, yazma zaten Türkçeye özgü bi ders. Mesela örnek veriyorum matematik olsa matematikte bişey yazmıycağımız için bi işlem mantığı olcağı için pek yararlı olcağını düşünmüyorum.” (W12)

Deney grubu 1 öğrencilerinden Viki kullanımı sırasında zorlandıkları konuları belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu konuda verdikleri cevaplara göre ortaya çıkan kodlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Viki Kullanımı Sırasında Yaşanılan Zorluklara İlişkin Görüşlerin İçerik Analizi

Kategori	Kod	f
Viki kullanımında yaşanan zorluklar	Hesap açmak zordu.	7
	Gürültülü bir ortam oldu.	4
	Grupla sorun yaşadım.	2
	Klavye kullanımında zorlandım.	2
	Yazıyı kaydetmede zorlandım.	2
	Web sitesinin dili nedeniyle zorlandım.	1

Viki kullanımında yaşanan zorluklar kategorisi, öğrencilerin Viki destekli yazma öğretimi sırasında karşılaştıkları problemleri ifade etmektedir. Tablo 29'a göre öğrencilerin bir Viki platformu olan Vikidot'u kullanırken en çok zorlandıkları konu bir hesap açarak sonraki girişlerinde mevcut hesaplarını kullanabilmeleri olmuştur (f=7). Buna ilişkin öğrenci görüşlerini yansıtan direkt alıntı örnekleri şöyledir:

“Benim için girişi çok zor oldu. Şey, mesela gmail oluyo ben çok fazla anlamıyorum onlardan Hotmail falan diyo. Onlar arkadaşlar yardım etti bana girişte. Sonra giriş yaptık yani sizlerle arkadaşlar olmasa ben girmeyebilirdim oraya. Pek anlamıyorum.” (W12)

“Hocam ben e-postayı doğrularken zorlandım. Kullanıcı adıyla şifreyi yapıyorum hocam ondan sonra eposta doğrula diyo, ondan sonra kod gönderiliyo o kodu giriyom olmuyo.” (W14)

Öğrencilerin zorlandığı konulardan bir diğeri gürültü (f=4) olmuştur. Sınıf ortamındaki karmaşadan rahatsız olan bazı öğrencilerin görüşlerinden direkt alıntılar şöyledir:

“Çok gürültülü olduğu için ne yazdığımızı anlayamıyoruz, dikkatimiz dağılıyor.” (W3)

“Şu yönden olmayabiliyor mesela biz buraya geldiğimizde bilişim odasına, sizle ders işlediğimizde bazı arkadaşlarımız falan Vikiyle hiç uğraşmayıp başka işlerle şey yapabiliyorlar. Yani o yönden bence olumsuz.” (W16)

Klavye türünün daha önce kullandıklarından farklı olması (f=3), öğrencilerin değindiği rahatsızlıklardan biri olmuştur. Buna yönelik görüşleri yansıtan direkt alıntılar şöyledir:

“Vikidotu ya ne biliyim kullanırken zorlanmıyorum ama bazılarının klavyeleri çok farklı yerlerde olduğu için q klavye olduğu için biraz zorlanıyorum aslında.” (W16) *“Vikidotta yazarken yani hem aklımıza bişey gelmiyor yani klavye değişik olması yani zorlandım.” (W18)*

Grup ile sorun yaşama (f=2), öğrencilerin Viki uygulamaları sırasında yaşadıkları uyumsuzlukları ifade etmektedir. Buna ilişkin durumları açıklayan görüşe ait direkt alıntı aşağıdaki gibidir:

“Ya şimdi şöyle bişey oldu, mesela benim grubum Denizle Samet vardı. Şimdi bi yazı yazıyoruz girişi biraz daha uzun olması gerekirken çok kısa yazıyorlar bazen. Sonra, gelişmeyi kısa yazıp sonucu çok uzun tutuyorlar. Öle sıkıntısı oluyo yani. Ben öyle bi sıkıntı yaşadım.” (W12)

Yazdıklarını kaydedememe (f=2), öğrencilerin Viki uygulamasında yazdığı yazıları kaydet butonuna basmalarına rağmen kaydedememelerini ifade etmeleri ile ortaya çıkan bir koddur. Bu koda referans olan katılımcı yorumları şöyledir:

“Yazdığımız şeyi kaydetmiyodu ben bi kere kaydedememiştım.” (W5)

“Uyuz olduğum şeyler vardı mesela yazı yazarken felan bizi kitliyolardı biz şey yazamıyoduk, bi ara yazımız falan gidiyodu arada öyle oluyodu ya da kaydedemiyoduk ondan baştan yazmak zorunda da kalıyoduk. Bu benim pek hoşuma gitmiyodu mesela.” (W2)

Web sitesinin İngilizce olması (f=1), öğrencilerin bahsettiği zorluklardan biri olmuştur. Web sitesinin dili, istenildiği takdirde değiştirilebilmektedir. Öğrenciler, öğretimin başında bu konu hakkında bilgilendirilmişlerdir. Bunun yanında öğretim sırasında öğrencilerin bu konu ile ilgili sıkıntıları, araştırmacının yardımı ile giderilmiştir. Ancak sisteme her girişte bu işlemin yapılması gerekliliği, bazı öğrencilerin dikkatinden kaçmaktadır. Bu koda referans olan bir katılımcının görüşü şu şekildedir:

“İngilizce olması.” (W1)

Görsel ekleyememe (f=1), yaşanan zorluklar kategorisinde ortaya çıkan kodlardandır. Bu kodla ilgili katılımcı görüşünün direkt alıntısı şöyledir:

“Görmedim ben (fotoğraf), ekliyecektim geçen gün de yapamadım.” (W6)

Deney grubu 1 öğrencilerine, Vikiyi yazma etkinliklerinde daha etkili kullanabilmek için ne gibi öneriler sunabilecekleri sorulmuştur. Öğrencilerin önerilerinden ortaya çıkan kodlar Tablo 230’da verilmiştir.

Tablo 30

Vikinin Yazma Etkinliklerinde Etkili Kullanılabilmesi için Önerilere İlişkin İçerik Analizi Sonuçları

Kategori	Kod	f
Vikinin daha etkili kullanılması için öneriler	Sakin bir ortam olmalı.	4
	Görsel eklenmeli.	3
	Daha çok etkinlik olmalı.	2
	Kolay kayıt olunmalı.	2
	Örnek olmalı.	1
	Görüntülü konuşma olmalı.	1
	Sesli mesaj olmalı.	1

Vikinin daha etkili kullanılması için öneriler kategorisi, öğrencilerin yaşadıkları zorluklar doğrultusunda getirdiği önerileri kapsamaktadır. Fiziksel ortam, çevrimiçi ortam ve etkinliklerin uygulanması ile ilgili öneriler bu kategori altında bulunmaktadır. Tablo 30'a göre, öğrenciler en çok derslerin yürütüldüğü laboratuvar ortamının iyileştirilmesi ile ilgili öneriler sunmuştur (f=4). Bilgisayar sayısına düşen öğrenci sayısının fazla olması, karmaşık bir sınıf düzenine neden olmaktadır. Bu koda iliklin görüşleri yansıtan öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Daha sakın bi ortam lazım.” (W1)

“Kalabalık olduğundan bazıları Viki hesabı açmakta zorlandı. Daha az kişi olsa daha iyi olur.” (W5)

Öğrencilerin sunduğu bir diğer öneri de yazı yazmaktan sıkılmayı önlemek amacı ile daha çok görsel kullanabilme (f=3) olmuştur. Ofis yazılımlarındaki gibi kolay bir şekilde fotoğraf eklemenin mümkün olması istenmektedir. Bu koda referans olan katılımcı görüşü örnekleri şöyledir:

“Worddeki gibi resim, görsel gibi şeyler getirilebilir.” (W6)

“Fotoğrafın üstünde düşünebiliriz, bu niye böyle felan diye.” (W9)

Bazı katılımcılar, daha çok etkinlik yapılmasını (f=2) istemiştir. Bu konudaki görüşlere ilişkin direkt alıntılar şöyledir:

“Ya Vikiyi daha iyi kullanabilmek için ya konular eğlenceli, daha eğlenceli şeyler eklenebilirdi mesela. Konular veriyosunuz boşluk doldurmaca gibi eğlenceli etkinlikler olursa , öğrenciler daha fazla yazma isteği olabilir bence. (W12)

“Daha çok konu verip daha çok yazılabilir.” (W11)

Hesap açma konusunda yaşanan sıkıntılardan dolayı, kolay kayıt yapılıyor olması (f=2) da diğer önerilerden biri olmuştur. Bu düşüncede olan öğrencilerin görüşlerinden direkt alıntılar şu şekildedir:

“Hesap açması daha kolaylaştırılırsa daha iyi olur.” (W17)

“Bence kolay ama mesela bazı arkadaşlarımız giremediği için bilgisayarı direk açtığımızda direk hesapları karşılına çıksa daha iyi olabilirdi.” (W16)

Örnek üzerine düşünerek yazma (f=1) koduna referans olan katılımcı görüşü şu şekildedir:

“Örneklemler olabilir. Yani fotoğrafın üstünde düşünebiliriz bu niye böyle felan diye.” (W9)

Görüntülü konuşma olmalı (f=1) koduna referans olan katılımcı görüşü şu şekildedir:

“Görüntülü konuşma olabilir gruptaki arkadaşlarla.” (W7)

Son olarak sesli mesaj (f=1) öğrencilerin beklentileri arasında yer almıştır. Bu koda referans olan katılımcı görüşü şöyledir:

“Veya sesli mesaj.” (W7)

Deney grubu 1 öğrencilerinden daha önceki yazma eğitimi süreçleri ile Viki destekli yazma sürecini karşılaştırmaları istenmiştir. Öğrencilerin cevaplarının içerik analizi sonucu Tablo 31’deki kodlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 31

Viki Destekli Yazma Etkinlikleri ile Geleneksel Sınıf Ortamında Yazma Etkinliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin İçerik Analizi Sonuçları

Kategori	Kod	f
Viki ve geleneksel sınıf ortamının karşılaştırılması	Daha eğlenceliydi.	9
	Yazılarımız daha nitelikliydi.	5
	Daha kolaydı.	4
	Fikir alışverişi oldu.	3
	Teknolojiyi tanıdık.	2

Viki ve geleneksel sınıf ortamının karşılaştırılması kategorisi, yazma etkinliklerinin Viki destekli olarak yapıldığı ve kitap ile yapıldığı durumlar arasındaki farka ilişkin yorumlarını içermektedir. Tablo 31'e bakıldığında öğrencilerin geleneksel sınıf ortamında yazmaya nazaran, Viki destekli ortamda yazmayı daha eğlenceli (f=9) buldukları görülmektedir. Bunun yanında öğrenciler, daha verimli yazılar ortaya koyduklarını (f=5), konuların kendilerine daha kolay geldiğini (f=4), daha çok fikir alışverişinde (f=3) bulunduklarını, teknolojiyi daha iyi tanıdıklarını (f=2) belirtmişlerdir. Ortaya çıkan kodlara referans olan bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Daha eğlenceli Viki kullanmak.” (W1)

“Şimdi şöyle bişey var. Bazı kitaptaki etkinlikler burda var . Mesela biz ilkönce, ya daha konuya geçmediyse ilkönce burda aklımızda daha iyi düşünüyoruz hemen yazıyoruz. Sonra aklımızda kalanları kitaba geçirebiliyoruz yani burda olanları da . Öyle bi kolay avantajı var. Hem de kitaba göre bu Vikidotta daha fazla konu var. Onları yapıyoruz.” (W12)

“Hocam ikisi de çok farklı bi ortam yani şey hocam böyle yani sanal ortam, diğeri hocam böyle gerçek ortam yani gerçekten ya, diğerindeyse hocam klavyeden yazıyoruz, öbüründe kalemi alıp gerçekten yazıyoruz hocam. Bazen normal yazmak insanı sıkıyo ama Vikidotta ne yazarsak yazalım sıkılmıyoz hocam.” (Wö14)

“Bence şimdi yeni nesil olarak teknolojiye daha bağımlı olduğumuzdan dolayı, hani bilgisayar daha cazip geliyor bize o yüzden sıkılmıycaz ama kitap filan yazı yazarken filan yüzde elli yüzde yetmiş civarında yani sıkılacağımızı düşünüyorum.” (W15)

“Daha rahat oluyo bence . Bastırarak yazmaktansa tuşlara basmak bence daha kolay. İnsanın eli yatkın olunca daha rahat oluyo.” (W2)

“Daha iyi oluyo çünkü hem yazım kurallarına dikkat ediyoruz hem yazımız gelişiyo o anlamdan iyi oluyo.” (W4)

“Burda araştırma yaparak yapıyoruz, normal kitaptayken bazen yapmıyoruz araştırmaları.” (W13)

“Fikir alışverişi daha çok gelişiyo.” (W9)

“Okuldaki kitaplarda yazmaktan bilgisayar ortamında hem Vikiyi öğrenmiş oluyoruz hem de bilgisayarları tanımış oluyoruz bence Viki daha iyi.” (W3)

“İkisi bence bir değil farklı diye düşünüyorum çünkü yazarken yani nası desem böyle yazımızı geliştiriyoruz. Güzelleştiriyoruz ama mesela Vikidotta yazarken tamam eğlenceli güzel yani Vikidotta yazarken de düşünüyorum. Yani daha böyle mesela ellerimiz klavyeye daha iyi alışiyo. Diğer zamanlarda zorluk çekmiyecz. Bence ben öyle düşünüyorum.” (W16)

Öğrencilerin Ağ Günlüğü Destekli Yazma Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin ağ günlüğü kullanımına ilişkin görüşlerine yönelik araştırma sorusu yedinci araştırma sorusu olan Ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin süreç ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusu doğrultusunda ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği Deney Grubu 2 öğrencileri ile uygulama sonrasında odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

İçerik analizi için Nvivo nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Nvivo'da içerik analizinde kullanılan kod, kategori ve temalar kolayca oluşturulup dosyalanabilmektedir.

Bu çalışmada, öncelikle veriler okunarak programda birbirinden bağımsız kodları ifade eden Free Node'lar oluşturulmuştur. Daha sonra görüşme sorularını ifade eden Tree node'lar tanımlanarak birbiri ile ilişkili bağımsız kodlar kendilerini kapsayan kategorilerin içine alınmıştır. Odak grup görüşmesine katılan Deney Grubu 2 ğrencilerinin görüşlerine ilişkin kodlar, direkt alıntılarının ardından parantez içinde grup adı ve görüşme numarasını belirten bilgiler (B2, B5, B15... gibi) verilerek sunulmuştur. Nitel veri analizi sonucu elde edilen kategoriler, kodlar ve sıklık değerleri Tablo 32'de verilmiştir.



Tablo 32

Yazma Etkinliklerinde Ağ Günlüğü Kullanılmasına İlişkin Görüşlerin İçerik Analizi
Sonuçları

Kategori	Kod	f
Ağ günlüğü faydalı bir ortam	Kullanışlı bir ortamdı.	12
	Yeni şeyler öğrendim.	3
	Yazımı paylaşabildim.	3
	Eğlenceli bir ortamdı.	2
	Geri dönüt kolaydı.	1
Ağ günlüğü faydalı bir ortam değil	Yazmaktan sıkıldım.	3
	Yazdıklarımı kimse görmedi.	3
	Evde kullanmadık.	1
Diğer derslerde ağ günlüğü kullanılması faydalı olur	Sözel dersler için faydalı olur.	7
	Bilgi paylaşımını kolaylaştırır.	1
	Derste not almak zorunda kalmayız.	1
	Eğlenceli olur.	1
	Bazı dersleri yazarak anlıyorum.	1
Diğer derslerde ağ günlüğü kullanılması faydalı olmaz		1
Ağ günlüğü kullanımında yaşanan zorluklar	Sisteme girişte zorlandım.	8
	Konular zordu.	4
Ağ günlüğünün daha etkili kullanılması için öneriler	Laboratuvar koşulları iyileştirilmeli.	5
	Giriş kolay olmalı.	2
	İlgili blog sayfalarına erişim kolay olmalı.	2
	Konular serbest olmalı.	2
	Türkçe hocası başımızda dolaşmamalı.	1
	Canlı ders olmalı.	1
Ağ günlüğü ve geleneksel sınıf ortamının karşılaştırılması	Yazma isteğini artırdı.	9
	Daha çok yazdık.	6
	Zaman ve mekân esnekliği sağladı.	4
	Daha kolaydı.	3
	Dönüt süresi uzundu.	1
	Paylaşım daha çoktu.	1
	Daha çok araştırma yaptık.	1

Tablo 32 incelendiğinde, içerik analizi sonucunda ağ günlüğü faydalı bir ortam, ağ günlüğü faydalı bir ortam değil, diğer derslerde ağ günlüğü kullanılması faydalı olur, diğer derslerde ağ günlüğü kullanılması faydalı olmaz, ağ günlüğünün daha etkili kullanılması için öneriler, ağ günlüğü kullanımında yaşanan zorluklar, ağ günlüğü ve geleneksel sınıf ortamının karşılaştırılması kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Görüşme soruları doğrultusunda ortaya çıkan kategoriler altında bulunan kodlar, kodlara yapılan yükleme sayıları ve kodlara referans olan katılımcıların görüşleri detaylı olarak açıklanmıştır.

Deney grubu 2 öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmesinde, katılımcılara yazma etkinliklerinde ağ günlüğü kullanılmamasını faydalı bulup bulmadıkları sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33 Yazma Etkinliklerinde Ağ Günlüğü Kullanımının Faydalarına İlişkin Görüşlerin İçerik Analizi

Kategori	Kod	f
Ağ günlüğü faydalı bir ortam	Kullanışlı bir ortamdı.	12
	Yeni şeyler öğrendim.	3
	Yazımı paylaşabildim.	3
	Eğlenceli bir ortamdı.	2
	Geri dönüt kolaydı.	1
Ağ günlüğü faydalı bir ortam değil	Yazmaktan sıkıldım.	3
	Yazdıklarımı kimse görmedi.	3
	Evde kullanmadık.	1

Ağ günlüğü faydalı bir ortam kategorisi, öğrencilerin ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerini hangi durumlar açısından faydalı bulduklarını kapsayan bir kategoridir. Ağ günlüğü faydalı bir ortam değil kategorisi ise öğrencilerin ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerini gereksiz görmelerinin sebeplerini kapsamaktadır. Tablo 33'e göre öğrenciler yazma etkinliklerinde ağ günlüğü kullanımını bazı durumlar açısından faydalı, bazı

durumlar açısından gereksiz bulmaktadır. Katılımcılar tarafından ağ günlüğünün faydalı bir ortam olmasının nedenleri arasında en çok referans alan kod, kolay ve kullanışlı (f=12) bir ortam olmasıdır. Buna ilişkin öğrenci görüşlerinden direkt alıntılardan bazıları şu şekildedir:

“Bence yazmayı daha da kolaylaştırıyor mesela, hani daha hızlı yazıyoruz bi de bişeyler de öğreniyoruz yazarken yani bence faydalı.” (B10)

“Akıllı tahtada siz anlattınız önce zaten nasıl kullanıldığını, gördüğüm kadarıyla kolaydı. Sayfaları oluşturmak, yazıları kaydetmek çok basit. İstedğimiz her şeyi de ekleyebiliyoruz zaten.” (B8)

Öğrenciler yazma etkinliklerinin ağ günlüğü destekli yürütülmesinin öğrenmelerine katkıda bulunduğunu (f=3) düşünmektedir.

