9. SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE E-PORTFOLYO ENTEGRASYONUNA İLİŞKİN BİR ÖĞRETİM TASARIMININ GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI

Yüksek Lisans Tezi

Merve ALUÇLU AYDOĞMUŞ

Eskişehir 2025

9. Sınıf İngilizce Dersinde E-Portfolyo Entegrasyonuna İlişkin Bir Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Merve ALUÇLU AYDOĞMUŞ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Danışman: Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

(İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ali Ulus KIMAV)

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eylül 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Merve ALUÇLU AYDOĞMUŞ'un 9. Sınıf İngilizce Dersinde E-Portfolyo Entegrasyonuna İlişkin Bir Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi ve Uygulanması başlıklı tezi .../.../20.. tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalında Eğitim Programları ve Öğretim Programında Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Üye (Danışman):	.....	.....
Üye :	.....	….....
Üye :	.....	.....

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

9. SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE E-PORTFOLYO ENTEGRASYONUNA İLİŞKİN BİR ÖĞRETİM TASARIMININ GELİŞTİRİLMESİ VE UYGULANMASI

Merve ALUÇLU AYDOĞMUŞ

Eğitim Bilimler Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eylül 2025

Danışman: Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

(İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ali Ulus KIMAV)

Bu araştırmada, 9. sınıf İngilizce dersinde e-portfolyo entegrasyonuna ilişkin bir öğretim tasarımının geliştirilmesi ve uygulanması amaçlanmıştır. Araştırma, 2023-2024 öğretim yılı bahar döneminde eylem araştırması deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını ise bir lisede öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma kapsamında üç eylem planı hazırlanmış ve üç ay süresince uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde belge inceleme, yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci yansıtma günlükleri, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleri kullanılmıştır. Veriler tümevarım analizi yöntemiyle çözümlenmiş; temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Bulgular, e-portfolyo uygulamalarının zaman kısıtları, teknik altyapı eksiklikleri ve deneyim yetersizlikleri nedeniyle sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Uygulama süresince geliştirilen eylem planları ise öğretim programı kazanımlarıyla uyumlu biçimde düzenlenmiş ve süreç boyunca geçerlik komitesiyle paylaşılmıştır. Araştırma sonucunda, e-portfolyo kullanımının öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, dijital araç kullanımına yönelik özgüvenlerini artırdığı, öz düzenleme becerilerini desteklediği, sorumluluk almalarını güçlendirdiği ve öğretmen-öğrenci ile akran etkileşimini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ürünlerini daha kolay saklayabildiği belirlenmiştir. Ancak bu sürecin ders öğretmeni için zaman alıcı olduğu yaşanan sınırlılıklardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, yaşanan sınırlılıklara rağmen e-portfolyo entegrasyonunun İngilizce öğretiminde eğitsel ve teknolojik katkılar sunduğunu göstermekte ve benzer uygulamalar için yol gösterici nitelik taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: E-portfolyo, Eylem araştırması, İngilizce öğretimi, Öğretim tasarımı, Sürece dayalı ölçme-değerlendirme

ABSTRACT

THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF AN INSTRUCTIONAL DESIGN FOR THE USE OF E-PORTFOLIO IN 9TH GRADE ENGLISH COURSE

Merve ALUÇLU AYDOĞMUŞ

Department of Educational Sciences

Program in Curriculum and Instruction

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, September 2025

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

(Co-Advisor: Assistant Professor Dr. Ali Ulus KIMAV)

The purpose of this study was to design and implement an e-portfolio–integrated instructional model for 9th-grade English classes. The research was designed as an action research study during the spring semester of the 2023-2024 academic year. The participants of the study consisted of 9th-grade students. Within the scope of the study, three action plans were prepared and implemented over a three-month period. During the data collection process, document analysis, semi-structured interviews, student reflection journals, the researcher's diary, and student products were utilized. The data were analyzed using inductive analysis, and themes and sub-themes were identified. The findings revealed that e-portfolio practices remained limited due to time constraints, lack of technical infrastructure, and insufficient experience. The action plans developed during the implementation process were organized in line with the learning outcomes of the curriculum and shared with the validity committee throughout the study. As a result, it was found that the use of e-portfolios contributed to the development of students' language skills, enhanced their confidence in using digital tools, supported their self-regulation skills, strengthened their sense of responsibility, and improved teacher-student and peer interaction. In addition, it was determined that students could store their learning products more easily. However, the process proved to be time-consuming for the course teacher, which emerged as one of the limitations. Despite these limitations, the findings indicate that e-portfolio integration provides both educational and technological benefits in English teaching and serves as a guiding example for similar implementations.

