

DİJİTAL ORTAMLARDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI

Editör: Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

Haziran 2020
Paradigma Akademi



DİJİTAL ORTAMLARDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI

Editör: Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

ISBN: 978-625-7881-09-8

Sertifika No: 32427

Matbaa Sertifika No: 43370

Her bölümün sorumluluğu yazarına aittir.

Paradigma Akademi Basın Yayın Dağıtım

Fetvane Sokak No 29/A

Çanakkale

Tel: 0531 988 97 66

Tel: 0286 212 57 66

Kapak Tasarımı: Gürkan ULU

Yayın Sorumlusu: Fahri GÖKER

Matbaa Adresi:

Ofis2005 Fotokopi ve Büro Makineleri San. Tic. Ltd. Şti.

Davutpaşa Merkez Mah. YTÜ Kampüsü

Güngören/Esenler

İSTANBUL

Paradigma Akademi Yayınevi bir ÇNK kuruluşudur.

Tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının yazılı izni olmaksızın hiçbir şekilde çoğaltılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığından alınan bandrol ve ISBN ile satılmaktadır. Bandrolsüz kitap almayınız.

Haziran 2020
Paradigma Akademi



DİJİTAL ORTAMLARDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ARAŞTIRMALARI

Editör: Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

Haziran 2020
Paradigma Akademi



ÖN SÖZ

Dünyada dil öğretiminin geçmişine ve bugününe bakıldığında her dönem önemini koruduğunu ve dil öğretimine yönelik farklı materyal, teknik ve teknolojilerin de geliştirildiğini, geliştirilmeye devam ettiğini görmekteyiz. Özellikle gelişen ve değişen teknolojiyle birlikte dil öğretimi de buna paralel gelişmiş ve değişmiş, disiplinlere yönelik dil bilim çalışmaları yapılmaya başlanmış, öğretim çalışmaları da zaman ve yer gibi sınırlıkların dışına çıkarılmıştır. Bu da beraberinde yeni ihtiyaçlar doğurmuş, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin dijital uygulamalara uyum sağlamalarını, öğretim faaliyetlerinde bunlara yer vermelerini neredeyse zorunlu hâle getirmiştir.

Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmalar, son yıllarda nicelik ve nitelik olarak önemli bir seviyeye gelmiştir. Ana dili, ikinci dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik bildiriler, makaleler, tezler ve kitaplar göz doldurmakta ve bunun yanı sıra alana önemli katkılar vermektedir.

Araştırmacılar bir yandan yeni dijital dil öğretimi teknolojileri geliştirmekte bir yandan da geliştirilenleri tanıtmakta, incelemekte ve etkililiğini ölçmek için öğrenciler üzerinde uygulamalar yapmaktadır. Elinizdeki kitap bu doğrultuda Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmaları bir araya getirip araştırmacılara, öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve dijital teknoloji tasarımcılarına/yazılımcılarına yol göstermeyi amaçlamıştır.

Paradigma Akademi Yayınevi dijitalleşen çağda bu ortamlarla ilgili çalışan yazarları bir araya getirip değerli araştırmalarını kitaplaştırarak Türkiye’de bir ilki başarmıştır. Uzaktan öğretimin önem kazandığı pandemi sürecinde bu kitabı yayına hazırlayan yazarlarımıza ve yayınevi çalışanlarımıza çok teşekkür ederim.

Haziran, 2020
Abdullah ŞAHİN

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

Editör: Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

1. Bölüm: Çevrimiçi İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Başarı ve Kaygılarına Etkisi

Aydın ÖNAL

Giresun 15 Temmuz İmam-Hatip Ortaokulu

ORCID ID: 0000-0002-0930-9122

Doç. Dr. Sedat MADEN

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ORCID ID: 0000-0002-8024-8182

2. Bölüm: Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Ortamlardaki Okuma ve Yazma Kültürleri

Doç. Dr. Sedat MADEN

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ORCID ID: 0000-0002-8024-8182

Aydın ÖNAL

Giresun 15 Temmuz İmam-Hatip Ortaokulu

ORCID ID: 0000-0002-0930-9122

3. Bölüm: Sözlük Kullanma Alışkanlığının Dijital Dönüşümü

Öğr. Gör. Dr. Aşlı MADEN

Giresun Üniversitesi, Türk Dili Bölümü

ORCID ID:0000-0002-3336-0198

4. Bölüm: Türkçe ve İngilizce Öğretim Programlarının Dijital Okuryazarlık Bakımından Karşılaştırılması

Öğr. Gör. Dr. Aslı MADEN

Giresun Üniversitesi, Türk Dili Bölümü

ORCID ID:0000-0002-3336-0198

Aydın ÖNAL

Giresun 15 Temmuz İmam-Hatip Ortaokulu

ORCID ID: 0000-0002-0930-9122

5. Bölüm: Yabancı Dil Olarak Türkçe Dinleme Becerisinin Şarkılarla Geliştirilmesinde Kullanılabilecek Dijital Ortamlar: Lyrics Training Örneği

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ORCID ID: 0000-0001-6022-5242

Kübra KARADAĞ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ORCID ID: 0000-0002-6170-2052

İçindekiler

1. BÖLÜM

ÇEVİRİMİÇİ İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İKNA EDİCİ YAZMA BAŞARI VE KAYGILARINA ETKİSİ.....	11
--	----

2. BÖLÜM

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL ORTAMLARDAKİ OKUMA VE YAZMA KÜLTÜRLERİ.....	39
--	----

3. BÖLÜM

SÖZLÜK KULLANMA ALIŞKANLIĞININ DİJİTAL DÖNÜŞÜMÜ.....	59
--	----

4. BÖLÜM

TÜRKÇE VE İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ DİJİTAL OKURYAZARLIK BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI.....	81
--	----

5. BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DİNLEME BECERİSİNİN ŞARKILARLA GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANILABİLECEK DİJİTAL ORTAMLAR: LYRICS TRAINING ÖRNEĞİ.....	107
KAYNAKÇA	124

1. BÖLÜM

ÇEVİRİMİÇİ İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İKNA EDİCİ YAZMA BAŞARI VE KAYGILARINA ETKİSİ*

Aydın ÖNAL**

Sedat MADEN***

GİRİŞ

Yazma, insanların duygu ve düşüncelerini başkalarına iletmek için kullandığı araçlardan biridir. Yazma, duygu ve düşüncelerin zihinde tasarlanarak çeşitli işaret ve semboller aracılığıyla yazıya geçirilmesidir. “Yazma birden fazla anlatım birimini bir araya getirerek kendi içinde tutarlı ve anlamlı bir yapı ortaya koymaktır” (Coşkun, 2014: 2). Yazma, fikirleri iletmek için sembolleri kullanma sürecidir. “Dilin görsel veya dokunsal biçimini temsil eden bir sistemdir. Yazma, çok çalışılması gereken dört dil becerisinden biridir” (Al-Jumaily, 2015: 29). “Yazma özel beceriler gerektiren bir düşünme, taslak hazırlama ve gözden geçirme sürecini içermektedir” (Brown, 2001: 335). Yazma, belli bir eğitim ve çabanın sonucunda oluşan gelişmesi uzun yıllar alan bu nedenle de en son kazanılan dil becerisidir.

Günümüzde gerek basılı gerekse çevrimiçi ortamlarda etkin bir iletişim aracı olan yazma, çeşitli türleri içinde barındırır. “Bunlar amacına göre bilgilendirici, eğlendirici, ikna edici, betimleyici, sorgulayıcı başlıkları altında toplanabilir” (Güneş, 2016: 177). Bu türler içinde ikna edici yazma geniş bir kullanım alanı ile hayatın her yanında yer edinmiştir. İkna edici yazının amacı, okuyucuyu bir konuya veya bakış açısına ikna etmektir. İkna edici yazı bir konuyu ifade edebilir, tartışabilir, analiz edebilir ve değerlendirebilir. Ayrıca eğlendirebilir ve bilgilendirebilir (Avustralya Öğretim Programı (NAPLAN), 2013: 5). İkna edici yazma eğitimden ekonomiye, siyasete ve özel yaşama kadar uzanmaktadır. “İnsan iletişimi çoğunlukla ikna edici unsurlar içerir. Günlük

* Bu bölüm, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Türkçe Öğretmeni, Giresun 15 Temmuz Şehitler İmam Hatip Ortaokulu, aydnnonal@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0930-9122

*** Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedat.maden@giresun.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8024-8182

hayatta ikna, doğal olarak davranışlara eşlik eder. Örneğin, aileler sosyal hayatlarındaki çevreye göre yetiştirmek için çocuklarını ikna etmeye kalkışır. Öğretmenler ise eğitimin hedefleri doğrultusunda bilgi ve davranış kazandırmak için öğrencilerini ikna etmek ister” (Jamieson, 1996’dan akt. Deniz, 2007: 13). Bu açıdan ikna edici anlatımın okul sıralarında öğretiminin yapılması ayrı bir önem taşımaktadır. Günümüz dünyasında birçok şey ikna etme ile bağlantılıdır. Pazarlamacılar, reklamcılar, politikacılar, doktorlar insanları ikna etmek amacıyla birçok girişimde bulunmaktadır. “İnsanların dikkatini çekebilmek ürün ve hizmetleri satın almaya, denemeye, adaylarına oy vermeye, tedaviye razı etmeye veya davalarına katkıda bulunmaya ikna edebilmek için emek sarf etmekte ve para harcamaktadırlar” (Sezen, 2010: 14). Özellikle diğer çağlara göre iletişim teknolojilerinin çok geliştiği günümüz tüketim toplumunda insanları bir şeylere ikna etme, temel hedef hâline gelmiştir.

Teknolojinin baş döndürücü bir şekilde gelişimi insanların sosyal hayatlarını bloglara, *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp* vb. sosyal medya ortamlarına çevirmiştir. Ancak “çevrimiçi ortamlarda neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilmek iyice zorlaşmıştır. Nitekim sanal ortamlarda gerçeği manipüle etmek yüz yüze iletişime göre daha kolay olmaktadır” (Hogan, 2018: 40). İnsanları bu aldatıcı sosyal ortamlardan korumak ve bilinçli bir şekilde medya tüketiminin sağlanması için eğitim sürecinde ikna edici anlatıma yönelik eğitim zorunluluk arz etmektedir. Bu verilecek eğitimin sosyolojik ve psikolojik yönleriyle de ön plana çıkması ayrı bir önem taşımaktadır. Ayrıca eğitim sürecinde kazandırılacak ikna etme becerileri hem konuşma hem de yazma sürecinde etkili olacaktır.

İkna edici yazma çalışmaları, çeşitli yöntem ve tekniklere uygun olarak yapıldığında ikna edici yazılar istenen nitelik ve kalitede yazılabilir. Günümüzde birçok ülkenin öğretim programında benimsenen süreç tabanlı yazma modeli ikna edici yazma sürecinde oldukça faydalıdır. Aynı zamanda aktif öğrenme teknikleri de ikna edici yazma sürecinde rahatlıkla kullanılabilir ve daha kalıcı öğrenmeler sağlayabilir. Aktif öğrenme tekniklerinden olan “iş birlikli öğrenme, akademik başarıyı teşvik eden ve pozitif sosyal ilişki oluşturan akran merkezli bir öğretim şeklidir” (Maden, 2011: 902). İş birlikli öğrenme ikna edici yazma sürecinin öğrenen merkezli ve akran destekli olarak sürdürülmesine katkı sağlar.

İş birliğine dayalı öğrenme “değişik yetenek, cinsiyet ırk ve sosyal beceri düzeylerinden gelen öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar hâlinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir” (Baş, 2012: 23). Bu süreçte farklı düşüncelere sahip

öğrencilerin bir araya gelmesi, oluşturulacak ikna edici yazılara farklı bakış açılarının yansımına, savunulan fikri destekleyen birçok argümana, destekleyici fikirlerin ve karşı argümanların ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir. Böylece ikna edici metin unsurları çok sesli bir şekilde olduğu için daha sağlam temellere dayanmış olur ve hedef kitlenin ikna olması daha da kolaylaşabilir. İş birlikli gruplar, ikna edilecek konular hakkında beyin fırtınası yaparak ne tür tezler ortaya atılabileceğini tespit edip bunların içinden bir tanesini seçebilir. Bu sayede grup olarak farklı bakış açılarıyla en güçlü tez ortaya çıkmış olur. Grupların yazma sürecinde savunulan teze uygun, karşı tarafın mantığını ve duygularını etkileyecek gerekçeleri sunmaları gerekmektedir. Bu süreçte gruplarda görev dağılımı yapılarak savunulan tezin farklı boyutlarına ilişkin grup içi araştırma ekipleri oluşturulabilir. Bu sayede sağlam gerekçeler ve argümanlar ortaya çıkar.

Çevrimiçi teknolojilerinin gelişmesiyle “iş birliğine dayalı sosyal öğrenme topluluklarının oluşturulması olanaklı hâle gelmektedir” (Akçapınar ve Aşkar, 2014: 221). Bu topluluklar sayesinde öğrenciler iş birlikli bir şekilde aynı ortamda olmasa bile birlikte yazabilmekte ve ürünler ortaya koyabilmektedir. Web 2.0 araçları, eğitimde yapılandırmacı anlayışın oluşmasına katkı sağlamaktadır. “Bu araçlar vasıtası ile bireysel farklılıkların ön planda olduğu, bilginin birlikte, katılarak ve iş birliği içerisinde anlamlandırılması söz konusudur. Bu da yapılandırmacı öğrenmelere destek olması açısından bu araçların kullanımını ön plana çıkarmaktadır” (Horzum, 2010: 613). İş birlikli öğrenme tekniklerini, eğitim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak okullarda ve çeşitli çalışma ortamlarında ayrıca çevrimiçi ortamlarda da kullanılmaya başlanmıştır. “Bilgisayar tarafından desteklenen çevrimiçi iş birlikli öğrenmenin grup içinde bireyler arasındaki etkileşimi ve çalışmayı nasıl güçlendireceği son zamanlarda çok fazla dikkat çekmekte ve bu araştırma alanı bilgisayar destekli iş birlikli öğrenme olarak ifade edilmektedir” (Lipponen ve diğerleri, 2003’ten akt. Baysan ve diğ., 2018: 3). Stahl ve arkadaşlarına (2006: 409) göre ise “bilgisayar destekli çevrimiçi iş birlikli öğrenme, insanların bilgisayarlarla birlikte nasıl öğrenebileceklerini incelemekle ilgilenen öğrenme bilimlerinin yeni bir dalı” şeklinde açıklanabilmektedir.

Çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenme, günümüz bilgi çağında öğrencilerden beklenen eleştirel, yaratıcı, analitik, yansıtıcı düşünme, analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi üst düzey zihinsel becerilerin gelişimini desteklemektedir. Nitekim gelişmiş ülkelerdeki öğretim programları ve ders kitapları incelendiğinde çevrimiçi öğrenmenin yer edindiği görülecektir. Bu

ülkelerde öğrencilerin temel dil becerilerinin kazanılması için çevrimiçi ortamlardan yoğun biçimde yararlandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesini hayata geçirmiştir. “FATİH projesinin ile kurulan elektronik kaynak ve alt yapıyı etkin kullanmak ve yönetebilmek için projenin ana bileşenlerinden biri olarak, sınıf düzeyi ve dersler için ayrı ayrı güvenilir ve doğru e-içerik sağlayan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) 2012 yılında hizmete geçirilmiştir” (Maden ve Önal, 2018: 104).

Çevrimiçi ortamlarda yapılan iş birlikli çalışmalar geleneksel sınıf ortamından farklılık gösterse de temelde her ikisi de aynı prensiplere bağlıdır. Her ikisinde de ortak ürün oluşturma, kişisel çaba, olumlu bağlılık, yüz yüze iletişim söz konusudur. Aradaki fark ise çevrimiçi ortamlarda yapılan iş birlikli çalışmalarda öğrencilerin fiziksel olarak aynı ortamda olmamasıdır. Ancak bu durum birlikte öğrenme için engel teşkil etmemektedir. Hatta çevrimiçi iş birlikli ortamların öğrencilere sayısız faydaları vardır. Palloff ve Pratt (2005: 87) “çevrimiçi öğrenme ortamlarının, öğrencilerin akranlarıyla etkileşimli ve iş birliğine dayalı faaliyetlerde bulunma fırsatlarını içerdiğini” belirtmektedir. Aynı şekilde Chapman, Ramondt ve Smiley (2005: 225) “çevrimiçi iş birliğine dayalı topluluklar ile derin öğrenme arasında güçlü bir bağ olduğunu, öğrencilerin bilgileri uygulayabilmesine, analiz-sentez etmesine ve değerlendirmeler yapmasına katkıda bulunduğunu” ifade etmiştir.

Türkçe öğretimi, çevrimiçi ortamlarda iş birlikli çalışmalar yapmaya oldukça elverişlidir. Çünkü dil becerileri kazanılırken somut yaşantıların oluşturulması ve sosyal öğrenme ortamlarının tasarlanması dil öğretiminin doğasına oldukça uygundur. Diğer taraftan günümüzde bilgiyi çevrimiçi ortamlarda bulan, kullanabilen ve yapılandıran öğrencilerin yetişmesi dünyadaki eğitim sistemlerinin nihai amaçlarından biri hâline gelmiştir. Bu nedenle, Türkçe öğretiminde programdaki kazanımlara, yetkinliklere, temalara yönelik okul içinde ve dışında çevrimiçi iş birlikli çalışmalar yapılabilecek EBA, Edmodo, Wiki vb. çeşitli Web 2.0 araçların kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Çevrimiçi ortamlarda yapılacak dil eğitimi çalışmaları öğrencilerin başta konuşma, dinleme ve yazma alışkanlıkları üzerinde etkili olabilir. Nitekim ikna edici iletişimin sağlanabilmesi de dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin doğru ve yerinde kullanımına bağlıdır. İkna edici iletişim sağlanabilmesi için konuşmayla ilgili cümle kurma, kelime seçimi, sestten yararlanma, vurgu ve tonlamayı kullanma; dinleme ile ilgili etkili dinleme ve dinlenileni yansıtmaya, karşıdakinin sözünü kesmeme, onun konuşması için fırsat

verme gibi kurallara uyulmalıdır (Deniz, 2007). Ayrıca ikna edici yazılar yazmak için iddiaları destekleyici gerekçeler, kanıtlar, örnekler ve içeriğe dair gerçek bilgilerin tutarlı biçimde sunulması ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması gereklidir.

Öğrencilerin ikna edici yazma ve konuşmaya yönelik teknoloji destekli çalışmalar yapmaları için programlarda kazanım, ders kitaplarında ise etkinlik örnekleri bulunmalıdır. Zira Deniz (2007)'in araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin ikna tekniklerini iyi düzeyde uyguladığı ancak öğrenci görüşlerinin bunu desteklemediği tespit edilmiştir. Bu tespitten yola çıkarak ikna edici iletişim becerilerini dil eğitimi sürecinde geliştirmek için hem planlamanın yapılmasına hem de etkili yöntem ve araçların kullanılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Örneğin bloglarda, çeşitli sosyal medya ortamlarında oluşturulan gruplarda ikna edici yazma çalışmaları rahatlıkla uygulanabilir. Öğrencilerle bu ortamlarda reklam metni, topluluk karşısında konuşma metinleri, seçilecek bir fikre katılıp katılmadığına ilişkin gerekçeler içeren yazılar yazılması veya çevrimiçi ortamlardan seçilecek bir metinde bulunan ikna edici unsurları belirlemeye yönelik etkinlikler düzenlenebilir.

Çevrimiçi ortamlarda ikna edici yazma çalışmaları bireysel olarak yapabileceği gibi grupla da yapabilir. Çevrimiçi ortamlar iş birlikli çalışmalara imkân verdiği için çocukların sosyal gelişimini de desteklemektedir. Bununla beraber çevrimiçi ortamlar ikna edici konuşma becerisi kazanmada da oldukça etkili olabilmektedir. Öğrenciler, bu ortamlarda çeşitli ikna edici konuşma örneklerine ulaşabilir ve konuşma esnasında neler yapılabileceğini uygulamalı olarak görebilirler. İkna edici konuşma metinlerini, çeşitli çevrimiçi ortamlarda paylaşılabilirler. Kullanıcıların veya alıcıların vermiş olduğu tepkiler doğrultusunda hem yazma hem de konuşma becerileri ile ilgili düzeltmeler yapılarak eksikliklerini giderme imkânı bulabilirler.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, çevrimiçi ortamlarda iş birlikli çalışmanın ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisini ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmada “Çevrimiçi ortamlarda iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi ne düzeydedir?” problem cümlesine bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranması ve sonuçlar doğrultusunda öneriler getirilmesi amaçlanmıştır:

1. Çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında ikna edici yazma başarıları açısından anlamlı farklılık var mıdır?

1.1. Deney grubu ile kontrol grubunun *yazılı anlatım başarısı* ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2. Deney grubu ile kontrol grubunun *ikna edici yazma başarısı* ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında *yazmaya yönelik kaygı* açısından anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplama süreci ve verilerin analizi işlemleri hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, çevrimiçi iş birlikli öğrenme yönteminin ikna edici yazma becerisi ve yazma kaygısı üzerine etkisi deneysel desenle modellenmiştir. Bu kapsamda çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. “Ön test-son test kontrol gruplu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir desendir” (Büyüköztürk, 2001: 27). “Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder” (Karasar, 2006: 97). Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir ortaokulda iki farklı 7. sınıf şubesinde öğrenim gören öğrenciler deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Sınıflardan 7-A şubesi kontrol grubu, 7-F şubesi deney grubu olarak rastgele (random) belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma klasik deneysel niteliktedir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Giresun ili Merkez ilçesinde bulunan bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 54 öğrenci oluşturmaktadır. Okulun seçiminde dikkate alınan unsur, okulun gerekli teknolojik imkâna (bilgisayar, akıllı tahta vb.) sahip olması ve öğrencilerin farklı yapıdaki demografik çevreden gelmesidir. 7. sınıf çalışma grubunun seçilmesinin gerekçesi ise; 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki ikna edici yazmayı destekleyen kazanımların

bulunması ve liseye giriş sınavına bu sene değil seneye katılacak olmalarıdır. Bu şekilde sınav değişkeninin araştırma sürecini olumsuz etkilemesinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 1. Çalışma grubu

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Kız	15	57,70	15	53,57	30
Erkek	11	42,30	13	46,43	24
Toplam	26	100	28	100	54

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda belirtilmiştir.

Yazma kaygısı ile ilgili verilerin toplanmasında Maden, Dinçel ve Maden (2015) tarafından geliştirilen *Yazma Kaygısı Ölçeği* kullanılmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği, 4) Her zaman 3) Çoğunlukla 2) Ara sıra 1) Hiçbir zaman aralığında ölçeklendirilmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri Maden, Dinçel ve Maden (2015) tarafından yapılarak ölçme aracının maddeler bazında iç tutarlılık katsayısı *Cronbach Alpha 0.86* tespit edilmiştir. “Kapsam geçerliği ve güvenirlik analizi ölçeğe 26 maddelik son hâli verilmiştir. Bu kaygı ölçeği, *Birey Odaklı Kaygı, Çevre Odaklı Kaygı, Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı, Yazı Aracına ve Biçime Bağlı Kaygı ve Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı* şeklinde 5 alt boyuta sahiptir” (Maden, Dinçel ve Maden, 2015: 758). Ölçekte ortaokul düzeyine yönelik sözcük düzeyinde bazı düzenlemelere gidilmiş, ölçek geliştiricilerinden ve alan uzmanlarından bu hâline yönelik görüş alınmıştır.

Öğrencilerin yazma düzeylerine ilişkin verilerin toplanmasında, 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda sunulan *Yazılı Değerlendirme Formu* kullanılmıştır.

İkna edici yazmaya ilişkin verilerin toplanmasında, Kaptan (2015) tarafından geliştirilen *İkna Edici Metinleri Ölçme Aracı (Rubrik)* kullanılmıştır. Rubriğin maddelerinde çok iyi (4) düzeyde etkileyicilik, iyi (3) düzeyde doğruluk

ya da tamlik, orta (2) düzeyde eksiklik, yetersiz (1) düzeyde yanlışlık ya da yokluk nitelikleri esas alınmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri Kaptan (2015) tarafından yapılarak ölçme aracının maddeler bazında iç tutarlılık katsayısı *Cronbach Alpha* 0.93 ile 0.94 arasında iken; ölçme aracının geneli için ise 0.94 olarak bulunmuştur. “Güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması ölçme aracının güvenirlik düzeyinin yüksek olduğunu gösterir” (Kaptan, 2015).

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması, 4 hafta (Nisan ayı) sürmüştür. Deney grubuna yönelik; uygulama sürecinin okulda yürütülen kısmı (2 saati Yazma ve Yazarlık dersinde, 2 saati ise Türkçe dersinde olmak üzere toplam 4 ders saati) bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Sürecin okul dışındaki kısmı; EBA üzerinden Salı ve Çarşamba günleri 18.00-18.40 saatleri arası oluşturulan çevrimiçi gruplarda buluşularak planlanmış ikna edici yazma etkinlikleri ile sürdürülmüştür. Böylece deney grubundaki öğrenciler haftada toplam 6 saat uygulamaya katılmışlardır.

Araştırma süresince kontrol ve deney gruplarına uygulama öncesi, sırasında ve sonrasında uygulanan işlemler aşağıda belirtilmiştir.

Çalışmanın uygulama süreci 7.sınıf Türkçe dersi Okuma Kültürü teması içerisinde işlenen metinlerle birlikte yürütülmüştür. Bu temanın uygulama için seçilmesinin gerekçesi; ikna edici yazmayı destekleyen anlatım biçimleri, düşüncüyü geliştirme yolları ve yönlendirici ifadelerin öğretiminin yapılması ve yazılı anlatım etkinliklerinde de bu konuları içeren yazma çalışmalarının mevcut olmasıdır. Ayrıca 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ikna edici yazmayı destekleyen ve aşağıda belirtilen kazanımlara yönelik etkinlikler olduğu için Okuma Kültürü teması seçilmiştir.

T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşüncüyü geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.

T.7.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.

T.7.4.8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.

T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.

Kontrol grubuna yönelik işlemler:

Araştırmamanın kontrol grubuna yönelik süreç aşağıda belirtilmiştir:

Uygulama öncesi

Uygulama öncesinde öğrencilere *Yazma Kaygısı Ölçeği* ön test olarak uygulanmıştır. Bununla beraber öğrencilere *ikna edici türde bir yazı* ile herhangi bir konuda fikirlerini serbestçe ifade edebilecekleri *deneme* yazdırılmıştır. Bu şekilde ön test yoluyla kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki başarı ve kaygı durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Uygulama süreci

Uygulama boyunca yazmaya ilişkin konular ünitelendirilmiş yıllık plana uygun olarak geleneksel öğretimle işlenmiştir. Öğretmen yazma konularını işlerken araç-gereç olarak ders kitabını; yöntem/teknik olarak ise klasik yazma tekniklerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi amacıyla zaman zaman, akıllı tahta ve EBA materyalleri gibi farklı elektronik ortamlardaki kaynaklar da kullanılmıştır. Bu şekilde kontrol grubu öğrencilerinin deney grubundan farklı bir öğretimin yapıldığı düşüncesine kapılmalarının önüne geçilmesi amaçlanmaktadır.

Uygulama sonrası

Uygulamanın bitiminden sonraki haftada öğrencilere *Yazma Kaygısı Ölçeği* son test olarak uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilere *ikna edici türde bir yazı* ile herhangi bir konuda fikirlerini serbestçe ifade edebilecekleri *deneme* yazdırılmıştır. Son test aracılığıyla kontrol grubu öğrencilerinin başarı ve kaygı bakımından düzeylerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Deney grubuna yönelik işlemler:

Araştırmamanın deneysel grubuna yönelik süreç aşağıda belirtilmiştir:

Uygulama öncesi

Uygulama öncesinde öğrencilere *Yazma Kaygısı Ölçeği* ön test olarak uygulanmıştır. Aynı zamanda öğrencilere *ikna edici türde bir yazı* ile herhangi bir konuda fikirlerini serbestçe ifade edebilecekleri *deneme* yazdırılmıştır. Bu şekilde ön test yoluyla deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki başarı ve kaygı durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

EBA üzerinden deney grubu öğrencilerinin sayısı ve gruplarda kız erkek sayısının dağılımının orantılı olması göz önünde bulundurularak rastgele 4 grup

oluşturulmuştur. Öğrencilerin gerek sayıları gerekse cinsiyet olarak gruplara eşit dağıtılmasına çalışılmıştır. Ancak sınıftaki öğrenci sayısından dolayı oluşturulan gruplardan ikisi 6 kişilik diğer ikisi de 7 kişiden oluşmuştur.

Uygulama süreci

Uygulama sürecinde her hafta önceden belirlenen 4 adet ikna edici tür üzerine yazma çalışmaları yürütülmüştür. Haftalara göre çalışma yürütülen ikna edici türler aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 2. Deney grubu uygulama süreci

Zaman	Konu	Yöntem	Süre/Yer
01.04.2019- 05.04.2019	Tavsiye/Öneri Yazısı	Çevrimiçi İş Birlikli Öğrenme	4 ders saati / Bilgisayar Laboratuvarı
08.04.2019- 12.04.2019	Editör Yazısı		
15.04.2019- 19.04.2019	Reklam Metni		2 ders saati/Okul dışında
22.04.2019- 26.04.2019	İkna Edici Mektup		

Çevrimiçi öğrenme grupları, her hafta oluşturacak ikna edici metin için; 4 ders saati bilgisayar laboratuvarında; 2 ders saati de okul dışında EBA üzerinden salı ve çarşamba günleri 18.00-18.40 arası olmak üzere toplam 6 ders saati süresince bir araya gelmiştir. Öğrenciler, okul dışında EBA'daki çevrimiçi gruplara bilgisayar, tablet ve telefon kullanarak dâhil olmuştur.

Öğretmenin EBA üzerinden tüm grupları görme ve gruplara girme, paylaşımda bulunma gibi yetkileri bulunmaktadır. Öğretmen, öğrencilere ikna edici metin yazmaya yönelik gerekli eğitimleri verme sürecini EBA üzerinden çevrimiçi gruplarla mesajlaşarak yürütmüştür. Öğretmen bu süreçte rehber konumunda olmuştur. Öğretmen hangi konuyla ilgili ikna edici metin yazılıyorsa o konuya yönelik destekleyici görsel ve işitsel araçlar ile bilgileri gruplarda paylaşarak öğrencilere sunmuştur. Öğretmen bunu çevrimiçi gruplara video, resim, grafik veya konuyla ilgili bilgileri içeren link gönderme şeklinde yapmıştır. Öğrenciler, çevrimiçi ortamlarda iş birlikli çalışırken konuyla ilgili ne tür ikna edici yazılar yazılabileceği hakkında görüş alışverişinde bulunmuştur. Öğrenciler çevrimiçi ortamlarda bulundukları için birçok kaynağa ulaşma fırsatı

bulmuştur. Bu nedenle öğrenciler farklı kaynaklara erişip ikna edici yazılarına fayda getireceğini düşündüğü resim, video, ses vb. unsurları çevrimiçi gruplarda paylaşmıştır.

EBA üzerinde oluşan çevrimiçi gruplar; her hafta gerek bilgisayar laboratuvarında gerekse okul dışında toplam 4 ders saati boyunca ikna edici tür için neler yazılabileceğini konusunda bilgi ve kaynak alışverişinde bulunmuştur. Daha sonra 2 ders saati boyunca çevrimiçi gruplar EBA üzerinde ortak bir metin oluşturmak için toplanıp; aralarında bir yazıcı seçerek gruptaki tüm üyelerin katkısının olduğu ikna edici bir metin oluşturmuştur. Ayrıca bu şekilde yazılmış olan ikna edici metinler EBA üzerinden paylaşarak süreç tamamlanmıştır. Her hafta 4 ders saati bilgisayar laboratuvarında 2 ders saati de okul dışında olmak üzere toplam 6 ders saati boyunca aynı işlem yürütülerek 4 haftada çalışma tamamlanmıştır.

Uygulama sonrası

Uygulamanın bitiminden sonraki haftada öğrencilere *Yazma Kaygısı Ölçeği* son test olarak uygulanmıştır. Daha sonra *ikna edici türde bir yazı* ile herhangi bir konuda fikirlerini serbestçe ifade edebilecekleri *deneme* yazdırılmıştır. Son test aracılığıyla deney grubu öğrencilerinin başarı ve kaygı bakımından düzeylerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, kontrol ve deney grupları arasında başarı ve kaygı açısından fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla hangi istatistiklerin kullanılacağını belirlemek için SPSS 16 programında değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2006: 42) göre grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testleri veri dağılımının normalliği için kullanılır" (Büyüköztürk, 2006: 42). Çalışma gruplarındaki öğrenci sayısı (*Kontrol: 28; Deney: 26*) bu sınırın altında olduğu için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır.

Tablo 3. Verilerin normallik dağılımı

	Shapiro-Wilk		
	Değer	sd	p
Yazılı Anlatım Ön test	,981	54	,539
İkna Edici Yazma Ön test	,947	54	,071
Yazma Kaygısı Ön test	,963	54	,093

Tablo 3’te Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre değişkenlerin normal dağılım göstermediği görülmektedir ($p<,05$). Gerek değişkenlerin normal dağılım göstermemesi gerek gruptaki öğrenci sayılarının 30’dan az olması (*Kontrol: 28; Deney: 26*) nedeniyle araştırmada parametrik olmayan (non-parametrik) istatistikler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamaları arasındaki ilişki ve son testteki ilişki *Mann Whitney U* testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun ön test ve son testi arasındaki ilişki ve kontrol grubunun ön test ve son testi arasındaki ilişki ise *Wilcoxon Testi Z* ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, elde edilen bulgular alt problemler göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 4. Deney ve kontrol gruplarının ön-son test ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçüm	Başarı Ortalamaları			
	Grup	N	X	Standart Sapma
Yazılı Anlatım Ön test	Deney	26	60,1154	12,06094
	Kontrol	28	54,3929	10,97586
Yazılı Anlatım Son test	Deney	26	70,5385	12,94984
	Kontrol	28	53,2500	10,43010
İkna Edici Yazma Ön test	Deney	26	20,1538	4,98552
	Kontrol	28	18,0714	2,34013
İkna Edici Yazma Son test	Deney	26	27,7308	6,34071
	Kontrol	28	16,6071	2,45461

Tablo 4’te deney ve kontrol gruplarının ön ve son testte aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır. Buna göre; deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi açısından ön testte almış oldukları puanların aritmetik ortalaması 60,11; kontrol grubu öğrencilerinin ise 54,39 olarak tespit edilmiştir. Son test sonuçlarında ise deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamasının 70,53; kontrol grubu öğrencilerinin ise 53,25 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda; çevrimiçi ortamlarda yürütülen iş birlikli yazma çalışmalarının geleneksel öğretim yönteminin

uygulandığı kontrol grubuna göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini gözle görülür nitelikte artırdığı söylenebilir.