“Hani araştırma şeylerinde bilmediğim şeyleri öğrendim. O konuda evet öğrendim. Yeni bilgiler öğrendim.” (B6)

“Yazıyoruz, bilmediğimiz şeyleri Semra’nın dediği gibi öğrenmiş oluyoruz. Kendimizi geliştirdik.” (B9)

Yazdıklarının diğer kullanıcılar tarafından görülüyor olması ve kendi yazılarını blog aracılığı ile paylaşmak (f=3), öğrencilerin ağ günlüğünü faydalı bir uygulama olarak görmelerinin nedenlerinden birisi olmuştur. Buna ilişkin koda atıf yapan görüşlerden direkt alıntılar şu şekildedir:

“Evet görüyorum çünkü yazımı paylaşabileceğim ve orda sürekli durabilecek bi yer blog.” (B11)

“Bence faydalı çünkü şöyle bi yararı var. Oraya yazdığımız zaman kendi fikirlerimizi belirtiyoruz ve bu sosyal bi site olduğu için birden fazla kişi görebiliyor yani çok fazla kişi görebiliyor eğer blog yaygınsa.” (B15)

Bunun yanında eğlenceli (f=2) olması dolayısıyla ağ günlüğünün faydalı bir uygulama olduğunu belirten öğrenciler olmuştur. Buna ilişkin öğrenci görüşlerinden direkt alıntılar şöyledir:

“Bence hocam eğlenceli. Hocam bence eğlenceli bişey hani ben yaptım. Bakıyorum hani. Güzel ama hani yani bilgisayar üzerinden yazmak keyif veriyö.” (B1)

“Yazmayı sevdriyor bence.” (B16)

Bunların yanı sıra çok fazla kullanıcı tarafından geri dönütün mümkün olması (f=1) atıf yapılan bir kod olmuştur. Buna ilişkin öğrenci görüşü şu şekildedir:

“Bence ordaki insanlar altına yorum yazdığı zaman ya da beğen ya da beğenmeme tuşuna bastığı zaman, onların fikirlerini de gördüğümüz zaman kendimize hem onların eleştirisini görmüş oluyoruz hem kendimiz onların yorumlarına göre özeleştirimizi yapabiliyoruz. Bence bu yüzden, faydalı. Kendimizi geliştirmemiz açısından. (B15)

Öğrenciler kâğıda yazmak söz konusu iken olduğu gibi bloğa yazmaktan da sıkılabilmektedir. Katılımcıların bir kısmı yazmayı sıkıcı buldukları (f=3) için ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerinin faydalı olmadığını düşünmektedir. Bu görüşe ilişkin direkt alıntılar şu şekildedir:

“Hocam ben faydasını görmüyorum. Hocam zaten yazı yazmak zor bişey bi de artı biz onu bloggerda daha mesela konular oluyor o konulara yönelik görmeye çalışıyoruz bence. (B3)

“Ya bi yararı yok. Bide ben yazmak istemiyom saten ya ordan yazmamız çok boş yaaa, gidelim başka yerlerde yazalım. Kağıda da yazmamız çok boş, yani faydasız işte.” (B4)

Bazı katılımcılar kendilerinin oluşturdukları kişisel ağ günlüğünün diğer kullanıcılar tarafından okunmadığını ve yazdıklarına yorum yapılmadığını (f=3); bunun için de yazma etkinliklerinde ağ günlüğü kullanmayı faydalı bulmadıklarını belirtmişlerdir.

“Yazdıklarımızı hiç kimse görmüyor ki zaten ya hocam mesela hani instagramda bile mesela hikaye, hikaye diyorum hani biyer varya biyere basıyoruz ordan çıkıyo istediğin kişinin şeylerini görüyorsun, ha keşfet keşfet. Ama öyle bişey yok ki hocam adımı yazması lazım, adımı bulması lazım. Ben daha kendi adımı yazıp bulamıyorum bloggerda, başkası beni nasıl görecek? Boşuna yazıyoruz.” (B3)

Bir katılımcı da yalnız okulda ağ günlüğüne yazı yazmanın (f=1) faydalı olmadığını belirtmiştir. Bahsedilen kodlar ile ilgili öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Ben açıkçası evde hiç yapmadığım için faydasını görmedim. Evde olabileceğini düşünüyö musunuz burda yetiştiremediklerimizin?” (B4)

Deney grubu 2 öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmelerinde ağ günlüğünün diğer derslerde kullanımı ile ilgili düşünceleri açığa çıkarılmak istenmiştir. Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden ortaya çıkan kodlar Tablo 34’te verildiği gibidir.

Tablo 34

Ağ Günlüğünün Diğer Derslerde Kullanımına İlişkin Görüşlerin İçerik Analizi

Kategori	Kod	f
Diğer derslerde ağ günlüğü kullanılması faydalı olur	Sözel dersler için faydalı olur.	7
	Bilgi paylaşımını kolaylaştırır.	1
	Derste not almak zorunda kalmayız.	1
	Eğlenceli olur.	1
	Bazı dersleri yazarak anlıyorum.	1
Diğer derslerde ağ günlüğü kullanılması faydalı olmaz		1

Diğer derslerde ağ günlüğü kullanılması faydalı olur kategorisi, öğrencilerin ağ günlüğü destekli öğretimi hangi dersler için uygun gördüğünü ve bunun nedenlerini kapsayan bir kategoridir. Tablo 34’e göre öğrencilerin çoğu ağ günlüğü destekli öğretimin yazma eğitimi dışında diğer dersler için de faydalı olabileceğini düşünmektedir. Öğrenciler genel olarak sözel dersler (f=7) için blog kullanımının yerinde ve faydalı bir uygulama olacağını belirtmişlerdir. Sözel dersler için faydalı olur koduna ilişkin görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Gereksiz dersek yalan olur da mesela sözel ders, inkılap dersi hocam, öğretmen mesela sadece tahtadan anlattığı için not tutmamız gerekiyor. Ama hocam herkesin bi bloggeri olsa, öğretmen bize o bloggerdan yayınlasa mesela okuma listesine alsak, öyle daha mantıklı olmaz mı? (B3)

“Bence matematik sayısal olduğu için öğrenemeyiz çünkü sayısal hocam ama bence inkılapta olabilir çünkü ben tarihi yazarak anlayabiliyorum.” (B6)

“İngilizce gibi sözel derslerde olabilir. Çok sayısal fen, matematik gibi değil de...” (B9)

“Diğer sayısal derslerde olacağını ben de sanmıyorum ama sözel derslerde olabilir.” (B11)

Bazı öğrenciler bilgi paylaşımını kolaylaştırması (f=1), not almak ile uğraşmamak (f=1), eğlenceli olması (f=1), yazarak öğrenmeye yardımcı olması (f=1) gibi nedenler ile diğer derslerde ağ günlüğü kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Diğer derslerde ağ günlüğü kullanılmasının faydalı olmadığını belirten yalnız bir öğrenci olmuştur. Belirtilen kodlara referans olan bazı katılımcıların görüşlerinden alıntılar şöyledir:

“Ya mesela şey olabilir, herhangi bi konuda bilimsel araştırmalar konusu mesela fen olabilir o konuda o derste herkez yada öğretmenler diyim, bildiği konuları orda paylaşırsa daha çok kişiye yayılabilir ve bu konuda bilgi paylaşımı açısından güzel bi örnek olabilir.” (B15)

“Ben faydalı olacağını düşünüyorum hocam. Neden çünkü hani daha eğlenceli olabilir.” (B1)

Deney grubu 2 öğrencilerine yazma etkinliklerinde ağ günlüğü kullanırken zorlandıkları konular sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ile ortaya çıkan kodlar Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

Ağ günlüğü Kullanımında Yaşanılan Zorluklara İlişkin İçerik Analizi Sonuçları

Kategori	Kod	f
Ağ günlüğü kullanımında yaşanan zorluklar	Sisteme girişte zorlandım.	8
	Konular zordu.	4

Ağ günlüğü kullanımında yaşanan zorluklar kategorisi, öğrencilerin ağ günlüğü destekli yazma öğretimi sırasında karşılaştıkları teknik problemleri ve etkinliklere yönelik

sıkıntıları içermektedir. Tablo 35'e bakıldığında öğrencilerin ağ günlüğü kullanırken sisteme giriş ve yeni bir sayfa açarak yazmaya başlama gibi teknik zorluklar (f=8) yaşadıkları görülmektedir. bu koda ilişkin öğrenci görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

"Blogger'a girerken tekrar tekrar hesabımızı girmek." (B10)

"Şifremi unutmak." (B8)

"Şey benim fikrimce yazı yazma kısmı kolay ama ilk kullanmaya başlayanlar için kullanılmaya başlandığı zaman biraz karmaşık geliyor hani nerden yazılır nerden tıklamam lazım, yazı yazmaya nerden başlayabilirim, hangi konularda hani başlıklar var bence o konuda biraz zorluk var." (B15)

Öğrencilerin etkinlikleri uygulama (f=4) konusunda da zorlandıkları görülmektedir. Bu kodlarla ilgili atıfların bulunduğu öğrenci görüşleri şöyledir:

"Bişeyin üzerine yoğunlaşmak, onu yazmak." (B4)

"Konuya yazı yazmakta zorlandım." (B11)

"Konuyu anlamadığım oldu." (B14)

Deney grubu 2 öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmelerinde, öğrencilere yazma etkinlikleri için bloğu daha etkili kullanabilmek adına ne gibi önerilerde bulunabilecekleri sorulmuştur. Öğrencilerin cevapları ile ortaya çıkan kodlar Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36

Ağ Günlüğünün Yazma Etkinliklerinde Etkili Kullanılabilmesi için Önerilere İlişkin İçerik Analizi Sonuçları

Kategori	Kod	f
Ağ günlüğünün daha etkili kullanılması için öneriler	Laboratuvar koşulları iyileştirilmeli.	5
	Giriş kolay olmalı.	2
	İlgili blog sayfalarına erişim kolay olmalı.	2
	Konular serbest olmalı.	2
	Türkçe hocası başımızda dolaşmamalı.	1
	Canlı ders olmalı.	1

Ağ günlüğünün daha etkili kullanılması için öneriler kategorisi, öğrencilerin ağ günlüğü destekli yazma öğretimi sırasında yaşadıkları zorluklara dayanarak sundukları önerileri kapsamaktadır. Tablo 36'ya göre öğrencilerin etkili ağ günlüğü kullanımı için en çok istedikleri durum; fiziksel öğrenme ortamı olan laboratuvarlarda yeterli donanımına sahip bilgisayarlar ile çalışmak ve dikkati sağlayacak bir ders ortamının sağlanması (f=5) ile ilgili olmuştur.

“Daha fazla bilgisayar olması lazım.” (B1)

“Bilgisayarların çalışması lazım hepsinde internet olması lazım.” (B2)

“F klavye kalmadı...” (B7)

Bunun dışında öğrencilerden bazıları kişisel ağ günlüğü hesaplarına kolayca giriş yapabilmeyi (f=2) istemektedir. Buna ilişkin görüşlere ait direkt alıntılar şöyledir:

“Daha kolay giriş yapmak.” (B13)

“Şifreleri unutmamak. 10 tane yeni hesap açtım hocam.” (B12)

Kendi ağ günlüğü kategorisindeki benzer ağ günlüklerini görüntülemenin daha kolay olmasını (f=2) isteyen öğrenciler olmuştur. Buna ilişkin görüşlere ait direkt alıntılar şu şekildedir:

“Hocam aslında demiştim ya, instagramdaki keşfet gibi bişey olması lazım. Şu an ben hocam, birinin bloggerını okumak istiyorum, hiçkimsenin okuyamıyorum. İsimlerini yanlış yazmışlar sizin o kağıdın fotoğrafını çektim isimleri yanlış yazmışlar falan hiçbirşey bulamadım hocam.” (B3)

“Şey olabilir. Daha fazla mesela yeni başlayanlar için mesela onların talep ettiği bi şekilde diğer insanların okuma sayısını artması için yeni başlayanların diğer insanların bilgisayarları sayfalarında önerilenler gibi çıkabilir. Hem yeni başlayanlar için bi kitle oluşturmuş olurlar hem de diğerleri yeni yeni insanların fikirlerini tanımış olurlar.” (B15)

Öğrencilerin konuların zor olduğunu düşünmeleri nedeniyle sundukları bir diğer öneri, ders sırasında yazı yazılacak konuların kendileri tarafından belirlenmesi (f=2) olmuştur. Buna ilişkin öğrenci görüşü şöyledir:

“İstediğimiz şeyi yazsak daha uygun olurdu ya. Bi konu veriyosunuz ona düşünüyoruz düşünüyoruz yok bişey ya. Ben kendi istediğimi yazmak isterdim.” (B4)

Bunların dışında öğrenciler sınıfta gergin bir havaya yol açmamak adına öğretmenin kontrollerini sınıfta dolaşmadan yapmasını (f=1), canlı ders yapılmasını (f=1) istemişlerdir. Belirtilen kodlara atıf yapan öğrencilerin görüşleri şöyledir:

“Canlı dersler verilebilir.” (B12)

“Ben bişey söylemek istiyorum. Türkçe hocasının başımızda dolaşmaması lazımdı. Çok gergin oluyoruz o anlarda(yazı yazarken).”

Deney grubu 2 öğrencileri ile yapılan odak grup görüşmelerinde, öğrencilere ağ günlüğü destekli yazma etkinlikleri ve daha önceki yazma etkinlikleri arasında nasıl bir karşılaştırma yapabilecekleri sorulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan kodlar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Ağ Günlüğü Destekli Yazma Etkinlikleri ile Geleneksel Sınıf Ortamında Yazma Etkinliklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin İçerik Analizi Sonuçları

Kategori	Kod	f
Ağ günlüğü ve geleneksel sınıf ortamının karşılaştırılması	Yazma isteğini artırdı.	9
	Daha çok yazdık.	6
	Zaman ve mekân esnekliği sağladı.	4
	Daha kolaydı.	3
	Dönüt süresi uzundu.	1
	Paylaşım daha çoktu.	1
	Daha çok araştırma yaptık.	1

Ağ günlüğü ve geleneksel sınıf ortamının karşılaştırılması kategorisi, öğrencilerin ağ günlüğü destekli yazma etkinlikleri ve kitap ile yazma etkinlikleri arasındaki farka ilişkin yorumlarını içermektedir. Tablo 38’e göre öğrenciler ağ günlüğü kullanmanın, geleneksel sınıf ortamına göre yazı yazmaya olan ilgi ve isteklerini daha çok tetiklediğini belirtmişlerdir. Yazma isteğini artırdı (f=9) koduna referans olan katılımcı görüşlerinden direkt alıntı örnekleri şu şekildedir:

“Bence sevdirdi diye düşünüyorum yani blogger kullansak daha mantıklı geliyor bana.”
(B16)

“Daha öncekinlere göre blogla yazmak daha iyi. Daha severek yazıyorum ben.” (B4)

Görüşmeler sırasında daha önce Türkçe derslerinde yazma etkinliklerinin genel olarak yapılmadığı, ağ günlüğü destekli öğretim ortamında daha çok yazma etkinliği yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan daha çok yazıyoruz (f=6) koduna referans olan katılımcı görüşlerinden direkt alıntı örnekleri şöyledir:

“Hocam ben son 3 ayda yazdığım en çok yazıyı yazdım, 3 ay dilimince yazdığım en çok şeyi burda yazdım.” (B3)

“Daha önce yazma etkinliği yapmıyoduk ki hocam. Bazen onları atlıyoduk, ödev veriyodu öğretmen. Sonra da kontrol etmiyodu unutuluyodu.” (B10)

Katılımcılar, ağ günlüğünün zaman ve mekân esnekliği sağladığını (f=4) ifade etmişlerdir. Bu koda referans olan katılımcı görüşlerinden direkt alıntı örnekleri şöyledir:

“Hocam kitaptakiler bizi zorunlu tutuyo bişey üstünde. Cidden bi konu üstüne hocam zorunlu tutuyolar ve o konuyu düşünene kadar... Hocam zaten X hocam bize zaten kısıtlı bi zaman veriyö.” (B3)

“Ama hocam sanal ortamda böyle değil istediğin konuyu istediğin şekilde yazabiliyosun.”
(B1)

Öğrencilerin bir kısmı, daha kolay yazmalarına yardımcı olduğu için ağ günlüğü destekli öğretimi daha avantajlı bulmaktadır. Daha kolaydı (f=3) kodunu destekleyen katılımcı görüşlerinden direkt alıntılar şu şekildedir:

“Günümüz teknolojisine göre bilgisayar biraz daha fazla olduğu için hem daha kolay hem de daha zevkli bi yazı şekli.” (B11)

“Hocam, teknolojik olduğu için daha bence kolay bizimki, ama onlarınki zor biraz normaldeki.” (B8)

Daha çok kişiyle yazdıklarını paylaşmanın mümkün olması gerekçesiyle ağ günlüğü destekli yazma öğretimini geleneksel yazma öğretimine tercih eden ve paylaşım daha çoktu (f=1) koduna referans olan katılımcı görüşü şöyledir:

“Bu daha iyi çünkü bunu hem elimiz yorulmadan yazıyoruz(burada öğrenci gülüyor), hem bir sitede paylaşma şansımız oluyo hocam.” (B2)

Araştırma gerektiren konularda yazma konusunda yardımcı olduğunu belirten ve daha çok araştırma yapıyoruz (f=1) koduna referans olan katılımcı görüşü şu şekildedir:

“Hocam ben evde bir sürü bloggera girdim yani Türkçe’yle alakalı. Hem de kitapta şunu araştırın diyo mesela, hoca da evde araştırın internetten diyo. Kimse de araştırmıyo, zaten sormuyo da bi daha hoca.” (B3)

Yukarıda verilen olumlu görüşlerin yanı sıra, bir katılımcı yüz yüze sınıf ortamında geri dönütün daha kolay sağlanabileceğini, bu yüzden de ağ günlüğü destekli yazma sürecinde geri dönüt süresinin uzun olduğunu belirtmiştir. Dönüt süresi uzundu (f=1) koduna referans olan katılımcı görüşü şöyledir:

“Şimdi bence şöyle bişey var. İnternette yazdığımız zaman tamam güzel ama internetteki ulaşma süresi hani belirli bi kitleye ulaşma süresi daha uzun sürüyo bi insanın okuması ya da belirli bi kitlenin okuması daha fazla zaman alıyo. Ama okulda sınıfta yaptığımız zaman birebir yapıyoruz bunu yüzyüze yapıyoruz hem öğretmenlerimizin yanında yapıyoruz hem arkadaşlarımız görüyo onlarla birlikte okuduğumuz zaman anında onlardan dönüt alabiliyoruz, onlar kendi fikirlerini belirtebiliyor. Biraz bence zaman arasında fark var karşılaştırdığımız zaman.” (B15)

Nitel veri analiz sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, Türkçe dersinin bir parçası olan yazma etkinliklerinin Viki ve ağ günlüğü destekli olarak gerçekleştirilmesi ile ilgili olumlu algılar ortaya çıktığı görülmektedir. Özellikle etkinliklerin Viki ile gerçekleştirildiği grupta olumlu deneyimlerin daha çok paylaşıldığı söylenebilir.