Keywords: Action research, E-portfolio, English language teaching, Instructional design, Process-based assessment

TEŞEKKÜR

Bu çalışma, benim için yalnızca akademik bir süreç olmanın ötesinde, aynı zamanda bir öğrenme, sorgulama ve gelişim yolculuğu olmuştur. Bu sürecin her aşamasında rehberlikleriyle bana yön gösteren, yaşadığım tüm zorluklar karşısında sabırla desteğini esirgemeyen değerli danışmanlarım Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Ali Ulus KIMAV'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Benim için akademik bir süreci yalnızca bilimsel bir görev değil, aynı zamanda ilham verici bir öğrenme deneyimine dönüştürdüler. Aynı zamanda bu çalışmanın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öneri ve destekleriyle katkı sağlayan Geçerlik Komitesi üyeleri Doç. Dr. Elçin ÖLMEZER ÖZTÜRK ve Dr. Tuğba AKAR'a teşekkür ederim. Ayrıca, yapıcı değerlendirmeleriyle çalışmanın olgunlaşmasına katkıda bulunan tez jürisi üyeleri Doç. Dr. Onur ERGÜNAY ve Dr. Öğr. Üyesi Bülent ALAN'a da teşekkür ederim.

Bu sürecin tamamlanmasında, akademik destekçilerim kadar, aldığım manevi destek de önemlidir. Beni bu noktaya getiren en büyük güç, koşulsuz sevgi ve inançlarıyla sevgili annem ve babamdır. Bu başarının tamamı, beni en iyi şekilde yetiştirmek için verdikleri emeğin ve her koşulda süren desteklerinin bir sonucudur. Farklı alanlarda uzmanlaşmalarına rağmen çalışmamı defalarca kez okuyan ve başım her sıkıştığında "Sen her şeyi başaracak güce sahipsin" ile başlayan sihirli sözcükleri ile beni motive eden sevgili kız kardeşlerim İkra ALUÇLU ve Sultan Ecrin ALUÇLU'ya ve sevgili kuzenlerim Sueda ŞENTÜRK, Sıla KAHVECİOĞLU ve tüm aileme ve arkadaşlarıma ve özellikle bu süreçte hem akademik hem de motivasyonel anlamda destekçim olan sevgili arkadaşım Arş. Gör. Şeyma Nur SİNGİL MUTLU'ya teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Bu çalışma bir yolculuktu ve bu yolculuk esnasında, birlikte daha çok uzun yollar kat edeceğim yol arkadaşımla tanıştım. Her ne kadar "Önce tezim." diye diretmiş olsam da bugün bu tez sevgili eşim Ömer'in de soyadını taşıyor. Beni evliliğe ikna ettiği gibi tezimi en iyi şekilde bitireceğime de inandırdı. Çalışmamın başarıyla tamamlanmasında onun sabrının, desteğinin ve inancının büyük payı var. Bu süreç, hayatımın en öğretici ve anlamlı dönemlerinden biri oldu.

Son olarak bu çalışmayı mümkün kılan tüm öğrencilerime teşekkür eder, çalışmanın alana katkı sağlamasını ve gelecekteki çalışmalara ilham vermesini dilerim.

16/10/2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel İntihal Tespit Programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

…….....

Merve ALUÇLU AYDOĞMUŞ

16/10/2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT üretken yapay zekâ programından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından çeviri, verilerin analiz edilmesi, akışın ve kaynakçanın düzenlenmesi konusunda destek aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

Merve ALUÇLU AYDOĞMUŞ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI……..…….i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI……..ii
ÖZET……...…..…..iii
ABSTRACT……...iv
TEŞEKKÜR..……...….....v
ETİK İLKE VE KURALLAR UYGUNLUK BEYANNAMESİ……..…..……vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI ….…….…...…..…..vii
İÇİNDEKİLER…….……...…….viii
TABLOLAR DİZİNİ….……...……..…….....xi
ŞEKİLLER DİZİNİ…….……...…….…...……...xii
GÖRSELLER DİZİNİ……...….xiii
1 GİRİŞ…….1
1.1 Sorun……...……...4
1.2 Amaç…….……...……...7
1.3 Önem……..7
1.4 Sınırlılıklar……..…….....8
1.5 Tanımlar……..……..8
2 KURAMSAL ÇERÇEVE……...10
2.1 Sürece Dayalı Ölçme Değerlendirme…….……10
2.2 E-portfolyo Kavramı ve Öğretimde Kullanımı…….……13
2.2.1 E-portfolyonun yabancı dil öğretiminde kullanımı……..…..……18
2.3 Türkiye'de Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitimi…….……22
2.3.1 2018 İngilizce öğretim programı……...…….……..25
3 YÖNTEM…….29
3.1 Araştırmanın Modeli……...……...29
3.2 Eylem Planı Geliştirme……...……31
3.2.1 Birinci eylem planı: "Dünya mirası"……...…….37
3.2.2 İkinci eylem planı: "Acil durum ve sağlık problemleri"……...……..43