Tablo 4'te deney ve kontrol gruplarının ikna edici yazma becerisi açısından ön ve son testte aldıkları puanlara bakıldığında deney grubunun aritmetik ortalaması 20,15; kontrol grubu öğrencilerinin ise 18,07 olarak tespit edilmiştir. Son test sonuçlarında ise deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamasının 27,73; kontrol grubu öğrencilerinin ise 16,60 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre çevrimiçi ortamlarda yürütülen iş birlikli ikna edici yazma çalışmalarının geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun aksine başarıyı artırdığına ulaşılmaktadır.

Deney Grubunun Yazılı Anlatım Başarısına İlişkin Bulgular

Tablo 5. Deney grubunun yazılı anlatım başarıları ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	2	5,75	11,50	-4,067	0,000
Pozitif sıra	23	13,63	313,50		
Eşit	1				
Toplam	26				

Tablo 5'te deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım başarıları ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -4,067$; $p < ,05$). Çevrimiçi ortamlarda yürütülen iş birlikli yazma çalışmalarının başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son testte; deney grubundaki toplam 26 öğrencinin 23'ünde puan artmış (pozitif sıra), 1'inde eşit kalmış (eşit), 2'sinde ise düşmüştür (negatif sıra). Bu durumda çevrimiçi ortamlarda yürütülen iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin başarısını artırdığı söylenebilir.

Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Başarısına İlişkin Bulgular

Tablo 6. Kontrol grubunun yazılı anlatım başarısı ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	12	14,75	177,00	-,391	0,696
Pozitif sıra	13	11,38	148,00		
Eşit	3				
Toplam	28				

Tablo 6’da kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım başarısı ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($Z=-,391$; $p>,05$). Geleneksel yöntemle yürütülen yazılı anlatım çalışmalarının başarıyı istatistiksel olarak düşürdüğü görülmektedir. Son testte; kontrol grubundaki toplam 28 öğrencinin 13’ünde puan artmış (pozitif sıra), 3’ünde eşit kalmış (eşit), 12’sinde ise düşmüştür (negatif sıra). Bu durum, geleneksel öğretimin öğrencilerin yazılı anlatım başarısını artıramadığını göstermektedir.

Tablo 5 ve 6’daki istatistiki veriler doğrultusunda; geleneksel öğretimle yürütülen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerisini artırmadığı anlaşılmaktadır. Ancak çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerisini artırdığı görülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Başarısına İlişkin Bulgular

Tablo 7. Kontrol ve deney gruplarının yazılı anlatım başarısı ön ve son test karşılaştırma sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	26	31,52	819,50	259,500	,070
	Kontrol	28	23,77	665,50		
Son Test	Deney	26	37,10	964,50	114,500	,000
	Kontrol	28	18,59	520,50		

Tablo 7’de kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım başarısı ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Mann Whitney U testi

sonuçları gösterilmiştir. Ön testte deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 31,52; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 23,77'dir. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U= 259,500$; $p> ,05$).

Son testte deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 37,10; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 18,59'dur. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U= 114,000$; $p< ,05$). Bu sonuç, çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney Grubunun İkna Edici Yazma Başarısına İlişkin Bulgular

Tablo 8. Deney grubunun ikna edici yazma başarısı ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	1	8,50	8,50	-4,147	0,000
Pozitif sıra	24	13,19	316,50		
Eşit	1				
Toplam	26				

Tablo 8'de deney grubundaki öğrencilerin ikna edici yazma başarısı ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z= -4,147$; $p< ,05$). Çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının ikna edici yazma başarısını istatistiksel olarak artırdığı görülmektedir. Son testte; deney grubundaki toplam 26 öğrencinin 24'ünde puan artmış (pozitif sıra), 1'inde eşit kalmış (eşit), 1'inde ise düşmüştür (negatif sıra). Bu durum, çevrimiçi ortamlarda iş birlikli çalışmaların öğrencilerin ikna edici yazma başarısını artırdığını göstermektedir.

Kontrol Grubunun İkna Edici Yazma Başarısına İlişkin Bulgular

Tablo 9. Kontrol grubunun ikna edici yazma başarısı ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	21	12,93	271,50	-2,963	0,003
Pozitif sıra	4	13,38	53,50		
Eşit	3				
Toplam	28				

Tablo 9’da kontrol grubundaki öğrencilerin ikna edici yazma başarısı ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -2,963$; $p < ,05$). Geleneksel yöntemle yürütülen yazılı anlatım çalışmalarının başarıyı istatistiksel olarak düşürdüğü görülmektedir. Son testte; kontrol grubundaki toplam 28 öğrencinin 4’ünde puan artmış (pozitif sıra), 3’ünde eşit kalmış (eşit), 21’inde ise düşmüştür (negatif sıra). Bu durum, geleneksel öğretim yöntemiyle yürütülen yazma çalışmalarının öğrencilerin ikna edici yazma başarısını artırmadığını göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubunun İkna Edici Yazma Başarısına İlişkin Bulgular

Tablo 10. Kontrol ve deney gruplarının ikna edici yazma başarısı ön test ve son test karşılaştırma sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	26	31,17	810,50	268,500	,096
	Kontrol	28	24,09	674,50		
Son Test	Deney	26	38,40	998,50	80,500	,000
	Kontrol	28	17,38	486,50		

Tablo 10’da kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin ikna edici yazma ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Ön testte deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 31,17; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 24,09’dur. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U = 268,500$; $p > ,05$). Son testte deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 38,40; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 17,38’dir. Son

testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U= 80,500$; $p< ,05$). Bu sonuç, çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular

Tablo 11. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ortalamaları

	N	X	Standart Sapma
Deney Ön Test	26	2,6058	,71173
Deney Son Test		2,5545	,75459
Kontrol Ön Test	28	2,5580	,67570
Kontrol Son Test		2,4092	,71615

Tablo 11’de deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test ve son testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri bulunmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test ortalama puanının 2.60 iken son testte ortalama puanın 2.55’e, kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test ortalama puanlarının ise 2.55 iken 2.40’a düştüğü görülmektedir. Bu duruma göre her iki grubun yazma kaygısı puanlarında az da olsa bir düşüş olduğu söylenebilir.

Deney Grubunun Yazma Kaygısına İlişkin Bulgular

Tablo 12. Deney grubunun yazma kaygısı ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	14	12,79	179,00	-0,444	0,657
Pozitif sıra	11	13,27	146,00		
Eşit	1				
Toplam	26				

Tablo 12’de deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($Z= -0,444$; $p> ,05$). Son testte; kontrol grubundaki toplam 26 öğrencinin 11’inde kaygı puanı artmış (pozitif sıra), 1’inde eşit kalmış (eşit), 14’ünde ise kaygı puanı düşmüştür (negatif sıra). Bu sonuç, deneysel süreç içinde yürütülen çevrimiçi

ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının yazma kaygısını bir miktar düşürse de istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı fark ortaya koyamadığını ifade etmektedir.

Kontrol Grubunun Yazma Kaygısına İlişkin Bulgular

Tablo 13. Kontrol grubunun ikna edici yazma kaygısı ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	16	15,19	243,00	-1,299	0,194
Pozitif sıra	11	12,27	135,00		
Eşit	1				
Toplam	28				

Tablo 13'te kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($Z = -1,299$; $p > ,05$). Son testte; kontrol grubundaki toplam 28 öğrencinin 11'inde kaygı puanı artmış (pozitif sıra), 1'inde eşit kalmış (eşit), 16'sında ise kaygı puanı düşmüştür (negatif sıra). Bu sonuç, geleneksel öğretim yoluyla yapılan ikna edici yazma çalışmaların yazma kaygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya koyamadığını ifade etmektedir.

Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Kaygısına İlişkin Bulgular

Tablo 14. Kontrol ve deney gruplarının ikna edici yazma kaygısı ön test ve son test karşılaştırma sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	26	28,56	742,50	336,500	,634
	Kontrol	28	26,52	742,50		
Son Test	Deney	26	29,12	757,00	322,000	,467
	Kontrol	28	26,00	728,00		

Tablo 14'te deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma kaygısı ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Ön testte deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 28,56; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 26,52'dir. Ön testte kontrol ve deney grupları

arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U=336,500$; $p>,05$).

Son testte deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 29,12; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 26,0'dır. Son testte kontrol ve deney grupları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=322,000$; $p>,05$). Bu sonuç, gerek geleneksel yolla yürütülen ikna edici yazma çalışmalarının gerekse deneysel süreç içerisinde yürütülen çevrimiçi ortamlarda ikna edici iş birlikli yazma çalışmalarının kaygı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yazma, bireyin fiziksel ve zihinsel gelişimine ayrıca belirli kurallara göre bağlı olarak öğrenildiğinden diğer dil becerilerine göre daha zor kazanılmaktadır. Bu nedenle yazma eğitiminde, aktif öğrenme tekniklerinden ve gelişen teknolojilerden faydalanılması önem arz etmektedir. Araştırma kapsamında da son yıllarda önem kazanan çevrimiçi elektronik ortamların ve iş birlikli öğrenme yönteminin yazma eğitimine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda, çevrimiçi iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının yazılı anlatım başarısı ön test - son test aritmetik ortalamalarına bakıldığında; deney grubu öğrencilerinin ön testte 60,11, kontrol grubu öğrencilerinin ise 54,39 düzeyinde başarıya sahip olduğu görülmüştür. Son testte ise, deney grubu öğrencilerinin 70,53, kontrol grubu öğrencilerinin ise 53,25 ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki 26 öğrenciden 23'ünde puan artmış, 1'inde puan eşit kalmış ve 2'sinde ise düşmüştür. Kontrol grubunda ise 28 öğrenciden 13'ünde puan artmış, 3'ünde puan eşit kalmış, 12'sinde ise düşmüştür. Bu sonuçlardan hareketle, çevrimiçi ortamlarda yürütülen iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım başarısını geleneksel öğretime göre daha fazla artırdığı söylenebilir.

İş birlikli öğrenme ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda geleneksel öğretime göre iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirdiğine dair sonuçlara ulaşılmıştır (Açıkgöz, 1992; Johnson ve Johnson, 1994; Sharan ve diğ., 1985; Khan ve Inamullah, 2011; Maden, 2011; Slavin, 2014; Şahin, 2011). Ayrıca bu araştırmayla benzer şekilde, iş birlikli öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının yazılı anlatım becerisine etkisini araştıran araştırmalar da

yapılmıştır. Örneğin Nair ve Sanai (2019) 6. sınıfta öğrenim gören 20 öğrencinin iş birlikli öğrenme yoluyla yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflediği çalışmasının sonucunda; öğrencilerin grupla yazarken aktif olarak katıldıklarına, nitelikli yazılar yazdıklarına ve sosyal becerilerinin de geliştiğine yönelik tespitler yapmıştır. Yusuf, Jusoh ve Yusuf (2019) ise 9. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci üzerinde yaptığı iş birlikli yazma çalışmasında, öğrencilerin son testte aldıkları puanların ön teste göre daha yüksek olduğunu tespit ederek iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bikowski ve Vithanage (2016)'nin çevrimiçi ortam destekli iş birlikli yazma çalışmasında, deney grubundaki öğrencilerin son testte anlamlı ölçüde puanlarının arttığına ve öğrencilerin çevrimiçi ortam destekli iş birlikli çalışmayı beğendiklerine dair sonuçlara ulaşılmıştır. Kitchakarn (2014)'ın araştırmasında, iş birlikli öğrenme yöntemi ile blog üzerinde yazma çalışması yapmıştır. Çalışmanın sonucunda bireysel yazma puanlarının, önceki testlerden daha yüksek olduğuna ve öğrencilerin blogların öğrenmede kullanılmasına yönelik olumlu tutuma sahip olduklarına dair tespitler yapılmıştır. Kardaş (2013)'ın konuyla ilgili çalışmasında, ön test verilerinde deney ve kontrol grupları başarıları arasında anlamlı bir fark yokken son test verilerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu belirlemiştir. Böylece iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ismail ve Maasum (2009) 53 ilköğretim öğrencisi üzerinde yürüttüğü iş birlikli yazma araştırmasında, deney grubundaki öğrencilerin son testte aldıkları puanların kontrol grubundan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Mak ve Coniam (2008)'in çalışmalarında çevrimiçi öğrenme ortamlarından wikiler kullanılmış ve 5.sınıf öğrencileri ile iş birlikli yazma çalışmaları yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yazmaya yönelik endişelerinin azaldığı, kendilerine güvenerek yaratıcı ürünler ortaya koydukları belirlenmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının ikna edici yazma başarısı ön test - son test aritmetik ortalamalarına bakıldığında; deney grubunun ön testte 20,15, kontrol grubu öğrencilerinin ise 18,07 düzeyinde başarıya sahip olduğu görülmektedir. Son testte ise, deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamasının 27,73, kontrol grubunun 16,60 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki 26 öğrenciden 24'ünün puanı artmış, 1'inde puan eşit kalmış, 1'inde ise düşmüştür. Kontrol grubunda ise 28 öğrenciden 4'ünde puan artmış, 3'ünde puan eşit kalmış, 21'inde ise düşmüştür. Bu sonuçlardan hareketle, çevrimiçi ortamlarda yürütülen iş birlikli ikna edici yazma çalışmalarının geleneksel öğretim yöntemine göre başarıyı daha fazla artırdığı söylenebilir.

Çevrimiçi ortamlarda yürütülen iş birlikli öğrenme uygulamaları öğrencilerin ikna edici yazmaya düzeylerinin gelişmesinde faydalı olabilir. Nitekim bu araştırmanın sonuçları bu durumu kanıtlar niteliktedir. Alanyazında da araştırma sonuçları ile örtüşen çalışmalara rastlanabilmektedir. Prata ve arkadaşları (2019) iş birlikli öğrenme yöntemi kullanarak yaptıkları deneysel çalışmada deney grubunun ikna edici yazılarının kontrol grubuna göre daha nitelikli olduğu sonucuna varmıştır. Regan ve arkadaşları (2017) 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 900 öğrenciyle, çevrimiçi ortamları kullanarak deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; mobil cihaz kullanan deney grubundaki öğrencilerin ikna edici yazılarında önemli ölçüde gelişme gösterdikleri belirlenmiştir. Boyle ve Hindman'ın (2015) 52 8.sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada da ikna edici yazma stratejisi ile eğitim almış öğrencilerin daha nitelikli ikna edici yazılar yazdıklarını tespit etmiştir. Ozan'ın (2014) 20 8. sınıf öğrenciyle yaptığı ikna edici paragraf yazma araştırmasının sonuçları ise, yapılan çalışmalardan sonra öğrencilerin tutarlı paragraf yazdıklarını ve ikna edici yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini göstermiştir. Palombo (2011) çevrimiçi öğrenme ortamlarından blogu kullanarak 6. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda blogların öğrencilerin ikna edici yazılarını geliştirdiğini ve ikna edici unsurların daha karmaşık ve nitelikli olmasını sağladığını tespit etmiştir. Standish (2005)'in 6. sınıf öğrencileri üzerinde yürüttüğü çalışmasında, iş birlikli çalışma yapılan deney grubu öğrencilerinin ikna edici yazılarının kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygısı ön test-son testten aritmetik ortalamalarına bakıldığında; deney grubundaki öğrencilerin ön testte yazma kaygısı puanı 2.60 iken son testte 2.55'e düşmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin ise yazma kaygısı ön testte 2.55 iken 2.40'a düştüğü görülmektedir. Buna göre her iki grubun yazma kaygılarında az da olsa bir düşüşün olduğu söylenebilir. Ayrıca son testte deney grubundaki 26 öğrenciden 11'inde kaygı puanı artmış, 1'inde puan eşit kalmış, 14'ünde ise kaygı puanı düşmüştür. Kontrol grubunda ise 28 öğrenciden 11'inde kaygı puanı artmış, 1'inde puan eşit kalmış, 16'sında ise kaygı puanı düşmüştür. Bu sonuçlar, çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının yazma kaygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya koyamadığını göstermektedir. Ulaşılan sonuçları destekler şekilde Altunkaya ve Topuzkanamış (2018) Facebook üzerindeki yazma çalışmalarının yazma kaygısı üzerinde nötr bir ilişki ortaya çıkardığı sonucuna ulaşmıştır. Varışoğlu (2016) 16 öğrenci ile yaptığı iş birlikli

yazma çalışması sonucunda, yazma kaygılarında anlamlı fark bulamamıştır. Bu araştırmaların aksine çevrimiçi ortamlarda yazma veya iş birlikli yazma çalışmalarının kaygı üzerinde anlamlı fark oluşturduğunu tespit eden çalışmalar da mevcuttur. Erdoğan (2017) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında, iş birlikli yazma çalışmalarının yazma kaygısını azalttığı sonucuna varmıştır. Jiang (2016) 120 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında, iş birlikli yazmanın kaygı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ve kaygıyı azalttığını tespit etmiştir. Wu (2015) öğrenci görüşlerini de aldığı çalışmasında iş birlikli yazmanın kaygıyı düşürdüğünü tespit etmiştir. Lan, Hung ve Hsu (2011) 6. sınıfa giden 66 öğrenci ile yaptığı çalışmada, medya veya çevrimiçi ortam destekli yazma çalışmalarının kaygıyı azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Aldana (2005) ise 9. sınıfta öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada, iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin kaygılarını azalttığını tespit etmiştir.

Araştırma sonucunda, çevrimiçi iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici ve genel yazma becerilerine olumlu etkide bulunduğu ve bu bağlamda yazma başarısını artırdığı belirlenmiştir. Ancak çevrimiçi iş birliği öğrenme uygulamasının yazma kaygısı üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin olmadığı görülmüştür.

Öneriler

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının her geçen gün arttığı ve öğretim programlarında da sıkça yer bulduğu günümüz dünyasında bu tür çalışmaların önemi daha da hissedilmektedir. Bu bağlamda, araştırma doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Öğrencilerin ikna edici yazı yazma becerilerini geliştirmek için düz anlatım yerine öğrencilerin aktif olacağı iş birlikli öğrenme gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir.
2. İkna edici anlatımın yoğun olarak kullanıldığı çevrimiçi ortamlar ve EBA başta olmak üzere diğer çevrimiçi öğrenme ortamlar hakkında öğrencilerde farkındalık oluşturulabilir.
3. İş birlikli ikna edici yazmaya başlamadan önce oluşturulan çevrimiçi gruplarda ikna edici metin örnekleri paylaşılarak ikna edici metin unsurlarının öğretimi yapılmalıdır.
4. Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda ikna edici yazma becerilerini geliştirmek için elektronik okuryazarlık becerilerini geliştirici çalışmalar yapılabilir.

5. İş birlikli ikna edici yazma çalışma sürecinde çevrimiçi ortamlarda bilgilere, verilere veya kaynaklara nasıl ulaşılabilceği konusunda rehberlik edilmelidir.
6. İş birlikli ikna edici yazma çalışmaları yapılırken çevrimiçi gruplarda metin oluşturma sürecinde fayda sağlayacak veya karşıt görüşleri görmesine destek olacak doküman, video, ses ve resim gibi unsurlar paylaşılabilir.
7. İkna edici yazma çalışmasında süreç temelli yazma metodu kullanılması oldukça faydalı olabilir.
8. Öğrencilerin ikna edici anlatımını güçlendirecek argümantasyon, görüş geliştirme, beyin fırtınası ve balık kılçığı gibi tartışma teknikleri kullanılabilir.
9. Çevrimiçi gruplarda iş birlikli öğrenme yöntemi uygulanırken gruptaki bireylerin birbirlerinden öğrenmeleri teşvik edilmeli, öğrencilerin çalışma sürecinde kendilerini yalnız veya soyutlanmış hissetmelerini engellenmesi gibi iş birlikli öğrenmenin temel ilkelerinin uygulanmasına azami derecede önem verilmelidir.
10. İncelenen Türkçe ders kitaplarında ikna edici anlatıma yönelik etkinlik sayısının neredeyse hiç olmadığı olanların afiş ve broşür hazırlamadan ibaret olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle ders kitaplarında ikna edici anlatımı güçlendirecek etkinlik örneklerine yer verilmesi gerekmektedir.
11. İncelenen en son Türkçe öğretim programında ikna edici anlatıma yönelik doğrudan herhangi bir kazanım olmadığı görülmüştür. Bu nedenle ikna edici anlatıma yönelik kazanımların öğretim programlarında yer bulması sağlanmalıdır.
12. Türkçe öğretim programında dijital yetkinlik kapsamında çevrimiçi ortamları kullanma becerileri geliştirme için ifadeler bulunmasına rağmen ders kitaplarında çevrimiçi öğrenme ortamlarından faydalanmaya yönelik e-posta atma vb. basit düzeyde etkinlikler dışında neredeyse hiçbir şey bulunmamaktadır. Bu bağlamda ders kitapları öğretim programları dikkate alınarak çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla öğrencilerin buluşması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Akçapınar, G. ve Aşkar, P. (2014). İşbirlikli viki çalışmalarında öğrenci katkısının belirlenmesi için veriye dayalı bir değerlendirme modeli. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(26), 219-238.
- Aldana, A. (2005). The process of writing a text by using cooperative learning. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 6, 47-58.
- Al-Jumaily, S. (2015). Improving my students' writing skill: an intensive course for esl learners by using process approach to writing with the assistance of computer word processor. *International Journal of English Language Teaching*. 2(1), 29-35. <https://doi.org/10.5430/ijelt.v2n1p29>.
- Altunkaya, H. ve Topuzkanamış, E. (2018). The effect of using facebook in writing education on writing achievement, attitude, anxiety and self-efficacy perception. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2133-2142.
- Baş, K. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikçi öğrenme yönteminin yedinci sınıf öğrenci başarısına olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baysan, E., Bayra, E. & Demirkan, Ö. (2018). Content analysis on research about educational environments based on technology supported cooperation (2010-2015). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-22.
- Bikowski, D., & Vithanage, R. (2016). Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. *Language Learning & Technology*, 20(1), 79-99.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum* (6. Baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Boyle, R. J. & Hindman, A. H. (2015). Scaffolding the persuasive writing. *Middle Grades Research Journal*, 10(3), 43-59.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York, US: Addison Wesley Longman.
- Chapman, C., Ramondt, L. & Smiley, G. (2005). Strong community, deep learning: Exploring the link. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 217-230.

- Coşkun, H. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma becerilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deniz, K. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, O. (2017). The effect of cooperative writing activities on writing anxieties of prospective primary school teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(2), 560- 570. DOI:10.21890/ijres.328085.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hogan, K. (2018). *Konuşarak ikna psikolojisi*. İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(1), 603-630.
- Ismail, S., & Maasum, T. (2009). *The effects of cooperative learning in enhancing writing performance*. SOLLS.INTEC 09 International Conference, Putrajaya, University Kebangsaan, Malaysia.
- Jamieson, H. (1996). *İletişim ve ikna* (Çev: N. Atabek ve B. Dağtaş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Jiang, D. (2016). An empirical study on alleviating career english writing anxiety through cooperative learning in a chinese. *Polytechnic Institute. International Journal of Higher Education*, 5(1), 173-182.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). An overview of cooperative learning. In Thousand, J., Villa A. and Nevin A. (Eds). *Creativity and collaborative learning*. Baltimore, MD: Brookes Press.
- Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Kardaş, M. N. (2013). İş birlikli öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 152-163.
- Khan, G. N. & Inamullah, H. M. (2011). Effect of student's team achievement division (STAD) on academic achievement of students. *Asian Social Science*, 7(12), 211-215.

- Kitchakarn, O. (2014). Developing writing abilities of efl students through blogging. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 34-47.
- Lan, Y. F., Hung, C. L. & Hsu, H. J. (2011). Effects of guided writing strategies on students' writing attitudes based on media richness theory. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 148-164.
- Lipponen L., Rahikainen M., Lallimo J. & Hakkarainen K. (2003). Patterns of participation and discourse in elementary students' computer-supported collaborative learning. *Learning and Instruction*, 13, 487-509.
- Maden, S. (2011a). Effect of jigsaw I technique on achievement in written expression skill. *Educational Sciences: Theory Pract.* 11(2), 911-917.
- Maden, S. (2011b). Takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve işaretleri eğitiminde kullanımı. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 52-66.
- Maden, S. ve Önal, A. (2018). Eğitim bilişim ağı'ndaki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinin kullanımı üzerine bir araştırma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-121.
- Maden, S., Dinçel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Mak, B. & Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*. 36(3), 437-455. doi:10.1016/j.system.2008.02.004.
- Nair, S.M. & Sanai, M. (2019). Effects of utilizing the stad method (cooperative learning approach) in enhancing students' descriptive writing skills. *International Journal of Education and Practice*, 6(4), 239-252. DOI: 10.18488/journal.61.2018.64.239.252.
- NAPLAN (The National Assessment Program–Literacy and Numeracy), (2013). *Persuasive writing marking guide*. Australia, Sidney: ACARA
- Ozan, Ö. (2014). *Türkçe öğretiminde delillendirme/ikna etme paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Palombo, M. S. (2011). Teaching persuasive writing with a class blog: An exploratory study in an urban sixth grade classroom, ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Harvard University.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2005). *Collaborating online: learning together in community*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Prata, M. J., de Sousa, B., Festas, I. & Oliveira, A. L. (2019). Cooperative methods and self-regulated strategies development for argumentative writing. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 12-27.
- Regan, K., Evmenova, A. S., Good, K., Legget, A., Ahn, S. Y., Gafurov, B., & Mastropieri, M. (2017). Persuasive writing with mobile-based graphic organizers in inclusive classrooms across the curriculum. *Journal of Special Education Technology*. 33(1), 3-14. doi:10.1177/0162643417727292.
- Sezen, K. (2010). *İkna sanatı*. İstanbul: Aktif Hayat yayınları.
- Sharan, S., Kagan, R.H., Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Eds.). (1985). *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 437-463). New York: Plenum Press Springer US.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning in elementary schools. *Education*, 43(1), 5-14.
- 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). http://GerryStahl.net/cscl/CSCL_English.pdf adresinden 12.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Standish, L. G. (2005). *The effects of collaborative strategic reading and direct instruction in persuasion on sixth-grade students' persuasive writing and attitudes*. Washington: University of Maryland.
- Şahin, A. (2011). *İş birlikli öğrenme teknikleri ve Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Varışoğlu, B. (2016). İşbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil kaygılarına etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(59), 1108-1119.
- Yusuf, Q., Jusoh, Z. & Yusuf, Y. Q. (2019). Cooperative learning strategies to enhance writing skills among second language learners. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1399- 1412.
- Wu, H. J. (2015). *The effects of blog-supported collaborative writing on writing performance, writing anxiety and perceptions of EFL college students in Taiwan*. Yayınlanmamış doktora tezi. USA: University of South Florida.

2. BÖLÜM

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL ORTAMLARDAKİ OKUMA VE YAZMA KÜLTÜRLERİ

Sedat MADEN*

Aydın ÖNAL**

GİRİŞ

Bireyin yaşadığı toplumun bir parçası olabilmesi için gerekli bilgi ve becerileri edinip deneyim kazanması eğitim yoluyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle, toplumlar varlığını sürdürmek, yaşam koşullarını iyileştirmek ve böylece medeniyet örgüsüne katkıda bulunabilmek için eğitime büyük önem vermektedir.

Eğitim sistemi dinamik bir yapıya sahiptir. İnsanoğlunun yaşantısındaki her türlü sosyal, bilimsel ve ekonomik gelişmelerden pay alarak bugünlere ulaşmıştır. Ancak toplumdan topluma ve eğitimin amacına, hedef kitlesine, uygulayıcısına göre değişiklikler de söz konusudur. Nitekim uzun yıllar süren geleneksel eğitim anlayışı, bilginin ezber ve düz anlatım yoluyla öğretildiği, belli başlı kaynakların ve materyallerin kullanıldığı bir özelliğe sahiptir. Öğrenci, geleneksel eğitimde pasif bir konumda bulunur. Öğrenci, bilgiyi öğretmenden ve belli bir kaynaktan (ders kitabından) tek yönlü olarak almaktadır. Öğretmen ve ders kitabının dışında, öğrenmeye yardımcı olan kaynakların kullanımı sınırlıdır. Bu durum öğrenmenin sınıfın dışına taşınmasını da engellemektedir. Ancak zamanla geleneksel yöntem, eğitim bilimleri, bilgisayar ve internet teknolojilerindeki gelişmeler ile etkililiğini yitirmiştir. Bunun yerine öğrenci merkezliliği temele alan, ön bilgi ve deneyimlerle yenilerini ilişkilendiren yapılandırmacı bir eğitim anlayışı hâkim olmuştur.

* Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sedat.maden@giresun.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8024-8182

** Türkçe Öğretmeni, Giresun 15 Temmuz Şehitler İmam Hatip Ortaokulu, aydonall@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0930-9122

Yapılandırmacı anlayışın benimsenmesi ile bilgiyi yapılandırma, çözüm üretme ve öğrenmeyi öğrenme gibi becerilerin öğrencilere kazandırılması önem kazanmıştır. Bunun yanında “eğitim anlayışındaki değişimler öğretmenlerin tek bir kitaba bağlı kalma ve öğrenciye bilgiyi hazır sunma gibi davranışlarında da değişikliklerin meydana gelmesine neden olmuştur. Öğretmenler öğrencilerini farklı bilgi kaynaklarına yönlendirecek, elde ettikleri bilgileri sentezleyerek bilgiyi keşfetmelerine yardımcı olacak etkinlikler kullanmaya başlamışlardır. Süreç içerisinde bilgiyi aktarmak yerine, öğrencinin bilgiye ulaşması ya da kendisinin oluşturmalarını desteklemeye başlamışlardır” (Işık, 2013: 396). Yukarıda da ifade edildiği gibi farklı bilgi kaynaklarından bilgiyi keşfetme, organize etme ve yeni bilgiye ulaşmada teknolojik imkânlardan faydalanmak öğrenene üstünlük sağlamaktadır. Zira teknoloji varlığını her geçen gün insan yaşamının yeni bir alanında hissettirmektedir. Doğal olarak eğitim de bu teknolojik gelişmelerden etkilenmiştir. Bunun sonucunda ise eğitim ortamlarında teknolojik araç-gereçler kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla eğitim ortamlarının zenginleşmesi için teknolojik unsurların etkili kullanımı önemli hâle gelmiştir. Bu süreçte öncelikle “teknolojik cihazlarda kullanılacak dijital eğitsel materyallere ihtiyaç duyulmuştur. İlk aşamada var olan eğitsel içerik dijital ortama aktarılmıştır. Zamanla dijital ortama aktarılan içerikler yeterli olmayınca teknolojik cihazlara uygun içerik ve içerik hazırlama editörü geliştirme yoluna gidilmiştir. Eğitim donanımları için hazırlanan bu dijital içeriklere eğitim teknolojisi adı verilmiştir. Eğitim teknolojisi tanımını ilk duyanlar eğitimde kullanılan donanımlara verilen ad olarak algılasa da aslında eğitim için geliştirilen yazılımların ortak adıdır” (Güvendi, 2014: 9).

Öğrencinin bilgiyi zihninde somutlaştırma ve idrak etme sürecinde öğretmenin rolü, öğretenden rehberlik etme boyutuna dönmüştür. Çünkü öğrencinin eğitim teknolojileri sayesinde bilgiye ulaşması artık daha kolay ve hızlıdır. Öğrencinin öğretmene ve belli başlı kaynaklara bağımlılığı azalmıştır. Bilgisayar ve internet tabanlı öğrenme ortamlarının kullanılması ve yaygınlaşması ile eğitim-öğretim, geleneksel sınıflardan çıkmış çevrimiçi internet destekli ortamlara dönüşmüştür. Zira “interneti eğitimde kullanmanın da birçok avantajı vardır: Seçenekleri artırmak, zengin bir deneyim ortamı yaratmak, bağımsız ve kendi hızında öğrenme fırsatı sunmak, ilk kaynaktan bilgi almak, fırsat eşitsizliği sorununu çözmek ve öğrencilerin hem yaratıcı hem de yenilikçi yanlarını geliştirmek gibi. İnternet aracılığıyla mevcut bilgiye ulaşma, bilgiyi yeniden yaratma, bilgiyi toplama, saklama, işleme ve başka bir forma sokma, bilgiyi yayma ve koruma kolayca yapılabileceği için öğrenmeyi kolaylaştırır” (Sözüdoğru ve diğ., 2016: 317). Nitekim Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2016

yılında yaptığı araştırmada, her 10 hanenin 8'inin evinde internet olduğu ve internet kullanan bireylerin oranının %61,2 olduğu görülmektedir (TUIK, 2016). İnternete erişim oranının bu kadar yüksek olduğu Türkiye’de, öğrencilerin internet tabanlı eğitim ortamlarını kullanması ve elektronik kaynaklardan faydalanması olağan bir durum ve gerekliliktir.