Viki destekli yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği grupta, öğrenciler yazma becerilerinin geliştiğini, eğlenceli bir ortam olarak Vikide yazı yazmanın kolay ve konforlu olduğunu, işbirlikli bir ortamda yazdıkları için dayanışma içerisinde ve iletişim kurarak yazdıklarını, yazmaya olan ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Viki destekli yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili bir ortam algısı bırakmıştır. Buna ilişkin nicel veri analiz sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Viki destekli ortamda ve geleneksel sınıf ortamında ders işleyen öğrenciler arasında yazma becerisi açısından anlamlı farklılık görülmüştür. Aynı şekilde alanyazında, Vikinin yazma becerisi üzerinde olumlu etkide bulunduğunu gösteren birçok nicel ve nitel araştırma sonucu bulunmaktadır. Vikinin

yazma becerilerini geliştirdiği (Nobles & Paganucci, 2015; Altay, 2018), yazma motivasyonunu ve grup etkileşimini artırdığı (Chao & Lo, 2011; Li vd., 2012; Castañeda & Cho, 2013) için öğrenciler tarafından faydalı bulunduğunu gösteren araştırma sonuçları, bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğrenciler genel olarak Viki kullanmaktan memnun olduğunu belirtmekle birlikte, diğer derslerde de Vikinin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin Viki kullanımına en uygun gördükleri ders İngilizce olmuştur. Nitekim alanyazın incelemesi yapıldığında, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde Viki kullanımına ilişkin onlarca çalışma ile karşılaşmak mümkündür. Vikiler, İngilizce öğrenme sürecinde takım çalışmasını desteklediği, akran dönütünü sağladığı gerekçesiyle öğrenciler tarafından tercih edilmektedir (Woo vd., 2011; Li & Zhu, 2013; Lai vd., 2016). Öğrenciler bunun dışında İnkılap dersinde, sayısal derslerde ve Teknoloji dersinde de Vikinin kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Viki destekli öğretimin istatistik (Neumann & Hood, 2009), yazılım (Ras and Rech, 2009), tarih (Heafner and Friedman, 2008), bilgisayar (Ozdener, 2017) derslerinde, geleneksel sınıf ortamına göre daha başarılı sonuçlar verdiği görülmektedir.

Öğrenciler Viki kullanımından memnun kalmakla birlikte, süreç içerisinde yaşadıkları bazı zorluklar olmuştur. Nitel veri analiz sonuçlarına göre en çok zorluk yaşanan hususun, kullanılan platform olan Vikidot üzerinde bir hesap açma olduğu kaydedilmiştir. Ayrıca öğrenciler alışkın olmadıkları klavye türü ile çalışmak zorunda kalmak, yazılarını kaydetme problemi yaşamak, web sitesinin İngilizce olması, sayfaya görsel ekleyememe gibi bazı teknik konularda da sıkıntılar yaşamıştır. Öğrencilerin Viki kullanımında buna benzer diğer teknik konularda zorlandıklarını gösteren bir çalışma Castañeda ve Cho (2013)'nın çalışmasıdır. Bunun dışında, bu çalışmada öğrencilerin grupla yaşadıkları sorunlar dolayısıyla zorlandıkları da görülmüştür. Chu vd. (2013), Nobles ve Paganucci (2015), Lawrie vd. (2016)'nin çalışmaları öğrencilerin Viki ile ilgili olumsuz algılara da sahip olabileceğini gösteren çalışma örneklerinden bazılarıdır.

Öğrenciler, yaşadıkları zorluklar doğrultusunda Vikinin daha etkili kullanılabilmesi için çeşitli öneriler sunmuşlardır. En çok öne çıkan öneri sakin bir ortam oluşturulabilmesine ilişkindir. Diğer öneriler, Vikinin kayıt ve kullanım aşamaları ile ilgilidir. Dolayısıyla fiziksel koşulların iyileştirilmesi, Vikilerin etkili olabilmesi için önemli unsurlardan birisidir.

Viki kullanan öğrenciler ile yapılan görüşmeler, öğrencilerin Vikiyi geleneksel sınıf ortamına göre daha eğlenceli bulduklarını göstermektedir. Ayrıca, geleneksel sınıfta yazmaya göre daha nitelikli yazılar yazdıklarını, daha kolay yazabildiklerini, fikir alışverişi geliştirme ve teknolojiyi tanıma konusunda Vikinin daha başarılı olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgular, Vikinin öğrenciler üzerinde olumlu algılar ortaya çıkardığını belirten diğer araştırma sonuçları ile uyumludur (Martin, 2012; Özden, 2017).

Ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği grupta; öğrenciler ağ günlüğü kullanımını bazı yönlerden faydalı, bazı yönlerden gereksiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler bloğu kullanışlı olması, öğrenmelerine katkıda bulunması, paylaşım imkânı sunması, eğlenceli olması, geri dönütün kolay olması, yazmayı kolaylaştırması, sevdirmesi açısından faydalı bulmaktadır. Bunun yanında bazı öğrenciler ağ günlüğünü yazma etkinliklerini yapmak için yeterince teşvik edici bulmamıştır. Benzer sonuçlar alanyazındaki diğer araştırmalar ile de gözlenmiştir. Ağ günlüğü destekli öğretim; zaman açısından esneklik oluşturmaya, konuşma kaygısında azalma sağlamaya, sunum becerilerini geliştirmesi gibi durumlara ilişkin olumlu algılar ortaya çıkardığı gibi; eş zamanlı akran etkileşimindeki eksiklik, fazladan iş yükü ve zaman harcamayı gerektirmesi, İngilizce konuşma konusunda sınırlı istekler nedeniyle olumsuz algılar da ortaya çıkarabilmektedir (Liu, 2016).

Öğrenciler, diğer derslerde ağ günlüğü kullanılmasının faydalı olacağını düşünmektedir. Özellikle sözel dersler için ağ günlüğü kullanımının bilgi paylaşımını kolaylaştırması, not almayı kolaylaştırması, eğlenceli olması, yazarak öğrenmeyi desteklemesi açısından faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bu bulgu, diğer araştırma bulgularında blog kullanımı ile ilgili verilen olumlu görüşler ile uyumludur (Kathpalia & See, 2016; Marvell, 2018).

Ağ günlüğü destekli yazma öğretiminin gerçekleştirildiği grup ile yapılan görüşmelerde öğrencilerden bazı öneriler alınmıştır. Öne çıkan öneri fiziksel ortama ilişkin koşulların iyileştirilmesi ile ilgili olmuştur. Bilgisayar sayısı, bilgisayarların donanımı ile ilgili yeterlikler, blog destekli öğretimin devamlılığı için önemli unsurlardır. Temel olarak bilgisayarların ve ağların erişilebilirliği ve ağ günlüğü teknolojisinin algılanan zorluğu, ağ günlüğü kullanımında karşılaşılan engellerdendir (Deng & Yuen, 2013). Öneriler sırasında öğrencilerin ağ günlüğüne giriş ve diğer ilgili ağ günlüklerine erişimin zor olduğu ile ilgili düşüncelerini belirtmeleri, Deng ve Yuen (2013)'ün bulguları ile paralellik göstermektedir.

Görüşmelerde ağ günlüğü kullanımında yaşanan zorluklardan bahsedilirken, öğretimin ilk aşamalarında karşılaşılan sisteme giriş probleminin dışında, konuların ve etkinliklerin zorluğundan bahsedilmiştir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin yazmaya karşı önyargılarını yıkmada ağ günlüğünün başarılı olamadığı görülmektedir. Nitekim araştırmanın nicel sonuçları, ağ günlüğü kullanımının yazma başarısı ve tutumu üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur.

Ağ günlüğü ve geleneksel sınıf ortamının karşılaştırılması istendiğinde, öğrenciler ağ günlüğünün yazma isteklerini artırdığını, daha çok yazdıklarını belirtmişlerdir. Ancak ağ günlüğünde yazma sürecinde dönüt süresinin yüz yüze iletişime göre daha uzun sürdüğünü belirtmişlerdir. Bunun yanında ağ günlüğü sayesinde yazdıklarını paylaşmak öğrencileri mutlu etmiştir. Bilgi paylaşımı ve değişimi yoluyla kazanılan kişisel zevk, fedakârlık ve itibar duygusu ağ günlüğü yazma motivasyonunun bir parçasıdır (Hsu & Lin, 2008).

Viki ve ağ günlüğü destekli yazma öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, ortaokul düzeyinde her iki öğrenme ortamının kullanılmasının olumlu katkılar oluşturduğu görülmektedir. Özellikle işbirlikli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği Viki destekli grupta öğrencilerin daha olumlu algılara sahip olduğu görülmüştür. Yazma etkinliklerinin bireysel olarak gerçekleştirildiği grupta ise, ağ günlüğü destekli öğretimin öğrenciler üzerinde bıraktığı memnuniyetin yanı sıra, olumsuz algıların yansıtıldığı görülmüştür. Hem olumlu hem de olumsuz algılar, Viki ve ağ günlüğü destekli öğretimin daha etkili hale getirilebilmesi açısından kıymetli ipuçları barındırmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu araştırmada Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamında ve ağ günlüğü destekli bireysel öğrenme ortamında yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği deney grupları ile geleneksel öğrenme ortamındaki kontrol grubu arasında yazılı anlatım becerisi, akademik katılım, yazma motivasyonu, yazmaya yönelik tutum, teknoloji kullanma yeterliliği bakımından anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan deney grubu 1 öğrencilerinin ve ağ günlüğü destekli bireysel öğrenme ortamında yazma etkinliklerine katılan deney grubu 2 öğrencilerinin ortama ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma sonuçları Tablo 38’de verilmiş ve aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Tablo 38

Araştırma Sonuçları

Araştırma Sorusu	Sonuç
Deney 1 ve deney 2 ile kontrol grubu arasında yazılı anlatım becerisi açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir?	Deney 1(Viki) yazılı anlatım becerisi açısından kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Deney 2 (ağ günlüğü) Yazılı anlatım becerisi açısından kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Deney 1(Viki) ve Deney 2 (ağ günlüğü) grubu arasında anlamlı farklılık yoktur. Gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.
Deney 1 ve deney 2 ile kontrol grubu arasında akademik katılım düzeyi açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir?	Gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.
Deney 1 ve deney 2 ile kontrol grubu arasında yazma motivasyonu açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir?	Gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.
Deney 1 ve deney 2 ile kontrol grubu arasında yazmaya yönelik tutum açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir?	Gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.
Deney 1 ve deney 2 ile kontrol grubu arasında teknoloji kullanma yeterliliği açısından anlamlı farklılık bulunma durumu nedir?	Gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.
Viki destekli işbirlikli yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin süreç ile ilgili görüşleri nelerdir?	Viki faydalı bir ortamdır. • Yazmayı geliştirir. • Kullanışlı bir ortamdır. • Eğlenceli bir ortamdır. • Grup avantajı sunar. Viki kullanımında yaşanan zorluklar • Hesap açmak zordur. • Gürültülü bir ortam olmaktadır. • Grupla sorun yaşanmaktadır. • Klavye kullanımında zorlanılmaktadır. Viki ve geleneksel sınıf ortamının karşılaştırılması • Viki daha eğlencelidir.

Ağ günlüğü destekli bireysel yazma etkinliklerine katılan öğrencilerin süreç ile ilgili görüşleri nelerdir?

- Yazılar Viki ortamında daha nitelikli hale gelmektedir. Viki ortamında yazmak daha kolaydır.
- Viki ortamında fikir alışverişi olmaktadır.

Ağ günlüğü faydalı bir ortamdır.

- Kullanışlı bir ortamdır.
- Yeni şeyler öğrenilmektedir.
- Yazılar paylaşılabilmektedir.
- Eğlenceli bir ortamdır.

Ağ günlüğünün daha etkili kullanılması için öneriler

- Laboratuvar koşulları iyileştirilmelidir.
- Giriş kolay olmalıdır.
- İlgili blog sayfalarına erişim kolay olmalıdır.
- Konular serbest olmalıdır.

Ağ günlüğü ve geleneksel sınıf ortamının karşılaştırılması

- Ağ günlüğü ortamında daha çok yazı yazılmaktadır.
- Ağ günlüğü ortamı zaman ve mekân esnekliği sağlamaktadır.
- Ağ günlüğü ortamında yazmak daha kolaydır.
- Ağ günlüğü ortamında dönüt süresi uzundur.

Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Yazılı anlatım becerisi ile ilgili olarak, Viki destekli yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği Deney 1 ve ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerinin gerçekleştirildiği Deney 2 grubunda yazılı anlatım becerisi puanları geleneksel sınıf ortamındaki kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ancak deney grupları arasında yazılı anlatım becerisi puanı açısından anlamlı bir farklılık yoktur. Dolayısıyla yazılı anlatım becerisi puanlarındaki değişimde işbirlikli ya da bireysel olarak yapılandırılan öğrenme ortamının bir etkisi bulunmamaktadır. Ancak web 2.0 teknolojileri öğrencilerdeki yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur.

Yazılı anlatım becerisindeki farklılığın ortamın yapılandırılma şeklinden mi yoksa ortamın türünden mi kaynaklandığı konusunda daha derin bir anlayışa sahip olmak için bu araştırma için hazırlanan yazma etkinliklerini gerçekleştirmek için gerekli zihinsel becerilerin neler olduğuna göz atmakta fayda vardır. Tablo 39 etkinlikler ve bu etkinlikleri gerçekleştirmek için gerekli zihinsel becerilerin neler olduğunu göstermektedir.

Tablo 39

Uygulamada Kullanılan Yazma Etkinliklerinin Gerektirdiği Zihinsel Beceriler

Etkinlik	Zihinsel beceriler
1	Anlama, sıralama
2	İlişki kurma
3	Sorgulama, sıralama
4, 5	Tahmin etme, ilişki kurma, analiz-sentez
6	Analiz-sentez, değerlendirme
7	Analiz-sentez
8	Zihinde canlandırma, analiz-sentez
9	Analiz-sentez
10	Seçme, analiz etme, tahmin etme, eşleştirme, hatırlama
11	Analiz-sentez, çok yönlü düşünme
12	Zihinde canlandırma
13	Analiz-sentez, değerlendirme
14	Sıralama, ilişki kurma, tahmin etme, analiz-sentez
15,16	Anlama, ilişki kurma, sorgulama, tahmin etme, analiz-sentez dedeğerlendirme

Tablo 39 bu araştırmada gerçekleştirilen etkinliklerin MEB'in Türkçe Öğretim Programı için belirlediği zihinsel beceriler ile ilişkisini göstermektedir. Türkçe Öğretimi Programının hedefi, öğrencilere zihinsel gelişimlerine uygun olarak “anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri kazandırmaktır (MEB, 2005). Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır (MEB, 2018).

Öğrenim sürecinde kullanılacak etkinlikler; gerçekçi materyallerle oluşturulmalı; etkin öğrenmeyi desteklemeli; bilişsel üst düzey becerilerin kullanılmasına olanak sağlayan paylaşımcı ve işbirlikçi çalışma ortamlarında yürütülmeli; probleme dayalı olmalı ve sorgulamaya, araştırmaya, tartışmaya yer vermelidir (Çubukçu, 2010). Bu çalışmada işbirlikçi çalışmayı en çok destekleyen ortamın Viki desteği ile sağlanmasına rağmen, öğrencilerin birbirlerinin yazılarını görebilmeleri her iki deney grubu için de mümkün olmuştur. Sonuçta hem deney grubu 1 hem de deney grubu 2 lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Nitekim etkinlikler hazırlanırken deney ve kontrol grupları arasında etkinliklerin değil sadece ortamın farklılaşmasına dikkat edilmiştir. Deneysel işlem ve kontrol gruplarında aynı etkinlikler gerçekleştirilmiş; ancak yazma ortamları değişmiştir.

Tablo 39’da etkinlikler için en çok gerekli zihinsel becerinin analiz-sentez olduğu görülmektedir. Sonuçlar bu becerinin, hem öğrencilerin birbirleri ile daha çok paylaşım ve iletişim halinde olduğu Viki destekli ortamda, hem de diğer kullanıcıların yazılarını okuyabilme avantajı ile birlikte bireysel olarak metin ortaya koymayı sağlayan ağ günlüğü destekli ortamda daha çok gelişime açık olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla hem işbirlikli olarak yazı yazdıkları hem de bireysel olarak yazdıkları teknoloji destekli ortam, öğrencilerin yazma becerisinde etkili ortamlar olmuştur.

Yazmak için zihinde birtakım düşüncelerin şekillenmesi gerekir. Bu bakımdan yazı yazmanın niteliği, bir bakıma iyi düşünmeye, olaylara eleştirel bir gözle ve farklı açılardan bakmaya, sebep-sonuç ilişkisi kurmaya bağlıdır (Göçer, 2010). Viki destekli ve blog destekli ortamda yazan öğrencilerin deney sonunda yazılı anlatım becerileri açısından daha başarılı olması, çeşitli zihinsel beceriler- özellikle de farklı bakış açılarından yararlanma-konusunda deney ortamının sağladığı avantajdan kaynaklanmış olabilir.

Akademik Katılıma İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol grupları arasında akademik katılım düzeyi açısından bir farklılık yoktur. Deney ve kontrol gruplarının akademik katılım puanları birbirine yakınlık göstermektedir. Dolayısıyla web 2.0 teknolojileri akademik katılım üzerinde etkili olmamıştır. Ayrıca öğrenme ortamının işbirlikli ya da bireysel olarak yapılandırılmasının akademik katılım üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır.