3.2.3 Üçüncü eylem planı: "Davetler ve kutlamalar"……..……...48

3.3 Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortam…….……...52

3.4 Araştırmanın Katılımcıları…….……...53

3.4.1Araştırmacı……..……...53

3.4.2 İngilizce öğretmenleri……...……54

3.4.3 Katılımcı öğrenciler……...……...54

3.5 Geçerlik Komitesi… ……...56

3.5.1 Geçerlik komitesi raporları……..……...56

3.6 Veri Toplama Araçları ve Süreç……...……..57

3.6.1 Belge inceleme……...……57

3.6.2 Öğrenci yansıtma günlükleri…….…..……58

3.6.3 Araştırmacı günlükleri…….……..……..58

3.6.4 Öğrenci ürünleri……..……..59

3.6.5 Yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi…….……59

3.7 Verilerin Analizi……..……..……..63

3.8 İnandırıcılık……..……..……64

3.9 Etik Önlemler……..…….....66

4 BULGULAR VE YORUM……...……..68

4.1 Var Olan Duruma İlişkin Bulgular……..……..68

4.1.1 9. sınıf İngilizce öğretim programında ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik bulgular…….…68

4.1.2 İngilizce öğretmenlerinin e-portfolyoya ilişkin görüşleri…….……..76

4.1.3 Öğrencilerin dijital öğrenme araçları ve e-portfolyo uygulamalarına ilişkin deneyim ve görüşleri…….……..78

4.2 E-Portfolyo Entegrasyonuna Yönelik Öğretim Tasarımının Uygulanması……...82

4.2.1 Birinci eylem planı: "Dünya mirası" uygulama süreci……...83

4.2.2 İkinci eylem planı: "Acil durum ve sağlık problemleri" uygulama süreci…….101

4.2.3 Üçüncü eylem planı: "Davetler ve kutlamalar" uygulama süreci……...112

4.3 E-portfolyo Uygulamasına İlişkin Öğrenci Deneyimleri……...134

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER…….……..143

5.1. Var Olan Duruma İlişkin Sonuç ve Tartışma.…….……...143

5.1.1. Ortaöğretim İngilizce öğretim programı…….....143

5.1.2 İngilizce öğretmenlerinin e-portfolyoya ilişkin görüşleri…….145

5.1.3 Öğrencilerin dijital öğrenme araçları ve e-portfolyo uygulamalarına ilişkin görüşleri…….147

5.2 E-portfolyo Kullanımına Yönelik Öğretim Tasarımına İlişkin Sonuç ve Tartışma……..…….…..……..148

5.3 E-portfolyo Uygulamasına İlişkin Öğrenci Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma……..…….…155

5.4 Öneriler…….……...…..161

KAYNAKÇA

EKLER

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri……..…...……...…54

Tablo 3.2 Geçerlik Komitesi Toplantıları ……...57

Tablo 3.3 Görüşme Süreci……...62

Tablo 4.1 9. Sınıf İngilizce Dersi Temaları…….70

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Portfolyoların Sınıflandırılması……14

Şekil 3.1 ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli ……32

Şekil 3.2 Eylem Planı Geliştirme…….36

Şekil 3.3 Birinci Eylem Planı: "Dünya Mirası"……38

Şekil 3.4 İkinci Eylem Planı: "Acil Durum ve Sağlık Problemleri"…….44

Şekil 3.5 Üçüncü Eylem Planı: "Davetler ve Kutlamalar"……...48

Şekil 4.1. İngilizce öğretmenlerinin e-portfolyoya ilişkin görüşleri……76

Şekil 4.2 Var Olan Duruma İlişkin Öğrenci Görüşleri…….79

Şekil 4.3 Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar……86

Şekil 4.4 Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar……93

Şekil 4.5 Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar……99

Şekil 4.6 Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar……..105

Şekil 4.7 Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar……..110

Şekil 4.8 Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar……..116

Şekil 4.9 Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar……..124

Şekil 4.10 Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar……..131

Şekil 4.11 Odak Grup Görüşmelerine İlişkin Temalar ve Alt Temalar……..134

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1 Birinci Eylem Planı: "Dünya Mirası" Birinci Uygulama……..39