Dünyada devlet eliyle veya özel kuruluşlarca web tabanlı elektronik kaynakların temin edilebileceği, öğrencilerin ücretli veya ücretsiz ulaşabileceği birçok elektronik eğitim ortamı oluşturulmuştur. Bu ortamlar portal olarak da adlandırılmaktadır. Dünyadaki belli başlı örnekleri; Edmodo, Khan Academy, Skoool.pt, Edu.fi, Frog VLE, Scootle, Educ.ar vb. olup Türkiye’de de EBA, Vitamin, Morpa Kampüs, Okulistik, Dyned başta olmak üzere birçok elektronik kaynağın olduğu internet tabanlı eğitim ortamları / portalları mevcuttur. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi bu açıdan teknolojiyi eğitime yansıtmayı amaçlayan dünya çapında bir projedir. Bu projenin bileşenlerinden biri olan Elektronik Bilişim Ağı (EBA) öğretim için ders videoları, ses kaydı, görsel, animasyon, test ve çalışma yaprakları gibi materyallerin bulunduğu elektronik bir kaynaktır. Bunun yanında EBA üzerinden gruplar oluşturma, öğretmenin öğrenciye etkinlik ve ödev gönderebildiği, geribildirimlerde bulunabildiği çevrimiçi ortam olarak da niteleyebileceğimiz birçok imkân mevcuttur. EBA dışında özel sektör tarafından oluşturulan elektronik kaynak ortamlarında da benzer imkânlar, EBA kadar olmasa da, mevcuttur. Bahsedilen elektronik eğitim ortamlarının öğrenciler tarafından aktif biçimde kullanabilmesi için ekran ve klavye ile gerçekleştirilen elektronik (e-) okuryazarlık becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Elektronik okuryazarlık genel olarak “elektronik ortamda yer alan iletileri anlamlandırma ve elektronik ortama yönelik ileti oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır” (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 294). Elektronik okuryazarlık ekrandan (tv, bilgisayar, tablet, cep telefonu vb.) okuma ve ekran üzerine yazma becerisini içermektedir. Gelişen teknoloji ile hayatımıza giren bu kavram günlük hayatın vazgeçilmez unsuru hâline gelmiştir. Bilindiği üzere günümüzde insanın ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için sadece basılı kaynaklar üzerinden okuması ve yazması yeterli olmamaktadır. Bu nedenle, öğrencilere ilkokuldan itibaren elektronik ortamlardaki dijital materyalleri okuma, onlardan hareketle yazı yazarak anlatım becerilerini kazandırmaya yönelik bir eğitimin verilmesi zorunludur. Okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında basılı metinler üzerinden temel becerilerin kazandırılmasının öncelikli olduğu da burada hatırlatılmalıdır. Nitekim öğrenciler öğrendiklerini pekiştirmek için elektronik kaynaklara yöneldiklerinde ister istemez e-okuryazarlık becerisi

devreye girmektedir. Elektronik okuryazarlık becerisi gelişmiş öğrenciler, elektronik kaynaklardan daha iyi yararlanmaktadır. Ancak öğrencilerin alışkanlıkları ve aldığı formel veya geçirdiği informal eğitim süreçleri çocukların e-okuryazarlık becerilerini etkilemektedir. Öğrencilerin sadece sosyal medya üzerinden sohbet ve eğlence amacıyla okuma ve yazma yapmasından ziyade elektronik kaynakları bilgiye ulaşmada, farklı çözümler üretmede, araştırmada, fikir ve farklı yaklaşımlarını paylaşmada kullanılmasını sağlamak gerekir. Elektronik okuryazarlık becerisini geliştirerek aynı zamanda interaktif bir öğrenme ortamı oluşturan eğitim portallarında bulunan uygulamalar sayesinde öğrenciler alıştırma, konu tekrarı, test vb. çalışmalar yapma imkânına sahip olurlar. Bu portallardaki programlar şu şekilde gruplanmaktadır (Engin, Tösten ve Kaya, 2010: 75): “Web tabanlı öğretim, alıştırma ve uygulama, eğitsel içerikli oyunlar, benzeşim programları (simülasyonlar), öğretici testler ve birebir öğretim programları”. Anılan programlardan da anlaşılacağı üzere öğrencinin öğrenmesini pekiştirecek birçok dijital içeriğin olduğu görülmektedir. Özellikle eğitsel oyunlar, animasyonlu ders videoları, benzeşim programları öğrencinin dikkatini uzun süre canlı tutacak niteliktedir. Bu imkânlar sayesinde öğrencide öğrenme daha hızlı ve kalıcı hâle gelecektir. Nitekim alanyazında da bilgisayar ve internet tabanlı öğrenme ortamlarının eğitime etkilerini belirlemeye yönelik çalışmalarda bu durum vurgulanmıştır: Karsak (2014: 130), ilkokuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli öğretime yer verilmesinin ilkokuma yazmada öğrenci başarısını sağlamada ve artırmada oldukça önemli bir yeri olduğu tespit etmiştir. Arslan (2009: 673) da araştırmasında bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunda Türkçe dersine yönelik tutumun olumlu yönde etkilendiğini belirlemiştir. Şimşek (2017: 122) ise, animasyon ve simülasyon kullanılan deney grubunun uygulamada olan müfredatın uygulandığı kontrol grubuna göre bilginin kalıcılığı açısından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmış ve bu durumun ortaya çıkmasında öğrencilerin öğrenme esnasında eğlenmelerinin, uygulamaların görsel ve işitsel olmasının etkili olabileceğini belirtmiştir. Bu avantajların yanı sıra bilgisayar ve e-ortamlar “kişisel, sosyal veya teknolojik bazı sıkıntılar da oluşturabilir. Örneğin, düşük güdülenmeye sahip öğrenenler, arkadaşlarının gerisinde kalabilir veya öğreticinin her zaman ortamda olmaması güdülenmeyi düşürebilir. Yavaş internet hızı veya bilgisayar ders kaynaklarına erişimde sorun çıkarabilir” (Erdem ve Pala, 2015: 217).

İnternet tabanlı eğitim portallarında öğrencilerin ulaşabilecekleri çok sayıda elektronik materyaller mevcut olduğu için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerin işlevsel ve öğretim programına uygun olmayan elektronik materyallerle karşılaşması hâlinde öğrenme gerçekleşmeyecek veya

yanlış öğrenmeler oluşacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin dijital öğrenme ortamlarından haberdar olması, hedeflenen kazanımı destekleyecek uygun materyalleri seçmek için öğrenciye rehberlik yapması gerekmektedir.

Elektronik kaynakların kullanımı önemlidir. Ancak konu ve üniteler için hazırlanan elektronik materyallerin de belli başlı özellikleri içinde barındırması gerekmektedir. Nitekim “ekran tasarımı, içerik tasarımı, hedef kitle özellikleri öğrenmeyi sağlamak için geliştirilen eğitsel yazılımlar hazırlanırken müfredat programına uygunluk, kültürel ve geleneksel değerlere uygunluk vb. nitelikler dikkate alınmalıdır. Eğitsel yazılımların tasarımında dikkat edilecek özelliklerden biri de öğrenen kitlenin özelliklerine uygun bir geribildirim türünün yazılımda kullanılmasıdır.” (Özgür, 2011: 126). Diğer taraftan internet tabanlı öğrenme ortamlarında kaynak kullanımı sadece bilgisayara bağılı değildir. Gelişen telefon teknolojisi sayesinde mobil cihazlar ve tabletler üzerinden de istenilen kaynağı erişim sağlanmaktadır. Eğitim portallarının çoğunun mobil uygulamaları mevcut olduğu için kullanıcılar rahatlıkla bu uygulamaları telefonlarına yükleyebilmektedir. Bu mobil uygulamalardaki dijital araç ve ortamlar ders sürecinde kullanılabileceğı gibi her yerde ve her zaman kullanılabilir. “Mobil cihazların eğitim-öğretim süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılabilmeleri için öncelikle bu cihazlara uygun içeriklerin ve uygulamaların geliştirilmesi gerekir. Dolayısıyla tasarımcıların, kullanılan cihazların teknik özelliklerini, bu cihazların kullanılabileceğı ortamların yapısını, hedef kitlenin bireysel ve kültürel niteliklerini ve içerik boyutlarını göz önünde bulundurmaları gerekir” (Doğan ve Seferoğlu, 2015: 556).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okullara dağıtılan tabletler, EBA başta olmak üzere diğer elektronik eğitim portallarının mobil olarak kullanımına imkân sunmaktadır. Öğrenciler bu imkânlar doğrultusunda elektronik materyallere her ders veya her konu için rahat ve hızlı ulaşabilmektedir. Bu durum diğer derslerde olduğunu gibi Türkçe öğretimi için de dijital eğitim ortamlarını önemli bir hâle getirmektedir.

Dil yaşayan ve her geçen gün gelişen varlıktır. Bu nedenle temel dil becerilerinin geleneksel eğitimde olduğu gibi sadece teorik bir şekilde anlatım yoluyla kazanılması mümkün değildir. İnternet tabanlı öğrenme ortamları sayesinde öğrenciler temel dil becerilerini uygulamalı biçimde daha kalıcı ve etkili bir şekilde kazanma fırsatı yakalar. Nitekim teknolojinin Türkçe öğretimine faydası konusunda Akın ve Çeçen (2015: 69), “öğrencilerin hepsi çoklu ortama dayalı öğretim (bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi, tv, telefon, cd, vb.) ile işlenen metinleri daha çabuk ve iyi anladıklarını belirtmiş ve bunun en büyük nedeni

olarak ise, derste görsel ve işitsel araçların metinle birlikte verilmesini göstermişlerdir. Böylece öğrencilerin metnin içeriğini, ana fikrini daha çabuk ve iyi anladıklarını vurgulamışlardır. Yine Akçay ve Şahin (2012: 39) konu ile ilgili araştırmalarında; web tabanlı çalışmanın Türkçe dersindeki öğrenme başarısında büyük bir etkiye sahip olduğunu, öğrencilere hem bireysel hem de grup olarak araştırma yapma becerisi kazandırdığını, bu yöntem ile internetin bir araştırma aracı olduğunun farkına varıldığını, öğrencilerin internetten araştırma yapma becerilerinin geliştiğini, zamanı nasıl kullanmaları hakkında fikir sahibi olduklarını, rahat ve eğlenceli bir ortamda ders işlediklerini ifade etmişlerdir. Evde, işte, seyahatlerde yani hayatın her alanında ekranlarla içi içe olunduğu ve en ufak işlerin bile ekran üzerinden yapıldığı günümüzde elektronik ortamlarda okuma ve yazma becerisini sahip olmak önemlidir. Teknolojinin insan yaşamının her alanında olduğu gibi eğitim ortamlarında da etkin olduğu günümüzde, eğitim teknolojilerinin Türkçe dersinde kullanımı öğrenciye ve öğretmene büyük üstünlükler sağlamaktadır. Bu gerçekten hareketle, öğrencilerin dijital ortamlara dair bilgi edinme ve paylaşma tercihlerinin belirlemesinin ve bu ortamlardaki okuma ve yazma kültürlerinin ortaya konulmasının yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dijital ortamlarda okuma-yazmaya yönelik tercihlerini belirlemek ve bu ortamlardaki okuma ve yazma kültürünü ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin dijital ortamlardaki okuma-yazma eylemlerine, tercihlerine ve yararlandıkları ortamlara yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma modellerinden fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında, bir olguyu daha iyi tanıma ve anlama ile insanların bu olguyla ilgili deneyimleri ve yaşantıları, bir grubun bu olguya yükledikleri anlamlar ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da öğrencilerinin dijital ortamlardaki okuma ve yazma kültürlerini görüşlerinden yola çıkarak tespit etmek amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Giresun ili merkez ilçesinde bulunan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni temsil edeceği düşünülen 2018-2019 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 703 öğrenci, tesadüfi yöntemle araştırma örnekleme seçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla, Giresun İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır. Daha sonra örnekleme alınan çocuklara araştırmanın niçin yapıldığı yani amacı ve yöntemi açıklanmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden çocuklara anket ulaştırılarak bunları doldurmaları sağlanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin dijital ortamlardaki okuma ve yazma kültürlerine ilişkin veriler “Elektronik Kaynakları Kullanma” anketi ile toplanmıştır. Anketin hazırlanma aşamasında, konuyla ilgili çalışmalar taranmış, taslak bir form oluşturulmuştur. Anketin taslak hâlinde 12 kısa cevaplı madde ile 2 açık uçlu soru yer almıştır. Taslak anket formları 2 Türkçe eğitimi uzmanı ve 2 Türkçe öğretmeni tarafından da incelenmiştir. Anketlere ilişkin öğretmen ve uzman görüşleri doğrultusunda, dil ve anlatım açısından bazı değişikliklere gidilmiştir. 20 ortaokul öğrencisi üzerinde ön uygulaması yapılan taslak anketten 1 kısa cevaplı madde çıkartılmıştır.

Anketler, örneklemdaki öğrencilere elden ulaştırılmış ve cevapları alınmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz tekniklerine göre çözümlenmiştir. Verilerin analizinde kısa cevaplı maddeler için frekans ve yüzde kullanılmış, açık uçlu sorulardan elde edilen veriler ise önce temalandırılmış sonra yüzde ve frekans değerleri alınmıştır. Açık uçlu veriler için öğretmen ve uzmanların görüşlerine başvurulmuş, görüş birliği sağlanan temalar / başlıklar altında verilerin frekans ve yüzde değerleri belirlenmiştir. Bu şekilde, ortaokul öğrencilerinin dijital ortamlarda okuma ve yazmaya dair tercihleri, alışkanlıkları ve yararlandıkları kaynaklara dolayısıyla bu ortamlara ilişkin kültürleri ortaya konulmuştur.

BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilip tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır:

Öğrencilerin Dijital Okuma Kültürlerine İlişkin Bulgular

Tablo 1. Öğrencilerin dijital okuma alışkanlıkları

Değer	<i>f</i>	%
0-30 Dakika	176	25,04
1 Saat	268	38,12
1-3 Saat	185	26,31
3 Saat ve Fazlası	74	10,53
	703	

Tablo 1’de görüleceği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %38,12’si gün içinde 1 saat ekran üzerinden okuma yapmaktadır. Yine bulgulara göre öğrencilerin %25,04’ü ekran üzerinden 0-30 dakika aralığında okuma yapmaktadır. Bunun yanı sıra araştırmaya dâhil olan öğrencilerin %10,53’ü ekran üzerinden en az okuma yaptıkları süre aralığı 3 saat ve fazlasıdır. Bu bulgulara göre araştırmaya katılanların yarından fazlasının 1 saate kadar ekran üzerinde okuma yaptıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Öğrencilerin dijital okuma ortamlarına ilişkin tercihleri

Değer	<i>f</i>	%
E-posta ortamı	61	8,68
Sosyal medya (Facebook, twitter vb.) ortamı	380	54,05
Bilgisayar üzerinde e-kitap, e-metin dosyaları ortamı	79	11,24
Cep telefonu mesajlaşma ortamı	119	16,93
İnternet siteleri (Blog, Wikipedia, E-Sözlük vb.)	64	9,10

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin %54,05’inin gün içinde en fazla sosyal medya (*Facebook, twitter* vb.) ortamlarında dijital okuma yaptığı görülmektedir. Buna karşılık öğrencilerin en az okuma yaptıkları dijital ortamlar ise e-posta ve (Blog, Wikipedia, e-Sözlük gibi) internet siteleridir. Bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin daha çok sosyal medya ortamlarını dijital okuma içinde tercih ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin dijital ortamlardaki okuma sıklıkları

Değer	<i>f</i>	%
Boş zamanlarımda okurum.	350	49,79
Her gün düzenli olarak okurum.	78	11,10

İhtiyaç duydukça okurum.	240	34,13
Zorunlu olmadıkça kâğıt üzerinden okumam.	35	4,98

Tablo 3'ten anlaşılacağı üzere araştırmaya dâhil olan öğrencilerin %49,79'u dijital ortamlardaki metinleri sıklıkla boş zamanlarında okumaktadır. İkinci olarak da öğrencilerin %34,13'ü ihtiyaç duydukça okumaktadır. Yine tabloya bakıldığında öğrencilerin %4,98'i zorunlu olmadıkça kâğıt üzerinden okumamaktadır. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin düzenli olarak dijital ortamlarda metin okumadığı ve belli bir ihtiyaca yönelik okudukları anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin dijital okuma sürecinde önem verdiği unsurlar

Değer	<i>f</i>	%
Okuduklarımın ilgi çekici olmasına	332	47,23
Okuduklarımın ihtiyacımı karşılamasına	124	17,64
Okuduklarımın doğru ve güvenilir olmasına	190	27,03
Yararlanılma (okunma, indirme vd.) oranlarına	37	5,26
Görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesine	20	2,84

Tablo 4'te öğrencilerin %47,23'ü dijital ortamlarda okurken en fazla önem verdikleri unsurun okuduklarının ilgi çekici olması olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %27,03'ünün en fazla önem verdikleri unsur ise okuduklarının doğru ve güvenilir olmasıdır. Öğrencilerin en az önem verdikleri unsurun dijital ortamlarda okuma yaparken metnin görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesidir. Bu bulgulardan anlaşılacağı üzere öğrenciler dijital ortamlardaki bilgilerin güvenilir olmasından ziyade ilgi çekici olmasına daha çok önem vermektedir. Bu durum öğrencilerin dijital ortamlarda önemli görülen bilgi güvenliğini ön planda tutmadığını göstermektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin basılı metinler üzerinden okuma ihtiyaçları

Değer	<i>f</i>	%
İhtiyaç duymam.	282	40,11
Bilgi edinme	183	26,04
Haberleşme	58	8,25
Edebî eserleri okuma	180	25,60

Tablo 5’te öğrencilerin %40,11’inin gün içinde basılı metinleri okumaya ihtiyaç duymadığı görülmektedir. Bu bulgudan anlaşılabacağı üzere öğrencilerin basılı metin okuma alışkanlığı düşük seviyededir. Yine tablodan öğrencilerin basılı metinleri en fazla %26,04 ile bilgi edinme en az ise %8,25 ile haberleşme amacıyla kullandığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Dijital Yazma Kültürlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin gün içinde klavye ile yazma alışkanlıkları

Değer	<i>f</i>	%
0-30 Dakika	291	41,39
1 Saat	207	29,45
1-3 Saat	140	19,91
3 Saat ve Fazlası	65	9,25
	703	

Tablo 6’da öğrencilerin %41,39’unun gün içinde 0-30 dakika arasında (tuşlu veya dokunmatik) klavye ile yazdığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin %29,45’i 1 saat klavye ile yazmaktadır. Öğrencilerin gün içinde en az 3 saat ve fazla sürede klavye ile yazmayı tercih ettiği anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre öğrencilerin uzun süre ekran karşısında yazmadıkları ve yarısından fazlasının da 1 saate kadar klavye ile yazma alışkanlığına sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Öğrencilerin dijital yazma ortamlarına dair tercihleri

Değer	<i>f</i>	%
E-posta ortamı	36	5,12
Sosyal medya (Facebook, twitter vb.) ortamı	306	43,53
Bilgisayar üzerinde Office ortamı	79	11,24
Cep telefonu mesajlaşma ortamı	208	29,58
İnternet siteleri	74	10,53

Tablo 7’de öğrencilerin %43,53’ünün gün içinde düzenli olarak dijital ortamlarda yazma yazdığı, bunun için de sosyal medya (Facebook, twitter vb.) ortamlarını tercih ettiği görülmektedir. Daha sonra en fazla tercih edilen dijital yazma ortamının ise cep telefonu kısa mesajları olduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında en az tercih edilen dijital yazma ortamı ise internet siteleridir. Bu

bulgular öğrencilerin yazmak için daha çok sosyal medya ortamlarını tercih ettiğini göstermektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin dijital ortamlardaki yazma sıklıkları

Değer	<i>f</i>	%
Boş zamanlarımda yazarım.	203	28,88
Her gün düzenli olarak yazarım.	113	16,07
İhtiyaç duydukça yazarım.	347	49,36
Zorunlu olmadıkça kalem-kâğıt kullanmam.	40	5,69

Tablo 8’de öğrencilerin %49,36’sının dijital ortamlarda ihtiyaç duydukça yazdığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin %28,88’i boş zamanlarında dijital ortamlarda yazı yazmaktadır. Bu bulgular öğrencilerin dijital ortamlarda düzenli yazı yazmadıkları boş zamanlarında ve ihtiyaç duydukça yazdıklarını göstermektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin dijital yazma sürecinde önem verdiği unsurlar

Değer	<i>f</i>	%
Mesajın / içeriğin doğru ve etkili iletilmesi	295	41,96
Mesajın / içeriğin kolay biçimde iletilmesi	83	11,81
Mesajın / içeriğin hızlı biçimde iletilmesi	244	34,71
Mesajın / içeriğin karşı tarafa iletilmesi	81	11,52

Tablo 9’da öğrencilerin %41,96’sının dijital ortamlarda okurken en fazla mesajın / içeriğin doğru ve etkili iletilmesine önem verdiği görülmektedir. Öğrencilerin %34,71’inin ise mesajın / içeriğin hızlı biçimde iletilmesine önem verdiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin en az önem verdiği unsurun mesajın / içeriğin karşı tarafa iletilmesidir. Bu bulgu, öğrencilerin dijital ortamda yazarken mesajın iletilmesinden ziyade doğru, etkili ve hızlı biçimde iletilmesini önemseydiğini göstermektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin gün içinde kalem kâğıt ile yazma ihtiyaçları

Değer	<i>f</i>	%
İhtiyaç duymam	263	37,41
Hikâye, deneme, şiir vb. yazmak için	127	18,07
Haberleşme için (Mektup, mesaj iletme)	58	8,25
Bilgiyi kaydetmek için (Not tutma, ödev-rapor yazma)	243	34,56
Planlama yapmak için (ödev, randevu)	12	1,71

Tablo 10’da öğrencilerin %37,41’inin gün içinde kâğıt ve kalem ile yazışmaya ihtiyaç duymadığı görülmektedir. İhtiyaç duyan öğrencilerin ise %34,56’sının bilgiyi kaydetmek için (not tutma, ödev-rapor yazma) ve planlama yapmak için (randevu, ödev, ödeme) yazışma yaptığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Dijital ve Basılı Ortamların Farklılıklarına Dair Görüşleri

Ortaokul öğrencilerinin okuma ve yazma açısından basılı ve dijital ortamların sahip olduğu farklılıklara ilişkin görüşleri alınmıştır. Ancak araştırmaya katılan ve anketi dolduran öğrencilerin önemli bir kısmı bu maddeye cevap vermemiştir. Bu nedenle açık uçlu maddeye cevap veren öğrencilerin görüşlerine dair bir çözümleme yapılmıştır.

Tablo 11. Basılı ve elektronik ortamda okuma ve yazmanın farklılıkları

Örnek İfadeler	Temalar	<i>f</i>	%
<i>Ekrana yazarken yorulmam.</i> <i>Ekrandan okumak daha kolaydır.</i> <i>Ekrandan farklı puntolarda okuma imkânım var.</i> <i>Ekran üzerinde yazarken yazım bozulmaz.</i> <i>Ekran üzerinde her ortamda okurum ve yazarım.</i> <i>Ekrana yazarken kâğıdı daha verimli kullanırım.</i> <i>Ekran üzerinde yazarken yazım denetimi yapıldığı için yazım ve noktalama hatası yapma endişesi taşımam.</i>	Ekrandan okuma-yazma daha kolay ve kullanışlıdır.	207	29,45

<i>Ekrana yazmak daha çok hoşuma gidiyor.</i>			
<i>Ekran üzerinden okumak ve yazmak ilgimi çekiyor.</i>	Ekran üzerinden okuma-yazma daha ilgi çekicidir.	38	5,41
<i>Ekranda farklı puntolarda yazmak çok zevklidir.</i>			
<i>Ekrana yazılanlar kâğıttan daha kalıcı.</i>			
<i>Ekrana klavye ile yazdıklarımı kaybetmem.</i>	Ekrandan okuma-yazma daha kalıcıdır.	40	5,69
<i>Ekrandan okuduklarımı unutmam.</i>			
<i>Ekrandan okurken gözlerim yoruluyor.</i>			
<i>Ekrandan yazarken gözlerim yoruluyor.</i>	Ekrandan okuma-yazma sağlığa (göz vb.) zararlıdır.	44	6,26
<i>Ekrandan okurken başım ağrıyor.</i>			
<i>Klavye ile ekrana çok yazmak sağlığınıza zararlıdır.</i>			
<i>Kâğıda yazılı olan bilgiler daha doğrudur.</i>			
<i>Kâğıt üzerine kalem ile yazarken daha yaratıcı oluyorum.</i>	Kâğıda yazılanlar daha doğru/gerçekçi/yaratıcı bilgidir.	44	6,26
<i>Kalem ile kâğıda yazılan bence daha gerçekçidir.</i>			
<i>Kalem ile klavyeden daha hızlı yazıyorum.</i>			
<i>Kalem ile kâğıda daha kolay yazıyorum.</i>	Kalem ile kâğıda yazma daha hızlı ve kolaydır.	25	3,56
<i>Klavye ile ekrana yazarken yoruluyorum.</i>			
<i>Klavye ile ekrana yazarken dikkatim dağılıyor.</i>			

Tablo 11'e göre, öğrencilerin %29,45'i dijital ortamlarda (klavye ve ekran) okuma ve yazmanın basılı (kalem ve kâğıttan) ortamdan daha kolay ve kullanışlı olduğu düşünmektedir. Buna karşılık öğrencilerin sadece %3,56'sı kalemlle kâğıda yazmanın ve kâğıttan okumanın daha hızlı ve kolay olduğuna inanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin %6,26'sı ekrandan okuma ve ekrana yazmanın sağlığa (göz vb.) zararlı olduğunu düşündüğünü ve bu nedenle olumsuz görüşe sahip olduğunu bildirmiştir. Buna göre öğrencilerin dijital ortamlarda okuma ve yazmayı fonksiyonel ve kullanışlı bulduğu söylenebilir. Bu bulgular, öğrencilerin dijital ortamlarda okuma ve yazmaya yönelik daha olumlu görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin Eğitim Amaçlı Kullandıkları Dijital Ortamlar / Kaynaklar

Tablo 12. Öğrencilerin eğitim amaçlı kullandıkları dijital ortam / kaynaklar

Elektronik Kaynaklar	<i>f</i>	%
Eba	317	45,09
Morpa Kampüs	150	21,33
Vitamin	70	6,11
Okulistik	22	9,96
Dyned	25	3,56
Tonguç Akademi	40	5,69

Tablo 12’de öğrencilerin %45,09’unun ders ve sınavlara hazırlanmak, okul dışında da konuları pekiştirmek için Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’yı kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin EBA’dan sonra en çok yararlandığı dijital öğrenme ortamı Morpa Kampüs’tür. Bununla birlikte öğrencilerin Vitamin ve Okulistik gibi dijital ortamları ve bu ortamlardaki kaynakları da kullandığı, Youtube gibi video paylaşım sitelerinden Tonguç Akademi gibi öğretmenlerin oluşturduğu ders videolarından da faydalandığı anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin yarısından fazlasının (f=624) yukarıda sıralanan amaçlarla dijital öğrenme ortamlarından yararlandığını ve en çok EBA’yı tercih ettiğini göstermektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Gelişen bilgisayar ve internet teknolojisi ile gün içinde ister istemez ekran üzerinden okuma ve ekrana yazma eylemi yürütülmektedir. “Günlük hayatın her anında, ihtiyaç duyulan bir eşyadan tutun da sevdiğimiz bir kişiye hediye almak, eğlenmek için müzik dinlemek, film izlemek, hastalıkları araştırıp tedavi yollarını araştırmaya kadar hatta hayatımıza yön veren sınavlara başvuru yapmak ve sonuçlarını öğrenmek gibi çok çeşitli sebeplerle” (Maden ve Maden, 2016: 1316) dijital ortamlarda okuma ve yazma eylemi gerçekleştirmektedir. Dijital ortamlardaki iletişim ve bilgi paylaşımı okuma ve yazma alışkanlıklarımızda yeni bir kültürel değişimi de beraberinde getirmiştir. Bu nedenle, hayatımızın her anında etkisini hissettiğimiz dijital ortamları kullanmaya ilişkin becerileri kazanmamız gerekmektedir. Dijital ortamlarda okuma ve yazma ihtiyacının teknolojiyle koşut biçimde artması öğrencilerde bu ortamlarla ilgili gerek olumlu gerekse olumsuz alışkanlıkları da beraberinde getirmiştir. Bunun için dijital ortamlar öğrencilerin ihtiyaçlarına göre, biçim ve içerik açısından nitelikli biçimde hazırlanmalıdır. Ancak bu şekilde, öğrenciye büyük fayda sağlayacağı ve olumlu alışkanlıklar kazandıracağı bir gerçektir.

Bahsedilen gerekçelerle, ortaokul öğrencilerinin dijital ortamlardaki okuma ve yazma kültürlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğrencilerin %38,12'sinin 1 saat ekran üzerinde okuma yaptığı, bunu takiben öğrencilerin %25,04'ünün ise 0-30 dakika aralığında ekrandan okuma yaptığı tespit edilmiştir. Bu çalışmayla benzer sonuçlar içeren Günel ve arkadaşlarının (2011) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin en fazla 1 saat ekran üzerinde vakit geçirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin %54,05'inin daha çok Facebook ve Twitter gibi popüler sosyal ortamlarda okuma yaptığı tespit edilmiştir. Alanyazında da Yıldız ve Abdüsselam'ın (2016) çalışmalarında öğrencilerin %69,2'sinin sosyal ağlardan Facebook'u ilk sırada kullanmayı tercih ettikleri ortaya konulmuştur. Yine Madell ve Muncer'ın (2004) çalışmalarında da katılımcıların daha çok eğlenme ve hoş vakit geçirmek amacıyla dijital ortamları kullandığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin %49,79'unun dijital ortamlardaki metinleri daha çok boş zamanlarında okumayı tercih ettiği ve %34,13'ünün ise ihtiyaç duydukça okuduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin dijital ortamlardaki okumalarının düzenli olmadığı sadece ihtiyaç duydukça okuma yaptıkları söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin %47,23'ünün dijital ortamlarda okurken en fazla önem verdikleri unsur okuduklarının ilgi çekici olmasıdır. Bunun dışında öğrencilerin dijital ortamlarda okuduklarının doğru ve güvenilir olmasına önem verdiği görülmüştür. Ancak öğrencilerin dijital ortamlarda bilgi güvenliğini ön plana tutmaması ve daha çok ilgi çekiciliğe dikkat etmesi medya okuryazarlığı konusunda bilinçli hareket edilmediğini göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin %40,11'i gün içinde basılı metin okumaya ihtiyaç duymamaktadır. Bu sonuç, öğrencilerin önemli bir kısmının basılı metin okuma alışkanlığına sahip olmadığına işaret etmektedir. Maden'in (2019) konuyla ilgili araştırmasında da basılı materyal okuma süresi ile e-okuma alışkanlığı arasında ters orantı olduğuna dair tespitler bu sonuçla aynı doğrultudadır. Nitekim okuma alışkanlığına yönelik yapılan birçok çalışmanın sonuçları da öğrencilerin düzenli kitap okuma alışkanlığının olmadığı yönündedir. Söz gelimi İPSOS KMG'nin 2016 yılında Türkiye'nin 34 ilinden 13.799 kişiyle gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarını içeren “Türkiye’yi Anlama Kılavuzu”na göre; toplumun %39'u hiç kitap okumuyor, %47'si hiç dergi okumuyor, en sık yapılan aktivitenin ise %85 ile televizyon izlemektir (İleri, 2017).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu (%41,39) gün içinde (tuşlu veya dokunmatik) klavye ile 0-30 dakika arasında yazı yazmaktadır. Ayrıca öğrencilerin %29,45'i ise 1 saat klavye ile yazmaktadır. Söz konusu sürelerde

dijital ortamlarda yazı yazan öğrencilerin %43,53'nün en fazla sosyal medya (Facebook, twitter vb.) ortamlarında düzenli yazdıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular bağlamında, öğrencilerin bilgi edinme ve araştırmadan çok eğlenme ve haberleşme amacıyla dijital ortamlarda yazı yazdıkları söylenebilir. Maden ve arkadaşlarının (2018) adayların dijital yazma alışkanlıkları ile ilgili çalışmasında da sosyal medya kullanımına bağlı olarak e-yazma alışkanlığının yükselmesine dair tespitler bu sonuçla örtüşmektedir. Yine öğrencilerin %49,36'sının dijital ortamlarda ihtiyaç duydukça yazı yazdığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin %28,88'inin elektronik ortamlarda klavye / tuşlarla boş zamanlarında yazı yazmakta olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin dijital ortamlarda düzenli yazı yazmadıklarını sadece ihtiyaç duydukça ve vakit geçirmek için bu ortamlara yöneldikleri şeklinde açıklanabilir. Vakit geçirmek ve yazılı iletişim ihtiyaçlarını karşılamak için bu ortamlara yönelen öğrencilerin %37,41'i gün içinde kâğıt ve kalem ile yazışmaya da ihtiyaç duymamaktadır. Buna karşın öğrencilerin bir kısmı kalem kâğıt ile yapılan yazışma yapma ihtiyacı hissetmekte ve bunu daha çok edindikleri bilgiyi kaydetmek için (not tutma, ödev-rapor yazma) yapmaktadır. Öğrencilerin bu tercihleri estetik zevk ve edebiyat ilgisine bağlı olarak (şiiir, hikâye vd. gibi) basılı metinler oluşturmaktan ziyade daha çok günlük ihtiyaca yönelik yazı yazdıklarına yorulabilir.

Öğrencilerin dijital ortamlarda klavye ile ekrana yazı yazarken en fazla önem verdikleri unsur duygu ve düşüncelerinin karşı tarafa doğru, etkili ve hızlı biçimde iletilmesidir.