Alanyazında akademik katılım düzeyi açısından deney öncesinden sonrasına düşüş kaydedildiğine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Salaber, 2014; Özdener, 2017). Öğrencilerin deneysel ortama alıştığında etkinliklere katılım açısından düşüş göstermelerine ilişkin çalışmalara rağmen, bu araştırmada herhangi bir düşüş görülmemesi önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada yazma etkinliklerine katılım açısından gruplar arasında fark görülmemesi, çeşitli araştırma sonuçlarını desteklemektedir (Ebner, Kickmeier-Rust &Holzinger, 2008; Arnold, Docate &Cost, 2009). Diğer çevrimiçi ortam kullanıcılarından alacakları tepki korkusu(S. Wheeler, Yeomans & Wheeler, 2008) ve diğer derslerin oluşturduğu akademik baskı (Cole, 2009) öğrencilerdeki katılımın gelişim göstermemesinin en büyük nedenleri olabilir.

Yazma Motivasyonuna İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonlarında deney öncesinden sonrasına görülen değişimler arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu puanları birbirine yakınlık göstermektedir. Dolayısıyla web 2.0 teknolojileri yazma motivasyonu üzerinde etkili olmamıştır. Ayrıca öğrenme ortamının işbirlikli ya da bireysel olarak yapılandırılmasının yazma motivasyonu üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır.

Teknoloji desteği ile öğrenme motivasyonun arttığını gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Gallagher, 2010; Lee, 2010; Lou, Wu, Shih & Tseng., 2010; Rivens Mompean, 2010; Trajtemberg & Yiakoumetti, 2011; Taki & Fardafshari, 2012). Ancak şartların değişimi, sonuçlardaki farklılıkta oldukça etkili olabilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin motivasyonunda olumlu gelişme olmamasına neden olabilecek en büyük etken öğrencilerin sınıf düzeyidir. Bunun yanında, alanyazında bu çalışma sonuçlarını destekleyen, teknoloji desteğinin deney sonunda motivasyonu artırma konusunda yeterli olmadığına ilişkin benzer sonuçlar da bulunmaktadır (Rau & Wu, 2008; Huei vd., 2013). Öğrencilerin yazmaya ilişkin öz yeterlik algılarının düşük olması, onların motivasyon geliştirememesindeki etkenlerden bir diğeri olabilir. Araştırmalar özyeterlik ve motivasyon arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir (Walker, 2003).

Yazmaya Yönelik Tutuma İlişkin Sonuçlar

Yazmaya yönelik tutum ile ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında bir farklılık yoktur. Deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutum puanları birbirine yakınlık göstermektedir. Dolayısıyla web 2.0 teknolojileri yazmaya yönelik tutum üzerinde etkili olmamıştır. Ayrıca öğrenme ortamının işbirlikli ya da bireysel olarak yapılandırılmasının yazmaya yönelik tutum üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır.

Sivakumaran ve Lux (2011)'a göre, çevrimiçi derslerde bazı öğrencilerde teknofobi görülür. Bu öğrenciler teknoloji kullanmaya karşı isteksiz ve olumsuz tutum içindedir, teknolojik öz güven eksikliği yaşarlar ve teknolojik aletleri kulanma korkusu içindedirler. Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumları da yazmaya yönelik tutumlarını etkileyen bir unsur olabilir.

Teknoloji Yeterliliğine İlişkin Sonuçlar

Teknoloji kullanma yeterliliği ile ilgili olarak deney ve kontrol grupları arasında bir farklılık yoktur. Deney ve kontrol gruplarının eğitim teknolojisi standartları puanları birbirine yakınlık göstermektedir. Dolayısıyla Viki ve ağ günlüğü destekli yazma etkinlikleri öğrencilerin teknoloji yeterliliği üzerinde etkili olmamıştır. Ayrıca öğrenme ortamının işbirlikli ya da bireysel olarak yapılandırılmasının teknoloji yeterliliği üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır.

Öğrencilerin Viki Destekli Yazma Etkinlikleri ile İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenciler Viki destekli yazma etkinliklerine ilişkin olumlu görüşlere sahiptir. Öğrencilerin ifadelerine göre Viki yazılı anlatımı geliştirmiş, kullanışlı, yazmaya ilgiyi artıran, eğlenceli, grup avantajı sunması dolayısıyla faydalı bir ortamdır. Ayrıca öğrenci görüşlerine göre Vikinin diğer derslerde kullanılması faydalıdır. Bunun yanında öğrencilerin uygulama sırasında bazı zorluklarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Hesap açmak, ortamın gürültülü olması, grupla yaşadıkları sorunlar, klavye kullanımı, yazıyı kaydetme, web sitesinin dili katılımcıların yaşadıkları zorluklardır. Görüşmeler sırasında öğrencilerden yaşadıkları zorluklara dayanarak bazı önerilerde bulunmaları istenmiştir. Bu öneriler sakın bir ortamda ders işlenmesi, etkinliklerin daha çok olması, kolay kayıt olunması, görsel eklenmesi, örneklerin olması, görüntülü konuşma ve sesli mesaj

özelliklerinin kullanılması olmuştur. Öğrencilerin ifadelerine göre Viki destekli yazma etkinlikleri geleneksel sınıf ortamındakine göre daha eğlenceli ve kolay, yazıları daha nitelikli, fikir alış verişi mümkün ve teknolojiyi tanıma avantajı sunmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin sunduğu öneriler de dikkate alınarak Viki destekli yazma etkinliği uygulamaları daha etkili olarak gerçekleştirilebilir.

Öğrencilerin Ağ Günlüğü Destekli Yazma Etkinlikleri ile İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin ağ günlüğü destekli yazma etkinliklerine ilişkin görüşleri olumlu yorumların yanı sıra olumsuz ifadeler de içermektedir. Öğrencilerin çoğuna göre ağ günlüğü destekli yazma etkinlikleri faydalıdır. Kullanışlı bir ortam olması, yeni şeyler öğrenmeyi sağlaması, yazılarını paylaşabilme, eğlenceli bir ortam olması, geri dönütün kolay olması, yazmayı kolaylaştırması, yazmayı sevdirmesi öğrencilerin blog kullanımından memnun kalmalarının sebepleri olarak kaydedilmiştir. Bunun yanında bazı öğrenci görüşleri onların yazmaktan sıkıldığını, yazdıklarını kimsenin görmediğini, evde kullanmadığı için ağ günlüğü kullanımını gereksiz bulduğunu yansıtmaktadır. Diğer derslerde ağ günlüğü kullanılması ile ilgili olarak öğrenciler olumlu görüşlere sahiptir. Görüşme sonuçları, uygulama sırasında öğrencilerin en çok sisteme giriş aşamasında zorlandıklarını göstermiştir. Laboratuvar koşullarının iyileştirilmesi, girişin kolay olması, ilgili blog sayfalarına erişimin kolaylaştırılması, konuların serbest olması, öğrencilerin sunduğu öneriler arasındadır. Öğrencilerin ifadelerine göre geleneksel sınıf ortamında yazmaya göre ağ günlüğü destekli ortamda yazmak; yazma isteğini artıran, daha çok yazdıkları, zaman ve mekân esnekliği sağlayan bir uygulama sağlamıştır. Dolayısıyla yazma etkinliklerinde ağ günlüğü kullanılması, şartlar iyileştirildiği takdirde daha etkili sonuçlar verebilir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde uygulama sonunda yazılı anlatım becerileri açısından gruplar arasında farklılık görülürken katılım, motivasyon, tutum değişkenleri arasında farklılık olmamıştır. Araştırma sürecinde şartlar gereği müdahale edilemeyen bazı durumlar sonuçları etkilemiş olabilir. Örneğin Viki destekli yazma grubunda etkinlikler sırasında öğrencilerin akıllı telefon ve kâğıt kalem kullanarak yazı yazmaları sonuçlarda etkisi olabilecek bir değişkendir. Bununla ilgili alanyazın incelendiğinde birbirinden farklı sonuçlar tespit edildiği görülmektedir. Bazı araştırmalar kâğıt kalem kullanılarak yazmanın klavye ile yazmaya göre hem daha hızlı gerçekleştiğini hem de daha nitelikli metin

üretmeye izin verdiğini kaydetmiştir. Bu araştırmalardan biri Berninger ve Fayol (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya göre kağıda yazarken otomatik düzeltme gibi bir durumun olmaması, öğrencilerin biçim olarak daha doğru yazmasını ve daha az hata yapmasını sağlamıştır. Bunun yanında ekrana yazmanın yazma performansını geliştirmede kağıda yazmaktan daha etkili olduğunu ileri süren araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Genlott ve Gronlund (2013), bir yıl süren yarı deneysel çalışmalarında klavye kullanarak yazanların kağıda yazanlara göre daha uzun, mantıklı bir olay akışı olan ve net hikayeler ortaya koyduklarını kaydetmiştir. Bunların yanısıra Lavoie ve Boudreau (2014)'nin çalışmasında, her iki yazma türünde metin uzunluğu ve kalitesi açısından herhangi bir fark bulunmadığı belirtilmiştir. Yine Aşkar vd. (2012)'nin çalışmasında kağıt-kalem ya da ekran kullanımının bilişsel süreçler açısından farklılık oluşturmadığı ortaya çıkarılmıştır. Görüldüğü gibi çalışmalar farklılık gösterebilmektedir. Burada ekrana yazma becerilerinde sınıf düzeyinin etkili olabileceği de gözden kaçırılmamalıdır. Nitekim Duran (2013)'ın çalışmasına göre 8. sınıf öğrencilerinin hem hikâye edici hem de bilgilendirici metin yazma türünde ekrana yazma beceri düzeylerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine göre daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla ilk yazma öğrenimi almakta olan bireylerden ziyade, farklı metinler ortaya koyabilecek yaş grubundaki bireylerin yazma eğitiminde ekran kullanımının yazma becerilerini dikkat çekici düzeyde etkilemediği düşünülebilir.

.

Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler

- Viki destekli işbirlikli öğrenme ortamı ve ağ günlüğü destekli bireysel öğrenme ortamının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine olumlu katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla Viki ve ağ günlüğü gibi web 2.0 teknolojileri yazma eğitiminde başarıyı artırmak amacı ile kullanılabilir. Böylelikle öğrencilerin yazılı anlatımlarının gelişimine katkıda bulunulabilir. Kullanılan teknolojilerin işbirlikli ya da bireysel yapılandırılmasının herhangi bir etkisi olmadığı düşünüldüğünde, farklı işbirlikli ve bireysel öğrenme yöntemleri ile Viki ve blog teknolojilerinin harmanlanması etkili sonuçlar verebilir.

- Bu çalışma sırasında deney gruplarındaki öğrencilerin teknolojiye uyum sağlamalarının zaman aldığı görülmüştür. Viki ve ağ günlüğü gibi öğretim teknolojilerinin uygulanmasında ortaokul düzeyindeki öğrencilerin uyum süreleri dikkate alınmalıdır. Uygulama öncesi uyum planı yapılarak, öğrencilerin sürece ilişkin yeterli uyum düzeyine ulaştıklarından emin olunmalıdır. Söz konusu teknolojilerin kullanımı ile ilgili teknik becerilerin tam olarak kullanıldığından emin olduktan sonra uygulamaya başlamakta yarar vardır.
- Araştırma sırasında öğrencilerin sisteme giriş yapabilme konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. Kullanıcı adı ve şifre gibi sisteme her girişte girilmesi gereken bilgilerin unutulduğu tespit edilmiştir. Bu noktada BYOD (Bring Your Own Device) modelinin benimsenmesi yerinde olabilir. Öğrenciler kendilerine ait teknolojik araçlar ile uygulamayı gerçekleştirdiği takdirde, zaman kaybına yol açan giriş işlemi adımı kolayca atlanabilir. Bu problem için bir diğer çözüm, öğrencilere ait bütün kullanıcı bilgilerinin öğretmen tarafından kaydedilip gerekli görüldüğünde hesaplarına ilişkin bilgilere öğretmen yardımı ile erişmelerinin sağlanması olabilir. Bir başka çözüm ise bütün öğrencilerin laboratuvarında hep aynı bilgisayarda çalışmasının sağlanmasıdır. Dolayısıyla çevrimiçi hesaba giriş adımını kolaylaştırıcı önlemlerin alınması uygulama için önemli bir adım olacaktır.
- Bu çalışma şartlar gereği fiziksel ve teknik açıdan eksiklikleri olan bir bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın gerçekleştirildiği laboratuvar ortamının gerekli teknik donanımına sahip olması önemlidir. Yeterli sayıda bilgisayar, klavye, farenin bulunduğu, ferah bir ortam uygulamanın daha sağlıklı sonuçlar vermesini kolaylaştırabilir. Ayrıca bütün bilgisayarların internet erişimine sahip olması, sandalye ve masaların konforlu ve ergonomik bir şekilde kullanılabilir olması da uygulamanın sürekliliğini destekleyebilir.
- Bu çalışmada Viki ve ağ günlüğünün yazılı anlatım becerisinde sağladığı katkılar göz önüne alınarak, üniversitelerde dil gelişimi ile ilgili eğitim veren bölümlerin yazmaya ilişkin derslerinde bu teknolojilerin kullanılması etkili olabilir.

Araştırmaya yönelik öneriler

- Bu araştırma ortaokul düzeyi Türkçe dersi yazma etkinliklerinde yürütülmüştür. Farklı yaş gruplarında ve farklı derslerde benzer çalışmalar tekrarlanarak Viki ve ağ

günlüğünün araştırmada etkisi incelenen değişkenlere ilişkin sonuçlarında genellenebilirlik sağlanabilir. Yazarlık aracı olarak bilinen Viki ve ağ günlüğü teknolojilerinin diğer derslerde etkili sonuçlar verip vermediğini gözlemlemek açısından, farklı konu alanlarındaki uygulamaların sonuçlarını yansıtmak alanyazına değerli katkılar sunabilir. Örneğin bu çalışma için kullanılan Viki uygulamasında matematiksel işlem ve sembollerin de ara yüzde bulunduğu görülmektedir. Bu ara yüzün ne kadar verimli kullanılabildiği, öğrenciler arasındaki işbirliğinin matematiksel problem çözmede ne düzeyde etkili olduğuna ilişkin araştırmalar, uygulayıcılar için yol gösterici olabilir.

- Bu çalışmada incelenen değişkenler diğer değişkenler ile ilişkili olabilir. Farklı değişkenlerin etkilerinin tutarlılığını görmek açısından Viki destekli işbirlikli yazma etkinliklerinin ve ağ günlüğü destekli bireysel yazma etkinliklerinin farklı değişkenlere olan katkısı (yazmaya ilişkin öz yeterlik algısı, Türkçe dersine yönelik tutum, vb.) incelenebilir.
- Bu araştırmada öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ve teknoloji yeterlilikleri incelenmiştir. Ancak bu tür tutum ve yeterlilik kazanımlarının değişimi uzun zaman alabilmektedir. Bu nedenle Viki ve ağ günlüğünün eğitime katkıları ile ilgili daha uzun süreli boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada öğrenciler arasındaki işbirliği seviyesi belli ölçülerle sınırlı kalmıştır. Öğrencilerin birlikte çalışmanın yanısıra birlikte düşünebileceği etkinlikler söz konusu olduğunda farklı işbirlikli yazarlık araçlarına başvurulabilir. Çevrimiçi olarak birlikte metin oluşturmaya izin veren farklı uygulamaların (örneğin Google Docs, Office 365, dijital pano olarak Padlet, Riseup Pad) yazma süreçlerine etkileri bu araştırmada kullanılan yöntemlerle incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Agarwal, N., Liu, H., Tang, L., & Yu, P. S. (2012). Modeling blogger influence in a community. *Social Network Analysis and Mining*, 2(2), 139-162.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education*, 11(2), 71-80.
- Akar, C. (2008). Öz yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akçay, A., & Arslan, A. (2010). The using of blogs in Turkish education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1195–1199. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.171
- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *EDUCAUSE Review*, 41, 32–44.
- Ali, M., Kassem, M., & Kharja, A. (2017). Developing Business Writing Skills and Reducing Writing Anxiety of EFL Learners through Wikis, 10(3), 151–163. doi:10.5539/elt.v10n3p151
- Allen, R. (2003). *Expanding writing's role in learning*. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/curriculum-update/summer2003/Expanding-Writing's-Role-in-Learning.aspx>.
- Alsancak, D., & Altun, A. (2011). Bilgisayar destekli işbirlikli öğrenme ortamlarında geçişken bellek ile grup uyumu, grup atmosferi ve performans arasındaki ilişki. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 1-16.
- Altay, A. (2018). *Exploring the effects of feedback types and Viki on efl learners' writing performance*. Yüksek Lisans Tezi, Odtü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Amir, Z., Ismail, K., & Hussin, S. (2011). Blogs in language learning: Maximizing students' collaborative writing. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 537–543.
- An, Y. J., & Williams, K. (2010). Teaching with Web 2.0 technologies: Benefits, barriers and lessons learned. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 7(3), 41-48.
- Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. *JISC reports*. <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf>
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 185-194.
- Arıkıl, G., & Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuş bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Arnold, N., Docate, L., & Kost, C. (2009). Collaborative writing in Wikis. In Lomicka, L., & Lord, G. (Eds.). *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning* (pp. 115–114). CALICO Monograph(8)
- Arnseth, H. C., & Ludvigsen, S. (2006). Approaching institutional contexts: Systemic versus dialogic research in CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 1(2), 167–185.
- Arslan, R. Ş., & Şahin-Kızıl, A. (2010). How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners? *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 183-197.
- Ateş, A., & Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının İncelenmesi: Malatya İli Örneği, *Journal of Language and Literature*, 15, 24-38.
- Avcı, U., & Askar, P. (2012). The comparison of the opinions of the university students on the usage of blog and Viki for their courses. *Educational Technology & Society*, 15 (2), 194–205.

- Aydın, Z. (2011). *Enhanced collaboration in foreign language education: Use of wikis in collaborative writing projects*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative Learning Techniques: A handbook for college faculty* (1st ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barry, D. S., Marzouk, F., Chulak-oglu, K., Bennett, D., Tierney, P., & Keeffe, G. W. O. (2016). Anatomy Education for the YouTube Generation, 96(February), 90–96. doi:10.1002/ase.1550
- Baş, B., & 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. doi: <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.344695>
- Bener, E. (2015). *The use of blog activities to promote reflection*. Master of Arts in English Language Education, Institute for Graduate Studies in Social Sciences, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Pearson Education Limited.
- Bernstein, M (2008). *Do We Blogs Improve Writing?* http://markbernstein.org/Jan0401.html#note_35302 sayfasından erişilmiştir.
- Betts, J. D., & Glogoff, S. J. (2004, August 4). Instructional models for using weblogs in eLearning: Case studies from a hybrid and virtual course. *Syllabus NewsWeb*. Retrieved from www.syllabus.com/news_article.asp?id_9829&typeid_156 rom.
- Biasutti, M. (2015). Creativity in virtual spaces: Communication modes employed during collaborative online music composition. *Thinking Skills and Creativity*, 17, 117-129.
- Biasutti, M. (2017). A comparative analysis of forums and Wikis as tools for online collaborative learning. *Computers & Education*, 111, 158–171.
- Biasutti, M., & El-Deghaidy, H. (2012). Using Viki in teacher education: Impact on knowledge management processes and student satisfaction. *Computers and Education*, 59 (3), 861–872.

- Boling, E. C., Hough, M., Krinsky, H., Saleem, H., & Stevens, M. (2012). Cutting the distance in distance education: Perspectives on what promotes positive, online learning experiences. *The Internet and Higher Education*, 15(2), 118–126.
- Bradley, L., Lindstrom, B., & Rystedt, H. (2010). Rationalities of collaboration for language learning in a Viki. *ReCALL*, 22(2), 247–265.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bromley, K. (2006). Technology and writing. In M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer, & D. Reinking (Eds.), *International Handbook of Literacy and Technology* (pp. 349-354). London: Lawrence Erlbaum.
- Büyükikiz, K.K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (5. Baskı)*. Ankara: Cankaya Matbaası.
- Cabiness, C., Donovan, L., & Green, T. D. (2013). Integrating Wikis in the support and practice of historical analysis skills. *TechTrends*, 57(6), 38e48.
- Campbell, A. P. (2003). Weblogs for use with esl classes. *The Internet TESL Journal*, 9(2), 33-35.
- Campbell, J.O. (1997). Evaluating ALN: What works, who's learning? *ALN Magazine*, 1(2), Retrieved from http://www.sloanc.org/publications/magazine/v1n2/campbell_alntalk.asp
- Carr, T., Morrison, A., Cox, G., & Deacon, A. (2007). Weathering Wikis: Net-based learning meets political science in a South African university. *Computers and Composition*, 24, 266–284.
- Carty, R. (2007). *An investigation of the use of Web 2.0 in education and the development of a resultant personalised learning environment*. Master's Thesis, Dublin Institute of Technology, School of Computing, Dublin.
- Castañeda, D. A., & Cho, M. H. (2013). The role of Viki writing in learning Spanish grammar. *Computer Assisted Language Learning*, 26(4), 334-349.

- Chai, C., & Koh, J. (2015). Towards a web 2.0 TPACK lesson design framework: Applications of a web 2.0 TPACK survey of Singapore preservice teachers. In *Education innovation series new media and learning in the 21st century*, 161-180. Springer, Singapore. doi:10.1007/978-981-287-326-2_11
- Chao, Y., & Lo, H. (2011). Students' perceptions of Wikibased collaborative writing for learners of English as a foreign language, *Interactive Learning Environments*, 19(4), 395-411.
- Chartrand, R. (2012). Social networking for language learners: Creating meaningful output with Web 2.0 tools. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 4(1), 97-101.
- Chretien, K., Goldman, E., & Faselis, C. (2008). The reflective writing class blog: using technology to promote reflection and professional development. *Journal of General Internal Medicine*, 23(12), 2066-2070.
- Chu, S.K.W., Siu, F., Liang, M., & Capio, C.M. (2013). Users' experiences and perceptions on using two Viki platforms for collaborative learning and knowledge management. *Online Information Review*, 37 (2), 304-325.
- Chuang, H. M. & Shen, C.C. (2008). *A study on the applications of knowledge-sharing blog concepts to the teaching in elementary school*. Paper presented at the International Conference on Cyberworlds, 65–70. doi:10.1109/CW.2008.32
- Cole, M. (2009). Using Viki technology to support student engagement: lessons from the trenches. *Computers & Education*, 52, 141–146.
- Conole, G., & Alevizou, P. (2010). *A literature review of the use of Web 2.0 tools in higher education* (Technical report). Retrieved from <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/literature-review-use-web-20-tools-higher-education>
- Cooper, T. (2007). *Nutrition game*. In D. Livingstone & J. Kemp (Eds), *Proceedings of the Second Life Education Workshop*, 47–50. Chicago, IL. Retrieved from www.simteach.com/slccedu07proceedings.pdf
- Cowie, H. & Ruddock, J. (1988). *Co-operative group work: An overview*. London: BP Educational Service(1st Edition)

- Crook, C. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Crook, C., Cummings, J., Fisher, T., Graber, R., Harrison, C., Lewin, C., Logan, K., Luckin, R., Oliver, M., Sharples, M. (2008). *Web 2.0 technologies for learning: the current landscap -opportunities, challenges and tensions* (A Report Becta). Retrieved from https://dera.ioe.ac.uk/1474/1/becta_2008_web2_currentlandscape_litrev.pdf
- Cullen, R., Kullman, J., & Wild, C. (2013). Online collaborative learning on an ESL teacher education programme. *ELT Journal*, 67(4), 425–434. <https://doi.org/10.1093/elt/cct032>
- Cych, L., Williams, L., & Younie, S. (2018). Using Web 2.0 technologies to enhance learning and teaching. In S. Younie & P. Bradshaw (Eds.), *Debates in computing and ICT education* (pp. 97–113). New York, NY: Routledge.
- Çakır, H. (2013). Use of blogs in pre-service teacher education to improve student engagement. *Computers & Education*, 68, 244-252.
- Çalışkan, S., Güney, S., Sakhieva, R. G., Vasbieva, D. G., Zaitseva, N. A. (2019). Teachers' views on the availability of web 2.0 tools in education. *International Journal of Emerging Technology in Learning*, 14(22), 70-81.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 727-743.
- Çelik, S. Ş. (2016). *Viki kullanımının yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yazma motivasyonuna etkileri üzerine deneysel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çiftçi, H. (2009). *The effect of blog peer feedback on Turkish EFL students' writing performance and their perceptions*. Master's Thesis, Yeditepe University Institute of Educational Sciences, İstanbul.
- Çiftçi, H., & Koçoğlu, Z. (2012). Effects of peer e-feedback on turkish efl students' writing performance. *Journal of Educational Computing Research*, 46(1), 61-84.

- Dale, H. (1994). Collaborative writing interactions in one ninth-grade classroom. *The Journal of Educational Research*, 87(6), 334-344. doi: 10.1080/00220671.1994.9941264
- Daniela, L., Visvizi, A., & Gutierrez-Braojos, C. (2018). Sustainable higher education and technology-enhanced Learning (TEL). *Sustainability*, 10(11), 3883. doi:<https://doi.org/10.3390/su10113883>
- Daniels, H. (1996). *Introduction to Vygotsky*. London, England: Routledge. Retrieved from <http://site.ebrary.com.library.capella.edu/lib/capella/docDetail.action>
- Davidson, A. (1999). Negotiating social differences: Youth's assessments of educator's strategies. *Urban Education*, 34, 338–369.
- de Izquierdo, B. L., & Reyes, L. E. (2009). Effectiveness of blogging to practice reading at a freshman EFL program. *The Reading Matrix*, 9(2), 100-117. Retrieved from http://www.readingmatrix.com/articles/sept_2009/izquierdo_reyes.pdf.
- Dede, C. (2008, May/June). A seismic shift in epistemology. *EDUCAUSE Review*, pp. 80–81. Retrieved from <http://net.educase.edu/ir/library/pdf/ERM0837.pdf>
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Deng, L., & Yuen, A.H. K. (2013). Blogs in pre-service teacher education: Exploring the participation issue. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 339-356.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*, Oxford: Elsevier, 1-19. fahal-00190240f
- Dillenbourg, P., Baker, M. J., Blaye, A. & O'Malley, C. (1995). The evolution of research on collaborative learning. In Spada, E. & Reiman, P. *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp.189-211). Oxford: Elsevier.
- Duffy, P. D., & Bruns, A. (2006). The use of blogs, Wikis and RSS in education: A conversation of possibilities. *Proceedings Online Learning and Teaching Conference 2006*, 31-38.

- Duncan, I., Yarwood-Ross, L., & Haigh, C. (2013). YouTube as a source of clinical skills education. *Nurse Education Today*, 33(12), 1576-1580.
- Duncan, I., Yarwood-ross, L., & Haigh, C. (2013). YouTube as a source of clinical skills education. *YNEDT*, 33(12), 1576–1580. doi:10.1016/j.nedt.2012.12.013
- Duran, E. (2013). Yazmada etkililik: Kalem ve klavyeye yönelik bir karşılaştırma. *Turkish Studies*, 8(3), 179-187.
- Durst, R., & Newell, G. E. (1989). The uses of functions: James Britton's category system and research on writing. *Review of Educational Research*, 58, 375–394.
- Dymoke, S., & Hughes, J. (2009). Using a poetry Viki: How can the medium support pre-service teachers of English in their professional learning about writing poetry and teaching poetry writing in a digital age? *English Teaching*, 8(3), 91.
- Ebersbach, A., Glaser, M., & Heigl, R. (2006). Wiki: Web collaboration. Berlin, Heidelberg, Germany: Springer-Verlag.
- Ebner, M., Kickmeier-Rust, M., & Holzinger, A. (2008). Utilizing Viki-systems in higher education classes: A chance for universal access? *Universal Access in the Information Society*, 7(4), 199-207.
- Eccles J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the Actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *PSPB*, 21(3), 215-225.
- El Tantawi, M. (2008). Evaluation of a blog used in a dental terminology course for first-year dental students. *Journal of Dental Education*, 72(6), 725–735.
- Elola, I., & Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51-71.
- Erarslan, A. (2011). *Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma dersine karşı algı ve tutumları ve yazma dersindeki tutum başarı ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erdem, A. R. & Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik motivasyonları ve tutumları arasındaki ilişki. *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (2), 13-24.

- Erdoğan, E. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8, 1441-1453.
- Evans, J. (2001). Introduction: learning and teaching the complexities of writing. In J. Evans (Ed.), *Writing in the Elementary Classroom: A Reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Faizi, R. (2018). Teachers' perceptions towards using Web 2.0 in language learning and teaching. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1219–1230.
- Farmer, B., Yue, A., & Brooks, C. (2008). Using blogging for higher order learning in large cohort university teaching: A case study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(2), 123–136.
- Fidan, M. (2013). Yazma eğitimi sürecinde türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *International Journal of Language Education and Teaching*, 1, 61-71.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95, 421-454.
- Fong, S. S. M., Chu, S. K. W., & Lau, W. W. F. (2017). Incorporating Viki technology in a traditional biostatistics course: effects on university students' collaborative learning. *Approaches To Learning And Course Performance*, 16, 285–299.
- Franco, C.D.P. (2008). Using Viki-based peer-correction to develop writing skills of Brazilian EFL learners. *Novitas-ROYAL*, 2(1), 49-59. Retrieved from: <http://www.novitasroyal.org/franco.pdf>
- Fredricks, J. A., Phyllis, B., & Parks, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gallagher, J. (2010). As Y'all Know: Blog as Bridge. *Teaching English in the Two-Year College*, 37(3), 286-294.

- Garcia, E., Moizer, J., Wilkins, S., & Yacine, M. (2019). Student learning in higher education through blogging in the classroom. *Computers & Education*, 136, 61–74. doi:10.1016/j.compedu.2019.03.011
- Garcia, J. N., & Caso, A. M. (2005). Comparison of the effects on writing attitudes and writing self-efficacy of three different training programs in students with learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43, 272-289.
- Garza, R., & Smith, S. F. (2015). Pre-service teachers' blog reflections: Illuminating their growth and development, *Cogent Education*, 20(2), 137-144. doi: 10.1080/2331186X.2015.1066550
- Genlott, A. A. & Grönlund, A. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: the iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67 (9),98-104.
- Giest, H. (2010). Reinventing Education: New Technology Does Not Guarantee a New Learning Culture. *E-Learning and Digital Media*, 7(4), 366-376.
- Girmen, P., Kaya, M. F. & Bayrak, E. (2010). Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunların lisansüstü tezlere dayalı olarak belirlenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu bildirileri* 9, 33-138.
- Gokhale, A.A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), Retrieved from: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 178-195.
- Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1025-1038.
- Gökalp, G. A. (2000). Derslikten Günlük Yaşama Edebiyat Eğitimi. *Türkbilig 2000/ITürkoloji Araştırmaları 2000*, 1, 185-202.

- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. A Report to Carnegie Corporation of New York, Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S. (2008). *Effective writing instruction for all students*. Retrieved from <http://web.iaincirebon.ac.id/ebook/indrya/Kreativitas/R004250923GJCF33.pdf>
- Graham, S., Berninger, V., & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly*, 28 (1), 51–69.
- Granberg, C., & Olsson, J. (2015). ICT-supported problem solving and collaborative creative reasoning: Exploring linear functions using dynamic mathematics software. *The Journal of Mathematical Behavior*, 37, 48-62.
- Gredler, M. E. (1997). *Learning and instruction: Theory into practice (3rd ed)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Grosseck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 478-482.
- Gülen, S. B., & Çakır, H. (2012). Use of blog and Viki Technologies in education of pre-service teacher: A review of research. *Proceedings of 6th International Computer & Instructional Technologies Symposium 2012*, 496–503.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri: 2 uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Hadjerrouit, S. (2014). Viki as a collaborative writing tool in teacher education: Evaluation and suggestions for effective use. *Computers in Human Behavior*, 32, 301-312.
- Hansen, H. E. (2016). The impact of blog-style writing on student learning outcomes: A pilot study. *Journal of Political Science Education*, 12(1), 85 101.doi:10.1080/15512169.2015.1060887
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L., & Turoff, M. (1995). *Learning networks: Afield guide to teaching and learning online*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

- Harris, A. L., & Alan, R. (2019). Web 2.0 and virtual world technologies: A growing impact on IS education. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 137-144.
- Harris, J. (1999). First steps in telecollaboration. *Learning and Leading with Technology*, 27(3), 54-57.
- Harris, S., & Kington, A. (2002). Innovative classroom practices using ict in England. *Berkshire: National Foundation for Educational Research*, Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Alison_Kington/publication/281449657_Innovative_Classroom_Practices_Using_ICT_in_England/links/54a5247b0cf267bdb906ba17/Innovative-Classroom-Practices-Using-ICT-in-England.pdf
- Hew, K.F. & Cheung, W.S. (2013). Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational Research Review*, 9(1), 47-64.
- Hiltz, S. R. (1998). Collaborative learning in asynchronous learning networks: Building learning communities. *Webnet 98 World Conference of the WWW, Internet and Intranet Proceedings*, 3, 7-12.
- Hoyles, C., & Sutherland, R. (1990). Logo Ortamında Öğrenci İşbirliği ve Öğretmen Müdahalesi, *Journal für Mathematik-Didaktik*, 11 (4), 323-343.
- Hsu, C.L., & Lin, J.C.C. (2008). Acceptance of blog usage: The roles of technology acceptance, social influence and knowledge sharing motivation. *Information & Management*, 45(1), 65-74.
- Hsu, H., & Wang, S. (2010). The impact of using blogs on college students ' reading comprehension and learning motivation. *Literacy Research and Instruction*, 50, 68-88. doi:10.1080/19388070903509177
- Huei, M., Groom, N., Lin, C., Lin, M. H., Groom, N., & Lin, C. (2013). Blog-Assisted Learning in the ESL Writing Classroom: A Phenomenological Analysis. *International Forum of Educational Technology & Society*, 16(3), 130-139.
- Hughes, M. & Greenhough, P. (1995). Feedback, adult intervention, and peer collaboration in initial logo learning. *Cognition and Instruction*, 13(4), 525-539. doi: 10.1207/s1532690xc1304_4

- Imperatore, C. (2009). What you need to know about web 2.0. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 83(9), 20-23.
- Ioannou, A., & Artino, A. (2008). Incorporating Wikis in an educational technology course: Ideas, reflections and lessons learned. *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference 2008*, 3353–3358.
- Jaffar, A. A. (2012). YouTube : An emerging tool in anatomy education. *Anatomical Sciences Education*, 5, 158–164. doi:10.1002/ase.1268
- Jena, A. K., Bhattacharjee, S., Devi, J., & Barman, M. (2020). Effects of web 2.0 technology assisted slideshare, youtube and whatsapp on individual and collaborative learning performance and retention in tissues system. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 8(1), 25-36.
- Jimerson, S. J., Campos, E., & Grief, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–27.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Cooperation and the Use of Technology. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (2nd ed., pp. 785-811). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, D. W., & Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work author(s). *Theory into Practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis, *Methods*, 1, 1–33.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. In Thousand, J., Villa, A. & Nevin, A. (Eds.), *Creativity and collaborative learning* (p.2). Baltimore, Maryland; USA. Brookes Publishing.
- Johnson, R. T., and Johnson, D. W. (1985). Relationships between black and white students in intergroup cooperation and competition. *Journal of Social Psychology*, 125(4), 421-428.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3), 191- 206.

- Jones, S. J. (2006). *Bloggging and ESL writing: A case study of how students responded to the use of Weblogs as a pedagogical tool for the writing process approach in a community college ESL writing class*. Doctoral Dissertation, Curriculum and Instruction, The University of Texas at Austin, Austin.
- Jones, S., Johnson-Yale, C., Millermaier, S., & Pérez, F. S. (2009). U.S. college students' internet use: Race, gender and digital divides. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(2), 244–264.
- Kale, U. (2013). Can they plan to teach with Web 2.0? Future teachers' potential use of the emerging web. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(4), 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2013.813408>.
- Kan, S. O. R. (2011). Cooperative learning environment with the Web 2.0 tool e-portfolios. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(3), 201-214.
- Kane, G. C. & Fichman, R. G. (2009). The shoemaker's children: Using Vikis for information systems teaching, research and publication, *MIS Quarterly*, 33 (1), 1-17.
- Karaca, S. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi: Eleşkirt/ Ağrı örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay, (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 21-45). Ankara: Pegem Akademi.
- Karsak, O. H. G. (2014). *Bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin normal ve üstün zekâlı öğrencilerin yazma performanslarına etkisi*. Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karvounidis, T., Chimos, K., Bermisis, S., & Douligeris, C. (2014). Evaluating Web 2.0 technologies in higher education using students' perceptions and performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(6), 577-596.
- Kassim, N. L. A., Daud, N.M., & Daud, N. S. M. (2013). Interaction between writing apprehension, motivation, attitude and writing performance: A structural equation modeling approach. *World Applied Sciences Journal*, 21, 102-108.