Öğrenciler okuma ve yazma açısından basılı (kalem-kâğıt) ve dijital (klavye-ekran) ortamın kolaylık, kullanışlılık ve fonksiyonel olma açısından farklılaştığını, bu özelliklerin daha dijital ortamda bulunduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte öğrencilerin e-okumanın ve yazmanın olumlu yönlerinin yanı sıra bazı olumsuz özelliklerinin (göz sağlığı gibi) de olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu çalışmayla aynı doğrultuda Güneş (2010) de, ekran okumanın zihinsel yapıyı ve becerileri olumlu yönde etkilediğini, beynin çeşitli bölgelerini harekete geçirdiğini, dikkat etme, karar alma, karmaşık düşünceleri kontrol etme gibi becerileri üst düzeyde geliştirdiğini tespit etmiştir. Yine ekran okuma ve yazmanın bazı olumsuz yönlerine ilişkin Gömleksiz, Kan ve Fidan'ın (2013) çalışmalarında; katılımcılar ekranın hareketli olmasının okumayı zorlaştırdığı, gözleri yorduğu, okuma hızını düşürdüğü, ekrandaki farklı yazı karakterlerinin anlamayı zorlaştırdığı, yazı karakterlerindeki farklılıkların okuma hızını düşürdüğü, renk-boyut gibi fiziksel özelliklerin ve aynı anda iki farklı işlevin yerine getirilmesinin dikkati dağıttığı gibi olumsuz görüşler sunduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin büyük bir kısmının derslere ve sınavlara hazırlanmak için dijital ortamlardan ve bu ortamlardaki kaynaklardan yararlandığı; bununla beraber en çok yararlanılan dijital ortamın ise EBA olduğu sonucuna varılmıştır. Tüysüz ve Çümen (2016) de EBA ile ilgili olarak, öğrencilerin web sitesinin konuları pekiştirmede, sınavlara hazırlık ve konu tekrarı yapmada faydalı bir site olduğunu, konu anlatımı, eğitici oyun / etkinlikler, testler ve videolar bakımından sitenin ilgi çekici olduğunu düşündükleri yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Yine Timur, Yılmaz ve İşseven (2017) ortaokul öğrencilerinin tamamının EBA sisteminden haberdar oldukları, giriş sıklıklarının ise çoğunlukla “haftada 3-4 gün” olduğu, öğrencilerin EBA’yı ziyaret etme amaçlarının derse yönelik konu tekrarı, oyun oynama, test çözme ve verilen ödevi yapma olduğu belirlenmiştir. Alanyazındaki bu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir.

Sonuç olarak ortaokul öğrencilerin gün içinde 30 dakika ile 1 saat arasında dijital ortamlarda okuma ve yazma yaptığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun sosyal medya ortamlarındaki metinleri okumayı tercih ettiği, bu ortamlarda yazılı paylaşımlarda bulunduğu, bu paylaşımları daha çok ihtiyaç duydukça ve boş vakitlerini değerlendirmek için gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin dijital ortamlarda daha çok ilgi çekici metinleri okudukları ve bu ortamlarda yazarken de doğru, etkili ve hızlı iletişimi önemsedikleri araştırmanın sonuçları arasındadır. Ortaokul öğrencilerinin kâğıt ve kalem ile oluşan metinler yerine hızlı, işlevsel ve kullanışlı olduğu için dijital ortamlardaki metinleri tercih ettiği de görülmüştür. Diğer taraftan öğrencilerin tamamına yakınının eğitim yaşantılarını desteklemek için dijital ortamlardan yararlandığı ve en çok EBA’yı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

1. Öğrenciler öğretmenleri tarafından kendilerine uygun ve nitelikli dijital ortamlarla tanıştırılabilir ve teşvik edilebilir
2. Dijital ortamlarda okuma ve yazma konusunda öğrencilerin bilinçlendirilmesi için ders kitaplarına uygun içerikli metin ve uygulama örnekleri konulabilir.
3. Derslerde EBA gibi dijital ortam / kaynaklardaki materyallerin kullanımı planlama içinde yer alabilir.
4. Öğretim programları dijital kaynak kullanımını destekleyecek şekilde hazırlanabilir.
5. Öğretim programlarındaki e-okuryazarlığa yönelik kazanımlar, okuma ve yazma becerisine göre ayrı ayrı düzenlenebilir ve çeşitlenebilir.

6. Öğrencilerin internet tabanlı ortamları nasıl kullanması gerektiği yönünde öğrenci ve veliler toplantı, seminer veya e-okul sistemi üzerinden bilinçlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 10, 51-72.
- Arslan, A. (2009). Bilgisayar destekli Türkçe öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 665-677.
- Doğan, D. ve Seferoğlu S. S. (2015). Mobil cihazlar ve eğitimde dijital dönüşüm. B, Akkoyunlu, A, İşman ve H.F, Odabaşı (Ed.). *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (ss. 539-563). Ankara: TOJET Yayınları
- Engin, A.O., Tösten, R. ve Kaya, M.D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Journal of the Institute of Social Sciences*, 5, 69-80.
- Erdem, M. ve Pala, F. K. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamları ve katılım. B, Akkoyunlu, A, İşman ve H.F, Odabaşı (Ed.). *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (ss. 213-231). Ankara: TOJET Yayınları
- Gömleksiz, M.N., Kan, A.Ü. ve Fidan, E.K. (2013). Öğretmen adaylarının ekran okuma özyeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 138-159.
- Günel, A., Turhal, Ç. Ü. ve İmal, N. (2011). İlköğretim öğrencileri arasında İnternet kullanımının incelenmesine yönelik anket çalışması. Ağ ve Bilgi Güvenliği Sempozyumu, Ankara, Türkiye.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekran okuma türleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güvendi, G.M. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Işık, A.D. (2013). Fen bilimleri dersinde animasyon ve simülasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarısı ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 395-411.
- İleri, A. (2017). Okuma kültürü ve okul kütüphaneleri raporu 2017. *Türk Kütüphaneciliği*, 31 (2), 259-262.
- Karsak, O. ve Gülhan, H. (2014). Bilgisayar destekli öğretimin ilkokuma yazma başarısına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi (Journal of Theoretical Educational Science)*, 7(1), 114-134.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*, 28, 283-298.

- Madell, D. & Muncer, S. (2004). Gender differences in the use of the internet by English secondary school children. *Social Psychology of Education*, 7, 229-251.
- Maden, S. ve Maden, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1305-1319.
- Maden, S. Banaz, E. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital ortamlardaki yazma alışkanlıkları. *Journal of Research in Education and Teaching*, 7(1), 103-112.
- Maden, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin e-okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *2nd International Congress on New Horizons in Education and Social Sciences (ICES-18-19 June 2019) Proceedings*, (ss.24-36). Elazığ: Asos Yayıncılık.
- Özgür, H. (2011). Bilgisayar destekli eğitim yazılımlarında kullanılan geri bildirim türlerinin akademik başarıya etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(1), 122-139.
- Sözüdoğru, O., Altınay, Z., Altınay, F. (2016). Eğitimde sosyal ağlar. B, Akkoyunlu, A, İşman ve H.F, Odabaşı (Ed.). *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (ss. 315-322). Ankara: TOJET Yayınları.
- Şahin A. ve Akçay A. (2012). Webquest (Web macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 2012, 33-45.
- Şimşek, F. (2017). Fen bilimleri dersinde animasyon ve simülasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve bilgilerin kalıcılığı üzerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi (International Journal of Education Science and Technology)*, 3(3), 112-124.
- Timur, B., Yılmaz, Ş. ve İşseven, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Eğitim Bilişim Ağı (eba) sistemini kullanmalarına yönelik görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi (Asian Journal of Instruction)*, 5(1), 44-54.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2016). Girişimlerde bilişim teknolojileri kullanımı araştırması, hanelerde bilişim teknolojileri kullanımı araştırması. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=2177916> adresinden 3 Mayıs 2019'da alınmıştır.
- Tüysüz, C. ve Çümen, V. (2016). Eba ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27),278-296.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, C. ve Abdüsselam, M. S. (2016). Ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin internet kullanımına yönelik yaşantıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*. 5(1), 263-276.

3. BÖLÜM

SÖZLÜK KULLANMA ALIŞKANLIĞININ DİJİTAL DÖNÜŞÜMÜ*

Aslı MADEN**

Sözlük Kavramı

Sözlükler sözcüklere dair biçim, anlam ve kullanım özelliklerini içeren böylece bir dilin tarihine, kültürel yapısına ve toplumsal yaşamına dair nitelikleri okuyucusuna sunan başucu eserleridir. Sözlükler sözcük öğrenme ve söz varlığının geliştirilmesinde büyük bir rol üstlenmektedir. Zira sözlükler sözcük öğretmek ve söz varlığını koruyup güçlendirmek gibi ciddi sorumluluklara sahiptir. Sözlük, söz yerindeyse bir kültür haritasıdır. Zira dil kültürün aynası ve koruyucusudur. Sözlük okuyucuları dilin canlı ürünleri olan sözcükler ile o toplumun tarih ve kültürel hafızasını gözden geçirebilirler. Sözlükler sayesinde o toplumun kültürünün yanında bilimi, sanatı ve yaşama biçimi hakkında da bilgi sahibi olunabilir. Ayrıca iletişim için gerekli olan günlük ihtiyaçlara yönelik temel söz varlığı; açıklama yapmak, hayallerini ve tasarımlarını betimlemek, tartışmak ve tanıtmak, duygularını şiirleştirmek için gerekli olan anlatım yollarını işletebileceği sözcükler de sözlüklerden öğrenilebilir. Bu nedenle sözlük bir kaynak ve yöntem olarak dil bilimi, edebiyat, sosyoloji, tarih ve sözcük öğretimi gibi disiplinlerle ilişki içindedir.

Sözlük Türkçe Sözlük'te “bir dilin bütün veya belirli bir dönemdeki sözcüklerini yazılışları, türleri, söylenişleri, temel ve yan anlamları, kullanım özellikleri bakımından kayıt altına alan, açıklayan, edebî metinlerden seçilen cümlelerle örneklendiren, alıntı sözcüklerin hangi dilden geçtiğini bildiren başvuru kaynağı” (Türk Dil Kurumu, 2011: XI) şeklinde kapsamlı bir karşılık bulmaktadır. Bunun yanında sözlük “bir veya birden fazla dilin kelimelerinin

* Bu bölüm, yazarın doktora tezinden yararlanılarak üretilmiştir.

** Öğr.Gör.Dr., Giresun Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, asli.maden@giresun.edu.tr

ORCID:0000-0002-3336-0198

bütününü veya bir bölümünü, genel amaçlı veya özel amaçlı olarak içeren, anlam, açıklama ve örnekleriyle ortaya koyan ve daha çok alfabetik olarak düzenlenmiş eserlerin genel adıdır” (İlhan, 2009: 535). Bu tanımlamalardan başka sözlükler için “sözcükler hakkında bilgi veren koleksiyonlar” (Uzun, 2003: 281) ve “bir dilin kelime hazinesini toplamanın yanında dili koruma ve yozlaşmaktan kurtarma” (Levend, 1971: 4) ayrıca “kültürü yansıtmaya” (Boz, 2006, s.31) işlevlerinin bulunduğu şeklinde değerlendirmeler de mevcuttur. Dolayısıyla, sözlükler sözcük öğrenirken ve kullanırken yararlanılması ve başvurulması zorunlu olan kaynaklardır.

Sözlük Kullanma Alışkanlığı ve Eğitimi

Öğrencilere yeni sözcükleri öğretirken anlam, kullanım ve köken bilgisini göstermek için öğretim sürecinin farklı aşamalarında ve okul dışında sözlüklere başvurmaları gerektiği kavratılmalıdır. Hatta bunun bir alışkanlığa dönüşmesi hedeflenmelidir. Öğrenme sürecinde sözlükler öğrenciye anlamını bilmediği sözcükleri öğretirken ve etkili bir iletişim kurulmasına yardımcı olarak güven verir, zevkli bir uğraştır, kontrol ve karşılaştırma imkânı sunar, söz varlığını zenginleştirir, kendi kendine öğretir, öğrenmeye canlılık ve aktiflik katar (Budak, 2000; Göğüş, 1978). Bunların yanında öğrencilerin kullanacağı sözlükler, sözcük kökeni, doğru yazım, doğru sesletim, sözcük sınıflaması, söz dizimine bağlı işlevsel değişimler, anlamsal ayrıntılar ve farklılıklar, kullanım örnekleri ve bağlamlar, eş ve karşıt anlamlar, anlam katmanları, ilişkili gönderimler, stilistik bilgiler, anlamsal bilgiler ve ekler bakımından da bilgi verebilmektedir (Budak, 2000: 22).

Sözlük, öğrenmek ve bir konuda doğru ifadeyi sunabilmek için gereklidir ve kullanıcıya birçok fayda sağlar. Sözlük kullanmayı yerleşik bir alışkanlık hâlinde edinmiş olan birey okulda ve günlük yaşamında çeşitli açılardan kolaylıklar yaşar. Öğrencilerin sözlüğe erişimi, taşınması, ulaşımını ve sözlükten yararlanmasını kolaylaştırmak bu kaynağa ve öğrenme yöntemine dair tutum ve motivasyonlarını da olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle öğrencilerin ilgi ve eğilim gösterdiği bilgisayar ve internet tabanlı sözlüklerden, sözlük kullanımını özendirecek diğer yöntemler ve araçlardan ayrıca öğretmen rehberliğinden yararlanılmalıdır.

Öğrencinin söz varlığını zenginleştirmenin ötesinde bilgiye ulaşma ve öğrenme alışkanlıklarını da belirleyen bir beceri olan sözlük kullanmanın öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve düzeyine uygun etkinliklerle dil öğretimi derslerinde kazandırılması mühim bir meseledir. Sözlük dilin öğrenilip doğru biçimde kullanılabilmesi için temel bir kaynak olmakla beraber bu kaynağın kullanımı da

sözcük öğretiminin etkili yöntemlerindendir. Sözlükler, sözcüklerin anlamına ve diğer özelliklerine dair başvurulabilecek kaynak ve önemli bir yardımcıdır. Dil öğretimi sürecinde okuma çalışmaları ile dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerinde de sözlüklerden yararlanılmalı, anlamı bilinmeyen yeni sözcüklerin öğrencinin söz dağarcığına yerleştirilmesi sağlanmalıdır. “Okuma anında çocuklar sözlük kullanmasalar bile, sözcük dağarcığını geliştirmede başvurulabilecek etkin kaynaklardan birisi de sözlüklerdir” (Akyol, 2005: 174). Sözcüklerin sadece anlamını öğrenmek için değil, örnek kullanımları göstermek için de sözlük kullanımı etkili bir yöntem özelliği gösterir. Bu öğretim yolu, sözlüklerin doğru yerde ve tekrarlanarak kullanımı ile başarıya ulaşabilir. Okunana ve dinlenene anlam vermek için konuşulan ve yazılanı ise anlamlı biçimde sunabilmek için sözlük bir başvuru kitabıdır. Karadağ’a (2011: 195) göre sözlük;

“Bir başvuru kitabı olarak, özellikle anlama becerilerinin kullanılmasında karşılıklı anlaşmaya dayanan bir eğitim ortamı oluşturur. Öğrenciler için dinleme ve okuma sırasında karşılaşılan ve anlamı çözülemeyen sözler için sözlüğe başvurmak, geçerli ve güvenilir bir yoldur. Anlatma becerilerinin kullanılmasında ise sözlükler öğrenciye, aktarılacak anlamın karşılığının doğrulanması, doğru yazım ve söyleyişe dair bilgi kaynağı olarak rehberlik etmektedir.”

Öğrenciler ilkokuldaki ana dili derslerinden itibaren sözlüğün özelliklerini görerek, kullanarak daha sonraki aşamalara geçer ise bu öğretim yöntemi ile kalıcı öğrenmeler sağlanacaktır. Buna karşın sözcük öğretiminde sadece sözlük kullanımı yöntemi ile yetinildiğinde söz varlığı yeterince zenginleştirilemeyebilir. Çünkü “sözlükten genellikle sözcüğün verilen ilk anlamı hatırdaki kalmakta, sözcüğün değişik bağlamlarda geldiği diğer anlamları ise ya hiç öğrenilmemekte ya da kısa sürede unutulmaktadır” (Aygün, 1999: 13). Bu nedenle sözlük dışında da sözcüğün farklı bağlamlarda kullanımını sağlayan yöntemlere başvurulmalıdır.

Sözlükler hem öğretim ortamında hem de günlük yaşamda öneme sahiptir. Bununla birlikte sözlükler bir dersin ana materyali olan kitaplarla farklı işlev görmektedir. Ders kitabının yerine kullanılamayacak ancak ders kitabındaki konunun doğru anlaşılmasını sağlayacak bir işleve sahip olan sözlükler amaç ve kazanımlar doğrultusunda farklı türlerde hazırlanabilmektedir. Ancak dikkat edilecek husus “hedef kitlenin beklentilerine cevap veremeyen sözlüklerin başarılı olma ihtimalinin” yüksek olmamasıdır” (Boz, 2006: 31).

Ana dili veya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil becerilerini geliştiren öğrencinin kendi seviyesine ve ihtiyaçlarına göre sözcük kapasitesini yükseltmek için sözlük kullanması zorunludur. Türkçe derslerinde öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı geliştirilmelidir. Bunun için “sözlük kullanma konusundaki temel bilgiler öğrencilere verildikten sonra aranan sözcüğün sözlükten nasıl bulunabileceği öğretilmeli ve öğrencilerin derslere sözlükle gelmeleri sağlanmalıdır.” (Göçer, 2009: 1039). Sözlük kullanma becerisinin ilköğretim çağında öğrencilere kazandırılması ve alışkanlık hâline getirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğu çok büyüktür. Türkçe öğretmenleri ders içinde sözlüğe hangi durumlarda ve ne şekilde başvurulacağını örnek kullanımlarla göstermeli, aynı zamanda nasıl kullanılması gerektiğine dair alıştırmalar ve tekrarlarla öğrencilerin bu kaynakları etkili kullanmasını sağlamalıdır. Öğretmenlerin ders içinde ve dışında örnek davranışları ile sözlük kullanımına yönelik yaşantılar oluşturması öğrencilerin sözlük kullanımlarında teşvik kaynağı olacaktır. Zira alışkanlığa dönüşecek bilgi ve beceriler için öğrenciler öncelikle öğretmeninde bu özelliği arayacaktır. Dolayısıyla bir alışkanlık hâlinde öğrenciye kazandırılması gereken sözcüğün anlamını öğrenmek için sözlüğe başvurma öncelikle öğretmenlerin de sahip olması gereken bir beceridir.

Sözcük öğretiminde zikredilen niteliklerinden dolayı sözlük kullanmaya dair temel bilgilerin öğrenciye kazandırılması öncelik taşır. Çünkü “sözlük kullanmayı bilmeyen öğrenciler için sözlük kullanımı, metnin anlaşılması önünde bir engeldir. Metinde karşılaştığı her yeni kelime için çıkarımda bulunmadan hemen sözlüğe bakma eğilimi, metinden uzaklaşma ve metni anlamamaya neden olmaktadır” (Koyama ve Takeuchi, 2004; Knight, 1994’ten akt. Melanlıoğlu, 2013: 269). Bunun için öğretmenlerin sözlük kullanımına dair becerileri öğrenciye göstererek kavratması ve kendisinin de sözlüğe başvurarak örnek olması gereklidir.

Sözlüklerin değeri, öğrenciye ve ihtiyacı olana sağladığı faydaların bilinmesine karşın sözlüklerden yeterince yararlanılamamaktadır. Çünkü, “ilk ve ortaöğretim sürecinde öğrencilerin sözlükleri zorunlu başvuru kaynağı olarak görmeleri bu tür kaynaklara karşı olumsuz tutum gelişmesine neden olmaktadır. Bu nedenle sözlüklerin öğrenciler tarafından başvuru kaynağı olması yanında bir okuma kitabı gibi de algılanması sağlanmalıdır. Öğrencilerin sözlükleri kullanmamaları, bu konuda yetkinliklerini oluşturmamalarına neden olmaktadır” (Erdem, 2017: 132). Bundan dolayı öğrencilere sözlüklerin sadece ihtiyaç duyulduğunda, ödev yaparken ve derste başvurulacak bir kaynak kitap

olmadığı kavratılmalıdır. Öğrencilere sözlükten nasıl yararlanılacağını somut adımlar ve beceriler hâlinde gösterilmesi ve uygulamaların yapılması zorunludur. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerine sözlük kullanımı ile ilgili aşağıdaki ilkeleri özenle ve tekrar eden alıştırmalarla kavratmalıdır:

a) Sözlüklerde, madde başlarının alfabe sırasıyla dizildiği; sözcüklerin yalnız baş harfleriyle değil bundan sonraki harfleriyle de sıraya konulduğu,

b) Sözcüğün türü (isim, fiil vb.), yapısı (basit, birleşik, türemiş) ve köken bilgisini (sözcüğün hangi dilden geçtiği) gösteren kısaltmalardan nasıl yararlanılacağı,

c) Sözcükler çekim eki aldığı anda gerçekleşen ses değişmelerinin gösterimi,

ç) Sözcüğün anlamının açıklanışında tanımların, eş ve zıt anlamlıları yardımıyla örneklendirildiği,

d) Çok anlamlı sözcüklerin bütün anlamlarının açıklandığı; en çok kullanılan anlamın en öne alınarak her anlama ayrı bir sıra numarası verildiği,

e) Madde başıyla ilgili deyimlerin ve terimlerin açıklandığı,

f) Terimlerin ait olduğu alanların kısaltmalarla gösterildiği,

g) Sözcüklerin sesletim özelliklerinin nasıl verildiği,

h) Sözlükte kullanılan kısaltmalar ve özel işaretlerin (oklar, renkler vb.) ne anlama geldiği (Göğüş, 1978: 368-369) öğrencilere fark ettirilmelidir. Sözlük kullanımına dair bu ilkeler sözlüğün ne olduğuna ve nasıl kullanılacağına dair temel bilgilerin öğrencilere kazandırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan hedefler sözlük kullanımının dil öğretimindeki yeri ve önemine dair çerçeveyi oluşturmaktadır. Uygulamada olan Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2019);

“Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.” kazanımının açıklamasında “Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.” ifadesine yer verilmiştir.

“Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır.” kazanımının açıklamasında “Okuma materyallerindeki içindekiler, sözlük ve kaynakça bölümleri tanıtılarak işlevlerine değinilir.” ifadesine yer verilmiştir.

“Görselden / görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.” kazanımının açıklamasında “a) *Resimli sözlük, sözlük, kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanılır. ve b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.*” ifadelerine yer verilmiştir.

“Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımının açıklamasında “a) *Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. ve b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturma teşvik edilir.*” ifadelerine yer verilmiştir.

“Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.” kazanımının açıklamasında “*Bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindekiler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgi verilir.*” ifadelerine yer verilmiştir.

Türkçe öğretim programında yer alan, ders kitaplarının hazırlanmasında ve derslerdeki öğretim etkinliklerinin yapılmasında temele alınan yukarıdaki kazanım ifadeleri öğrenciye anlama ve söz varlığını zenginleştirme becerilerini kazandırmada sözlük kullanımına ne oranda değer verildiğini göstermektedir. Bu kazanım ifadeleri Türkçe öğretmenin öğrenciyi sözlük kullanma konusunda bilgilendirme ve yönlendirme sorumluluğunun olduğunu da göstermektedir. Kazanımların yanında programda temalar içerisinde Okuma Kültürü’ne bağlı bir alt tema olarak Sözlük Kültürü’ne yer verilmesi dikkat çekicidir (MEB, 2019: 16). Dikkat çeken bir diğer önemli nokta ise, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın hem basılı hem de çağın teknolojik gelişmelerine dolayısıyla güncel yaşam koşulları ile uyumlu biçimde dijital / elektronik sözlüklerin de kullanımını tavsiye etmesidir. Bu bağlamda, günümüz çocuk ve gençlerinin ilgi ve ihtiyaçlarını etkileyen, alışkın oldukları elektronik araçlardan ve dijital ortamlardan da sözcük öğretiminde yararlanılmalıdır. Sözlük kullanmanın alışkanlığa dönüştürülmesinde elektronik ve dijital sözlüklerden yararlanmanın bugün için bir zorunluluk olduğu da göz önünde tutulmalıdır. Söz yerindeyse, basılı ve elektronik araçlar üzerinden sözlük kullanma alışkanlığının bir kültür hâline getirilme hedefi, sözlük kullanmanın günümüz insanı için ne kadar önemli ve gerekli olduğunu kanıtlamaktadır.

Sözlük Türleri

Dil canlı bir olgu ve sistem olduğundan o dilin en küçük anlamlı birimi olan sözcükler açısından sürekli bir devinim söz konusudur. Bu da sözlüklerin sürekli güncellenmesini ve günün koşullarına göre değiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bir dilin söz varlığını içeren sözlükler geçmişten bugüne çeşitli amaçlarla farklı adlarla ve özelliklerle hazırlanagelmıştır. Sözlüğün kullanım amacı sözlüklerin hazırlanışında ve türlerinin oluşumunda temel ölçüt olmuştur. Bununla beraber sözlüğün hazırlanışında madde başlarının düzenlenmesi, kaynağa bağlılık, dil bilgisi kuralları ve anlamın doğru verilmesi gibi ölçütler de dikkate alınmaktadır. Bu doğrultuda, sözlük türlerine ilişkin sınıflandırma şu şekilde özetlenebilir (Aksan, 2007; İlhan, 2007, 2009; Kılıç, 2006):

- a) *Bir ya da Birden Çok Dilin Söz Varlığını İşleme Bakımından Sözlükler:*
Tek dilli ve çok dilli sözlükler
- b) *Alfabe Sırasının Esas Alınması Bakımından Sözlükler:*
Abecesel ve kavram sözlükleri
- c) *Ele Alınan Söz Varlığının Niteliği Bakımından Sözlükler:*
Genel sözlükler (ortak dil, yazı dili sözlükleri), lehçe bilim sözlükleri, eş anlamlılar, eş adlılar sözlükleri, yabancı ögeler sözlükleri, tarihsel sözlükler, köken bilgisi sözlükleri (etimoloji sözlükleri), uzmanlık alanı sözlükleri (terim sözlükleri), argo sözlükleri, deyim ve atasözleri sözlükleri, anlatım bilim (stilistik) sözlükleri, sanatçı ve metin sözlükleri, yanlış yerleşmiş öge sözlükleri ve tersine sözlükler
- d) *İşledikleri Ürünler Bakımından Sözlükler:*
Yazı dili sözlükleri ve ağız sözlükleri
- e) *Yazılış Biçimleri Bakımından Sözlükler:*
Manzum sözlükler ve mensur sözlükler
- f) *Malzemenin Kaydedildiği Ortam Bakımından Sözlükler:*
Basılı / kitabî sözlükler ve elektronik sözlükler

İnsanoğlu edindiği bilgi, gözlem ve tecrübelerini taş üstü, ağaç kabuğu, deri ve kâğıt üzerine yazılı veya çizili olarak kaydetmiştir. Kâğıdın icadı insanın yazılı iletişim alışkanlıklarına büyük katkı sunduğu gibi edebiyat, sanat ve bilimin gelişmesine başka bir deyişle medeniyetin gelişmesinde de önemli rol oynamıştır. Bilgi, bilişim veya enformasyon çağı olarak nitelen günümüzde ise, teknolojik gelişmeler ile insanın bilgiyi kaydetme yolları ve araçları da değişmiştir. Sözü edilen değişikliklerle artık bilgi sadece kâğıt üzerinde değil elektronik cihaz ekranları üzerine de kaydedilip saklanabilmektedir. Mesela bugün çok sevdiğimiz yazarların kitaplarını veya ödememiz gereken bir faturayı sadece kâğıttan değil cep telefonu, bilgisayar veya tablet ekranları üzerinden

dijital olarak da okuyabilmekteyiz. Bahsedilen değişim şüphesiz temel bilgi kaynaklarından olan sözlüklerin kaydedildiği ortam ve araçları da dönüştürmektedir.

Geçmişte sözlük denilince basılı kitaplar hâlinde bir dile ya da birden çok dile ait sözcükleri içeren kaynaklar akla gelirdi. Teknoloji ile harmanlanmış olan günümüzde, bireyler haber almak, araştırmak, eğlenmek, bilgi edinmek, kendini geliştirmek, yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmek için bilgisayar ekranlarına ve internete yönelmektedir. Bu durum basılı kaynakları başta kitapları, ardından gazeteleri, dergileri elektronik ortama aktarma ihtiyacını beraberinde getirmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda, sözcüklerin anlamını, işlevini ve kökenini öğrenmek için önemli bir başvuru kaynağı olan sözlükler de elektronik ortamlara aktarılmıştır. Basılı sözlükler elektronik ortama aktarılabildiği gibi bilgisayar yazılımları ve internet siteleri üzerinde de çeşitli amaç ve içerikte elektronik sözlükler oluşturulabilmektedir.

Dijitalleşen Sözlükler

20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren dil öğretiminde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanıldığı görölmektedir. Özellikle “1980”lerden sonra bilgisayar ve diğer iletişim araçları etkin bir şekilde öğretimde yer almıştır. İlk defa ses kayıt cihazlarının kullanılmasıyla başlayan bu süreç, fonograf, radyo ve televizyon araçlarının sınıf ortamına taşınmasıyla devam etmiştir” (Chinnery, 2006’dan akt. Çelik, 2012: 67). Teknolojideki akıl almaz hızdaki değişimle beraber bilgisayarlar ve sonrasında internetin kullanımı ile yeni öğrenme ve öğretim ortamları ortaya çıkmıştır. Bilgisayar ve internet aracılığıyla öğrenmeye imkân sunan kaynaklar, okul içinde formel ve dışında ise informal olarak öğrenmenin sürdürölmesine olanak sağlamıştır. Elektronik araçlarla dijitalleştirilmiş (sayısallaştırılmış) ortamlarda sunulan yazılı, çizili metinlerle, işitsel ve görsel dokümanlarla, kategorik arama motorlarıyla, ana dili ve yabancı dil sözlükleri ile insanların basılı ve yüz yüze öğrenme alışkanlıkları değişime uğramıştır. Dolayısıyla teknolojik gelişmelerden etkilenen, teknolojinin imkân ve farklılıkları ile kullanıcı, içerik ve sunuş nitelikleri bakımından çeşitlenen alanlardan biri de sözlüklerdir.

Elektronik sözlükler teknolojik gelişmelere bağlı olarak her geçen gün yenilenmektedir. Günümüzde basılı sözlüklerle beraber bilgisayar ve cep telefonu üzerinden internet tabanlı birçok özellik sunan elektronik sözlükler kullanılmaya başlanmıştır.

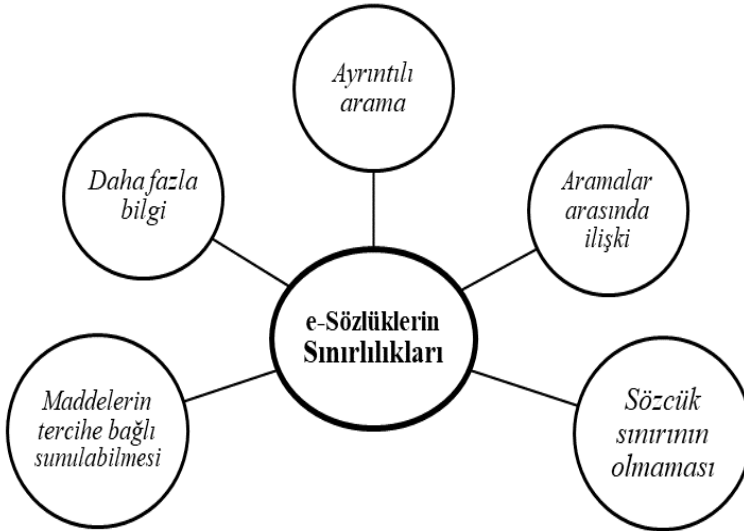
Elektronik sözlükler “önceleri hesap makinesi gibi aygıtlar biçimindeyken, sonraları bilgisayarlara yüklenerek kullanılabilen programlar, ardından da internette bir adresten ulaşılabilen ağ sayfası biçimine dönüşmüştür. Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler sonucunda, taşınması zor, hacimli ve çok ciltli sözlükler artık küçücük hafıza kartlarına sığdırılabilmekte veya genel ağa erişilebildiği sürece bir ağ sayfasından hemen ulaşılabilir...Sözlüklerin oluşturulma sürecinde veri toplama, bu veriyi sınıflandırma, işleme ve sözlüğü kullanıma sunma, önceki yöntemlere göre daha çabuk ve kolay gerçekleştirilebilir bir özelliğe kavuşmuştur. Ayrıca basılı kitapla ilgili maliyet ve sayfa sınırlılıkları elektronik ortamda aşılmış, binlerce sayfaya ve yüzlerce cilde sığdırılabilecek veriyi sayfa sınırlaması olmaksızın ve daha az maliyetle kullanıcıların hizmetine sunmak mümkün hâle gelmiştir” (Gökdayı, 2016: 194).

Bu bakımdan elektronik sözlükler hem kullanıcılarına hem de sözlük hazırlayıcılarına / leksikograflara birçok kolaylık sunmaktadır.

Elektronik araçlar arasında bilgisayar ve onun tamamlayıcısı olan internet günümüzde özel bir yere sahiptir. Bugün günlük yaşamın her anında iş yerinde, evde, resmî ve özel kurumlarda hatta okullarda öğretim sürecinde bilgisayar ve internet olmaksızın birçok temel işlemin yapılamayacağı açık bir gerçektir. Bilgi ve iletişim teknolojisi olarak da tanımlayabileceğimiz bu araçlarla bilgiye ulaşma, üretme, paylaşma, düzenleme ve aktarma; eğlenme ve sanatsal etkinlikler ile sosyal paylaşımlar kolayca gerçekleştirilebilmektedir. Bilgisayar teknolojisi ve internet ortamında insanlar bir bilgiye kolayca erişebilmekte, başvurusunu kolaylıkla yapabilmekte, film izleyip şarkı dinleyebilmekte, diğer sanat ürünlerini görebilmekte ve dil becerilerini geliştirmek amacıyla dijitalleşmiş kitapları, dergileri okuyabilmektedir. Tüm bunlarla birlikte gerek ana dilinde gerekse yabancı bir dilde ihtiyaç duyduğu bir sözcüğün anlamını da bilgisayar üzerinde programlanmış bir sözlükten veya internet sitesi üzerinde tasarlanmış bir başka sözlükten hızlı ve rahat biçimde öğrenebilmektedir. Hatta bu ortamlarda kullanıcı sadece sözcüğün anlamını öğrenmekle kalmamakta, eş ve zıt anlamlısını, kullanımına yönelik örnekleri, yabancı dillerdeki karşılıklarını da görebilmekte ve ayrıca etkileşimli olarak sözlüğe yorum, öneri ve görüş de sunabilmektedir. Bu şekilde basılı sözlük taşıma ve sözlük sayfaları arasında arama için çaba sarf etmeyerek ciddi kolaylıklara da sahip olmaktadır.