- Kathpalia, S. S., & See, E. K. (2016). Improving argumentation through student blogs. *System*, 58, 25–36.
- Kavcar, C. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Kırmızı, F. S., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 42-54.
- Kist, W., Doyle, K., Hayes, J., Horwitz, J., & Kuzior, J. T. (2010). Web 2.0 in the elementary classroom: Portraits of possibilities. *National Council of Teachers of English*, 88(1). Retrieved from <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/LA/0881-sep2010/LA0881Profiles.pdf>
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: A neglected species*. Houston, TX: Gulf Publishing Company.
- Konedralı, G., & Özder, H. (2008). *Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde “sözlü anlatım destekli ön çalışma” yönteminin etkililiği*. <https://www.researchgate.net/publication/283421039> sayfasından erişilmiştir.
- Koschmann, T. (2002). Dewey's contribution to the foundations of CSCL research. In G. Stahl (Ed.), *Computer support for collaborative learning: Foundations for a CSCL community: Proceedings of CSCL 2002* (pp. 17-22). Boulder, CO: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krishnamurthy, S. (2002). *The multidimensionality of blog conversations: the virtual enactment of September 11*. Paper presented at AOIR Internet Research 3.0: Net/Work/Theory, Maastricht.
- Krohn, M. D. (1999). Social learning theory: The continuing development of a perspective. *Theoretical Criminology*, 3(4), 462-476.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 141, 5-20. doi:10.1002/ir.283

- Kuzu, A. (2007). Views of pre-service teachers on blog use for instruction and social interaction. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(3), 34-51.
- Lai, C., Lei, C., & Liu, Y. (2016). The nature of collaboration and perceived learning in Viki-based collaborative writing. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(3), 80-95.
- Lam, S. F. & Law, Y. K. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance. *Journal of Experimental Education*, 75, 145– 164.
- Lavoie N. et Boudreau M. (2014). Le crayon et le clavier pour écrire au préscolaire et en première année. *Da Investigação às práticas*, 4(II), 47 -61.
- Lawrie, G.A., Grøndahl, L., Boman, S., & Andrews, T. (2016). Viki laboratory notebooks: supporting student learning in collaborative inquiry-based laboratory experiments. *Journal of Science Education and Technology*, 25, 394-409.
- Lee, J., & Bonk, C. J. (2016). Social network analysis of peer relationships and online interactions in a blended class using blogs. *The Internet and Higher Education*, 28, 35–44.
- Lee, L. (2010). Fostering reflective writing and interactive exchange through blogging in an advanced language course. *ReCALL*, 22(2), 212-227.
- Leuf, B., & Cunningham, W. (2001). *The Viki way: Quick collaboration on the web*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Levy, C. M. & S. Ransdell, (1995), Is writing as difficult as it seems?, *Memory & Cognition*, 23(6), 767-779.
- Li, M., & Zhu, W. (2013). Patterns of computer-mediated interaction in small writing groups using Wikis. *Computer Assisted Language Learning*, 26(1), 61-82.
- Li, X., Chu, S. K. W. & Wah, W. (2014). The effects of a Viki-based collaborative process writing pedagogy on writing ability and attitudes among upper primary school students in Mainland China. *Computers & Education*, 77, 151–169. doi:10.1016/j.compedu.2014.04.019
- Li, X., Chu, S. K. W., Ki, W. W., & Woo, M. M. (2012). Using a Viki-based collaborative process writing pedagogy to facilitate collaborative writing among Chinese primary school students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(1), 159-181.

- Li, X., Chu, S. K., & Ki, W. W. (2014). The effects of a Viki-based collaborative process writing pedagogy on writing ability and attitudes among upper primary school students in Mainland China. *Computers & Education*, 77, 151-169.
- Lim, W., So, H., & Tan, S. (2010). E-learning 2.0 and new literacies: Are social practices lagging behind? *Interactive Learning Environments*, 18(3), 203–218.
- Liu, M. (2016). Blending a class video blog to optimize student learning outcomes in higher education. *Internet and Higher Education*, 30, 44-53.
- Liu, S. H. J., & Lan, Y. J. (2016). Social constructivist approach to web-based efl learning: collaboration, motivation, and perception on the use of google docs. *Educational Technology & Society*, 19 (1), 171–186.
- Liu, X., Jiao, J. & Chen, J. (2016). Writing collaboratively via Viki: An English teaching study. *Blended Learning: Aligning Theory with Practices*, 1, 14–23. doi:10.1007/978-3-319-41165-1
- Lo, J., & Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 219–237.
- Lou, S. J., Wu, S. C., Shih, R. C., & Tseng, K. H. (2010). Adoption of blogging by a Chinese language composition class in a vocational high school in Taiwan. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 898-916.
- Ludy, L. (2003). Building better writing through understanding text: A connection for success. *Journal of Educational Research* (Eric Document No: ED 479 197)
- MacArthur, C. A. (2006). The effects of new technologies on writing and writing processes. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 248–262). New York: Guildford Press.
- Mai, J. A., Post, S., & Thiele, A. K. (2014). The student-centered classroom of the 21st century: Integrating web 2.0 applications and other technology to actively engage students. *Physical Therapy Education*, 28(1), 80-93.
- Mak, B., Coniam, D. (2008). Using Vikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*, 36 (3), 437–455.

- Manwaring, K. C. (2017). *Emotional and Cognitive Engagement in Higher Education Classrooms*. Doctoral Dissertation, Brigham Young University Department of Instructional Psychology and Technology, Provo.
- Martin, C. T. (2012). Promoting pedagogical experimentation. Using a Viki in graduate level education. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 30, 655–660. doi:<http://dx.doi.org/10.1097/NXN.0b013e318266ca40>.
- McInnerney, J. M., & Roberts, T.S. (2004). Collaborative and cooperative learning. In T. S. Roberts (Ed.), *Online Collaborative Learning: Theory and practice* (pp. 203-214). Hershey, PA:IGP.
- McLester, S. (2007). Web 2.0 for educators. *Technology & Learning*, 27(9), 19.
- McLoughlin, C. E., & Alam, S. L. (2014). A Case Study of Instructor Scaffolding Using Web 2.0 Tools to Teach Social Informatics," *Journal of Information Systems Education*, 25(2), 125-136.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational Research: Fundamentals for the consumer* (3th ed.). New York: Longman.
- MEB (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlari/icerik/72> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Meier, M., & Panitz, T. (1996). Ending on a high note: Better endings for classes and courses. *Journal of College Teaching*, 44(4), 145-148.
- Meyer, K. (2010). A comparison of Web 2.0 tools in a doctoral course. *Internet and Higher Education*, 13(4), 226–232.
- Mısırlı, Z.A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin eğitim teknolojisi standartlarına ilişkin yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 311-337.

- Miles, M.B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd edition)*. California: SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Miyazoe, T., & Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students ' perceptions of online writing : Simultaneous implementation of a forum , blog , and Viki in an EFL blended learning setting. *System*, 38(2), 185–199. doi:10.1016/j.system.2010.03.006
- Montero-Fleta, B. & Perez-Sabater, C. (2011). Knowledge construction and knowledge sharing: A Viki-based approach. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 622–627. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.118.
- Muscarà, M., & Beercock, S. (2010). The Viki–a virtual home base for constructivist blended learning courses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2885-2889.
- National Research Council. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Neumann, D. L., & Hood, M. (2009). The effects of using a Viki on student engagement and learning of report writing skills in a university statistics course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 382–398.
- Ng, E. M. W. (2016). Fostering pre-service teachers ' self-regulated learning through self- and peer assessment of Viki projects. *Computers & Education*, 98, 180–191. doi:10.1016/j.compedu.2016.03.015
- Nik, Y. A., Hamzah, A. & Rafidee bin Hasbollah, H. (2010). *Why writing in ESL is difficult for undergraduates in a public university in Malaysia*. Paper presented at the International Conference on Educational and Information Technology (ICEIT), 2010, Chengdu.
- Nobles, S., & Paganucci, L. (2015). Do Digital Writing Tools Deliver? Student Perceptions of WritingQuality Using Digital Tools and Online Writing Environments. *Computers and Composition*, 38, 16-31.

- NSSE (2016). Retrieved from http://nsse.indiana.edu/pdf/survey_instruments/2016/NSSE_2016-US_English.pdf
- Oliveira, I., Tinoca, A., & Pereira, A. (2011). Online group work patterns: How to promote a successful collaboration. *Computers and Education*, 57(1), 1348–1357.
- Olson, M. L. (2017). *Students' attitudes and perceptions about writing: What do they think?*. Doctoral Dissertation, Department of Curriculum and Instruction, Northern Illinois University.
- Oluk, A., & Korkmaz, Ö. (2016). Comparing students' scratch skills with their computational thinking skills in terms of different variables. *International Journal Modern Education and Computer Science*, 11, 1-7.
- Oxford, R. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443-456. doi:10.2307/328888
- Özdemir, E (2015). *The effect of the use of blogs on motivation in EFL writing*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Özdener, N. (2017). Gamification for enhancing Web 2 . 0 based educational activities : The case of pre-service grade school teachers using educational Viki pages. *Telematics and Informatics*, 35(3), 564-578. doi:10.1016/j.tele.2017.04.003
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158, doi: 10.1080/10573560308222
- Palombo, M. S. (2011). *Teaching persuasive writing with a class blog: An exploratory study in an urban sixth grade classroom (Doctoral Dissertation)*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED534840>
- Papastergiou, M. (2006). Course management systems as tools for the creation of online learning environments: Evaluation from a social constructivist perspective and implications for their design. *International Journal on ELearning*, 5(4), 593-622.
- Papastergiou, M., Gerodimos, V., & Antoniou, P. (2011). Multimedia blogging in physical education : Effects on student knowledge and ICT self-ef fi cacy. *Computers & Education*, 57(3), 1998–2010. doi:10.1016/j.compedu.2011.05.006

- Park, S. (2003). *Classroom variables affecting student engagement and reading achievement*, Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin – Madison. Retrieved from ProQuest LLC. (UMI Number: 3113719).
- Peterson, G., & Karlan, G. R. (2011). Technology to support writing by student with learning and academic disabilities: Recent research trends and findings. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 7(1), 39-62.
- Pilkington, R., Naismith, L., Lee, B. H., & Weeden, P. (2007). *EcoViki – evaluating collaborative and constructive learning with Vikis: Final report for Microsoft funded project*. University of Birmingham.
- Powell, K. C., & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- Purves, A. C. (1998). Ana dilinde kompozisyon değerlendirmesinin gelişimi hakkında. *Ana Dili Dergisi*, 6, 7-17.
- Ramanau, R., & Geng, F. (2009). Researching the use of Viki's to facilitate group work. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2620-2626.
- Rau, P., Gao, Q., & Wu, L. (2008). Using mobile communication technology in high school education: Motivation, pressure, and learning performance. *Computers & Education*, 50, 1-22.
- Ravid, G., Kalman, Y. M., & Rafaeli, S. (2008). Wikibooks in higher education: Empowerment through online distributed collaboration. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 1913-1928.
- Redecker, C. (2009). *Review of learning 2.0 practice: Study on the impact of Web 2.0 innovations in education and training in Europe*. Retrieved from <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=2059>.
- Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2004). A development research agenda for online collaborative learning. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), 53-63.
- Reigeluth, C. M., & Khan, B. H. (1994, February). *Do instructional systems design and educational systems design really need each other*. Paper presented at the annual

Meeting of the Association for Educational Communications and Technology (AECT), Nashville, TN.

Reinhold, S., (2006). VikiTrails: Augmenting Viki structure for collaborative, interdisciplinary learning. *Proceedings of the 2006 International Symposium on Vikis*, 47-58.

Richardson, M. (2006). *Blogs, Vikis, podcasts, and other powerful web tools for classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Rick, J. & Guzdial, M. (2006) Situating CoWeb: A scholarship of application. *Computer-Supported Collaborative Learning*, 1, 89–115.

Rifai, R. (2010). Students' attitude on the use of Facebook and blog in writing class and their writing competence. *Journal Lingua Cultura*, 4(1), 25-38.

Rivens Mompean, A. (2010). The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a foreign Language. *ReCALL*, 22(03), 376-395.

Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity*, 1, 209-29.

Rosen, D., & Nelson, C. (2008). Web 2.0: A new generation of learners and education. *Computers in the Schools*, 25(3/4), 211-225.

Rossmann, G. B., & Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Review*, 9, 627-643.

Rostami, A., & Hoveidi, A. (2014). Improving deskriptif writing skills using blogbased peer feedback. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5(2), 299-308.

Roussinos, D., & Jimoyiannis, A. (2013). Analysis of students' participation patterns and learning presence in a Viki-based project. *Educational Media International*, 50(4), 306-324. doi: 10.1080/09523987.2013.863471

Sackstein, S. (2015). *Blogging for educators: Writing for professional learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Salaber, J. (2014). Facilitating student engagement and collaboration in a large postgraduate course using Viki-based activities. *International Journal of Management Education*, 12, 115–126.
- Santangelo, T., Karen, R. H., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing, learning disabilities. *A Contemporary Journal*, 5, 1-20.
- Sengupta, S. (2001). Exchanging ideas with peers in network-based classrooms: An aid or a pain? *Language Learning & Technology*, 5(1), 103-134
- Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Shen, M. Y. (2013). Toward an understanding of technical university EFL learners' academic reading difficulties, strategies, and needs. *Electric Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 70-79.
- Shih, W.C., Tseng, S.S., & Yang, C.-T. (2008). Viki-based rapid prototyping for teaching-material design in e-learning grids. *Computers & Education*, 51(3), 1037–1057.
- Sigala, M. (2007). Integrating Web 2.0 in e-learning environments: a socio-technical approach. *International Journal of Knowledge and Learning*, 3(6), 628–648.
- Skiba, D. J. (2007). Nursing Education 2.0: YouTube. *Nursing Education Perspectives*, 28(2), 100-102.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765–781.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Journal of Review of Educational Research*, 50 (2), 315-342.
- Slavin, R. E. (1988). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429–445.
- Smith, B. L., & MacGregor, J.T. (1992). What is Collaborative Learning. In A. S. Goodsell, M.R. Mahell, V. Tinto, B. L. Smith & J.T. MacGregor (Eds.) *Collaborative learning: A sourcebook for higher education*. The National Center on

- Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment (pp.9-29). United States: Office of Educational Research and Improvement.
- Sokolik, M. (2003). Writing. In D. Nunan(Ed.), *Practical English Language Teaching*. New York: McGrawHill.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 409-426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stanley, G. (2005). *Blogging for ELT*. Retrieved from <http://www.teachingenglish.org.uk/think/resources/blogging.shtml> 2008-4-10.
- Stiler, G. M. & Philleo, T. (2003). Blogging and blogspots: An alternative format for encouraging reflective practice among pre-service teachers. *Education*, 123(4), 789-797.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153–173.
- Su, F., & Beaumont, C. (2010). Evaluating the use of a Viki for collaborative learning. *Innovations In Education & Teaching International*, 47(4), 417-431. doi:10.1080/14703297.2010.518428
- Sukhmandeep, K., & Amit, K. (2018). Impact of webquest on student engagement. *Indian Journal of Public Health Research and Development*, 9(12), 1665-1669.
- Sulistyo, T., Mukminatien, N., Cahyono, B. Y., & Saukah, A. (2019). Enhancing learners' writing performance through blog-assisted language learning. *Int. J. Emerg. Technol. Learn. IJET*, 14(09), 61-73. doi: <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i09.9535>
- Sun, Y. C. (2010). Extensive writing in foreign-language classrooms: A blogging approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 327-339.
- Sun, Y. C. (2010). Extensive writing in foreign-language classrooms: A blogging approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 327-339.
- Sura, T. (2015). Infrastructure and Viki pedagogy : A multi-case study. *Computers and Composition*, 37, 14–30. doi:10.1016/j.compcom.2015.06.002

- Suwantarathip, O., & Wichadee, S. (2014). The effects of collaborative writing activity using Google Docs on students' writing abilities. *Tojet: The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 13(2), 148-156.
- Şimşek, Ö. (2010). The Effect of Weblog (blog) students' writing performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 953–958.
- Takeda, M. (2013). *The effect of podcast tasks on students' engagement and performance in a beginning level Japanese language course*. Doctoral dissertation, Western Carolina University, Cullowhee.
- Taki, S., & Fardafshari, E. (2012). Weblog-based collaborative learning: Iranian EFL learners' writing skill and motivation. *International Journal of Linguistics*, 4(2), 412-429.
- Temel, S., & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322 – 356.
- Temir, T. (2015). Üniversite düzeyindeki hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma becerisindeki başarıları ile blog kullanımı arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, İngiliz Dili Öğretimi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Thompson, J. (2008). Is education 1.0 ready for web 2.0 students? *Innovate Journal of Online Education*, 3(4), 1-6.
- Titizer J, Swenty C, Hoehn WG. (2012). An interprofessional simulation promoting collaboration and problemsolving among nursing and allied health professional students. *Clinical Simulation in Nursing*, 8, 325–33.
- Tok, M., & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Tok, M., Rachım, S., & Kuş, A. (2014). Yazma Alışkanlığı Kazanmış Öğrencilerin Yazma Nedenlerinin İncelenmesi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 267-292.

- Tops, W., Callens, C., Van Cauwenberghe, E., Adriaens, J. & Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: the writing skills of students with dyslexia in higher education. *Reading and Writing*, 26(5), 705-720.
- Trajtemberg, C., & Yiakoumetti, A. (2011). Weblogs: A tool for EFL interaction, expression, and self-evaluation. *ELT Journal*, 65(4), 437–445.
- Troia, G. A., Shankland, R. K., & Wolbers, K. A. (2012). Motivation research in writing: Theoretical and empirical considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28(1), 5-28, doi: 10.1080/10573569.2012.632729
- Turgut, Y. (2009). EFL learners' experience of online writing by PBWiki. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, 3838-3847. Retrieved from: <http://0-www.editlib.org.aupac.lib.athabascau.ca/p/32033>.
- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1601-1611. doi:10.24106/kefdergi.2171
- Ungan, S. (2007). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D., & Jones, A. (2008). The discourse of collaborative creative writing: Peer collaboration as a context for mutual inspiration. *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 192-202.
- Velasco, R. L. (2018). Infusing classrooms with web 2.0 technologies; The idea of using web 2.0 technologies in educational settings should be embraced. *Technology & Engineering Teacher*, 77(6), 36-39.
- Vurdien, R. (2013). Enhancing writing skills through blogging in an advanced english as a foreign language class in Spain. *Computer Assisted Language Learning*, 26(2), 126-143.
- Wagner,C., & Bolloju, N. (2005).Supporting knowledge management in organizations with conversational technologies:Discussion forums, weblogs, andWikis. *Journal of Database Management*,16(2), 1-8.

- Wang , J., Zou, B., Wang, D., & Xing, M. (2013). Students ' perception of a Viki platform and the impact of Viki engagement on intercultural communication. *SYS*, 41(2), 245–256. doi:10.1016/j.system.2013.04.004
- Wang, H. C. (2009). Weblog mediated peer editing and some pedagogical recommendations: A case study. *The JALT CALL Journal*, 5(2), 29-44.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research*, 47(3), 633-662. doi: 10.3102/0002831209361209
- Wang, Y. (2014). Using Vikis to facilitate interaction and collaboration among EFL learners: A social constructivist approach to language teaching. *System*, 42, 383–390. [http:// dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.01.007](http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.01.007).
- Ward, J. (2004). Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal*, 3(1), 1-16.
- Warschauer, M., & Grimes, D. (2007). Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 1-23.
- Wassel, B., & Crouch, C. (2008). Fostering connections between multicultural education and technology: Incorporating weblogs into preservice teacher education. *Journal of Techonology and Teacher Education*, 16, 211-232.
- Wheeler, S., & Wheeler, D. (2009). Using Vikis to promote quality learning in teacher training. *Learning, Media and Technology*, 34, 1–10. <http://dx.doi.org/10.1080/17439880902759851>.
- Wheeler, S., Yeomans, P., & Wheeler, D. (2008). Student-generated content for collaborative learning, 39(6), 987–995. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00799.x
- Wlodkowski, R. J. (1984). *Motivation and teaching*. Washington D.C.: National Education Association.
- Wong, L. H., Chen, W., Chai, C. S., Chin, C. K., & Gao, P. (2011). A blended collaborative writing approach for Chinese L2 primary school students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7), 1208-1226.
- Woo, M., Chu, S., Ho, A., & Li, X. (2011). Using a Viki tosscaffold primary-school students' collaborative writing. *Educational Technology & Society*, 14(1), 43-54.

- Wu, H. J. (2015). *The effects of blog-supported collaborative writing on writing performance, writing anxiety and perceptions of Efl college students in Taiwan*. Doctoral Thesis, Department of World Languages College of Arts and Sciences University of South Florida, Florida.
- Xiao, Y., & Lucking, R. (2008). The impact of two types of peer assessment on students' performance and satisfaction within a Viki environment. *The Internet and Higher Education*, 11(3), 186-193.
- Xie, D., & Wang, X. (2011). Viki-Based Collaborative Learning For Colleges Specialty English Writing Education, *Computer Science & Education (ICCSE)*, 686-690.
- Yaneske, E. (2010). Using voice boards : Pedagogical design , technological implementation , evaluation and reflections. *Australasian Journal of Educational Technology*, 18(3), 69-83.
- Yang, S.-H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Educational Technology & Society*, 12(2), 11-21.
- Yavuz, A. (2014). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde ağ günlüklerinin (blog) yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yıldırım, Y. (2013). *İlköğretim Öğrencilerinin Teknoloji Kullanım Yeterlikleri ve Teknoloji Kullanımını Etkileyen Faktörler*. http://home.anadolu.edu.tr/~yusufyildirim/makale/Yildirim_2013.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım. A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, H., & Seferoğlu, S. S. (2014). İlköğretim Öğrencilerinin Sayısal Uçurum Düzeyleriyle İlgili Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 220-235.
- Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 979-992.

- Yılmaz, O. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Erzincan örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 167-178.
- Yin, R. (1984). *Case study Research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Zhang, H., Song, W., Shen, S., & Huang, R. (2014). The effects of blog-mediated peer feedback on learners' motivation, collaboration, and course satisfaction in a second language writing course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(6), 670-685. <https://doi.org/10.14742/ajet.860>
- Zheng, B., Niiya, M., & Warschauer, M. (2015). Wikis and collaborative learning in higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 357-374.
- Zhou, D. (2015). An empirical study on the application of process approach in non-English majors' writing. *English Language Teaching*, 8(3), 89-96.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862. doi:10.3102/00028312031004845.
- Zorbaz, K. Z., & Kayatürk, N. (2015). Studying writing attitudes of secondary school students with regard to various variables. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 11(4), 1415-1435.
- Zou, B., Wang, D., Xing, M. (2016). Collaborative tasks in Viki-based environment in EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 29(5), 1001-1018.

EKLER



EK 1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğrenciler,

Aşağıdaki ifadeleri uygun kutucuğa X işareti koyarak cevaplayınız.

Cinsiyet	Kız ☐	Erkek ☐		
Evde bilgisayar kullanıyor musunuz?	Evet ☐	Hayır ☐		
Evde internet kullanıyor musunuz?	Evet ☐	Hayır ☐		
Kendinize ait bilgisayarınız var mı?	Evet ☐	Hayır ☐		
İnterneti günde kaç saat kullanıyorsunuz?	Hiç ☐	1-3 saat ☐	3-6 saat ☐	Daha fazla ☐
Vikilerden haberdar mısınız?	Evet ☐	Hayır ☐		
Bloglardan haberdar mısınız?	Evet ☐	Hayır ☐		
Daha önce viki kullandınız mı?	Evet ☐	Hayır ☐		
Daha önce blog kullandınız mı?	Evet ☐	Hayır ☐		

EK 2. Kompozisyon Değerlendirme Ölçeği (Konedralı ve Özder, 2008)

KOMPOZİSYON DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Öğrencinin

Sınıfı:..... Kod No:..... Değerlendirme Yapan Öğretmenin Numarası:

.....

1: Çok yetersiz 2: Yetersiz 3: Kısmen Yeterli 4: Yeterli 5: Çok yeterli

BECERİLER	1	2	3	4	5
BULUŞ BECERİLERİ					
1. Yazıya kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili bir başlık koyma					
2. Yazısında ana fikri ortaya koyma					
3. Ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri ortaya koyma					
4. Yazısında ana fikri destekleyen örneklere yer verme					
5. Yazısında özgün fikirlere ve örneklere yer verme					
PLANLAMA BECERİLERİ					
6. Ana fikri tanıtıcı ve etkileyici bir giriş yazma					
7. Ana fikrin iyice açıklandığı bir gelişme bölümü oluşturma					
8. Gelişme bölümünde ana fikre yönelik bir düşünce zinciri yaratma					
9. Gelişme bölümünde ana fikri yardımcı fikirlerle destekleme					
10. Cümlelerini ana düşünce etrafında mantıklı bir düzene göre sıraya koyma					
11. Her düşünce için ayrı bir paragraf oluşturma					
12. Konuyu bağlayıcı ve etkileyici bir sonuç yazma					
13. Sonucu kendi yaşantısıyla ilişkilendirme					
ANLATIM BECERİLERİ					
14. Açık ve anlaşılır cümleler kurma					
15. Sözcük ve düşünce tekrarından kaçınma					

16. Cümledeki sözcükleri anlamlarına uygun şekilde kullanma					
17. Anlatım bozukluğundan uzak cümleler kurma					
18. Anlatmak istediğini tam karşılayacak sözcükler seçme					
19. Sözcükleri doğru yazma					
20. Konuya uygun deyim ve atasözü kullanma					
21. Akıcı bir anlatım oluşturma					
22. Amaca uygun anlatım biçimi ile yazma					
23. Yazıda dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlama					
24. Yazım kurallarına uygun yazma					
25. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanma					
TOPLAM					
GENEL TOPLAM					

EK 3. Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği Faktör Yükleri**Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği Faktör Yükleri**

Madde no	Maddeler	Faktörler		
		Etkileşim düzeyi ve geri bildirim	Aktif katılım	İşbirliği ve iletişim
1	Anlamadığım noktalarda sorular sordum.	,356	,192	,564
2	Öğretmenin sorduğu sorulara cevap verdim.	,558	,023	,436
3	Bir ödevi teslim etmeden önce onunla ilgili taslak metinler oluşturdum.	,278	,650	,161
4	Arkadaşlarıma takıldığım noktalarda yardım ettim.	,303	,092	,544
5	Arkadaşımdan takıldığım noktalarda yardım istedim.	,131	,425	,375
6	Ders projelerini, ödevleri ya da etkinlikleri arkadaşlarımla birlikte yaptım.	-,108	,421	,516
7	Yazdıklarımı arkadaşlarımla paylaştım.	,010	,404	,595
8	Yazdıklarımı dersten sonra gözden geçirdim.	,535	,356	,105
9	Öğretmenimin benden beklediği başarıyı karşılamak için düşündüğümünden daha fazla çalıştım.	,640	,197	,350
10	Bu derste	,683	,333	,263

	beklediğimden daha çok çalıştım.			
11	Zor olan yazma konu ve türlerini tercih ettim.	,392	,525	,164
12	Gelecekteki planlarım ile ilgili öğretmenim ile konuştum.	,229	,605	-,017
13	Yazdıklarımı öğretmenimle ders dışında da paylaştım.	,258	,621	,178
14	Dersteki konu, fikir ya da kavramları öğretmenimle sınıf dışında da tartıştım.	,308	,727	,113
15	Grupla yazma çalışmalarım da lider olmak istedim.	,229	,213	,225
16	Öğretmenim dersin hedefleri ya da gerekliliklerini net bir şekilde açıkladı.	,795	,030	,037
17	Öğretmenim yazdıklarımıza yönelik dönüt verdi.	,736	,128	,116
18	Öğretmenimden dönüt aldığımda derse olan ilgim arttı.	,711	,284	-,023
19	Öğretmenimin çalışmalarım da beni desteklediğini düşündüm.	,605	,123	,288
20	Ders için bana yardımcı olacağını düşündüğüm insanlarla (öğrenci, öğretmen, yönetici vb.) iletişim kurmaktan çekinmedim.	,176	,034	,685
21	Öğretmenimle iletişime geçmek için e-posta kullandım.	-,061	,432	,113
22	Öğretmenimle dersin sınavından aldığım not	,424	,306	,068

	konusunda görüştüm.			
23	Bir ödevi tartışmak ya da tamamlamak için elektronik ortamı kullandım (e-posta, chat grupları, internet vb.)	,012	,064	,422
24	Sınıftaki arkadaşlarım ve öğretmenim ile rahatça iletişim kurabildim.	,421	,051	,537



EK 4. Yazma Etkinliklerine Katılım Ölçeği

YAZMA ETKİNLİKLERİNE KATILIM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Aşağıdaki soruları Türkçe derslerinde yer alan yazma etkinlikleri açısından değerlendirerek cevap veriniz. Yazma etkinlikleri esnasında aşağıdaki eylemleri gerçekleştirme sıklığınız ne düzeydeydi?

Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1. Anlamadığım noktalarda sorular sordum.					
2. Öğretmenin sorduğu sorulara cevap verdim.					
3. Bir ödevi teslim etmeden önce onunla ilgili taslak metinler oluşturdum.					
4. Arkadaşıma anlamadığı noktalarda yardım ettim.					
5. Arkadaşımdan anlamadığım noktalarda yardım istedim.					
6. Ders projelerini, ödevleri ya da etkinlikleri arkadaşlarımla birlikte yaptım.					
7. Yazdıklarımı arkadaşlarımla paylaştım.					
8. Yazdıklarımı dersten sonra gözden geçirdim.					
9. Öğretmenimin benden beklediği başarıyı karşılamak için düşündüğümde daha fazla çalıştım.					
10. Bu derste beklediğimden daha çok çalıştım.					
11. Yazma etkinliklerinde konu ve tür açısından zor olanları tercihe ettim.					
12. Gelecekteki planlarım ile ilgili öğretmenim ile konuştum.					
13. Yazdıklarımı öğretmenimle ders dışında da paylaştım.					
14. Dersteki konu, fikir ya da kavramları öğretmenimle sınıf dışında da tartıştım.					

15. Grupla yazma çalışmalarında lider olmak istedim.					
16. Öğretmenim dersin hedefleri ya da gerekliliklerini net bir şekilde açıkladı.					
17. Öğretmenim yazdıklarımıza yönelik dönüt verdi.					
18. Öğretmenimden dönüt aldığım zaman derse olan ilgim arttı.					
19. Öğretmenimin çalışmalarında beni desteklediğini düşündüm.					
20. Ders için bana yardımcı olacağını düşündüğüm insanlarla (öğrenci, öğretmen, yönetici vb.) iletişim kurmaktan çekinmedim.					
21. Öğretmenimle iletişime geçmek için e-posta kullandım.					
22. Öğretmenimle dersin sınavından aldığım not konusunda görüştüm.					
23. Bir ödevi tartışmak ya da tamamlamak için elektronik ortamı kullandım (e-posta, chat grupları, internet vb.)					
24. Sınıftaki arkadaşlarım ve öğretmenim ile rahatça iletişim kurabildim.					

EK 5. Yazma Motivasyonu Ölçeği Faktör Yükleri

Yazma Motivasyonu Ölçeği Faktör Yükleri

Madde no	Maddeler	Faktörler	
		Öğrenmeye yönelik motivasyon	Performansa yönelik motivasyon
1	Okulda yazma eğitimi verilmes-e bile yine de güzel yazı yazmayı öğrenmek isterim.	,668	,222
2	Derste yazma etkinliklerini yaparken öğrendiklerim benim yazı yazma isteğimi artırır.	,416	,204
3	Yazma etkinliklerinde öğrendiklerim benim için heyecan vericidir.	,602	,419
4	Öğretmenimin yazı konusunu ve yazma etkinliklerini anlatırken detaylı açıklama yapmasını isterim.	,718	,212
5	Yazma etkinlikleri, benim için dinleme, konuşma ve okuma etkinliklerinden daha önemlidir.	,219	-,098
6	Yazma etkinliklerinde başarılı olan, diğer derslerde de başarılı olur.	,128	-,002
7	Türkçe dersinde yazma ile ilgili etkinliklerden en yüksek notu almak isterim.	,837	,070
8	Yazdıklarım-la ilgili iltifat almak isterim.	,768	-,107
9	Yazdıklarımı paylaşmaktan hoşlanırım.	,488	,328

10	Yazma ile ilgili ödevlerimi düzenli olarak yaparım.	,738	,206
11	Diğer öğrencilerle karşılaştınca, yazma etkinliklerindeki başarıımı üst sıralara koyuyorum.	,290	,350
12	Bundan sonraki eğitim hayatımda, yazma etkinliklerinde başarılı olacağıma inanıyorum.	,598	,420
13	Günlük yaşamımla ilgili yazı yazmayı severim.	,485	,414
14	En çok Türkçe dersini severim. Türkçe dersini sevmemin sebebi yazma etkinlikleridir.	-,051	,776
15	Türkçe dersinde yazma etkinliklerini yapmak için sık sık gönüllü olurum.	,201	,701
16	Türkçe dersinde yazma etkinliklerine sıra geldiğinde mutlu oluyorum.	,224	,221

EK 6. Yazma Motivasyonu Ölçeği

YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Yazma motivasyonu ile ilgili aşağıdaki ifadeleri Türkçe derslerinde yer alan yazma etkinlikleri açısından değerlendiriniz. İfadelere katılma düzeyinizi X işareti ile belirtiniz.

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Okulda yazma eğitimi verilmese bile yine de güzel yazı yazmayı öğrenmek isterim.					
2. Derste yazma etkinliklerini yaparken öğrendiklerim benim yazı yazma isteğimi artırır.					
3. Yazma etkinliklerinde öğrendiklerim benim için heyecan vericidir.					
4. Öğretmenimin yazı konusunu ve yazma etkinliklerini anlatırken detaylı açıklama yapmasını isterim.					
5. Yazma etkinlikleri, benim için dinleme, konuşma ve okuma etkinliklerinden daha önemlidir.					
6. Yazma etkinliklerinde başarılı olan, diğer derslerde de başarılı olur.					
7. Türkçe dersinde yazma ile ilgili etkinliklerden en yüksek notu almak isterim.					
8. Yazdıklarım ile ilgili iltifat almak isterim.					
9. Yazdıklarımı paylaşmaktan hoşlanırım.					
10. Yazma ile ilgili ödevlerimi düzenli olarak yaparım.					
11. Diğer öğrencilerle karşılaştırıncı, yazma etkinliklerindeki başarıyı üst sıralara koyuyorum.					
12. Bundan sonraki eğitim hayatımda, yazma etkinliklerinde başarılı olacağıma inanıyorum.					

13. Günlük yaşamımla ilgili yazı yazmayı severim.					
14. En çok Türkçe dersini severim. Türkçe dersini sevmemin sebebi yazma etkinlikleridir.					
15. Türkçe dersinde yazma etkinliklerini yapmak için sık sık gönüllü olurum.					
16. Türkçe dersinde yazma etkinliklerine sıra geldiğinde mutlu oluyorum.					



EK 7. Yazı Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (Zorbaz ve Kayatürk, 2015)

Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanınız. Soruda geçen ifade sizin için **Hiç Katılmıyorum ise (1)**'i; sizin için **Tamamen Katılıyorum ise (5)**'i işaretleyiniz. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren **(1)'le (5)** arasındaki rakamın bulunduğu kutucuğa **(X)** işareti koyunuz.

Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	2	3	4	5

	Maddeler	1	2	3	4	5
1	Yazı/şiir yazmak benim için vazgeçilmez bir hobi.					
2	Ders dışı zamanlarda da yazı/şiir yazmaktan hoşlanırım.					
3	Canım sıkkın olduğunda yazı/şiir yazmak beni rahatlatır.					
4	Saatlerce yazı/şiir yazsam bıkmam.					
5	Boş zamanlarımda yazı/şiir yazarım.					
6	Yazı/şiir yazmayı severim.					
7	Yazı/şiir yazmak eğlenceli bir iştir.					
8	Yazı/şiir yazarken kendimi rahat ve güvende hissediyorum.					
9	Yazı/şiir yazarken zamanın nasıl geçtiğinin farkına varmam.					
10	Tüm zorluklarına rağmen yazı/şiir yazmayı seviyorum.					
11	Yazı/şiir yazmak düşüncelerimi sonsuz kılıyor.					
12	Yazı/şiir yazarken, yazma kurallarına uymaya özen gösteririm.					
13	Yazı/şiir yazarken akıcı bir dil kullanmaya özen gösteririm.					
14	Yazmada kendimi geliştirmek için çaba gösteririm.					
15	Önemli bir konuda olsa da yazı/şiir yazmak istemem.					
16	Yazı/şiir yazma programdan kaldırılmalıdır.					
17	Yazma içerikli etkinliklerden sıkılırım.					