Günümüzde akıllı telefonların ve diğer mobil cihazların yaygın biçimde kullanımı elektronik ortamlardaki sözlük kullanımına yeni bir çehre kazandırmıştır. “Yeni iletişim teknolojileri ve internet, yaşama dair tüm alanlara nüfuz ederek, kavram ve değerlerin değişimine aracılık etmektedir. Bu noktada geleneksel sözlük anlayışının da yeni iletişim teknolojileri ile uyumlaşarak değişime ayak uydurduğu ve sanal ortamda mevcudiyetini ilan ederek e-sözlük anlayışına dönüştüğü görülebilmektedir” (Yıldırım ve Başer, 2016: 189). Mobil cihazlar üzerinden internet bağlantılı veya bağlantısız biçimde erişilebilen sözlük uygulamaları ile kullanıcılar günün her saatinde ve her yerde anlamını bilmedikleri veya karıştırdıkları sözcükleri araştırabilmektedir.

Elektronik sözlükler, öncelikle bir terim olarak kelimelerin kullanımı, anlamı ve yazımı hakkında bilgi veren elektronik bir ortamda depolanan bir referans materyali (Nesi ve Uk, 2000) olarak tanımlanabilmektedir. Bunun yanında elektronik sözlük, aranan bilgilere anında erişim ile açık ve doğrudan bir dönüş yolu sağlayan elektronik bir yardım (Aust, Kelley ve Roby, 1993’ten akt. Dağtaş, 2014: 543) aracı olarak da tarif edilebilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yönlendirdiği bilişim çağında elektronik sözlükler, bilgisayar ve bilgisayar özelliği gösteren diğer cihazlar üzerinden, internet erişimli ya da erişimsiz biçimde sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını alfabetik bir düzende sunan, örnek kullanımlarını veren dijital ortamlar olarak tanımlanabilir. Elektronik sözlüklerin oluşturuldukları ve sunuldukları ortam ve kaynaklara bağlı olarak çeşitli üstün ve sınırlı yanları bulunmaktadır:



Şekilde de görüldüğü üzere, elektronik sözlüklerin üstün yanları *ayrıntılı arama yapma, aramalar arasında ilişkiler kurabilme, basılı sözlüklere göre daha fazla bilgi içermeye, madde başlarını alfabetik ve tercihe bağlı çeşitli düzenlerde sunulabilme ve yer sorunu ve sözcük sınırı bulunmama* şeklinde sıralanabilir. Elektronik sözlüklerde sürekli olmayan ancak yer yer karşılaşılabilen hazırlayıcı ve kullanıcılardan kaynaklanan birtakım sınırlılıklar da bulunmaktadır (Aydın, 2017: Çelik, 2012):



Şekilde de görüldüğü üzere, elektronik sözlüklerin *bilgiler arasında uyumsuzluk, tanım ve açıklama yerine sadece eş anlam verme, sistematik olmayan başlıklandırma, basılı sözlüğün aynen aktarılması ile eksikliklerin dijital ortama taşınması, ekran ve klavyeden kaynaklı sorunlar ve kaynak belirsizliğine* yönelik sınırlılıkları ile karşılaşılabılır.

Elektronik araçlar üzerinden ulaşılabilen sözlükleri bilgisayar destekli sözlük, internet sözlüğü ve mobil sözlük şeklinde sınıflandırmak mümkündür:

Bilgisayar Destekli Sözlükler

Elektronik sözlükler, basılı bir sözlüğün dijital ortama aktarılması ile bilgisayar ekranından okunabilmesi veya sözlük içeriğinin bir yazılım aracılığıyla bilgisayar üzerinde kullanılması ile oluşturulabilir. Bilgisayarlar basılı bir

sözlüğün elektronik hâlini veya dijital ortamda oluşturulmuş bir sözlük yazılımını kullanıcıların hizmetine sunabilir. Bu şekilde bilgisayarların desteklediği sözlükler, bugün elektronik sözlük denilince akla gelen ilk örneklerdir. Burada yabancı dil olarak İngilizce öğrenmek amacıyla *Redhouse Sözlüğü*'nün bilgisayara aktarılmış hâli ve *Türkçe Sözlük*'ün yoğun diske kaydedilerek bilgisayarlar üzerinden okunabilen hâli örnek olarak gösterilebilir.

İnternet Sözlükleri

Elektronik sözlükler, internet (genel ağ) siteleri üzerinden çevrimiçi ulaşılabilir biçimde de oluşturulabilmektedir. İnternetteki sözlük siteleri, kullanım amacına bağlı olarak sözlük içeriğini site üzerinden erişime açmaktadır. İnternet sözlükleri söz yerindeyse internet üzerinden erişilen ve sözcük, sözcük grubu ya da atasözü, deyim ayrıca kalıp ifadeleri belirli bir düzenle sunan, arama motoru ile kolayca arama yapılabilen siteler olarak tanımlanabilmektedir. Bu tür sözlükler görsel, işitsel öğeler ve diğer internet kaynaklarına erişim için bağlantılar barındırmakla birlikte hazırlayıcıları ve kullanıcıları tarafından geliştirilmeye de imkân tanır.

Bu tür internet sözlüklerine şu örnekler verilebilir:

URL-1 http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts

URL-2 <http://www.seslisozluk.com/>

URL-3 <http://www.osmanlicaturkce.com/>

URL-4 <http://tureng.com/tr/turkce-ingilizce>

URL-5 <http://www.freetranslation.com/>

URL-6 <http://www.worldlanguage.com/>

URL-7 <http://www.langtolang.com/>

Günümüzde internet üzerinden sadece birkaç tuşlama ile birçok sözlüğe ulaşılabilir. İnternet sözlüklerinden bahsedilirken internet üzerinden erişilen sözlüklerin hazırlayıcılarına da değinmek yerinde olacaktır. İnternet üzerinde çeşitli kurumlarca ve bilimsel heyetlerce oluşturulan sözlüklerin yanında özel girişimlerle bilimsel niteliği olmayan örneklerle rastlamak da mümkündür. Nitekim “Türk Dil Kurumu son yıllarda bazı önemli çalışmaları sayısal ortama aktararak yoğun disk ve internet aracılığıyla araştırmacıların kullanımına sunmaktadır. Bu çalışmaların önemli bir bölümünü de sözlükler üzerine yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Bilimsel verilerle hazırlanan bu sözlükler, elektronik ortamda erişim kolaylığı dolayısıyla çok kişi tarafından kullanılmakta dilin kelimelerinin dolayısıyla dilin doğru kullanımına katkı sağlamaktadır” (İlhan, 2009: 546). Çevrimiçi internet teknolojisi ile oluşturulan

sözlükler ve diğer e-kaynaklar, basılı olanlara kıyasla diğer kaynaklara bağlanma, ses, video klip ve görsel öğeler açısından kullanıcıya büyük bir zenginlik sunmaktadır (Keskin ve Saykılı, 2017). Bu durum internet sözlüklerinin basılı kaynaklara oranla daha çok tercih edilmesini de beraberinde getirmektedir.

Mobil Sözlükler

Cep telefonu ve tablet bilgisayar gibi mobil teknolojilerinin kullanımı her geçen gün artmaktadır. Bu artışa bağlı olarak mobil cihazlar sesli ve görüntülü görüşme, mesajlaşma, video ve film gibi görsel-işitsel materyalleri izleme işlevleri dışında özelliklerle de donatılmaktadır. Özellikle akıllı cep telefonu kullanımının hızla artması ve bu cihazların bilgisayar özelliği ile internete bağlanması insanoğlunun bilgi edinme ve iletişim alışkanlıklarında çığır açmıştır. “Bugün mobil cihazlarda en sık kullanılan özellikler arasında mesajlaşma ve uygulama kullanımının hemen ardından internete erişebilme özelliği gelmektedir. Bu durum, dil öğretiminde kullanılan çevrimiçi öğrenme ortamlarına erişimde mobil araçları öne çıkarmaktadır” (Çelik, 2012: 9). Dil öğretiminde basılı materyallerle (ders kitabı, sözlük, ansiklopedi gibi) birlikte bugün bilgisayar destekli materyaller (slayt, video, oyun, animasyon, internet kaynakları gibi) de yoğun biçimde kullanılmaktadır. Teknolojinin öğretim ortamlarında kullanımı bugün artık mobil cihazlar ile sürmektedir. Nitekim taşınabilirlik, zengin içerik ve ilgi çekicilik gibi üstünlüklerinden dolayı ülkemizde etkileşimli tahtalarla birlikte tablet bilgisayarlar üzerinden öğretim faaliyetlerinin takibinin yapılmaya başlanması bunun bir göstergesidir.

Günümüzde özellikle akıllı cep telefonlarının iletişim dışında internet üzerinden bilgiye erişme, eğlenme ve sosyal medya paylaşımları için sıkça kullanımı bu araçların öğrenme için de ideal bir ortam olduğunun kanıtıdır. Akıllı cep telefonu ve tabletlerin öğrenme ve öğretim açısından her yerden ulaşılma, öğrenci yaşamına uyum, istenildiğinde başvurma, geri bildirim alma ve zengin kaynak sunma gibi üstünlüklerinin olduğu araştırmalarda ortaya konulmuştur (Prensky, 2005; Seibu ve Biju, 2008). Bu nedenle cep telefonu gibi mobil cihazlar üzerinden de kullanıcıların bilgiye erişimleri amacıyla bu cihazlar için çeşitli uygulamalar geliştirilmektedir.

“Tabletleri ve akıllı telefonları diğer mobil teknolojilere göre farklı kılan, daha fonksiyonel, kullanışlı ve kişiye özel olmasını sağlayan en önemli özellik bu cihazlar için geliştirilen mobil uygulamalardır. Tablet ve akıllı telefonlara e-mağazalar aracılığıyla birçok mobil uygulama indirilebilir. İnternet ağı ve

mobil teknolojilerin gelişmesi ile ortaya çıkan e-mağaza veya diğer ismiyle web mağazalar, günümüz bilgisayar dünyasında ticaretin ana teması olan geniş kitlelere güncel ürünleri pazarlama eylemini üstlenmektedir (Barwise ve diğerleri, 2002; Tractinsky ve Lowengart, 2007'den akt. Uğur ve Turan, 2015, s. 64). Mobil uygulamaların çeşitliliği, akıllı telefonların kullanıcı gereksinimlerine göre özellik kazanabiliyor olması kullanıcıların akıllı telefonlara yönelimlerini ve mobil uygulamalardan beklentilerini arttırmıştır. Kullanıcıların ihtiyaçlarına uygun milyonlarca mobil uygulama seçeneği barındıran mobil uygulama mağazaları akıllı telefonların işletim sistemine göre çeşitlenmekle beraber marka ayrımı gözetmeksizin hizmet vermektedir” (Namlı, 2010'dan akt. Uğur ve Turan, 2015: 64).

Ayrıca, mobil cihazlar üzerinde bilgi edinme, haberleşme ve eğlenme amaçlı kullanılabilen yazılımların / uygulamaların aynı zamanda bilgisayar özellikli (internet erişimli ya da erişimsiz) araçlar üzerinden de kullanılabilmesi yaygınlığını artırmaktadır. Bahsedilen mobil cihaz yazılım / uygulamaları arasında sözlükler de yer almaktadır. Bugün özellikle yabancı dil öğretimi için yoğun biçimde yararlanılan mobil sözlük uygulamalarına Oxford mobil sözlük uygulamaları örnek olarak gösterilebilir:

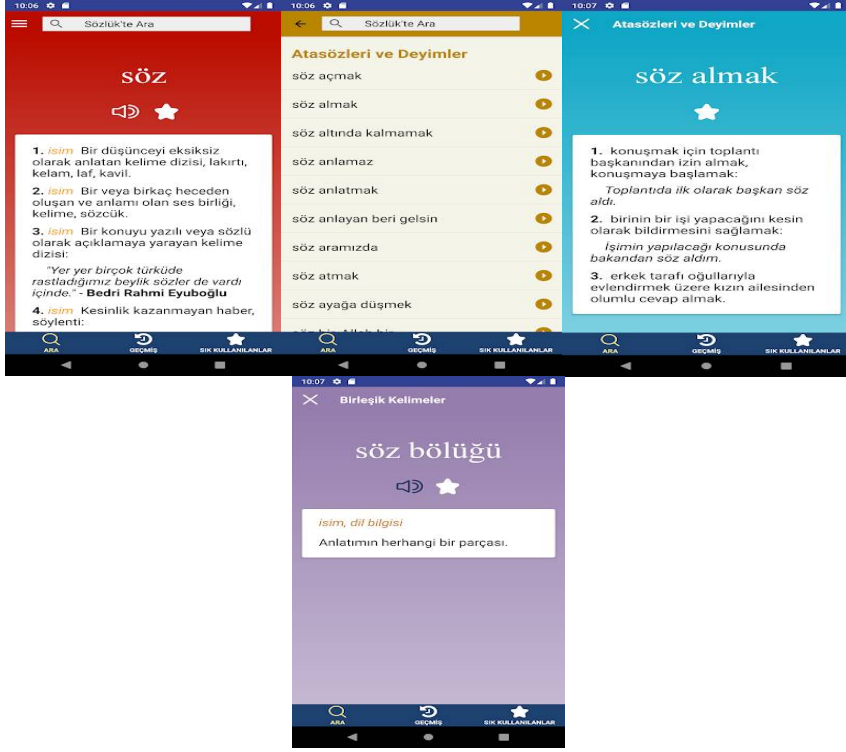


Oxford'dan sonra Cambridge, Longman, Collins, Google'ın mobil sözlükleri ile çok sayıda mobil uygulamaya internet üzerinden erişilebilmektedir.



Bunlarla birlikte TDK *Türkçe Sözlük* adı ile internet üzerinden erişilen mobil bir uygulama ile de sözcüklerin anlam özellikleri ve örneklendirme, biçim ve köken bilgileri, birleşik kelimelerde ve atasözü ile deyimlerdeki kullanımları gibi içeriklere ulaşılabilir.





Sözcük öğretimi ve söz varlığını zenginleştirme sürecinde hız, kolaylık, eğlence ve daha verimli bir araç özelliği sunması elektronik sözlüklerin kullanımını artırmaktadır. Teknolojik araçların günlük yaşamımıza soktuğu bu özellikler, öğrenme sürecinde doğal hâle gelmekte ve sözlük kullanımında etkili olmaktadır. Bu doğal süreç ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe sözcük öğretiminde elektronik sözlük kullanımına dair uygulamaların yapılması sonucunu doğurmaktadır. Konuyla ilgili araştırmaların da bu yönde tespitlere ulaştığı görülmektedir. Örneğin Taylor ve Chan'ın (1994) araştırmasında Hong Kong'da bir eğitim enstitüsünde öğrenim gören 494 üniversite öğrencisinin elektronik sözlüklerin eksiklik ve sınırlılıklarını bilmekle birlikte taşınabilir olma, hız, kullanım kolaylığı ve ses özelliğinden dolayı bu araçları tercih ettiği tespit edilmiştir. Aynı şekilde Jian ve arkadaşları'nın (2009) araştırmasında ise elektronik mobil sözlüklerin bilgiye hızlı ulaşma özelliğinin temel motivasyon unsuru olduğu belirlenmiştir. Joseph, Watanabe, Shiung, Choi ve Robbins'in (2009) çalışmasında da yabancı dil öğretiminde iTango ve iKnow adlı medya iletişim yazılımlarının sözcük öğrenmeye olumlu katkısının olduğu görülmüştür. Alhanysony (2011) ise İngilizce öğrenen Arap öğrencilerin elektronik sözlükleri basılı olanlara göre daha çok kullandıklarını belirlenmiştir. Amirian ve

Heshmatifar'ın (2013) konuyla ilgili araştırmasında, elektronik sözlüklerin kalıcı kelime öğrenme konusunda hızlı ve eğlenceli bir ortam sunduğu ve başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fuertes-Olivera ve Bergholtz'un (2011) e-sözlük bilim konusunda kullanıcı ihtiyaçları özelinde var olan sözlükleri alt yapı, uygulama ve faydaları açısından değerlendirerek teori ortaya koymaya çalıştığı çalışması ve Caruso'nun (2013) elektronik sözlük bilimi ve sözlüklere dair derleme çalışmasında, bu kaynakların hazırlanmasında dikkat edilecek noktalara ve inceleme ve araştırma alanı olarak geline aşama değerlendirilmektedir. Bunların yanında Türkiye'de konu ile ilgili olarak şu araştırmalar örnek olarak gösterilebilir: Çelik'in (2012) mobil öğrenme ortamlarının sözcük öğrenme üzerindeki etkisine yönelik araştırmasında, cep telefonu üzerinde karekod özellikli mobil sözlük yazılımının etkili olabileceği görülmüştür. Özbay ve Melanlıoğlu'nun (2013) Türkçe öğrenen yabancıların sözcük öğrenmek için elektronik sözlüklerden yararlandığı tespit edilmiştir. Dağtaş'ın (2014) ortaokul öğrencilerinin elektronik sözlüklere yönelik görüşlerini belirlediği araştırmada, öğrencilerin kolaylık, hız ve kelime potansiyelinin fazla olmasından dolayı elektronik sözlüklerin basılı sözlüklere göre daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kanğ (2015) da yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde teknolojik materyallerden ve elektronik sözlüklerden yararlanılmasının etkili ve eğlenceli öğrenmeyi sağlayacağına değinmiştir. Arslan ve Coşkun'un (2016) konuyla ilgili çalışmasında da yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin sözcük öğrenirken daha çok ders kitabını sonrasında cep telefonu, internet, televizyon, müzik dinleme ve bilgisayar programlarını kullandığı belirlenmiştir. Yaman ve Dağtaş (2014) ile Can ve Deniz (2016) ise araştırmalarında ulaştıkları sonuçlardan yola çıkarak elektronik ve teknoloji kaynaklı sözlüklerin öğrencilerin sözlük kullanmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkide bulunacağını ifade etmiş ve bu nedenle derslerde yararlanılmasını önermiştir. Kaplan ve Yıldız'ın (2018) araştırmasında, ortaokul öğrencilerinin elektronik sözlük kullanmaya yönelik hız, pratik kullanım ve kolay taşıma gibi özelliklerinden dolayı tercih sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Maden ve Durukan'ın (2019) ve Maden'in (2020) konuyla ilgili araştırmasında ise, ortaokul öğrencilerine yönelik bir elektronik görsel sözlük geliştirilmiş ve bu sözlük yazılımının öğrencilerin sözcük öğrenme başarısında etkili olduğu ve öğrenciler tarafından beğenildiği, kullanılmasının istenildiği görülmüştür. Alanyazından hareketle ana dili ve yabancı dil öğretimine yönelik elektronik sözlüklerin geliştirilmesi ve kullanılmasına ihtiyaç olduğu, bu konu üzerinde teorik ve uygulamalı araştırmalara dair bir eğilimin olduğu söylenebilir.

Sonuç

Bilgisayar ve internet teknolojisindeki gelişmeler, bu teknolojilerin bir öğretim materyali olarak kullanımı ile de sözlükler değişim yaşamıştır. Bugün bilgisayar ortamında, internet sitelerinde ve cep telefonları üzerinde başvurulabilen elektronik sözlükler yaygın kullanıma sahiptir. Elektronik sözlükler ayrıntılı ve ilişkili aramalar yapabilme, daha fazla içerik, alfabetik madde düzeninin dışında da listeler sunma gibi kullanım üstünlükleri ile birlikte kullanıcılarına hız ve kolay erişimi fırsatı vermektedir. Yapılan araştırmalar elektronik sözlüklerin hızlı ve kolay erişim imkânı sunmasının tercih edilmelerinde etkili olduğuna işaret etmektedir. Bilgisayar ve internet teknolojisinin günlük hayattaki etkisi ve kullanıma yönelik sağladığı üstünlükler öğretim sürecinde de dikkate alınmalıdır.

Sözlükler, sözcüklerin anlamını öğrenmek için kullanılan bir başvuru kaynağı ve her daim kullanılması gereken bir baş ucu kitabıdır. Bu nedenle sözlüklerin çağın koşullarına ve (öğrenciler ve yetişkin) kullanıcıların öğrenme gereksinimlerine uygun olarak yenilenmesi de doğal bir durumdur. Zira ilgili araştırma sonuçlarının yanında yapılan uluslararası ölçümler (PISA gibi) de Türkiye ve diğer birçok ülkede aktif sözcük hazinesi bakımından dünya ülkelerine ait ortalamaların altında olunduğunu ve yeni öğretim yollarının denenmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla sözcük öğretiminde öğrenci gereksinimlerine, ilgi ve isteklerine cevap verebilecek, birden çok duyuya hitap edebilecek, dijital ortamda kullanılabilecek sözlüklerin işe koşulması yerinde olacaktır. Nitekim sözcük öğretiminde gerçek yaşam koşullarına uygun, farklı bireysel özellikleri (yaş, cinsiyet, zekâ, öğrenme stili vb.) destekleyen, birden fazla duyu organını harekete geçiren, öğrenciyi aktifleştiren ve kalıcı öğrenme sağlayan bilgisayar ve internet destekli sözlüklerden yararlanmak teknoloji kuşağının gereksinimlerine de cevap verecektir.

İnternet ve mobil cihaz kullanımı ile çoğalan elektronik sözlüklerin genel olarak dil bilimi ve söz varlığı öğretimi hedeflerinden uzak oluşu, elektronik sözlük geliştirmeye dair uygulamalı araştırmaların önemini artırmaktadır. Bu bağlamda, genel sözlükler ile okul sözlüklerinin bilgisayar, internet ve mobil ortamlarda kullanılabilecek çoklu ortam kaynakları bakımından zengin biçimlerinin hazırlanması başat bir öneri olarak sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (1997). Kelime öğretimi. *Millî Eğitim*, 134, 46-47.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık,
- Alhaysony, M. (2011). Dictionary look-up behavior of Saudi female EFL students. *European Journal of Social Sciences*, 26(2), 250-267.
- Amirian, S.M.R. & Heshmatifar, Z. (2013). The impact of using electronic dictionary on vocabulary learning and retention of Iranian efl learners. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 35-44.
- Aydın, Ö. (2017). *Sözlükbilim ve sözlükçülük ders notu*. Erişim Adresi: <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=12658> adresinden 03.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Aygün, M. (1999). Yabancı dil dersinde sözcük öğretimi ve sözcük dağarcığını geliştirme teknikleri. *Dil Dergisi*. 78, 5-16.
- Boz, E. (2006). Sözlük ve sözlükçülük sorunu. G. Gülsevin ve E. Boz (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları* (I. Baskı) içinde (s.9-46). İstanbul: Divan Yayınları.
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, 92,19-26.
- Can, A. ve Deniz, E. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 320-336.
- Caruso, V. (2013). From e-lexicography to electronic lexicography. A joint review. *Lexikos*, 23: 585-610.
- Çelik, A. (2012). *Yabancı dil öğreniminde karekod destekli mobil öğrenme ortamının aktif sözcük öğrenimine etkisi ve öğrenci görüşleri: Mobil sözlük örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağtaş, A. (2014). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin elektronik sözlüklere yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 2(7), 542-555
- Erdem, C. (2017). Lise öğrencilerinin sözcük kazanımında sözlük kullanım eğilimlerinin etkisi. *GEFAD / GUJGEF* 37(1), 119-150.

- Fuertes-Olivera, P. A. & Bergenholtz, H. (eds.) (2011). *e-Lexicography. The internet, digital initiatives and lexicography*. London/New York: Continuum Pub.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 1025-1055.
- Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökdayı, H. (2016). Kalıplaşmış dil birimlerinin elektronik sözlüklerde gösterimi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(15), 189-208.
- İlhan, N. (2007). *Geçmişten günümüze sözlükçülük geleneği ve Türk dili sözlükleri*. Elazığ: Manas Yayıncılık
- İlhan, N. (2009). Sözlük hazırlama ilkeleri, çeşitleri ve özellikleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(4), 534-554.
- Jian, H. S., Frode E., Law, K.M.Y. & Huang, Y.M. (2009). The role of electronic pocket dictionaries as an English learning tool among chinese students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 503-514.
- Joseph, S.R.H., Watanabe, Y., Shiung, Y., Choi, B. & Robbins, C. (2009). Key aspects of computer assisted vocabulary learning (cavl): Combined effects of media, sequencing and task type. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 4(2), 133-168.
- Kanğ, S. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretiminde eğitim teknolojilerini kullanma. *Dede Korkut Dergisi*, 7, 73-84.
- Kaplan, T. ve Yıldız, F. (2018). Ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin elektronik sözlük kullanımına yönelik görüşleri. *ulakbilge*, 6(20), 101-112.
- Karadağ, Ö. (2011). İlköğretim Türkçe sözlüklerinin hazırlanmasında temel ölçütler. *TÜBAR XXX*, 193-207.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(I), 141-153.

- Karcığa, S. (2016). Görsel sözlükler ve kelime ağları. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 10-19.
- Keskin, U. ve Saykılı, A. (2017). Video sözlük uygulamalarının açık ve uzaktan öğrenme materyali olarak kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 43-61.
- Kılıç, A. (2006). Klâsik Türk edebiyatında manzum sözlük yazma geleneği ve Türkçe Arapça sözlüklerimizden Sühba-i Sıbyân. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 65-77.
- Levend, A. S. (1971). Sözlüklerimiz. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, XXIV(235), 4- 6.
- Maden, A. (2020). Elektronik görsel sözlük kullanımının ortaokul öğrencilerinin sözcük öğretimi başarısı üzerine etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 40-59. doi: 10.29329/mjer.2020.234.3
- Maden, A. ve Durukan, E. (2019). Ortaokul öğrencilerine yönelik elektronik görsel sözlük geliştirme: tasarım tabanlı bir araştırma. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14 (4), 1565-1600.
- Melanlioğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 266-284.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları. mufredat.meb.gov.tr
- Nesi, H. & Uk, W. (2000). Electronic dictionaries in second language vocabulary comprehension and acquisition: the state of the art. Proceedings of EURALEX. Erişim Adresi: http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2000/099_Hilary%20NE SI_Electronic%20Dictionaries%20in%20Second%20Language%20Vocabulary%20Comprehension%20and%20Acquisition_the%20State%20of%20the%20Art.pdf, adresinden 10.07.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Özbay, M. ve Melanlioğlu, D. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların sözlük kullanma becerileri üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 1(1), 13-23.

- Prensky, M. (2005). What can you learn from a cell phone? Almost anything. Erişim Adresi: www.innovateonline.info adresinden 24 Kasım 2011 tarihinde alınmıştır.
- Seibu Mary J., & Biju I. (2008). Mobile technologies and its impact – an analysis in higher education context. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 2(1), 1-7.
- Taylor, A. & Chan, A. (1994). *Pocket electronic dictionaries and their use*. 6th EURALEX International Congress on Lexicography in Amsterdam, Netherlands. Erişim Adresi: http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex1994/67_Euralex_Andrew%20Taylor%20and%20Adelaide%20Chan%20%20Pocket%20Electronic%20Dictionaries%20and%20their%20Use.pdf adresinden 09.07.2014 erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. (11. bs.). Ankara: TDK Yayınları.
- Uğur, N. G. ve Turan, A. H. (2015). Üniversite öğrencilerinin mobil uygulamaları kabulü ve kullanımı: Sakarya üniversitesi örneği. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Dergisi* 6(2), 63-79.
- Uzun, N. E. (2003). Modern dilbilim bulguları ışığında Türkçe sözlüğe bir bakış. A. Ata ve M. Ölmez (Haz.), Mustafa Canpolat Armağanı: *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Sempozyumu*, (281-293). Ankara: Mehmet Ölmez Yayınları.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2014). Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları: betimsel bir analiz. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1581-1597.
- Yıldırım, O. ve Başer, E. (2016). İnternetin girişimciliği kapsamında değişen enformasyon siteleri üzerine bir değerlendirme. *Global Media Journal TR Edition*, 6(12), 172-200.

4. BÖLÜM

TÜRKÇE VE İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ

DİJİTAL OKURYAZARLIK

BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Aslı MADEN*

Aydın ÖNAL**

GİRİŞ

Dijital araç ve ortamlar günümüz dünyasının vazgeçilmez bir parçasıdır. Bilgisayar ve internet teknolojisi ile beraber diğer tüm dijital unsurlar okulda, işte ve kişisel yaşamda sıkça kullanılmaktadır. Haberleşme, eğlenme ve bilgi edinme sürecinde etkili olan bu yenilikçi teknolojiler, insanların yaşam kalitesini artırmaktadır (Fullan, 2013; Pedro, Lemos ve Wunsch, 2011; Prensky, 2005). Hız, kolaylık, zengin ve dinamik içerik yapısıyla özellikle bilgisayar ve internet teknolojileri yaşamın her alanında etkisini hissettirmektedir. Bu durum toplumların kültürel yaşamlarını ve eğitim sistemlerini de değiştirmektedir. Nitekim yaşanan değişim eğitim sistemindeki gelenekçi anlayışın yerine öğrenci merkezli, teknoloji ile bütünleşik ve öğrenmeyi okul duvarlarının dışına yayan bir sistemi öne çıkarmıştır.

Bilgisayar, tablet, telefon, internet ve diğer dijital ortamlar formel olarak okulda ve informal olarak da günlük yaşamda etkili birer öğrenme ortamıdır. Bu ortamlar öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlar. Öğrenirken aktif katılım sağlayan öğrenci, birden çok duyusunu işe koşar ve kalıcılık yükselir. Dijital araçlar öğrencinin öğrenmeyle ilgili “çevresel sınırlamaların üstesinden gelmesine, öğrenme için esnek ve kolay bir yol izleyebilmesine” imkân sunar (Yanga ve Yenb, 2016: 55). Ayrıca “bu teknolojilerin kullanılması öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini

* Öğr. Gör. Dr., Giresun Üniversitesi, Türk Dili Bölümü, asli.maden@giresun.edu.tr, ORCID:0000-0002-3336-0198

** Türkçe Öğretmeni, Giresun 15 Temmuz İmam-Hatip Ortaokulu, aydnall@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0930-9122

desteklemektedir. Bu nedenle öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir” (MEB, 2018: 9). Öğrencilerin dijital ortamları kullanmaları ve dijital okuryazarlık niteliklerine sahip bireyler olmaları için dijital teknolojilere yönelik becerileri elde etmeleri gerekmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim etkinliklerinin dijital ortamlarda öğrenmeyi destekleyici ve geliştirici yönde olması önemlidir. Dijital ortamlarda tam ve etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerinin sahip olması gereken beceriler şu şekilde sıralanabilmektedir (Gilster, 1997’den akt. Sarıkaya, 2019: 1099):

- ✓ Çeşitli donanım araçlarına ve yazılım uygulamalarına ulaşmak ve bunları kullanma bilgi ve donanımına sahip olmak
- ✓ Dijital içerik ve uygulamaları anlamak ve eleştirel bir açıdan analiz edebilmek için yeterli olmak
- ✓ Dijital teknoloji aracılığıyla üretme becerisine sahip olmak

Bahsedilen becerilere sahip olan bir birey, dijital araç ve ortamların sağladığı tüm üstünlüklerden yararlanabilir. İletişim, haberleşme, eğlenme veya bilgi edinme amaçlı gereksinimlerini diğerlerinden çok daha kolay biçimde karşılayabilir. Dijital öğrenme ortamları farklı zekâ özelliklerine ve düzeyine sahip öğrencilere sınırsız öğrenme imkânı sunmaktadır (Allen & Seaman, 2007; Kariya, 2003). Geleneksel öğrenme ortamlarında bu imkân bulunmamaktadır. Dijital öğrenme ortamları sayesinde her öğrenci kendi hızına ve zekâ düzeyine göre bilgiyi elde etme ve kullanma fırsatına sahip olur. Öğrenciler bu şekilde rahatlıkla düşüncelerini yaratıcı biçimde ortaya koyabilir ve günümüz teknolojik gelişmelerine diğer bir adıyla dijital çağa ayak uydurabilir.

Eğitim sürecinde zengin öğrenme ortamları oluşturmak ve öğrenmeyi okulun sınırları dışına taşımak amacıyla internet tabanlı eğitim portalları hazırlanmaktadır. Bu portallar öğretim materyallerinin hazırlanıp paylaşıldığı çok yönlü dijital eğitim ortamlarıdır. Ayrıca söz konusu dijital eğitim ortamları bilgi edinme, üretme ve paylaşma amacıyla hem öğrenci hem de öğretmenlerce kullanılabilir. Dünya üzerinde bu tür dijital eğitim portallarından birçok örneği bulunmaktadır: ABD’de Khan Academy, Portekiz’de Skool.pt, Finlandiya’da Edu.fi, Malezya’da Frog VLE, Avustralya’da Scootle, Arjantin’de Educ.ar (Maden ve Önal, 2018: 102) bu tür platformlardan sadece birkaçıdır. Türkiye de benzer şekilde FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi’ni hayata geçirerek öğrencilerin dijital ortamlardan faydalanmasını sağlamayı amaçlamıştır. “Her öğrencinin en iyi eğitime

kavuşması, en kaliteli eğitim içeriklerine ulaşması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için tasarlanmış olan FATİH Projesi, eğitimde teknoloji kullanımıyla ilgili dünyada uygulamaya konulan en büyük ve en kapsamlı eğitim hareketidir” (MEB, 2019). FATİH projesinin en önemli ürünlerinden biri de Eğitim Bilişim Ağı (EBA)’dır. EBA benzerleri arasında en fazla kullanıcıya sahip dijital eğitim portallarından biridir.