EK 8. Eğitim Teknolojisi Standartları Ölçeği (Mısırlı, 2015)

Eğitim Teknolojisi Standartları Ölçeği

Eğitim teknolojisi standartları ile ilgili aşağıdaki ifadeleri değerlendiriniz. İfadelere katılma düzeyinizi X işareti ile belirtiniz.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. Sosyal paylaşım sitelerini (Facebook, Youtube...) rahatlıkla kullanabilirim.					
2. e-posta hesabımı etkin olarak kullanabilirim.(dosya eklemek, e-posta listesi oluşturmak, mesajı iletme)					
3. Sosyal paylaşım sitelerinde istemediğim birinin benimle etkileşim kurabilmesini engelleyebilirim.					
4. Verilen bir ödevi kelime işlemci (word) kullanarak istenilen biçimsel özelliklerde hazırlayabilirim.					
5. Arama motorlarını etkin olarak kullanırım.					
6. Farklı teknoloji kaynaklarını kullanarak aradığım bilgilere ulaşabilirim.					
7. Ödev ve araştırmalarımı yaparken güncel internet kaynaklardan yararlanırım.					
8. İnternet kaynaklarına mobil cihazlar üzerinden ulaşabilirim.					
9. Farklı web sayfalarından bulduğum bilgileri					

karşılaştırabilirim.					
10. Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilirim.					
11. Amacına uygun bir sunum hazırlayabilirim.					
12. Grafik düzenleme yazılımlarını kullanarak resim yapabilirim.					
13. Sunumlarımda ses, grafik ve animasyonları bir arada kullanabilirim.					
14. Okulum ve sınıfımla ilgili bir video hazırlayabilirim.					
15. Bazı evrak işlemlerini (fatura ödeme, sınav başvuruları...) teknolojiyi kullanarak hallederim.					
16. İnternet üzerindeki tartışma ortamlarına katılırım.					
17. İnternet ortamındaki anketlerde görüşlerimi belirtirim.					
18. Teknolojik bir ürünü almadan önce bu ürünle ilgili kullanıcı yorumlarına dikkat ederim.					
19. Öğrendiğim yeni teknolojileri arkadaşlarımla paylaşıyorum.					
20. Teknolojik gelişmelerle ilgili haberleri takip ederim.					
21. Teknolojik yeniliklere kolayca uyum sağlayabilirim.					

EK 9. Viki destekli yazma etkinliklerine ilişkin ekran görüntüleri

Viki forum etkinliği içeriği

gözetim | yazıyorsunuz.wikidot.com/forum/t-9017456/deyimler-ve-atasozleri

Wikidot.com

Başlatan: esraergul
Tarih: 28 Nov 2018, 23:17
Mesaj sayısı: 3
RSS: Yeni mesajlar

Tümünü göster Tümünü gizle + Sepetler

Deyimler ve Atasözleri

esraergul 28 Nov 2018, 23:17

Deyimler ve atasözleri dilimizin zenginliğidir. Bununla ilgili düşüncelerinizi belirtiniz. Arkadaşlarınızın bu konu ile ilgili düşüncelerini okuyunuz.

Son düzenlenen: 28 Nov 2018, 23:20 düzenleyen esraergul + Daha fazla göster

Sepetler

Re: Deyimler ve Atasözleri

workx 18 Dec 2018, 12:35

Atasözlerimiz ve deyimler bizim için en anlamlı cümlelerdir bence çünkü insanlar bir konuyu anlatırken birçok atasözünde yararlanırlar mesela annesi çocuğuna ' yavrum paramı biriktir lazım olur der ve çocuğun daha iyi anlaşıp diye sakala şamanı gelir zamanı der ve çocuk konuyu daha iyi anlar tabi bu bi örnektir.Yani benim demek istediğim deyimler ve atasözlerini Türkçemize en büyük katkısı anlatılanları bir cümle ile daha iyi anlatmaktır.

BURAK ERKÖSE

Son düzenlenen: 18 Dec 2018, 12:35 düzenleyen workx + Daha fazla göster

Sepetler

Re: Deyimler ve Atasözleri

yasincatal 7 Jan 2019, 11:27

Deyimler ve atasözleri insanlara ders verir ve doğru yolu gösterir.
Mesela tembel olmamak ve işimizi zamanında yapmamamız için Bugünün işini yarına bırakma adlı atasözümüz vardır Bunlar türkçemize güzellik katar.

Sepetler

Viki etkinlik kayıtları

ki dot web üzerindeki yerin Özellikler Görüşler Fiyatlandırma reklâm

Düzenlemeler

Gönderi ve listesi

Son düzenlemeler

TÜMÜ yeni sayfa kaynak başlık taşı / yeniden adlandır üst veri ekler (dosyalar) 20

Sayfa: 1 1 2 3 ... sonraki »

Yazma Etkinlikleri	Sanat ile Uğraşmak	N-	29 Kas 2018 - 02:40:10	(Yeni)
Yazma Etkinlikleri	Mimar Sinan'ın Eserleri	N-	29 Kas 2018 - 02:40:10	(Yeni)
Yazma Etkinlikleri	Duyuru	N-	29 Kas 2018 - 02:40:10	(Yeni)
Yazma Etkinlikleri	Deneme Yazıyoruz	N-	29 Kas 2018 - 02:40:10	(Yeni)
Yazma Etkinlikleri	Sanatın Bizde Çağıştırdıkları	N-	29 Kas 2018 - 02:40:10	(Yeni)
Yazma Etkinlikleri	Öykü Yazıyoruz	N-	29 Kas 2018 - 02:40:10	(Yeni)
Yazma Etkinlikleri	Yardımlaşma	N-	29 Kas 2018 - 02:40:10	(Yeni)
Yazma Etkinlikleri	Dayanışma	N-	29 Kas 2018 - 02:40:10	(Yeni)
Yazma Etkinlikleri	Boşluk Doldurmaca	N-	29 Kas 2018 - 02:40:10	(Yeni)
Yazma Etkinlikleri	Araştır-Taraştır-Yaz	N-	29 Kas 2018 - 02:40:10	(Yeni)
Yazma Etkinlikleri	Etkinlikler	N-	29 Kas 2018 - 02:40:10	(Yeni)
Yazma Etkinlikleri	Yolculuk var!	N-	29 Kas 2018 - 02:40:10	(Yeni)
Yazma Etkinlikleri	Şiir Yazıyoruz	N-	29 Kas 2018 - 02:40:10	(Yeni)
Yazma Etkinlikleri	OUI Avukat Northampton	N-	29 Kas 2018 - 02:40:10	(Yeni)
Yazma Etkinlikleri	Yeni Forum Başlığı	N-	29 Kas 2018 - 02:40:10	(Yeni)

Viki etkinlik kayıtları-2

Admin Panel

inlikleri

esraergul

21 Oct 2018, 18:13 Your membership invitation was declined berkanik adlı kullanıcı davetinizi reddetti	12.01.2019 8 Jan 2019 11:54:06 deniz_ozay_0655 edited Duyuru
24 Oct 2018, 09:12 Your membership invitation was accepted Efe Kaplan adlı kullanıcı davetinizi kabul etti	8 Jan 2019 11:51:37 AhmetTetk edited Duyuru
20 Oct 2018, 21:57 Your membership invitation was accepted ardayycgl01 adlı kullanıcı davetinizi kabul etti	8 Jan 2019 11:45:51 yasincatal edited Boşluk Doldurmaca
17 Oct 2018, 09:12 Your membership invitation was accepted Ahmetguven adlı kullanıcı davetinizi kabul etti	7 Jan 2019 11:34:01 yasincatal edited Boşluk Doldurmaca
	7 Jan 2019 11:24:04 AhmetTetk edited Mimar Sinan'ın Eserleri
	7 Jan 2019 11:19:13 wortx edited Sanat ile Uğraşmak

View all

Viki grup üyelerinin gösterimi

Yazma Etkinlikleri Admin Panel

Üyeler Manage users on your Wiki

Tüm Üyeler Moderators Yöneticiler

İsim	Member since	
esraergul	15 Oct 2018, 15:02	Seçenekler
basarsonmez	16 Oct 2018, 23:39	Seçenekler
deniz_ozay_0655	29 Nov 2018, 11:26	Seçenekler
wortx	29 Nov 2018, 11:39	Seçenekler
yasincatal	29 Nov 2018, 11:41	Seçenekler
AhmetTetk	11 Dec 2018, 12:38	Seçenekler

Viki grup üyelerinin gösterimi-2

Güvenli değil | yaziyoruz.wikidot.com/_admin

wiki dot Yazma Etkinlikleri

Admin Panel

Search

< Back

- Üyeler
- Members List
- Başvurular
- Newsletter
- Davetiyeler
- Auto Watching

Üyeler

Manage users on your Wiki

Tüm Üyeler Moderators Yöneticiler

İsim	Member since	
esraergul	29 Nov 2018, 02:06	Seçenekler
Mersel Bff	29 Nov 2018, 11:54	Seçenekler
esraacer	29 Nov 2018, 12:00	Seçenekler
DevrimEmirhan	29 Nov 2018, 12:22	Seçenekler
ahmet0	11 Dec 2018, 12:00	Seçenekler

Viki yazma etkinlikleri örnek-1(Şiir yazma)

Güvenli değil | yaziyoruz.wikidot.com/siir-yaziyoruz

site-name: .wikidot.com

Yazma Etkinlikleri

y a z ı y o r u z

Home About Layout Membership User G

Şiir Yazıyoruz

Kemalettin Kamu'nun Gurbet adlı şiirini ve Rıza Tevfik Bölükbaşı'nın Uçun Kuşlar adlı şiirini internetten bulup okuyunuz. Bülbül, sümbül, kül, gönül, vefa kelimelerinin içinde yer aldığı bir dörtlük yazınız.

BÜLBÜLÜM

Çok tatlı,hayat dolusu konuşur sanki bülbül
Çok güzeldir,hayattır adeta bir sümbül
Vefalı gönlünde bir kül
Bülbülüm yoldaş, bülbülüm vefalı bülbülüm

Burak Erköse ve Ceren Ayçiçek
Samet Yasin Çatal ve Eren Baytok

Tüm hakları saklıdır 2018

sayfa revizyon: 9, son düzenleme: 11 Dec 2018, 12:47 (101 days önce)
yaziyoruz.wikidot.com sie yaziyoruz.wikidot.com sitesini izlemeyi bırak [?]

Düzenle Etiketler Geçmiş Dosyalar Yazdır Site araçları + Seçenekler

Wiki yazma etkinlikleri örnek-2 (Boşluk doldurma)

→ Güvenli değil | yaziyoruz.wikidot.com/bosluk-doldurmaca

dot site-name .wikidot.com

ARIYORUM

Dükkanın store, bakkalın **market**, torbanın **poşet**,
Mağazanın süper, hiper, gros market,
Ucuzluğun damping olduğuna kananınız var mı?

Büyüğün mega, küçüğün mikro,sonun **final**,
Özlemin, hasretin nostalji olduğunu öğreneniniz var mı?**bold text**
sergi yerlerimizi**plaza**, bedestenimizi galleria;
iş hanımızıcenter room, showroom;
Büyükşehirlerimizi megakent diye gezeniniz var mı?

iki katlı evinizi dubleks, üç katlı komu evini tripleks,
köşklerimizi**villa**, eşliğimizi antre;
Bahçe çiçeklerini flora diye koklayanınız var mı?
seviminin sepmatik,sevimsizin **antipatik**;

Mesireyi, kır gezintisini picnic;
bilgisayarı **computer**, hava yastığını**air-bag**;
Pekala'yı olur'u okey diye söyleyeniniz var mı?
çarpıcı, önemli haberler**flash** haber;
Yaşa, var ol sevinçleri oley oley;
yıldızları**star** diye seyredeniniz var mı?
YUSUF YANÇ

sayfa revizyon: 4, son düzenlenme: 8 Jan 2019, 11:45 (73 days önce)
yaziyoruz.wikidot.com sie yaziyoruz.wikidot.com sitesini izlemeyi bırak [?]

Düzenle	Etiketler	Geçmiş	Dosyalar	Yazdır	Site araçları	+ Seçenekler
---------	-----------	--------	----------	--------	---------------	--------------

Wiki yazma etkinlikleri örnek-3 (Öykü yazma)

Home About Layout Membership User Guide

Dayanışma

Bu sayfada dayanışma temalı bir olay öyküsü yayınlıyorsunuz.

Yönerge: Grubun üyeleri sıra ile birer paragraf yazar. Hangi üyenin kaçınıcı sırada paragraf yazacağına araştırmacı-öğretmen karar verir. Böylece altı kişilik grup üyesinden ikisi birlikte başlık ve giriş , ikisi gelişme, ikisi sonuç paragrafı yazarlar.

DAYANIŞMACI ASLAN VE TILKI

Bir varmış bir yokmuş evvel zaman içinde kalbur saman içinde ormanların kralı aslan ormanda dolaşırken ayağına avcının yaptığı tuzağa yakalanır.Bu sırada yanından tilki geçer ve ona gülmeye başlar. aslan sinirlenir ama bir şey yapamaz.

Sonra aslan keskin dişleriyle ipleri koparıp kendini kurtarır bunu gören tilki kaçmaya başlar ve aslan ise tuzaktan yaralı kurtulduğu için orada dinlenir.Ve evinin yoluna düşer yolda giderken tilkinin tuzağa yakalandığını görür ilk düşünür ama sonra dayanışma olmadan hiçbir şey olmayacağı aklına gelir ve tilkinin koparamadığı ipleri koparır.

Tilki aslanın bu hareketinden dolayı mutlu olur ve ondan özür diler.Ve aslan gibi dayanışmanın önemini anlatır ve bir ömür boyunca bu hikayeyi anlatarak herkese dayanışmanın önemini anlatırlar.

Tüm Hakları Saklıdır. 2018

sayfa revizyon: 10, son düzenlenme: 18 Dec 2018, 12:27 (94 days önce)
yaziyoruz.wikidot.com sie yaziyoruz.wikidot.com sitesini izlemeyi bırak [?]

Düzenle	Etiketler	Geçmiş	Dosyalar	Yazdır	Site araçları	+ Seçenekler
---------	-----------	--------	----------	--------	---------------	--------------

Viki yazma etkinlikleri örnek-4 (Öykü yazma)

Güvenli değil | yaziyoruz.wikidot.com/oykue-yaziyoruz

site-name .wikidot.com

Yazma Etkinlikleri

y a z ı y o r u z

Home About Layout Membership User G

Öykü Yazıyoruz

Grubunuzca viki forumda bir deyim belirleyiniz. Grup viki sayfasında (bu sayfada) bu deyimın öyküsünü yazınız.
Yönerge: Öğretmen-araştırmacı tarafından belirlenen sıra ile giriş-gelişme-sonuç paragrafları grup üyelerine paylaştırılır.

Damlaya Damlaya Göl OLUR

Bir varmış iki yokmuş evvel zaman içinde kalbur saman içinde bir çocuk varmış adı Mehmet bu çocuk parasını biriktirip bir oyuncak almak istiyormuş hergün para atıyormuş sonra parasını ne için biriktirdiğini unutmuş.

Sonra gereksiz para biriktirdiğini düşünerek tam kumbarayı açacakken annesi odaya girerek engel olmuş . Annesi 'Yapma oğlum eğer kumbaranın hepsini doldurabilirsen sana yeni pc alacağım.' demiş. Bunun üzerine Mehmet yeniden para biriktirmeye başlamış. Mehmet kumbarayı dibine kadar doldurmuş. Tam parayı atacakken kumbara patlayıvermiş.

sayfa revizyon: 6, son düzenleme: 8 Jan 2019, 12:23 (73 days önce)
yaziyoruz.wikidot.com site yaziyoruz.wikidot.com sitesini izlemeyi bırak [?]

Düzenle	Etiketler	Geçmişi	Dosyalar	Yazdır	Site araçları	+ Seçenekler
---------	-----------	---------	----------	--------	---------------	--------------

Viki yazma etkinlikleri örnek-5 (Sanatın öğrencilerde çağrıştırdığı kavramlar)

Güvenli değil | yaziyoruz.wikidot.com/sanatin-bizde-cag

site-name | wikidot.com

1. antika
2. figür
3. sevgi
4. ilham
5. fikir
6. beceri
7. ilahi aşk
8. yetenek
9. ressam
10. mozaik
11. sanatçı
12. eser
13. işi sevmek
- 14.
- 15.

CÜMLELER

1. Bu sanatçı işini sevinçle yapıyor.
2. Mozaik eğlenceli bir sanattır.
3. Böyle bir eser daha önce görülmedi.
4. İlahi aşkla yapılan sanat en güzel eserdir.
5. Sanat beceri gerektirir.
6. Bunu doğadan ilham alarak yapmış.
7. Ressam renklerin uyumunu iyi sağlamış.
8. Sevgisiz sanat olmaz.
9. Sanat yetenek gerektirir.
10. Sanatçı acaba yaparken ne hissetmiş?
11. Sanatçının fikirlerini duymak isterdim.
12. Sanatçı çok güzel bir eser yapmış.

Tüm Hakları Saklıdır.



EK 10. Blog destekli yazma etkinliklerine ilişkin ekran kayıtları

Öğrenci bloğu örneği-1



Öğrenci bloğu örneği-2

ı değil | halilinyazmanotlari.blogspot.com/2018/12/okuma-tavsiyesi.html



Halil'in Yazma Notları

ARA

Paylaş

Aralık 06, 2018

OKUMA TAVSİYESİ

Benim en sevdiğim kitap **İçimdeki Müzik**. Bu kitabı sevmemin nedeni hayatıma yeni ve güzel şeyler katması. Bu kitapta engelli bir kızın ne kadar zeki olduğu ve hafızasının bir fotoğraf gibi olduğu anlatılıyor. Bu kitabı okuyunca bir şeyden hemen vazgeçmememiz gerektiğini ve bütün engellere karşı ayakta durabileceğimizi anlıyoruz. Bu kitap bizim daha mantıklı kararlar vermemizi sağlıyor. Bu kitabı her yaştan insan okuyabilir. Bence bu kitap mutlaka okunmalı

Paylaş

YORUMLAR



Yorumunuzu girin...

Öğrenci bloğu örneği-3

ıli değil | kursatinnotlari.blogspot.com/2019/01/kabna-bakma-tadna-bak.html



Kürşat'ın Notları

nbr teacher

ARA

Paylaş

Ocak 03, 2019

KABİNA BAKMA TADİNA BAK

Bir kitabın içeriği güzel olmadığı sürece kabinin veya sayfaların kalitesinin hiçbir önemi yoktur. Bir paçavraya yazılan güzel bir yazı en kaliteli mürekkeple yazılan ama içeriği boş olan yazılardan daha çok beğeni toplar. Güzel sayfalara yazılan kötü bir yazı ilk başta daha çok ilgi görse de sonarında paçavraya yazılan güzel yazı daha çok ilgi görür ve daha çok satılır.

Paylaş



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...