Teknolojinin insan yaşamındaki etkileri şüphesiz öğrenme ve eğitim yaşantılarını da değiştirmiştir. Eğitimde teknoloji kullanımı ve diğer yaşam koşulları, dil öğretiminde birtakım yeni yolları ve uygulamaları zorunlu kılmıştır. “Dijital ortamlarla ve teknoloji ile iç içe yaşadığımız bu günlerde dil eğitiminin hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretilmesinde dijital ortamlardan yararlanması doğaldır” (Tiryaki ve Karakuş, 2019: 2). Zira teknolojik araç ve kaynaklar dil öğretimini her açıdan desteklemektedir. Türkçe öğretiminin, “dört temel dil becerisinin geliştirmesi üzerine kurulu ve uygulamalı bir ders olduğu düşünüldüğünde aslında tekrar etme, gösterip yaptırma gibi dil becerilerini geliştirici birçok etkinlik için teknolojik araçların kullanılabileceği görülmektedir” (Özdemir, 2017: 427). Bu açıdan öğretmenlerin derslerde teknolojik araç ve kaynakları kullanması ve öğrencilerini bu kaynaklara yönlendirmesi dil becerilerinin uygulamaya aktarılması ve günlük yaşamın gerekliliklerine geliştirilmesi için çok önemlidir. Bu şekilde yürütülen dil öğretimi sürecinde öğrencinin dijital öğrenme ortamlarına yönelik bir aşinalık ve alışkanlık geliştirmesi de beklenen bir durumdur.

Türkçe derslerinde eğitim teknolojilerinden yararlanılması için öğretim programı ve ders kitaplarında dijital okuryazarlığa yönelik hedef ve öğretim içeriklerinin olması gerekmektedir. “Öğretim programları ile ders kitaplarını hazırlayanlar ve öğretmenler programlar, kitaplar ve dersler aracılığıyla öğrencilerin dijital okuryazarlığının geliştirilmesini sağlayacak fırsatlar sunmalıdır” (Duran ve Özen, 2018: 34). Dolayısıyla “doğru ve etkili biçimde Türkçeyi okuyan ve yazabilen, kendisini konuşarak ve yazarak ifade edebilen okuryazar nesiller yetiştirmede, Türkçe derslerine medya ile dijital okuma ve yazma kavramlarına yer verilmesi kritik öneme sahiptir” (Maden, Banaz ve Maden, 2018: 688). Birçok ülke bu doğrultuda, eğitimde dijital dönüşümü sağlamaya yönelik politikalar geliştirmiş ve öğretim programlarında değişikliklere gitmiştir. Bu ülkeler dijital okuryazarlığı ilköğretim kademesinden başlayarak dil öğretimi programlarına öğrenme alanlarına göre yerleştirmiştir.

Günümüz dünyasının gereklerinden olan eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerileri ile birlikte dijital okuryazarlık da insanların kazanması

gereken temel beceri ve yeterliklerdendir. Bu nedenle dijital öğrenme unsurları öğretim programlarında nitelikli kazanımlarla ve öğrenci düzeyine uygun içeriklerle sunulmalıdır. Konuyla ilgili alanyazın tarandığında, dijital okuryazarlık ve öğrenmeye ilişkin Türkçe dersi öğretim programını inceleyen çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Buna karşın Türkçe öğretim programları ile diğer diller için hazırlanmış öğretim programlarının dijital okuryazarlık bağlamında karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanamamıştır. Fakat ülkemizde dijital okuryazarlık konusunda verilen eğitimin kalitesini belirleyebilmek için dünya üzerindeki örneklerden ve uygulama biçimlerinden yararlanılması gerektiği de yadsınamaz. Dolayısıyla, eğitim ve bilimsel konularda dünyaya yön veren ülkelerden Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde dil öğretimi için çerçeve özelliği taşıyan Amerika Ortak Öğretim Programı ile uygulamada olan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın dijital okuryazarlığa yönelik unsurlar bakımından incelenmesi ve var olan unsurların belirli açılardan karşılaştırılmasının alanyazına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkçe ve İngilizce öğretim programlarının dijital okuryazarlık açısından karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçtan hareketle, her iki öğretim programında dijital ortamlarda dil kullanımını içeren açıklama ve kazanımlar öğrenme alanlarına (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) göre tespit edilmiş ve karşılaştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda veriler teker teker okunur, kod ve kategorilere ayrılır ve bu şekilde araştırma sonuçlarının sunulması sağlanır (Ekiz, 2009: 31; Merriam, 1998: 58). Bu tür araştırmalarda konu / durum doğal ortamın bütüncül biçimde belirlenir, anlamlandırılır ve yorumlanır. Bu bağlamda İngilizce öğretim programı ve Türkçe öğretim programı analiz edilip değerlendirilmiştir.

Veri Kaynağı

Araştırmanın verileri, Amerika’da uygulanmakta olan İngilizce Ortak Öğretim Programı’ndan (Common Core State Standards (CCSS), 2010) ve uygulamada olan Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018) elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması ve analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi “araştırılması

hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren, yazılı ve görsel materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187-188). Bu doğrultuda, Amerika İngilizce Öğretim Programı ve Türkçe Dersi Öğretim Programı doküman incelemesine tabi tutulmuş, araştırma amacına yönelik veriler toplanmıştır. Program metinleri üzerinden ulaşılan veriler; genel ilke ve açıklamalar ve öğrenme alanları temalarına göre sınıflandırılmıştır. Dijital okuryazarlığa yönelik kazanımlar öğrenme alanlarına göre tasnif edilmiştir. Bu süreçte yapılan tespit ve tasnif için Türkçe öğretimi uzmanlarından (n=2) ve İngilizce öğretmenlerinden (n=1) görüş alınarak eksik değerlendirmeler ortadan kaldırılmış ve veri güvenilirliği sağlanmıştır. Ulaşılan veriler, belirlenen temalara ve sınıf düzeyine göre tablolastırılarak sunulmuştur.

BULGULAR

Araştırmının bulguları öğrenme-öğretme sürecine ilişkin genel açıklamalara ve öğrenme alanlarına göre aşağıda gösterilmiştir.

Dijital Okuryazarlık ile İlgili Genel İlke ve Açıklamalar İngilizce Öğretim Programındaki Tespitler

Amerika’da İngilizce öğretiminin çerçevesini oluşturan programda, dijital okuryazarlığa yönelik açıklamaların oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. İngilizce programında öğrenme sürecine ilişkin ilkeler birer standart / ölçüt olarak gösterilmiştir. Programdaki dijital okuryazarlığa yönelik ilke ve açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

Standartlar ve anahtar düşünceler

Programda dil becerilerinin öğretimi için belirlenen standartların ne ifade ettiği ve neyi hedeflediğine dair birtakım anahtar düşünceler ortaya konulmuştur. Bu kısımda dijital unsurların niçin öğrenme sürecinde dahil edildiğinin gerekçeleri de açıklanmıştır. Konuyla ilgili programdaki şu ifadeler yer verilmiştir:

Üniversiteye, işgücü eğitime ve teknolojik bir toplumda yaşam için hazır olma, öğrencilerin bilgi ve fikirleri toplama, anlama, değerlendirme, sentezleme ve raporlama, soruları cevaplamak veya problemleri çözmek için özgün araştırmalar yapabilme, eski ve yeni medya formlarında yüksek hacimli ve geniş kapsamlı basılı ve dijital metinleri analiz etme ve oluşturma hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra araştırma yapma ve medya üretme ve tüketme ihtiyacı günümüzün

müfredatının her alanına dâhil edilmiştir. Benzer şekilde, araştırma ve medya becerileri ve anlayışları ayrı bir bölümde ele alınmak yerine standartlara yerleştirilmiştir (CCSS, 2010: 4).

Yukarıdaki ifadeden anlaşılacağı üzere; dijital ortamlardan öğrencilerin gerek eğitim-öğretim hayatında gerekse iş hayatına atıldığında etkin bir şekilde faydalanmasına olanak sağlamak amaçlanmaktadır. Öğrencinin araştırma ve problem çözme sürecinde dijital ortamları etkin kullanılması önemsenmiştir. Bununla beraber öğrencilerin medya okuryazarlığı kazanması da programda hedeflenen anahtar düşünceler arasındadır.

Standartların sınırlılıkları

Programda belirlenen standartların neleri kapsadığı ve neleri kapsamadığı sınırlılıklar başlığı altında gösterilmiştir. Dijital ortamlardan hangi amaçla faydalanacağına dair sınırlılıklar şu şekilde ifade edilmiştir:

Standartlar mümkün olan en geniş yelpazedeki öğrenci grubunun eğitim sürecine katılımına izin vermeyi ve özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin maksimum katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Örneğin, okuma engelli öğrenciler için Braille, ekran okuyucu teknolojisi veya diğer yardımcı cihazların kullanımına izin verilirken, yazı yazma, bilgisayar veya konuşma metni teknolojisinin kullanımını içermelidir. Benzer şekilde, konuşma ve dinleme, işaret dilini içerecek şekilde geniş bir şekilde yorumlanmalıdır” ... “Daha geniş bir şekilde, öğretmenler, akranlar, basılı ve dijital referans materyalleri dâhil olmak üzere kendilerine yardımcı olacak kaynakları etkin bir şekilde arayan ve kullanan, özdenetimli öğrenenler hâline gelirler (CCSS, 2010: 7).

Programda yer alan dijital ortamların kullanımına yönelik sınırlılıklar hem normal öğrencilerin hem de özel eğitime muhtaç öğrencilerin bu araçlardan faydalanmasının önemsendiğini ayrıca bunun plansız ve gelişigüzel bir şekilde değil belirtilen amaç etrafında yapılabileceğini vurgulamaktadır. Bununla beraber temel dil becerilerine (okuma, yazma konuşma ve dinlemeye) atıfta bulunularak dijital öğrenme unsurlarının bu becerileri geliştirmek için kullanılmasının gerekli olduğuna değinilmiştir.

Dil becerileri ile ilgili standartlar

Programda dil becerilerini geliştirirken ve günlük yaşamda kullanırken dijital unsurlardan nasıl yararlanılacağına dair bazı açıklamalara yer verilmiştir. Örneğin;

Öğrenciler okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil becerilerini geliştirmek için teknolojiyi dikkatli kullanırlar. Yararlı bilgileri verimli bir şekilde elde etmek için aramalarını çevrimiçi olarak uyarlarlar ve teknolojiyi kullanarak öğrendiklerini çevrimdışı öğrendikleriyle bütünleştirirler. Çeşitli teknolojik araçların güçlü yanlarını ve sınırlarını bilirler ve iletişim hedeflerine en uygun olanları seçip kullanabilirler (CCSS, 2010: 7).

Dil becerilerinin geliştirilmesi için genel ölçütleri içeren bu açıklamalarda, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için teknolojiyi ve dijital medyayı stratejik ve bilinçli şekilde kullanması gerektiği, çevrimiçi öğrenmelerin gelişigüzel değil bir plan dâhilinde gerçekleşmesinin zorunlu olduğu ve dijital ortamlarda kazanılan becerilerin çevrimdışı öğrenmeleri desteklemesine dikkat çekilmiştir. Ayrıca çevrimiçi ortamlarda işe yarar bilgilerin ayırt edilip elenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Yazma Standartları

Programda yazma öğrenme alanında dijital ortamların niçin ve hangi aşamada kullanılacağı şu başlıklar altında gösterilmiştir:

Yazıların Üretimi ve Dağıtımı

Yazı üretmek ve yayınlamak, başkalarıyla etkileşimde bulunmak ve iş birliği yapmak için internet dâhil teknolojiyi kullanır (CCSS, 2010: 18).

Bilgi Oluşturma ve Sunma Araştırması

Birden fazla basılı ve dijital kaynaktan ilgili bilgileri toplayın, her kaynağın güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirin ve intihalden kaçınarak bilgileri entegre eder (CCSS, 2010: 18).

Konuşma ve Dinleme için Standartlar

Programda konuşma ve dinleme alanı için dijital ortamların niçin ve hangi aşamada kullanılacağı şu başlıklar altında gösterilmiştir:

Bilgi Oluşturma ve Sunma

Bilgiyi ifade etmek ve sunumların anlaşılmasını için dijital medyayı ve verilerin görsel gösterimlerini stratejik olarak kullanır (CCSS, 2010: 22).

Programdaki standartlar, öğrencilerin metin oluşturma ve anlatma sürecinde dijital ortamlardan yararlanılmasının ne kadar önemli olduğuna işaret etmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Tespitler

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın giriş bölümünde dijital, dijital yetkinlik, teknoloji, medya vb. kavramları ile ilgili açıklamalar verilmektedir. Programa göre Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında bireyin kazanması gereken sekiz anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Bunlarda birisi de *dijital yetkinlik*'tir. Dijital yetkinlik; “günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktır. Söz konusu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca internet aracılığı ile ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir” (MEB, 2018: 6). Dolayısıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dijital ortamlardan yararlanmaya ve dijital okuryazarlığa öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası ve kazanılması gereken bir beceri / yetkinlik olarak yaklaşıldığı görülmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde dijital okuryazarlığa ilişkin genel ilke ve açıklamalar açısından İngilizce öğretim programının anahtar düşüncelerle ve sınırlılıklarla konuyu ayrıntılı biçimde ele alması dikkat çekmektedir. Nitekim dijital öğrenmeye dair tanımlamalarla ve her bir dil becerisine yönelik standartlarla ilkelerini ortaya koyması İngilizce öğretiminde bu konunun ciddi bir planlama ile yer bulduğunu göstermektedir. Buna karşın dijital okuryazarlığın Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, öğretim sürecinde temel dil becerileri ile birlikte geliştirilecek bir yetkinlik alanı olarak kalması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Dijital Okuryazarlıkla İlgili Kazanımlar

Türkçe ve İngilizce öğretim programlarının öğrenme alanları içerisinde dijital okuryazarlığa ne şekilde yer verdiğini ortaya koymak için, dijital öğrenmeye ve bu ortamlardan öğrenme sürecinde yararlanmaya ilişkin kazanımlar belirlenmiştir. Ulaşılan bulgular, öğrenme alanlarına göre tasnif edilmiş ve tablolara dönüştürülerek karşılaştırılmıştır:

Okuma Öğrenme Alanı

Türkçe ve İngilizce öğretim programlarındaki dijital okuryazarlık ile ilgili okuma kazanımları Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Dijital okuryazarlıkla ilgili okuma kazanımları

Sınıf	Kazanımlar	Türkçe Dersi Öğretim Programı
	İngilizce Öğretim Programı	
3	Görsel ve çoklu ortam öğelerinin bir metnin anlamına, tonuna ya da güzelliğine nasıl katkıda bulunduğunu analiz eder (örneğin, grafik roman, kurgunun çoklu ortam sunumu, folklor, efsane, şiir).	T.3.3.22. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (davet, teşekkür mesajları vb.) yer verilir.
	Belirli bir konuyla ilgili bilgileri verimli bir şekilde bulmak için metin özelliklerini ve arama araçlarını (örneğin, anahtar kelimeler, kenar çubukları, köprüler) kullanır.	T.3.3.22. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (davet, teşekkür mesajları vb.) yer verilir.
	Anahtar sözcüklerin ve ifadelerin kesin anlamını belirlemek veya netleştirmek için hem basılı hem de dijital sözlükleri veya başlangıç sözlüklerini kullanır.	
4	Görsel ve sözlü olarak sunulan bilgileri (Web sayfalarda, grafiklerde, diyagramlarda, zaman çizgilerinde, animasyonlarda veya etkileşimli öğelerde) yorumlar ve bilgilerin görüldüğü metnin anlaşılmasına nasıl katkıda bulunduğunu açıklar.	T.4.3.32. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (tebrik, ilan ve duyuru vb.) yer verilir.
	Telaflu bulmak, anahtar kelimelerin ve cümlelerin kesin anlamını belirlemek veya netleştirmek için hem basılı hem de dijital olarak referans materyallerine kullanır.	T.4.3.33. Medya metinlerini değerlendirir.
	Birden fazla basılı veya dijital kaynaktan elde edilen bilgileri	T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.

	kullanarak, bir sorunun cevabını hızlı bir şekilde bulma veya bir sorunu verimli bir şekilde çözme yeteneğini gösterir.	İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlar
	Telaffuzu bulmak ve anahtar kelimelerin ve cümlelerin kesin anlamını belirlemek veya netleştirmek için hem basılı hem de dijital olarak referans materyallerine (örneğin, sözlükler, eş anlamlılar) danışır.	
6	Bir konunun tutarlı yanlarını geliştirmek için kelimelerin yanı sıra farklı medya veya formatlarda (örneğin görsel olarak) sunulan bilgileri kullanır. Görsel bilgileri (örneğin, çizelgelerde, grafiklerde, fotoğraflarda, videolarda veya haritalarda) yazılı ve dijital metinlerdeki diğer bilgilerle bütünleştirir.	T.6.3.25. Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlar.
	Bir metinde kelimelerde ifade edilen nicel veya teknik bilgileri, görsel olarak ifade edilen bilgilerin bir versiyonuyla (örneğin bir akış şeması, diyagram, model, grafik veya tabloda) bütünleştirir.	
7	Her ortama özgü tekniklerin (örneğin, ışıklandırma, ses, renk veya kameradaki odaklanma ve filmdeki açılar gibi) etkilerini analiz ederek yazılı, öykü, drama ya da şiirleri ses, filme, sahneleme veya multimedya sürümüyle karşılaştırır.	T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlar.
	Bir metni bir ses, video veya multimedya sürümüyle karşılaştırır böylece her ortamın konuyla ilgili okunuşunu analiz eder (örneğin, dijital ortamda bir konuşmanın yapılmasının okunuşu nasıl etkilediği).	T.7.3.35. Edebî ederin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.

	Görsel bilgileri (örneğin, çizelgelerde, grafiklerde, fotoğraflarda, videolarda veya haritalarda) yazılı ve dijital metinlerdeki diğer bilgilerle bütünleştirir.	Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönlerinden karşılaştırılması sağlanır.
	Belirli bir konuyu veya fikri sunmak için farklı ortamlar (örneğin, basılı veya dijital metin, video, multimedya) kullanmanın avantajlarını ve dezavantajlarını değerlendirir.	T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder. Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.
8	Görsel bilgileri (örneğin, çizelgelerde, grafiklerde, fotoğraflarda, videolarda veya haritalarda) yazılı ve dijital metinlerdeki diğer bilgilerle bütünleştirir.	T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. a) Blog ve şahsi internet sayfasındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır. b) Bilimsel çalışmalar ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır. T.8.3.33. Edebî ederin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır. Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönlerinden karşılaştırılması sağlanır.

Tablo 1’e göre hem Türkçe hem de İngilizce öğretim programında dijital ortamlarda okuma becerisine yönelik her sınıf seviyesinde kazanım olduğu görülmektedir. Türkçe programında dijital ortamları kullanmaya yönelik kazanımların neredeyse tamamı okuma öğrenme alanının anlama boyutuna yönelik olduğu; söz varlığı ve akıcı okumaya yönelik kazanımların ise yok denecek kadar az olduğu ulaşılan bulgular arasındadır. Sadece 4. sınıf seviyesinde söz varlığına yönelik “*bilgi kaynaklarını etkili bir biçimde kullanır (bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindikiler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanacağına ilişkin bilgi verilir)*” (MEB, 2018: 32) şeklinde bir kazanım bulunmaktadır. Bu yönüyle kazanımların okuma alanında dengeli dağılmadığı anlaşılmaktadır. Buna karşın İngilizce programında kazanımların dengeli dağıldığı, anlama düzeyi ağırlıkta olsa da akıcı okuma ve söz varlığına yönelik kazanımların da mevcut olduğu tespit edilmiştir. Akıcı okumaya örnek olarak “*telaffuzu bulmak, anahtar kelimelerin ve cümlelerin kesin anlamını belirlemek*

veya netleştirmek için hem basılı hem de dijital olarak referans materyallerine (örneğin, sözlükler, eş anlamlılar) danışır” (Common Core, 2010: 29) kazanımı gösterilebilir. Söz varlığına yönelik ise “bir metni bir ses, video veya multimedya sürümüyle karşılaştırır, böylece her ortamın konuyla ilgili okunuşunu analiz eder (örneğin, dijital ortamda bir konuşmanın yapılmasının okunuşu nasıl etkilediği)” (Common Core, 2010: 39) kazanımı örnek verilebilir.

Her iki programda da dijital okuryazarlık ile ilişkili kazanımların sınıf seviyesi değiştikçe sarmal bir şekilde düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Örneğin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda; 7. sınıfta “medya metinlerini değerlendirir (internet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlar)” (MEB, 2018: 46) kazanımı verilmişken 8. sınıfta düzeyi artarak “medya metinlerini değerlendirir (medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlar)” (MEB, 2018: 50) kazanımı sunulmuştur. Aynı şekilde İngilizce programında 5. sınıfta “birden fazla basılı veya dijital kaynaktan elde edilen bilgileri kullanarak, bir sorunun cevabını hızlı bir şekilde bulma veya bir sorunu verimli bir şekilde çözme yeteneğini gösterir” (Common Core, 2010: 14) kazanımı verilmiştir. 6.sınıfa gelindiğinde ise daha üst düzey beceri gerektiren “görsel bilgileri (örneğin, çizelgelerde, grafiklerde, fotoğraflarda, videolarda veya haritalarda) yazılı ve dijital metinlerdeki diğer bilgilerle bütünleştirir” (Common Core, 2010: 61) kazanımı sunulmuştur.

Her iki programda da bazı kazanımların sınıf seviyesi değiştikçe verilmeye devam ettiği bulgular arasındadır. Örneğin Türkçe programında; 5, 6 ve 7. sınıfta “medya metinlerini değerlendirir (internet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlar)” kazanımı devam etmiştir. Benzer şekilde İngilizce öğretim programında “Görsel bilgileri (örneğin, çizelgelerde, grafiklerde, fotoğraflarda, videolarda veya haritalarda) yazılı ve dijital metinlerdeki diğer bilgilerle bütünleştirir” kazanımı 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde verilmeye devam etmiştir.

Okuma öğrenme alanında özellikle bilgiyi anlamlandırmada ve somutlaştırmada dijital ortamlardan istifade etmek amacıyla her iki programda da birçok kazanım olduğu tespit edilmiştir. Ancak Türkçe programında kazanımların hazırlanmasında çok fazla ayrıntıya girilmediği ve dengeli dağılmadığı bunun karşın İngilizce programında kazanımların daha ayrıntılı verildiği, öğrencinin uygulama yapmasının dikkate alındığı ve daha üst düzey becerileri kazandırmanın hedeflendiği anlaşılmaktadır.

Konuşma ve Dinleme / İzleme Kazanımları

Türkçe ve İngilizce öğretim programlarındaki dijital okuryazarlık ile ilgili konuşma ve dinleme / izleme kazanımları Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Dijital okuryazarlıkla ilgili konuşma ve dinleme/izleme kazanımları

Sınıf	Kazanımlar	
	İngilizce Öğretim Programı	Türkçe Dersi Öğretim Programı
3	Bir metnin ana fikrini ve destekleyici ayrıntılarını sesli olarak, görsel, niceliksel ve sözel unsurlar dâhil olmak üzere çeşitli medya ve formatlarda sunulan bilgileri dinler.	
4	Bir metnin bölümlerini, görsel, niceliksel ve sözlü yönü dâhil olmak üzere çeşitli medya ortamlarında ve formatlarında sunulan bilgileri yüksek sesle okur.	T.4.1.11.Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir. Öğrencilere medya metinleri (reklam, kamu spotu, vb.) dinleterek/izleterek bunların hedef kitlesi ve amacı hakkında çıkarımda bulunmaları sağlanır.
5	Yazılı bir metni sesli, görsel, niceliksel ve sözlü olmak üzere çeşitli medya ve formatlarda sunulan bilgileri dinler. Ana fikrin ve temaların öğretimini geliştirmek için multimedya bileşenlerini (örneğin; grafik, ses) ve görsel görüntüleri sunumlara dâhil eder.	
6	Farklı medya ve formatlarda (örneğin görsel ve sözlü olarak) sunulan bilgileri yorumlar ve çalışılan bir konuya, metne veya konuya nasıl katkıda bulunduğunu açıklar. Bilgiyi netleştirmek için multimedya bileşenlerini (örneğin, grafikler, görüntüler, müzik, ses) ve görsel ekranları sunumlara dâhil eder.	
7	Farklı medya ve formatlarda (örneğin görsel, niceliksel, sözlü	T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin

	olarak) sunulan ana fikirleri ve destekleyici ayrıntıları analiz eder ve incelenen bir konuyu, metni veya konuyu nasıl netleştirdiğini açıklar.	içeriğini değerlendirir. a) Medya metnindeki örtülü anlamı belirlenmesi sağlanır. b) Medya metninin hedef kitlesi ve amacının sorgulanması sağlanır.
	Önerileri ve bulguları netleştirmek ve göze çarpan noktaları vurgulamak için sunumlara multimedya bileşenleri ve görsel görüntüler ekler.	
8	Çeşitli medya ve formatlarda (örneğin görsel, niceliksel, sözlü olarak) sunulan bilgileri analiz eder ve arkasında yatan unsurları (örneğin, sosyal, ticari, politik) değerlendirir. Bilgiyi netleştirmek, iddiaları ve kanıtları güçlendirmek ve ilgi eklemek için multimedya ve görsel gösterimleri sunumlara entegre eder.	T.8.1.11 Dinledikleri/izledikleri medya metnlerini değerlendirir. Medya metnlerinin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlar.

Tablo 2’de İngilizce öğretim programında konuşma ve dinleme kazanımları ayrı başlıklar altında değil tek başlık altında verildiği görülmektedir. Bunun karşın Türkçe öğretim programında konuşma ve dinleme kazanımları ayrı başlıklar altında düzenlenmiştir. Türkçe programında konuşma becerisinin geliştirilmesi sürecinde dijital okuryazarlıkla ilgili herhangi bir kazanımın olmaması dikkat çekmektedir. Ancak İngilizce öğretim programında dijital okuryazarlığı destekleyen çeşitli konuşma ve dinleme kazanımları mevcuttur. Bu kazanımlar öğrencilerin konuşma becerisini daha nitelikli ve çağın gerektirdiği şekilde kazandırmaya yöneliktir. Ayrıca bu kazanımların konuşma esnasında söylenenlerin etkisini artırmaya ve dinleyenlerin konuyu daha iyi kavramasını sağlamaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya 5. sınıf seviyesinde “*ana fikrin ve temaların öğretimini geliştirmek için multimedya bileşenlerini (örneğin; grafik, ses) ve görsel görüntüleri sunumlara dâhil eder*” (CCSS, 2010: 14). 6. sınıf seviyesinde de “*bilgiyi netleştirmek için multimedya bileşenlerini (örneğin, grafikler, görüntüler, müzik, ses) ve görsel ekranları sunumlara dâhil eder*” (CCSS, 2010: 14) kazanımları örnek verilebilir.

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde dijital ortamlardan yararlanılmasına dair Türkçe öğretim programında daha çok medya iletilerinin

değerlendirilmesine, özellikle hedef kitleye verilen ileti / mesaj ve bu mesajlardaki açık veya örtülü anlamların belirlenmesi gibi hedefler üzerine durulduğu anlaşılmaktadır. 4. sınıfa yönelik “*dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir (öğrencilere medya metinleri (reklam, kamu spotu, vb.) dinleterek/izleterek bunların hedef kitlesi ve amacı hakkında çıkarımında bulunmaları sağlanır)*” (MEB, 2018: 46) ve 8.sınıfa yönelik “*dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir (medya metinlerinin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlanır)*” (MEB, 2018: 46) kazanımlar buna örnek verilebilir. İngilizce öğretim programında ise, dinleme becerisinin geliştirilmesinde dijital ortamlardaki görsel-işitsel iletileri dinleyip değerlendirmeye yönelik kazanımların belirlendiği görülmektedir. Bununla ilgili olarak, 6. sınıfta “*farklı medya ve formatlarda (örneğin görsel ve sözlü olarak) sunulan bilgileri yorumlar ve bir konuya, metne veya konuya nasıl katkıda bulunduğunu açıklar*” (CCSS, 2010: 14) kazanımı gösterilebilir. 8. sınıfta da “*çeşitli medya ve formatlarda (örneğin görsel, niceliksel, sözlü olarak) sunulan bilgileri analiz eder ve arkasında yatan unsurları (örneğin, sosyal, ticari, politik) değerlendirir*” (CCSS, 2010: 14) kazanımı örnek verilebilir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesinde dijital araç ve ortamlardan yararlanmanın sadece İngilizce öğretim programında dikkate alındığı, ancak dinleme becerisi için her iki programda da dijital öğrenme ortamlarına dair bir planlamanın yapıldığı görülmektedir.

Yazma Kazanımları

Türkçe ve İngilizce öğretim programlarındaki dijital okuryazarlıkla ilgili yazma kazanımları Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Dijital okuryazarlık ilgili yazma kazanımları

Sınıf	Kazanımlar	
	İngilizce Öğretim Programı	Türkçe Dersi Öğretim Programı
3	Yetişkinlerden gelen rehberlik ve destekle, yazma ve yayınlama (klavye becerilerini kullanma) ve başkalarıyla etkileşimde bulunmak ve iş birliği yapmak için teknolojiyi kullanır.	Tecrübelerden elde edilen bilgileri hatırlayarak basılı ve dijital kaynaklardan bilgi toplar; kaynaklar

	hakkında kısa notlar alır ve bilgileri kategorilere ayırır.	
4	Yetişkinlerden gelen bazı rehberlik ve desteklerle, yazışmalar üretmek ve yayınlamak, diğerleriyle etkileşimde bulunmak ve iş birliği yapmak için internet dâhil teknolojiyi kullanır; tek bir oturuşta en az bir sayfa yazmak için yeterli klavye becerisi komutunu gösterir.	
	Tecrübelerinizle elde ettiğiniz bilgileri hatırlar; basılı ve dijital kaynaklardan ilgili bilgileri toplar, not alır ve bilgileri sınıflandırır ve kaynakların bir listesini verir.	
5	Yetişkinlerden gelen bazı rehberlik ve desteklerle, yazışmalar üretmek ve yayınlamak, diğerleriyle etkileşimde bulunmak ve iş birliği yapmak için internet dâhil teknolojiyi kullanır; tek bir oturuşta en az bir sayfa yazmak için yeterli klavye becerisi komutunu gösterir.	
	Tecrübelerinizle elde ettiğiniz bilgileri hatırlar, basılı ve dijital kaynaklardan ilgili bilgileri toplar, notlardaki ve bitmiş çalışmalardaki bilgileri özetleyin ve kaynakların bir listesini verir.	
6	Bir konuya giriş yapmak için; tanım, sınıflandırma, karşılaştırma / karşıtlık ve sebep / sonuç gibi stratejileri kullanarak fikir, kavram ve bilgi düzenlemek; anlamayı kolaylaştırmak için biçimlendirme (örneğin başlıklar), grafikler (örneğin grafikler, tablolar) unsurlarını ve multimedya öğelerini kullanır.	
	Yazı üretmek ve yayınlamak, diğerleriyle etkileşimde bulunmak ve iş birliği yapmak için internet dâhil teknolojiyi kullanır; tek bir oturuşta en az üç sayfa yazmak için yeterli klavye becerisi komutunu gösterir.	T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir.

İlgili bilgileri birden fazla baskı ve dijital kaynaktan toplar, her kaynağın güvenilirliğini değerlendirmek, intihalden kaçınırken ve kaynaklar için temel bibliyografik bilgi sağlarken, başkalarının verilerini ve sonuçlarını alıntı veya parantez içine alır.

Arama terimlerini etkili bir şekilde kullanarak, birden fazla basılı ve dijital kaynaktan ilgili bilgileri toplar, her kaynağın güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirmek ve intihalden kaçınırken ve atıf için standart bir format izleyerek, başkalarının verilerini ve sonuçlarını alıntı veya parantez içine alır.

Yazılı olarak üretmek ve yayınlamak, bilgi ve fikirler arasındaki ilişkileri açık ve verimli bir şekilde sunmak için İnternet dâhil teknolojiyi kullanır.

7

Bir konuya giriş yapmak için; tanım, sınıflandırma, karşılaştırma / karşıtlık ve sebep / sonuç gibi stratejileri kullanarak fikir, kavram ve bilgi düzenlemek; anlamayı kolaylaştırmak için biçimlendirme unsurlarını (örneğin başlıklar) ve grafikler (örneğin grafikler, tablolar) ve multimedya öğelerini kullanır.

T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.

Kaynakları yazmak ve alıntı yapmak da dâhil olmak üzere başkalarıyla etkileşimde bulunur ve iş birliği yapmak için internet dâhil teknolojiyi kullanır.

İlgili bilgileri birden fazla baskı ve dijital kaynaktan toplar her kaynağın güvenilirliğini değerlendirir, intihalden kaçınırken ve kaynaklar için temel bibliyografik bilgi

T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.

sağlarken, başkalarının verilerini ve sonuçlarını alıntı veya parantez içine alır.

Arama terimlerini etkili bir şekilde kullanarak, birden fazla basılı ve dijital kaynaktan ilgili bilgileri toplar her kaynağın güvenilirliğini ve doğruluğunu değerlendirmek ve intihalden kaçınırken ve atıf için standart bir format izler, başkalarının verilerini ve sonuçlarını alıntı veya parantez içine alır.

Yazılı olarak üretmek ve yayınlamak, bilgi ve fikirler arasındaki ilişkileri açık ve verimli bir şekilde sunmak için internet dâhil teknolojiyi kullanır.

Bir konuya giriş yapmak için; tanım, sınıflandırma, karşılaştırma / karşıtlık ve sebep / sonuç gibi stratejileri kullanarak fikir, kavram ve bilgi düzenler, anlamayı kolaylaştırmak ve faydalı sağlaması biçimlendirme unsurlarını (örneğin başlıklar), grafik (örneğin grafikler, tablolar) ve multimedya öğelerini kullanır.

Yazma ve yayınlama için bilgi ve fikirler arasındaki ilişkileri etkili bir şekilde sunma ve diğerleriyle etkileşime girme ve iş birliği yapma gibi interneti de içeren teknolojileri kullanır.

8

İlgili bilgileri birden fazla baskı ve dijital kaynaktan toplar her kaynağın güvenilirliğini değerlendirir, intihalden kaçınırken ve kaynaklar için temel bibliyografik bilgi sağlarken, başkalarının verilerini ve sonuçlarını alıntı veya parantez içine alır.

Arama terimlerini etkili bir şekilde kullanarak, birden fazla basılı ve dijital kaynaktan ilgili bilgileri toplar, her kaynağın güvenilirliğini ve

T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.

doğruluğunu değerlendirir, intihalden kaçınırken ve atıf için standart bir format izleyerek, başkalarının verilerini ve sonuçlarını alıntı veya parantez içine alır.

Yazılı olarak üretmek ve yayınlamak, bilgi ve fikirler arasındaki ilişkileri açık ve verimli bir şekilde sunmak için internet dâhil teknolojiyi kullanır.

Dijital ortamlarda klavye ile yazmaya yönelik Türkçe öğretim programında 6, 7 ve 8. sınıflarda yazılan ürünlerin paylaşımına dair bir kazanım planlamasının olduğu tespit edilmiştir. İngilizce öğretim programında ise, 3. sınıftan 8. sınıfa kadar her sınıf seviyesinde yazma öncesi, yazma ve yazma sonrasına yönelik kazanımların olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğretim programında 7. sınıf düzeyinde verilen “*bilgilendirici metin yazar*” kazanımı ile birlikte 6, 7 ve 8. sınıflarda yazıların dijital ortamlarda paylaşılmasına yönelik “*yazdıklarını paylaşır (öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir)*” kazanımı bulunmaktadır. Bu bulgu, Türkçe derslerinde dijital araç ve ortamların yazma sürecinde kullanılmadığını, sadece yazma sonrasında yazının yayınlanması kısmında kullanılacağını göstermektedir. İngilizce öğretim programında yazmaya yönelik kazanım sayısı Türkçe programından oldukça daha fazla ve yazma sürecini kapsayıcıdır. Nitekim tabloda da görüleceği üzere, İngilizce öğretim programında yazma sürecinin öncesine, sırasına ve sonrasına yönelik kazanımlar her sınıf seviyesinde dengeli bir şekilde dağıtılmıştır.

İngilizce öğretim programındaki yazmaya yönelik kazanımların sınıf seviyesi yükseldikçe sarmal bir şekilde devam ettiği ve ayrıntılı bir hâl aldığı görülmektedir. Örnek olarak “*yetişkinlerden gelen bazı rehberlik ve desteklerle, yazışmalar üretmek ve yayınlamak, diğerleriyle etkileşimde bulunmak ve iş birliği yapmak için internet dâhil teknolojiyi kullanır; tek bir oturuşta en az bir sayfa yazmak için yeterli klavye becerisi gösterir*” (CCSS, 2010: 14) kazanımı 5. sınıf seviyesinde verilirken 6.sınıfa geçildiğinde istenen beceri düzeyi artarak “*yazı üretmek ve yayınlamak, diğerleriyle etkileşimde bulunmak ve işbirliği yapmak için internet dâhil teknolojiyi kullanır; tek bir oturuşta en az üç sayfa yazmak için yeterli klavye becerisi gösterir*” (CCSS, 2010: 14) kazanımına dönüşmüştür. Türkçe öğretim programında ise bu durum söz konusu değildir. Aksine benzer kazanım açıklamaları ve yer yer de yazıların sunumuna dair dijital ortamlardan bağımsız örnek faaliyetlere rastlanmaktadır.

Dijital ortamlarda klavye ile yazmaya ve bu sayede yazma becerisinin dijital araçlardan yararlanarak geliştirilmesinde dair her iki programda da kazanımların yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak Türkçe öğretim programında sadece 6, 7 ve 8. sınıf düzeyine yönelik yazıların paylaşılmasına dair benzer bir kazanımın yer aldığı, bu kazanımın düzeye göre büyük bir değişiklik de göstermediği görülmektedir. Buna karşın İngilizce öğretim programındaki kazanımların oldukça ayrıntılı hazırlandığı, 3. sınıftan 8. sınıfa kadar düzeye göre değişiklik gösterdiği, yazma sürecinin bütününde dijital araçların yer bulmasını hedeflediği ve gerçek yaşamın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlandığı anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe ve İngilizce öğretim programlarındaki dijital okuryazarlık ile ilgili açıklama ve kazanımları tespit ederek benzerlikleri ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlayan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

İngilizce öğretim programındaki açıklamalarda öğrencilerin araştırma yapma ve problem çözme sürecinde dijital ortamlarda dili etkin bir şekilde kullanmasının gerekliliği üzerinde durulduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra açıklamalardan anlaşıldığı üzere öğrencilerin medya ve elektronik okuryazarlığı eğitimi almasının üzerinde durularak bilinçli bir medya tüketicisi olmalarını sağlamanın hedeflendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kazanımlar verilmeden öğrenme alanlarında dijital unsurların kullanılma gerekçelerinin ayrıntılı bir şekilde verildiği ve sınırlılıklarının ortaya koyulduğu tespit edilmiştir. Dil becerilerinin geliştirilmesi için genel ölçütleri içeren bu açıklamalarda, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için teknolojiyi ve dijital medyayı kullanması gerektiği, çevrimiçi öğrenmelerin bir plan dâhilinde ve dijital ortamlarda kazanılan becerilerin çevrimdışı öğrenmeleri desteklemesine önem verildiği sonucuna varılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın giriş ve açıklamalar bölümünde dijital yetkinlik, teknoloji, medya vb. kavramları ile ilgili bilgiler verildiği tespit edilmiştir. Programa göre Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nin anahtar yetkinliklerinden biri olan dijital yetkinliğin dil eğitiminde önemsendiği görülmüştür. Bu yetkinlik kapsamında dijital ortamlarda okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir. Ancak İngilizce öğretim programında olduğu gibi dijital ortamların öğretim sürecinde kullanılmasına yönelik ölçütler ve standartlar Türkçe programında bulunmamaktadır. Ayrıca dil

becerilerine yönelik kazanımlar verilmeden önce herhangi bir açıklamanın yapılmadığı da sonuçlar arasındandır.

Türkçe ve İngilizce öğretim programlarında dijital okuryazarlığı destekleyen ve her sınıf seviyesinde yer alan kazanımların olduğu tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma kazanımlarının tamamına yakınının anlama becerilerine yönelik olduğu; söz varlığı ve akıcı okumaya yönelik kazanımların ise yok denecek kadar az olduğu belirlenmiştir. Sadece 4. sınıf seviyesinde söz varlığına yönelik *“bilgi kaynaklarını etkili bir biçimde kullanır (bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindekiler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanacağına ilişkin bilgi verilir)”* (MEB, 2018: 32) şeklinde bir kazanım bulunmaktadır. Bu yönüyle dijital okuryazarlıkla ilgili okuma kazanımlarının dengeli dağılmadığına söylenebilir. Buna karşın İngilizce öğretim programında okuma kazanımlarının dengeli dağıldığı ve ayrıntılı bir şekilde verildiği görülmüştür. Ayrıca her iki programda da bazı kazanımların sınıf seviyesi değişse de devam ettiği de ulaşılan sonuçlar arasındadır. Örneğin 5, 6 ve 7. sınıfta *“medya metinlerini değerlendirir (internet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlar)”* kazanımı devam etmiştir. Benzer şekilde İngilizce öğretim programında *“Görsel bilgileri (örneğin, çizelgelerde, grafiklerde, fotoğraflarda, videolarda veya haritalarda) yazılı ve dijital metinlerdeki diğer bilgilerle bütünleştirir”* kazanımı 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde yer almıştır.

Her iki programda da sınıf seviyesi değiştikçe sarmal bir şekilde kazanımların düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Örneğin Türkçe öğretim programında; 7. sınıfta *“medya metinlerini değerlendirir (internet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlar)”* (MEB, 2018: 46) kazanımı verilmişken 8.sınıfta düzeyi artarak *“medya metinlerini değerlendirir (medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlar)”* (MEB, 2018: 50) kazanımı sunulmuştur. Aynı şekilde İngilizce öğretim programında 5. sınıfta *“birden fazla basılı veya dijital kaynaktan elde edilen bilgileri kullanarak, bir sorunun cevabını hızlı bir şekilde bulma veya bir sorunu verimli bir şekilde çözme yeteneğini gösterir”* (CCSS, 2010: 14) kazanımı verilmiştir. 6.sınıfa gelindiğinde ise daha üst düzey beceri gerektiren *“görsel bilgileri (örneğin, çizelgelerde, grafiklerde, fotoğraflarda, videolarda veya haritalarda) yazılı ve dijital metinlerdeki diğer bilgilerle bütünleştirir”* (CCSS, 2010: 61) kazanımı sunulmuştur.

İngilizce öğretim programında dijital okuryazarlığı destekleyen konuşma ve dinleme kazanımlarının tek başlık altında verildiği, Türkçe öğretim

programında ise ayrı başlıklar altında yer aldığı tespit edilmiştir. Türkçe programında konuşma kazanımları arasında dijital okuryazarlıkla ilgili herhangi bir kazanımın olmadığı belirlenmiştir. Ancak İngilizce programında dijital ortamlara yönelik konuşma kazanımlarının bulunduğu görülmüştür. Ayrıca bu kazanımların konuşma esnasında söylenenlerin etkisini artırmaya ve dinleyenlerin konuyu daha iyi kavramasını sağlamaya yönelik olduğu da söylenebilir. Bu bulguya 5. sınıf *“ana fikrin ve temaların öğretimini geliştirmek için multimedya bileşenlerini (örneğin; grafik, ses) ve görsel görüntüleri sunumlara dâhil eder”* (CCSS, 2010: 14) kazanımı örnek verilebilir. Bununla beraber her iki programda dijital ortamlarda dinlemeye yönelik kazanımların olduğu ve bu kazanımların daha çok medya iletilerinin değerlendirilmesi, özellikle hedef kitleye verilen mesaj, örtülü anlam ve iletilerin amaçları üzerinde durulduğu sonucuna varılmıştır. Türkçe programındaki 8. sınıf *“dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir (medya metinlerinin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlar)”* (MEB, 2018: 46) kazanımı buna örnek verilebilir. İngilizce programında ise 8. sınıflar için belirlenmiş *“çeşitli medya ve formatlarda (örneğin görsel, niceliksel, sözlü olarak) sunulan bilgileri analiz eder ve arkasında yatan unsurları (örneğin, sosyal, ticari, politik) değerlendirir”* (CCSS, 2010: 14) kazanımı örnek olarak sunulabilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dijital okuryazarlığı destekleyen 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde yazma kazanımlarının bulunduğu; İngilizce programında ise 3. sınıftan 8. sınıfa kadar kazanımların olduğu tespit edilmiştir. Türkçe programında dijital ortamlarda yazmaya yönelik değil, daha basit bir beceri gerektiren yazma sonrasında yazının yayınlanmasına dair kazanımların sunulduğu görülmektedir. Bu bulgu için 6, 7 ve 8. sınıflarda yazıların dijital ortamlarda paylaşılmasına yönelik *“yazdıklarını paylaşır (öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir)”* kazanımı örnek verilebilir.

İngilizce öğretim programında ise yazma sürecinin öncesine, sırasına ve sonrasına yönelik dijital ortamlarda yazmaya dair her sınıf düzeyine dengeli biçimde dağıtılmış kazanımlar mevcuttur. İngilizce programındaki dijital ortamlarda yazmaya yönelik kazanımların sarmal bir şekilde sınıf seviyesi yükseldikçe düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir. Örnek olarak *“yetişkinlerden gelen bazı rehberlik ve desteklerle, yazışmalar üretmek ve yayınlamak, diğerleriyle etkileşimde bulunmak ve iş birliği yapmak için internet dâhil teknolojiyi kullanır; tek bir oturuşta en az bir sayfa yazmak için yeterli klavye becerisi gösterir”* (CCSS, 2010: 14) kazanımı 5. sınıf seviyesinde verilmişken 6.

sınıfta ise aynı kazanımın “yazı üretmek ve yayınlamak, diğerleriyle etkileşimde bulunmak ve iş birliği yapmak için internet dâhil teknolojiyi kullanır; tek bir oturuşta en az üç sayfa yazmak için yeterli klavye becerisi gösterir” (CCSS, 2010: 14) şeklinde yer almıştır. Türkçe programında bunun aksine sınıf seviyesi yükseldikçe dijital yazma kazanımlarında herhangi bir değişikliğin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar, alanyazında yapılan elektronik, medya ve bilgi okuryazarlığı çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Söz gelimi Özbay ve Özdemir (2014) dijital okuryazarlık yönünden öğretim programlarındaki kazanımların yeterli ve nitelikli olmadığını ifade etmektedir. Şenyurt ve Önal (2019) ise çalışmalarında, öğretim programlarının bilgi okuryazarlığı konusunda istendik düzeyde olmadığı sonucuna varmıştır. Tüzel (2017) ile Çakmak ve Altun (2013) da benzer şekilde Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın genel amaçlarının ve mevcut kazanımlarının medya ortamlarında öğrenmeyle ilişkilendirilmeye uygun olduğunu, ancak bu kazanımların yenilenerek öğrenme alanları içinde sunulması gerektiğini belirtmektedir. Nitekim Akın ve Çeçen (2015) çoklu ortam unsurlarının dil öğretiminde kullanımına dair araştırmasında, öğrencilerin dijital ve teknolojik bir ortamda öğrenmekten zevk aldığını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak öğrenme-öğretme sürecine dair açıklamalardan ve kazanımlardan hareketle, her iki öğretim programında da dijital okuryazarlığa önem verildiği söylenebilir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın aksine İngilizce programında dijital ortamların kullanılmasına yönelik standartların net biçimde ortaya konulduğu tespit edilmiştir. Kazanımlar açısından bakıldığında ise, İngilizce öğretim programının dil kullanımını bir bütün olarak ele aldığı ve buna bağlı olarak dil becerilerini geliştirmek için kullanım öncesi, sırası ve sonrasına yönelik daha nitelikli ve üst düzey düşünce becerilerini geliştirecek nitelikte hazırlandığı görülmüştür. Türkçe öğretim programındaki kazanımlar için aynı durum söz konusu değildir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir: Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların dijital ortamlarda dil becerilerini kullanma sürecini kapsayıcı ve üst düzey becerileri geliştirici nitelikte yenilenmesi gerekmektedir. Diğer taraftan Türkçe programında dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasına ve dil becerilerini geliştirmede dijital ortamlardan yararlanmaya ilişkin standartlara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 51-72.
- Allen, I. E. & Seaman, J. (2007). *Online nation: Five years of growth in online learning*. Needham, MA: Sloan Consortium.
- Common Core State Standards (2010). *Common core state standards: Preparing America's students for college and career*. <http://www.corestandards.org/> [Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2019].
- Çakmak, E. ve Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında medya okuryazarlığı eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 152-170.
- Duran, E. ve Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Don Mills, Canada: Pearson.
- Kariya, S. (2003). Online education expands and evolves. *IEEE Spectrum*, 40(5), 49-54.
- Maden, S. Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698.
- Maden, S. ve Önal, A. (2018). Eğitim bilişim ağı (EBA)'ndaki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinin kullanımı üzerine bir araştırma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-121.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education*. USA: JB Printing.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). *Eğitimde FATİH Projesi hakkında*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/> adresinden 14.07.2019 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları. mufredat.meb.gov.tr
- Özbay, M. ve Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: Dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 31-40.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies*, 12(4), 427-444.

- Pedro, N., Lemos, S. & Wunsch, L. (2011). E-Learning programs in Higher Education: Benefits and limits from students' perspective. In Proceedings of International Technology, Education and Development Conference (INTED 2011). Valencia: IATED.
- Prensky, M. (2005). Computer games and learning: digital game-based learning. *Handbook of Computer Game Studies*, 18, 97–122.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1099-1107
- Şenyurt, Ö. ve Önal, H. İ. (2019). Türk Millî Eğitim sisteminde bilgi okuryazarlığı: politikalar, öğretim programları, öğretmenler ve öğrenciler üzerine bir araştırma. *Bilgi Dünyası*, 20(1), 25-63.
- Tiryaki, E. N. ve Karakuş, O. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 1(1), 1-11.
- Tüzel, S. (2013). İngiltere, Kanada, ABD ve Avustralya ana dili öğretim programlarının medya okuryazarlığı bağlamında incelenmesi ve Türkçe öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 1-26.
- Yanga, J. Y. & Yenb, Y. C. (2016). College students' perspectives of e-learning system use in high education. *Asian Journal of Education and Training*, 2(2), 53-62.

5. BÖLÜM

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DİNLEME BECERİSİNİN ŞARKILARLA GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANILABİLECEK DİJİTAL ORTAMLAR: LYRICS TRAINING ÖRNEĞİ

Abdullah ŞAHİN¹

Kübra KARADAĞ²

GİRİŞ

Dünya artık yeni bir düzene sahiptir ve bu düzenin en önemli erki de teknolojidir. Küresel dünya düzeninde teknolojiyle donatılan her kurum aynı zamanda bilgiyi de elinde bulundurur. Artık sadece öğrenmez, bilgiyi de üretir. Teknoloji çağında teknolojiyle donatılmış ortamlar, dijital araç ve ağılar her yeri sarmıştır. Bilişim teknolojileri toplumun bütün kurumlarında hâkimiyetini sağlamıştır. Hâl böyleyken teknolojinin getirdiği yeniliklere kayıtsız kalmak imkânsızdır. Teknolojiyi kullanmayan ülke ve kurumlar diğer ülke ve kurumlara göre dezavantajlı bir duruma gelmektedir.

Teknoloji ve getirdiği yenilikler hayatımızın her alanında yer almışken eğitim, daha özelde eğitim sistemini etkilememesi düşünülemez. Eğitim kurumlarının bu noktada yapacağı uygulamalar da ayrıca önem kazanmış, değişime dönük alınacak her kararın kontrollü bir şekilde uygulamaya geçmesi için de süreci doğru bir şekilde yönetmelerini gerektirmiştir. Bilinçsiz yapılan her uygulama gibi bilişim teknolojileri de eğitimi açmaza sürükleyebilmektedir.

Derslerde teknoloji kullanımı çeşitli şekillerde yaygınlaşmıştır (oyun, etkinlik, araç-gereç gibi). Eğitim teknolojileri sadece bir araç olmaktan çıkmış, dersin tümünü ele alan bir alan hâline gelmiştir.

¹ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, abdsahin25@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6022-5242

² Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
kubrakaradag500@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-6170-2052

Dijital materyaller öğrencilerin içerik oluşturmalarını, denetlemelerini ve isteklerine uygun olarak içerik oluşturmalarını sağlayarak sınıf içi etkinliklere aktif katılmalarını, ortak içeriğe katkıda bulunmalarını teşvik etmekte ve kendilerini keşfetmelerini sağlamaktadır (Horzum, 2007; Livingstone, 2015). Dijital materyallerin tüm dünyada başarılı örnekleri mevcuttur. Üniversitelerin açtığı açık ders videoları, okullar tarafından oluşturulan sınıflar ve gruplar, hazırlanan kitaplar ve etkinlikler aslında bir dijital materyaldir.

Dijital materyaller, derslerdeki konuları daha somut ve zihinde canlandırıldığı gibi sunar. Bu sayede öğrenciler yeteneklerinin farkına varır. Dijital materyalleri oluşturmak için öğrenci ve öğretmenlerin çeşitli teknolojilere ihtiyacı vardır. Bunun için de WEB 2.0 araçları kullanılmaktadır. WEB 2.0 araçlarıyla öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar, WEB 2.0 araçlarının öğrenci başarısını yükseltmede etkili olduğu sonucuna varmışlardır (Horzum, 2010: 603; Morkoç ve Erdönmez, 2014: 25). WEB 2.0 araçları sadece öğrencilerin akademik başarılarını değil aynı zamanda iletişim, iş birlikli çalışma gibi becerilerini de geliştirmektedir. Bu durum dijital materyallerin aynı zamanda çok yönlü olduğunu ve kullanıcılarına farklı vaatlerde bulunduğunu göstermektedir (Livingstone, 2015: 18). Dijital materyal oluşturma konusunda işlevsel olarak kullanılabilir teknolojilerin WEB 2.0 araçları olduğu belirtilmiş, pratik kullanılmasının yanı sıra bu araçların öğrenme-öğretme sürecine çeşitlilik katacağı da belirtilmiştir (Yalman ve Başaran 2018: 82). Şener (2019: 99) ise yüksek lisans tezinde görüştüğü Türkçe öğretmenlerinin WEB 2.0 araçlarını içerik imkânları, eğitim ortamlarını görsel-işitsel araçlarla zenginleştirme ve gerçek yaşantılar sunma amaçlı kullandıklarını ancak dijital içeriğin olmamasının önemli bir problem oluşturduğunu belirtmiştir.

Bütün bu sonuçlar doğrultusunda teknolojinin bize getirdiği yenilikleri genel anlamda eğitimde özel anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanmamak öğrencilere yapılan haksızlıktır. Yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek pek çok dijital öğretim teknolojisi olmasına rağmen Türkçe dil desteği olan dijital öğretim teknolojisi sayısı oldukça azdır. İhtiyaca yönelik ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretime yönelik dijital öğretim teknolojilerinin geliştirilmesini sağlayacak proje desteklerinin artırılması gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminde ders içi ve ders dışı artık pek çok teknik, strateji ve ölçme araçlarına yönelik dijital teknolojiler geliştirilmeye başlanmış, bu teknolojilerin geliştirilmesinde değişime ayak uydurmak adına ders sürecinin interaktif ve sürekli hâle getirilmesi önemli hâle gelmiştir. Dünyada da ders

sürecinde en çok kullanılan öğretim teknolojilerinden biri olan WEB 2.0 araçları öğrencilerin analiz etme, iş birliği içinde bir sunum tasarlama, proje geliştirme, dijital hikâye anlatımı oluşturma gibi becerilerini geliştirmenin yanı sıra öğretmenlere öğrenci portföyleri hazırlama, dönem takvimi hazırlama ve sunma gibi alanlarda kolaylıklar sağlar (Grosseck, 2009: 479). Öğretim teknolojilerinin avantajlarının yanı sıra dezavantajları da bulunmaktadır. Varank ve İlhan (2013: 139) çalışmalarında öğretim teknolojilerinin sınıf yöntemini zorlaştırabileceği, öğretmenin yaptırdığı bir eğitsel oyunu öğrencilerin sadece eğlence için kullanabileceğini belirtir ve eğitimde teknoloji entegrasyonu konusunda yazılım ve donanım eksikliğinin öğretmenin sınıf kontrolünü zorlaştırabileceğini belirtir. Buna rağmen Rahimi, Berg ve Veen (2014: 56) ise çalışmalarında WEB teknolojileriyle pasiften etkileşime, bütün öğrencilerden bireysel öğrenciye, sosyalden daha sosyale geçiş yapıldığına yönelik ezici kanıtların olduğunu, bu değişimden kaçınılmayacağını belirtir.

Yaşanan değişimler sonrasında genelde öğrencilerin eğitimsel becerilerinin geliştirilmesine özelde ise dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik pek çok öğretim teknolojisi ortaya çıkmıştır. Bu teknolojiler kimi zaman öğrencilerde eksik görülen becerilerin kazandırılmasına kimi zamansa geliştirilememiş becerilerin geliştirilmesine yöneliktir. Örneğin Benzer ve Karadağ (2019: 56) yaptıkları çalışmalarında Storybird adlı programın öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiğini, yazma tutumlarına ise olumlu etki yaptığını belirtmişlerdir. Baş ve Turhan (2017: 1233) çalışmalarında geleneksel yazma çalışmalarının öğrenci düzeyini ölçemediğini iletişim boyutuyla alternatif yazma süreçlerini ölçmeye imkân sağlayan WEB 2.0 araçları ile yazma çalışmalarına yeni bir boyut getirilebileceğini belirtirler. Dizon (2020: 16) da akıllı telefon asistanlarından (IPA) olan Siri ve Alexa bu uygulamaların öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiğini, özellikle telaffuzu geliştirdiğini, öğrenciler için pratik çözümler sağladığını belirtmektedir. Martin (2020: 86) ve Fouz-González (2020: 62) ise özellikle uzaktan eğitim programlarının dil öğretiminde çokça kullanıldığını, kalabalık sınıflar için farklı uygulamaların kullanılmasının gerektiğini ve bu kapsamda da özellikle telaffuz uygulamalarının kullanılabileceğini belirtir. Satar (2020: 129) da pedagojik yeterlik sağladığı gerekçesiyle video konferans uygulamalarının kullanılabileceğini bunların öğrenciler ve öğretmenler arasında uyum, etkileşim ve sosyallik sağladığını belirtir. Özdemir (2016: 436) ise çalışmasında Voki, Padlet gibi uygulamaları kullanmış ve bunların öğrencilerin konuşma ve dinleme ilgilerini ve başarılarına olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Akçay (2009: 92)

tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde Webquest uygulamasını farklı öğretim yöntem ve teknikleri içinde barındırdığı, yapılandırmacı bir anlayışa ve zengin bir içeriğe sahip olması yönleriyle ele alınmış ve deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik başarı ve tutumlarına olumlu etki yaptığını belirlemiştir. Öğretim teknolojilerinin dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılması öğretim teknolojilerini artık farklı bir noktaya getirmiştir. Öyle ki sadece bir dil becerisine yönelik öğretim teknolojileri bile oluşturulmaya başlanmıştır. Örneğin öğretmenlerin Blogları dolaylı olarak yazma becerilerini geliştirmek için kullanmaları sonucunda yeni bir ihtiyaç alanı ortaya çıkmış ve Storybird, Storyboard That, StoryJumper, Pixton gibi WEB 2.0 araçları geliştirilmiştir. Bu araçların her biri de farklı bir becerinin (iş birlikli yazma, görsellerden hareketle yazma, hikâye anlatımı) geliştirilmesi için kullanılmaktadır. Ancak öğretim teknolojilerine bakıldığında konuşma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan araçlar bu becerileri dolaylı yoldan geliştirmektedir. Örneğin podcast, Youtube, akıllı telefon asistanları gibi uygulamalar direkt olarak konuşma, dinleme ya da telaffuz becerileri için oluşturulmamıştır. Yılmaz ve Babacan (2015: 1167) yaptıkları çalışmalarında dinleme için dijital materyal eksikliği yaşadıklarını belirtmiş, onlar da teknolojiyle dinleme becerisinin geliştirilmesi için dolaylı olarak podcast dosyalarını kullanmışlardır. Her ne kadar O'Bryan ve Hegelheimer (2007: 162) çalışmasındaki gibi podcastlerin faydalı uygulamalar olduğunu belirten çalışmalar olsa da günümüzde müstakil uygulamalara ihtiyaç bulunmakta, öğrencilerin ders dışı bireysel olarak kullanabileceği bir öğretim teknolojisine gereksinim duyulmaktadır.

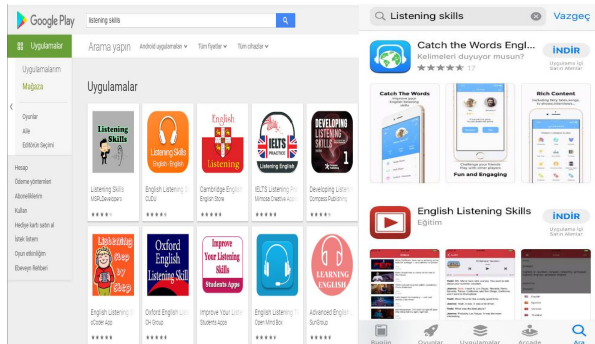
Şarkılar doğal ortamlarda olduğu gibi dijital ortamlarda da daha eğlenceli, sanatsal, estetik ve kalıcı öğrenmeler sağlayabilir ve matematik de dâhil olmak üzere farklı seviyelerde ve derslerde kullanılabilir. Alanyazında şarkıların temel dil becerilerinin yanı sıra öğrencilerin telaffuz kullanımlarına, kelime ve dil bilgisi gibi alt becerilerine etki ettiğini belirten pek çok çalışma bulunmaktadır (Batdı ve Semerci, 2012: 126; Sis ve Yörük Başpınar, 2017: 1). “Müziğin farklı alanlarda etkisinin araştırılmasının yanında, diğer anlatma becerilerine bir katkısı olabilir mi? sorusu müzik, dil, psikoloji eğitimi ve terapötik alanlarda / araştırmalarda ön plana çıkmaktadır. Gerek psikoloji gerekse eğitim araştırmalarında özel olarak güzel sanatlar ve dil eğitimi alanlarında müziğin anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerileri üzerindeki etkisinin araştırılması günümüzün teknolojik ve ses ile şekle/imaja

dayalı yaşam şartlarında önem kazanmaktadır.” (Yağmur Şahin ve ark., 2013: 37).

Bu araştırmada “Yabancı dil olarak Türkçe dinleme becerilerini şarkılarla geliştirmek için hangi dijital ortamları kullanabiliriz?” sorusuna cevap bulmak amaçlanmıştır. Sonuç olarak konuyla ilgili tespit edilen dijital ortam ya da ortamlar araştırmacılara, okutman ve öğrencilere dinleme becerilerinin geliştirilmesinde bir alternatif olarak tanıtılacak ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği tartışılacaktır.

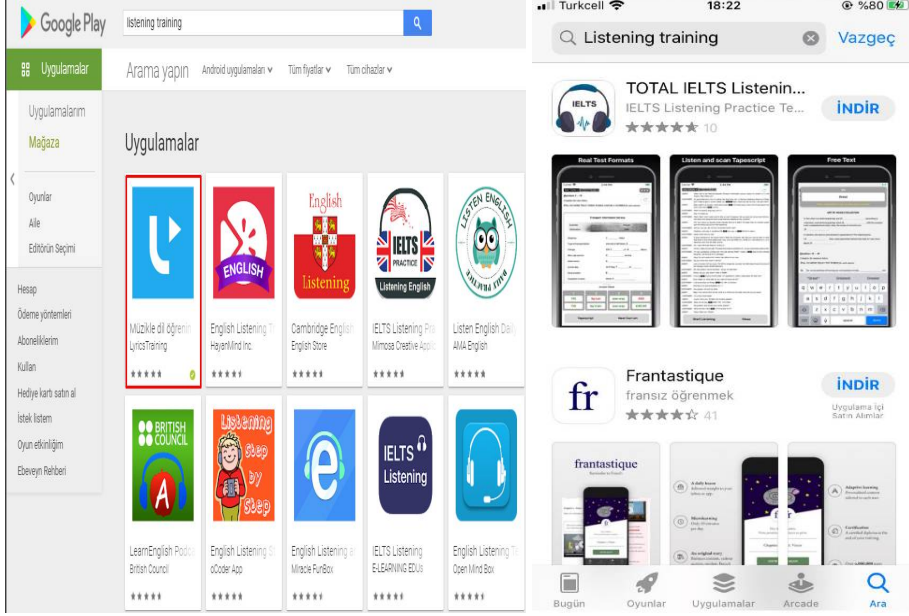
YÖNTEM

Problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe dinleme becerilerini şarkılarla geliştirmek için hangi dijital ortamları kullanabiliriz?” sorusu olan bu çalışma, tarama modelinde betimsel bir şekilde oluşturulmuştur. Tarama modeli, yaşanmış ya da yaşanan durumların olduğu gibi betimlenmesini amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012: 77-79). Bu araştırma, tarama yaklaşımlardan genel tarama modelinde yapılmıştır. Genel tarama modelinde bir evrenden evren hakkında bir genelleme yapmak için evrenin tümü ya da evreni temsil eden örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır (Karasar, 2012: 79). Bu yönetime uygun olarak 10-20 Mayıs 2020 tarihleri arasında araştırma kapsamında kullanılabilirlik uygulamalar/programlar kullanılabilirlik, basitlik ve ücretsiz kullanım imkânı verilmesi gibi etkenler göz önünde bulundurularak mobil araçlar ile Google Play, Apple Store’da ve bilgisayarlar ile WEB’de Google arama motoruyla taramalar yapılmıştır. Tarama yapılırken anahtar kelime olarak “listening”, “listening skills”, “listening training”, “dinleme becerisi”, “dinleme”, “dinleme eğitimi”, “dil öğrenme” şeklinde arama terimleri girilmiş, giriş sonuçları arama terimlerine göre benzer uygulamaları sıralamıştır.



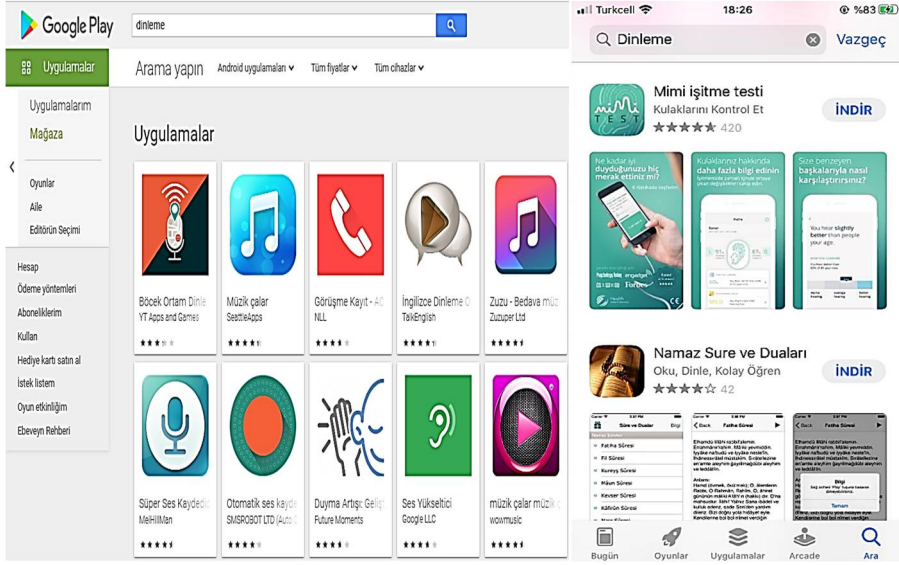
Fotoğraf 1. Google Play ve Apple Store’da listening skills kelimeleriyle taranan sayfalar

Google Play ve Apple Store’da arama terimlerine karşılık çıkan uygulama sonuçları 100 tane dir. “Listening” araması 100 farklı uygulama sonucu göstermiştir. Ancak bu uygulamaların 99’u İngilizce öğretimine, 1 uygulama ise çalışmaya da konu olan Lyrics Training’e yöneliktir. “Listening skills” aramasında da çıkan uygulamalardan biri yine Lyrics Training’dir. “Listening training” aramasında ise çıkan ilk sonuç Lyrics Training’dir.



Fotoğraf 2. Google Play ve Apple Store’da Listening Training kelimeleriyle taranan sayfalar

“Dinleme becerisi”, “dinleme” ve “dinleme eğitimi” şeklinde girilen aramalarda ise dinleme becerileri ya da yabancı dil olarak Türkçe dinlemeyle ilgisiz ses kayıt, radyo dinleme, müzik dinleme gibi uygulamalar sıralanmıştır.



Fotoğraf 3. Google Play ve Apple Store’da dinleme kelimesiyle taranan sayfalar

Tarama yapılırken yabancı dil becerilerinin gelişiminde kullanılabilecek tüm uygulamaların içerik özelliklerine bakılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda Lyrics Training’in çalışmanın problemine ve yöntemine uygun olan tek uygulama olduğu için incelenmesine ve yabancı dil olarak Türkçe dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek bir dijital öğretim teknolojisi olarak tanıtılmasına karar verilmiştir. Hazır bir öğretim teknolojisi olan Lyrics Training’in, yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretiminde sınıf seviyesine uygun olarak içerikler sunduğu görülmüştür.

Lyrics Training ücretsiz özelliklere sahiptir ancak uygulama içi daha ileri özellikleri içeren 174,99 liraya varan öğeleri mevcuttur. Bu çalışmada belirlenen yöntemeye uygun olarak uygulamanın yalnız ücretsiz özellikleri tanıtılmıştır. Lyrics Training uygulaması yabancı dil öğretimi üzerine hazırlanmış bir uygulamadır.

Lyrics Training uygulamasının tercih edilip incelenmesinde dinleme becerisi için başka müstakil dinleme uygulamasının bulunmaması, diğer uygulamaların Türkçe dışındaki diğer dillerin öğretiminde kullanılması, dinleme özelliği olan başka uygulamaların dinlemeyi dolaylı yoldan geliştirebilmesi, Lyrics Training’in ücretsiz özelliklere sahip olması, uygulamanın Google Play Store, App Store ve bilgisayarlar üzerinden kullanılabılır olması ve uygulamanın

Google Play Store'dan 4,8, App Store'dan ise 4,5 puan alması durumları etkili olmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın yöntemine uygun olarak tespit edilen Lyrics Training'in Aple Store ve Google Play'deki ve internet sitesindeki içerikleri ayrıntılı bir şekilde incelenerek tanıtılmaya çalışılmıştır:

Lyrics Training nedir?

Dinleme, anlama çalışmaları kapsamında hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde geliştirilmesi beklenen bir beceridir. Dinleyerek anlama eyleminden önce öğrencilerin sesleri anlamlandırması gerekir. Seslerin anlamlandırılabilmesi için de dinleme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Bozkurt, Bülbül ve Demir, 2014: 161). Seslerin anlamlandırılması için de ana dili eğitimin yanı sıra yabancı dil öğretiminde de bazı yöntem ve teknikler kullanılır. Konuyla ilgili olarak seslerin kavratılması için öğretim programlarımızda da ilkökul 1 ve 2. sınıflarda okuma ve yazma becerileri kapsamında dikte yönteminin kullanılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2019: 25). Bozkurt, Bülbül ve Demir'e (2014: 16) göre dikte, dil bilgisi, konuşma, telaffuz, dinleme, okuma gibi becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayan bir yöntemdir. Dikte ana dili eğitiminde de son yıllarda özellikle dil öğretiminde de kullanılmaktadır. Kazazoğlu (2013: 1338) çalışmasında diktenin öğrencilerin kelime hatalarını tespit etmede, kaydedilen seslerin daha sonra kontrol edilip öğrencinin kendi hatalarını görmede ve öğrencilerin kontrollü dinleme yapabilmelerine olanak sağlama konusunda etkili olduğunu belirtmiştir.

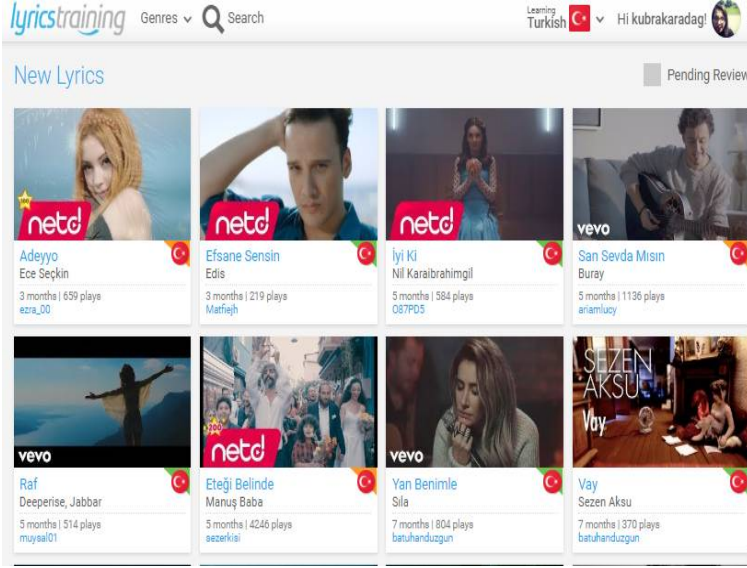
Lyrics Training uygulaması da bu araştırmalarda belirtildiği üzere dil öğretiminde dikte yöntemiyle birlikte kullanılan bir uygulamadır. Dikte yönteminde sesleri doğru duymak ve yazmak gerekir. Lyrics Training uygulamasında da öğrencinin sesleri doğru duyarak eksiksiz bir şekilde yazması beklenir aksi hâlde uygulama, verilen cevapları kabul etmez. Uygulamanın dikte yöntemine uygun olmasının yanı sıra dinleme sırasında kaynaklarda belirtilen içerik yapılandırma stratejisine uygundur (Yılmaz ve Babacan, 2015: 910; Benzer, 2019: 173). Lyrics Training içerik yapılandırmasını kullanırken şarkılardan faydalanır. Türkiye Maarif Vakfının (2020: 39) öğretim programında A1 seviyesinde geçen “Türk alfabesindeki sesleri ayırt etme kazanımı”na yönelik şarkılardan ve müzikten faydalanabileceği belirtilmiştir. Bu yönüyle programın ilgili kazanımıyla da örtüşmektedir.

Lyrics Training “müzikle dil öğren” sloganıyla oluşturulmuş, 13 dil (İngilizce, İspanyolca, Portekizce, Fransızca, İtalyanca, Almanca, Flemenkçe, Japonca, Türkçe, Lehçe, İsveççe, Fince ve Katalanca) üzerinden dinleme etkinlikleri çalışmaları yaptıran bir dinleme uygulamasıdır. Öğrenciler, uygulamayı kullanarak Youtube üzerinden açılan bir şarkı videosunu dinleyerek ve bu videonun altında yazılan kelimeleri gözleriyle takip ederek eksik bırakılan şarkı sözlerini şarkıyla eş zamanlı olarak doldurmaya çalışarak hem eğlenmekte hem de dinleme becerilerini geliştirmektedirler. Bu yolla öğrenciler metin içeriğini de yapılandırır. Lyrics Training, 4 seviye (Beginner, Intermediate, Advanced ve Expert) üzerinden öğrencilere boşluk doldurma şeklinde içerikler sunar. Bunun yanı sıra öğrencilerin karaoke şeklinde katılım sağlayabilecekleri bir etkinlik de sunar. Bu şekilde seslendirme yapılırken ifadeler de ekrana yazı olarak dökülür. Böylece dinleme ve seslendirme özellikleri sayesinde öğrencilerin telaffuzları gelişir. García (2015: 1) ile Azhari ve Adnan (2018: 585) Lyrics Training kullanımının öğrencilerin dinleme anlayışlarına olumlu katkı yaptığını, öğrencilerin dinledikleri şarkılardaki kelimeleri hatırlamalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Lyrics Training’te yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek 100 Türkçe şarkı bulunmaktadır. Uygulama günde üç oyunu ücretsiz oynama imkânı verir, sınırsız dinleme için Premium özelliklere geçilmesi gerekir. Premium kısmında şu imkânlar tanınır:

1. Beklemeden binlerce şarkı sözünü oynatma.
2. Herhangi bir kelime ya da söz öbeğini sınırlar olmadan çevirme.
3. Kelime haznenize erişme ve faaliyet geçmişini tamamlama.

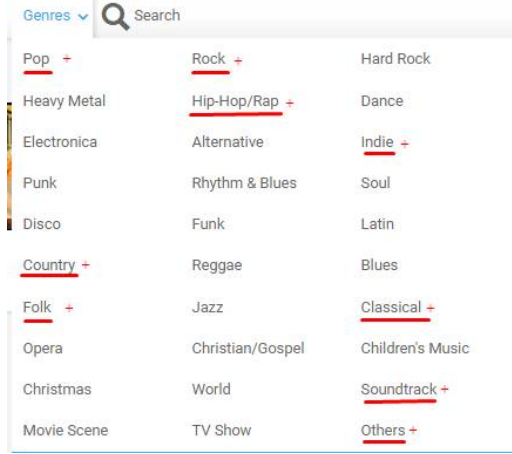
Bu şarkıların sayısı belirtilen kanallardan izin alındıkça artmakta ve güncellenmektedir.



Fotoğraf 4. WEB’de Lyrics Training’in Türkçe şarkı dinleme seçimi sayfası

Lyrics Training’te şarkı dışında Youtube üzerinden yemek, pratik bilgi, bilim, deney gibi kanallardan da içerik bulunmaktadır. Uygulama bu konuda Türkçe için henüz İngilizce kadar içerik barındırmasa da uygulama tarafından sık sık güncellenerek geliştirilmektedir.

Lyrics Training’in bir diğer özelliği ise ekranının üst tarafındaki *Genres* (Türler) butonunun bulunmasıdır. Türkçe şarkı ile uygulama yapmak için türler butonuna tıklandığında pop, country, folk, rock, hip-hop/rap, indie, classical, soundtrack, others seçeneklerinde videolar mevcuttur ancak henüz heavy metal, punk, disco, opera, christmas, movie scene, alternative, rhythm&blues, funk, reggae, jazz, christian/gospel, world, TV show, hard rock, dance, soul, Latin, blues ve children’s music video yüklenmediği görülmektedir.



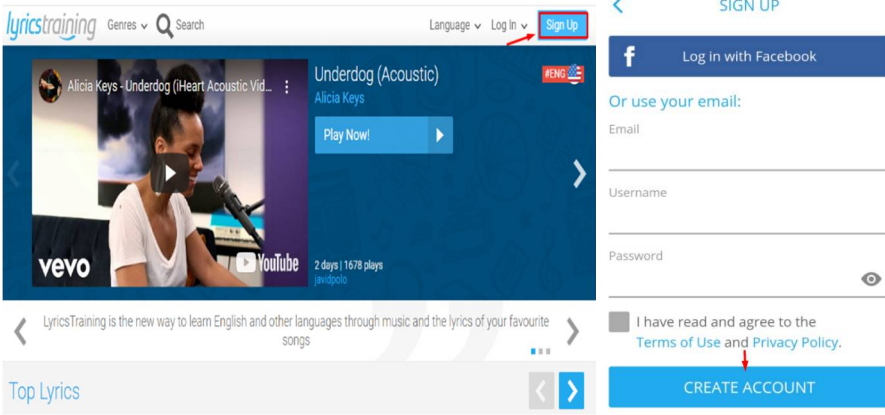
Fotoğraf 5. Lyrics Training'in video türleri seçimi sayfası

Lyrics Training Nasıl Kullanılır?

Bu kısımda hem mobil uygulama (telefon, tablet) olarak hem de site üzerinden bir anlatım yapılacaktır. Lyrics Training akıllı cihazlarda bireysel ya da iki kişinin yarış yapması şeklinde kullanılabilirken sınıf ortamında öğretmenin sınıf yönetimini zorlaştırmaması ve bütün öğrencilerin katılabilmesi için internet sitesi aracılığıyla kullanılması daha uygun olacaktır.

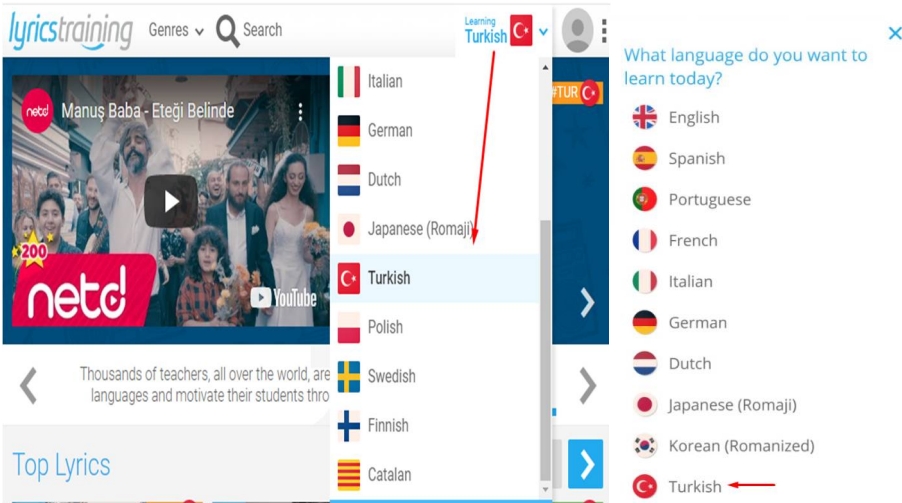
Uygulamaya <https://lyricstraining.com/tr> adresi ile ulaşabilir, Google Play veya App Store üzerinden akıllı cihazlara indirilebilir. Lyrics Training'i kullanabilmek için İngilizce, İspanyolca ve Fransızca dil desteği bulunmaktadır. Türkçe ve diğer dillerdeki şarkılarla etkinlikler yapabilmek için bu dillerden birinin seçilmesi ve yönergelerin takip edilmesi gerekmektedir.

Bilgisayar ve akıllı cihazlar üzerinden uygulamaya giriş yapıldıktan sonra aşağıda görüldüğü gibi bir sayfayla karşılaşılır:



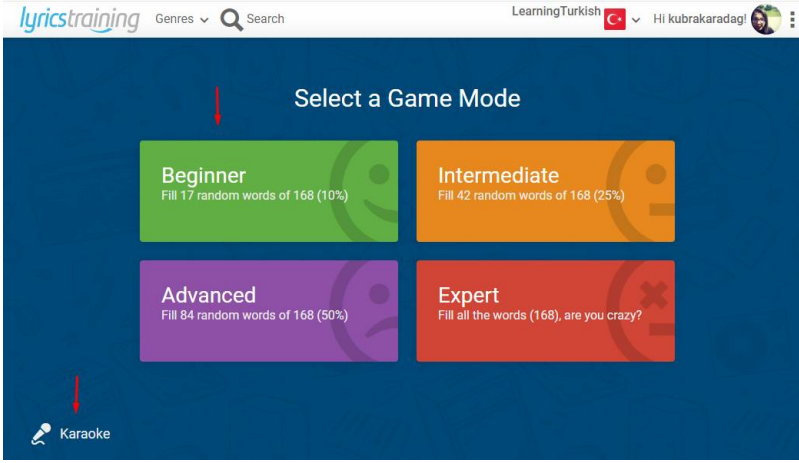
Fotoğraf 6. Lyrics Training’in giriş sayfaları

Lyrics Training’i kullanmak için ana sayfasında bulunan *Sign Up* (Kaydol) kısmına tıklanarak gelen ekrandan kayıt yapılması gerekmektedir.



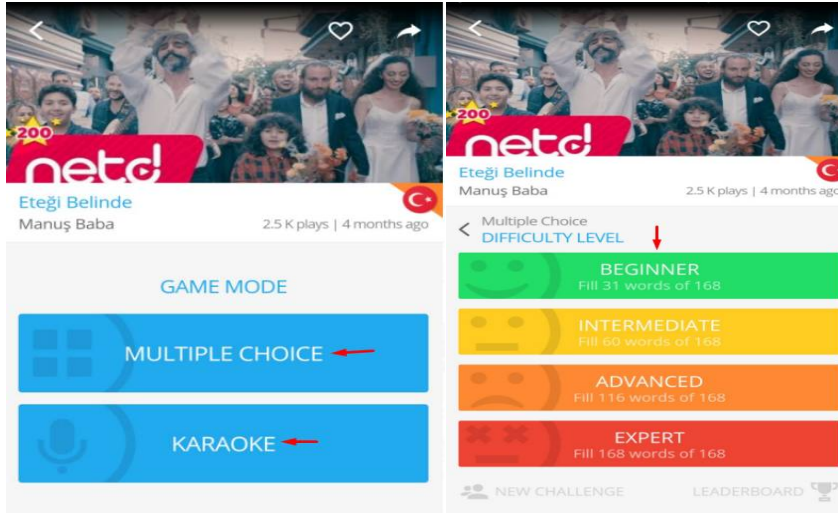
Fotoğraf 7. Lyrics Training’in dil seçimi sayfası

Ardından uygulama hangi dilde çalışılmak istendiğini sorar. Buradan Türkçe dil seçimi yapılabilir.



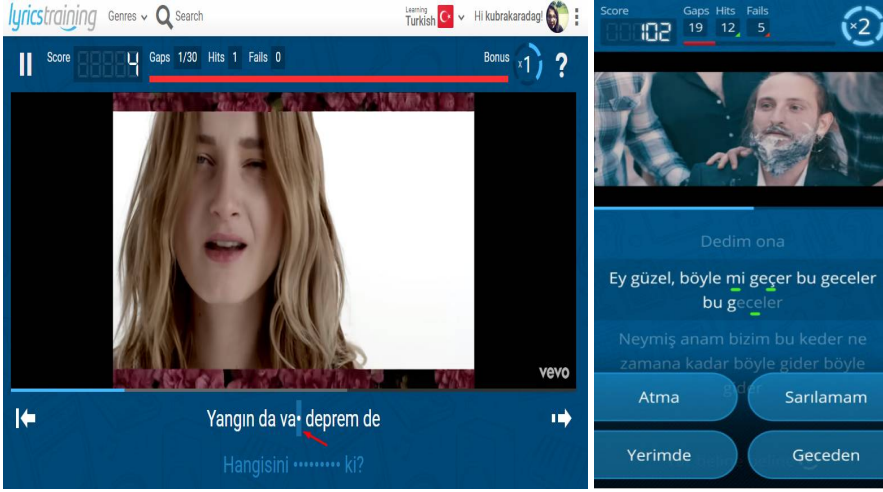
Fotoğraf 8. Lyrics Training’in dil seviyesi sayfası

Dil seçimi yapıldıktan sonra uygulamayı kullanmak üzere dil seviyesi için bir seçim yapılmalıdır. Bu kısımda seviyeyi belirlemek için her bir seviye kartında yazan “168 kelime içinden 17 boşluğu doldur”, “168 kelime içinden 42 boşluğu doldur” şeklinde açıklamalar fikir verebilir. Bunların yerine karaoke yapılmak isteniyorsa sol alttaki “Karaoke” kısmına tıklanabilir.



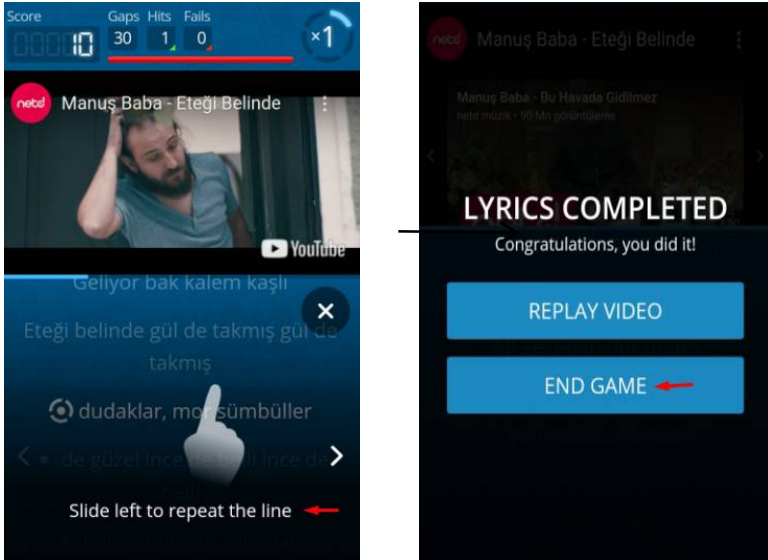
Fotoğraf 9. Lyrics Training’in karaoke sayfası

Tablet ya da telefon üzerinden erişilmiş ise önce *boşluk doldurma* (multiple choice) ya da karaoke seçenekleri, daha sonra da dil seviyesi seçilmelidir.



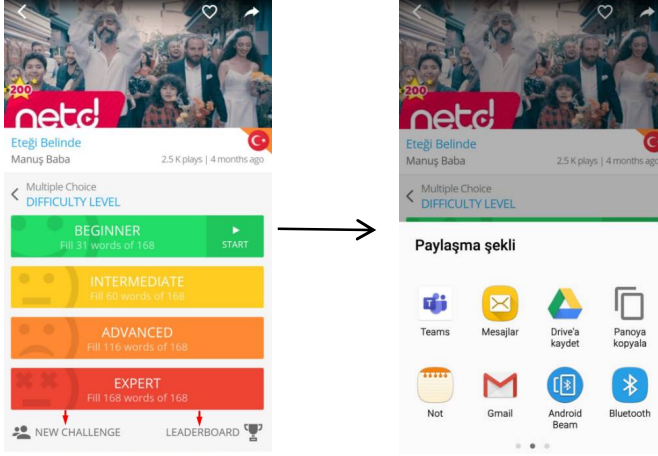
Fotoğraf 10. Lyrics Training'in bilgisayar ve akıllı telefonda dinlenen ve yazılan şarkı sayfaları

Seçimler yapıldıktan sonra şarkı başlar. Uygulama bilgisayar üzerinden kullanılıyorsa şarkı söylenirken ekranın altında eşzamanlı otomatik olarak yazılan sözlerden eksik olan kelimeler klavye üzerinden öğrenciler tarafından yazılmalı; telefon ya da tabletten kullanılıyorsa eksik kelimeler için ise sunulan dört seçenek arasından seçim yapılması gerekmektedir.



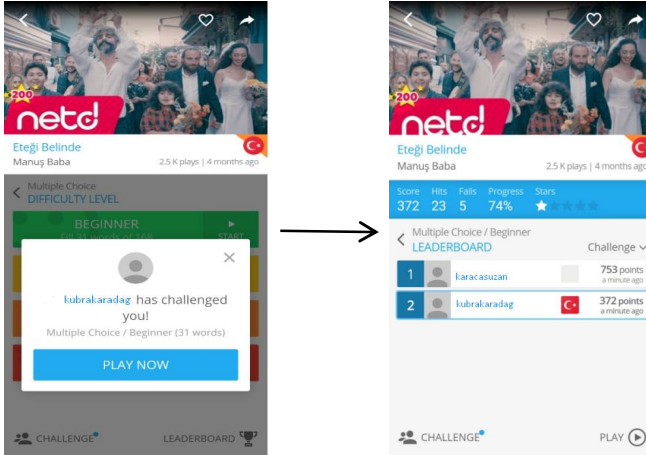
Fotoğraf 11. Lyrics Training'in şarkı sözleri yazılırken hata yapıldığında gelen sayfaları

Eksik kelime doldurmada yanlışlık yapılırsa ya da eşzamanlı yazılmadığı için geç kalınırsa uygulama ekranının sola kaydırılması gerektiğini belirtir. Ardından *End game* (Oyunu sonlandır) kısmına tıklanarak puanlar görülebilir.



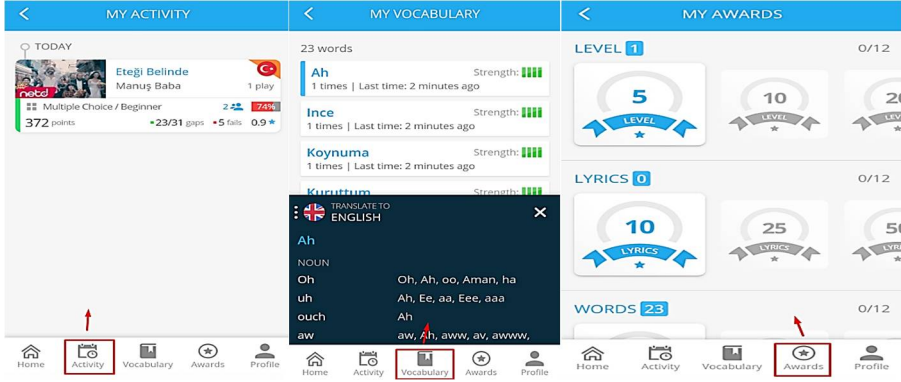
Fotoğraf 12. Lyrics Training'in yarışma ve iletişim sayfaları

Tablet ya da telefon kullanılarak çevrim içi olarak başka öğrencilerle yarışma yapılmak isteniyorsa seviye sayfasındaki *New Challenge* (Yeni mücadele) kısmına tıklanarak mesaj, mail ya da diğer seçenekler kullanılarak çağrı gönderilebilir.



Fotoğraf 13. Lyrics Training'in yarışmaya davet ve puan sayfaları

Yarışa online olarak katılmak isteyen kişi çağrı gönderdiğinde sol resimde olduğu gibi ekrana bildirim gelir. *Play Now* (Şimde oyna) kısmına tıklanarak yarış başlatılabilir. Oyun bitirildiğinde kaç puan alındığı *Leaderboard* (Lider tablosu) kısmından görülebilir.



Fotoğraf 13. Lyrics Training’in etkinlik, sözlük ve ödül sayfaları

Ana sayfadaki altta yer alan kısımlardan *Activity* (Etkinlikler) kısmından şimdiye kadar dinleme yapılan şarkıları, *Vocabulary* (Kelime bilgisi) kısmından bilinmeyen kelimelerin farklı dillerdeki karşılıkları, *Awards* (Ödüller) kısmından alınan puanlar ve ilerlemeler görülebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek bir öğretim teknolojisi olan Lyrics Training tanıtılmıştır. Lyrics Training’in tanıtılmadan önce konuyla ilgili bir tarama yapılmış ve uygulamanın alanda tek uygulama olduğu sonucuna varılmıştır.

Lyrics Training dinleme becerilerinin geliştirilmesi için kullanılmasının önerilmesinde bu öğretim teknolojisinin yabancı dil olarak Türkçe dinleme becerisini geliştirecek özelliklere sahip olması yönüyle diğer uygulamalardan ayrılması durumları etkindir. Bunun yanı sıra uygulama dikte yöntemine uygun olarak şarkılarla dinlemeye etki etmekte, öğrencilerin seslerin farkına varmalarını sağlamaktadır. Ayrıca uygulama kullanılarak yapılan çalışmalar Türkiye Maarif Vakfının (2020) güncel bir öğretim programında yer alan A1 seviyesindeki seslerin ayırt edilmesi kazanımına da uygundur. Seslerin fark edilmesi durumu

özellik Türkçe için oldukça gerekli bir beceridir çünkü Türkçede her ses bir harfe karşılık gelmektedir. Şarkılardaki sözleri anlamak normal konuşmalardaki sözleri anlamaktan daha zordur. Bu nedenle uygulamada öğrencinin dil seviyesine göre 4 ayrı seçeneğin sunulması Lyrics Training’i daha faydalı kılmıştır. En temel seviyeden en ileri seviyeye kadar bütün öğrencilerin kullanabileceği bir uygulamadır.

Lyrics Training’in Türkçe öğretiminde kullanılmasına yönelik bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte Hadian (2015: 96) Bandung’ta yaptığı çalışmada öğrencilerin bu uygulamanın kullanıldığı derslere yönelik olumlu tepkilerde bulunduğunu belirtmiştir. Medina Martínez (2019: 65) hazırladığı yüksek lisans tezinde İspanya’da İngilizce öğretiminde kullandıkları Lyrics Training öğretim teknolojisinin dinlediğini anlama, dinleme ilgilerine ve dinleme yeterliklerine olumlu olarak etki ettiğini belirtmiştir. Dinlemeden farklı olarak CruzCruz (2005: 64) doktora tezinde ilköğretim çağında İngilizce öğretiminde kullandığı bu uygulamanın öğrencilerin kelime edinimi ve kelime dağarcıklarının gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir. Zaten müzik dinlemenin öğretim ortamlarında faydalarına yönelik araştırmalar mevcuttur. Örneğin Yağmur Şahin ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada da müzik dinlemenin resimle ve yazıyla anlatım becerisi üzerine olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Yağmur Şahin ve ark., 2013).

Sonuç olarak dil öğretiminde dinleme becerisinin gelişiminde kullanılabilecek bir araç olan Lyrics Training öğretmen ve öğrenciler için her yönüyle avantajlıdır. Ana dili eğitiminde öğrencilerin şarkıları bildikleri için içerik yapılandırmaları rastgele olsa da bu durum yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz konusu değildir. Binlerce şarkının olduğu Lyrics Training grup ve bireysel olarak etkili bir şekilde kullanılabilir. Konuyla ilgili olarak yapılan değerlendirmeler ışığında bu uygulamanın öğretim ortamının şekillenmesine katkı vereceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçay, A. (2009). Webquest (web macerası) öğretim yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Azhari, O. ve Adnan, A. (2018). The use of Lyrics Training website to improve student's listening comprehension in senior high school. *Journal of English Language Teaching*, 7(3), 578-586.
- Baş, B. ve Turhan, O. (2017). Yabancılar Türkçe Öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll Everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 1233-1248.
- Batdı, V. ve Semerci, Ç. (2012). Şarkıların yabancı dil becerilerini geliştirmedeki etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (4), 126-133.
- Benzer, A. (2017). Dijital çağda öğretim teknolojileri ile Türkçe eğitimi (2. baskı). Ankara: İdeaport Yayıncılık.
- Benzer, A. (2019). "Dinleme ve sınıf içi uygulama örnekleri", Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları (Ed.: Fulya Topçuoğlu Ünal), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 165-202.
- Benzer, A. ve Karadağ, K. (2019). Storybird uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. *International Journal of Language Academy*, 7 (1), 56-79.
- Bozkurt, B., Bülbül, F. ve Demir, H. (2014). Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Turkish Studies*, 9 (6), 159-173.
- CruzCruz, M. (2005). The effects of selected music and songs on teaching grammar and vocabulary to second grade English language (Yayımlanmamış doktora tezi). Texas A & M University-Kingsville, Texas.
- Dizon, G. (2020). Evaluating intelligent personal assistants for L2 listening and speaking development. *Language Learning & Technology*, 24 (1), 16-26. <https://doi.org/10125/44705>
- Fouz-González, J. (2020). Using apps for pronunciation training: An empirical evaluation of the English File Pronunciation app. *Language Learning & Technology*, 24 (1), 62–85. <https://doi.org/10125/44709>
- García, C. A. B. (2015). The use of Lyrics Training website to improve listening comprehension. *Mextesol Journal*, 39 (3), 1-15.
- Grosseck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 478-482.

- Hadian, M. (2015). The use of song Lyrics in teaching listening (A case study of junior high school grade 8 in Bandung). *Journal of English and Education*, 3 (1), 96-105.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 7 (1), 603-634.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazazoğlu, S. (2013). Dictation as a language learning tool. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 1338-1346.
- Livingstone A. K. (2015). The impact of web 2.0 in Education and its potential for language learning and teaching. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12 (4) 1-22.
- Lyrics Training App Store. (2020, 27 Mayıs) Erişim adresi: <https://apps.apple.com/us/app/lyricstraining/id1192698323>
- Lyrics Training Google Play Store. (2020, 27 Mayıs) Erişim adresi: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.elasthink.lyricstraining&hl=tr>
- Lyrics Training. (2020, 27 Mayıs). Erişim adresi: <https://lyricstraining.com/tr>
- Martin, I. A. (2020). Pronunciation development and instruction in distance language learning. *Language Learning & Technology*, 24 (1), 86-106. <https://doi.org/10125/44711>
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Medina Martínez, T. J. (2019). *Lyrics Training and the listening comprehension* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Universidad Técnica de Ambato, Ekvador.
- Morkoç, K. D. ve Erdönmez, C. (2014). WEB 2.0 uygulamalarının eğitim süreçlerine etkisi: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokul örneği. *Online Academic Journal of Information Technology*, 5 (15), 25-48.
- O'Bryan, A. ve Hegelheimer, V. (2007). Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course. *ReCALL*, 19 (2), 162-180.
- Özdemir, O. (2016). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies*, 12 (4), 427-444.
- Rahimi, E., Berg, J. V. D. ve Veen, W. (2014). A pedagogy-driven framework for integrating web 2.0 tools into educational practices and building

- personal learning environments. *Journal of Literacy and Technology*, 15 (2), 55-79.
- Satar, M. (2020). L1 for social presence in videoconferencing: A social semiotic account. *Language Learning & Technology*, 24 (1), 129–153. <https://doi.org/10125/44713>
- Sis, N. ve Yörük Başpınar, N. (2017). Müzikli yaratıcı dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme başarı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Language Academy*, 5 (7), 1-16.
- Şahin, E. Y., Maden, S., Güleriyüz, S., Satır, M. ve Aydın, G. (2013). Müzik dinlemenin resimle ve yazıyla anlatım becerisi üzerine etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (5), 32-49.
- Şener, F. (2019). Teknopedagojik eğitim kapsamında Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma durumları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı. İstanbul: Bayem Ajans.
- Varank, İ. ve İlhan, S. (2013). The effects of teachers' educational technology skills on their classroom management skills. *Mevlana International Journal of Education*, 3 (4), 138-146.
- Yalman, M. ve Başaran, B (2018). Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen uzaktan eğitim materyallerine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri. *Online Academic Journal of Information Technology*, 9 (34), 81-95.
- Yılmaz, F. ve Babacan, G. (2015). Dinleme eğitimi ve dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES 2015, 905-923.
- Yılmaz, F. ve Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Turkish Studies*, 10 (3), 1153-1170.