Görsel 3.2 Birinci Eylem Planı: "Dünya Mirası" İkinci Uygulama…….……41

Görsel 3.3 Birinci Eylem Planı: "Dünya Mirası" Üçüncü Uygulama…….…42

Görsel 3.4 İkinci Eylem Planı: "Acil Durum ve Sağlık Problemleri" Birinci Uygulama44

Görsel 3.5 İkinci Eylem Planı: "Acil Durum ve Sağlık Problemleri" İkinci Uygulama47

Görsel 3.6 Üçüncü Eylem Planı: "Davetler ve Kutlamalar" Birinci Uygulama……...49

Görsel 3.7 Üçüncü Eylem Planı: "Davetler ve Kutlamalar" İkinci Uygulama……50

Görsel 3.8 Üçüncü Eylem Planı: "Davetler ve Kutlamalar" Üçüncü Uygulama……..51

Görsel 3.9 Uygulama Sınıfı……..……...55

Görsel 3.10 29.05.2024-Odak Grup Görüşmesi ……..……..……...62

Görsel 3.11 30.05.2024-Odak Grup Görüşmesi..….…….…….62

Görsel 4.1 Örnek E-Portfolyo Görevi……...……...72

Görsel 4.2 Kitapta Yer Alan E-Portfolyo Görevleri…….……...……73

Görsel 4.3 Öğrenci Portfolyo Sekmesi……...…….74

Görsel 4.4 Öğrencilerin Hazırladığı Birinci E-Portfolyo Ürünleri…….…..83

Görsel 4.5 Öğrencilerin Birbirlerine Verdiği Dönütler……..……..……84

Görsel 4.6 Öğrencilerin Birbirlerine Verdiği Dönütler……..……..……91

Görsel 4.7 Öğrencilerin Üçüncü E-Portfolyo Görevlerinden Örnekler……96

Görsel 4.8 Kontrol Listesi……97

Görsel 4.9 Öğrencilerin Birbirlerine Verdiği Dönütler…….……...97

Görsel 4.10 Öğrencilerin Dördüncü E-Portfolyo Görevleri…….…..102

Görsel 4.11 Öğrencilerin Birbirlerine Verdiği Dönütler……103

Görsel 4.12 Öğrencilerin E-Portfolyo Görevleri…….……...108

Görsel 4.13 Öğrencilerin Birbirlerine Verdiği Dönütler……108

Görsel 4.14 Öğrencilerin E-Portfolyo Görevleri……..……..113

Görsel 4.15 Öğrencilerin Birbirlerine Verdiği Dönütler…….……...113

Görsel 4.16 Pixton Dijital Sınıf…….…119

Görsel 4.17 Öğrencilerin Yedinci E-Portfolyo Görevleri…….....120

Görsel 4.18 Öğrencilerin Birbirlerine Verdiği Dönütler……..……..121

Görsel 4.19 Öğrencilerin E-Portfolyo Görevleri……...……127

Görsel 4.20 Öğrencilerin Birbirlerine Verdikleri Dönütler……128

Görsel 4.21 Ders Materyalleri…….……..130

1 GİRİŞ

21. yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler, eğitim ortamlarının yapısını ve işleyişini dönüştürmektedir. Bu dönüşüm yalnızca öğretim ortamlarının fiziksel koşullarını değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin doğasını da değiştirmektedir. Dijital çağ olarak da tanımlanan 21. yüzyılda öğrenme, Downes (2019)'a göre bireyin yalnızca bir bilişsel etkinliği olarak değil, aynı zamanda bilgiyi yeniden yapılandırması ve öğrenmeyi sürdürülebilir hâle getirmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenciler artık öğrenme süreçlerinde sadece bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilgi üreticisi, değerlendirici ve yönlendirici bir konumda yer almaktadır. Bu durum ise öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının önemini artırmaktadır. Öğrenci merkezli öğrenme ortamları, bireylerin problem çözme, eleştirel düşünme ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmeyi öncelemekte ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha etkin rol almalarını desteklemektedir (de Jager, 2019). Bu öğrenci merkezli yaklaşımın hayata geçirilmesinde, dijital portfolyolar, öğrenme yönetim sistemleri, çevrim içi iş birliği platformları ve etkileşimli dijital materyaller gibi yenilikçi araçlar hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreçlerinde daha katılımcı ve etkileşimli olmalarına imkân tanımaktadır.

Yenilikçi araçlardan biri olan elektronik portfolyo (e-portfolyolar), öğrencilerin öğrenme deneyimlerini belgelemesine, öğrenme süreçlerini değerlendirmesine, çıktılarını düzenlemesine ve öğrenmeye dair farkındalık geliştirmesine imkân tanıyan esnek ve çok yönlü öğrenme ortamlarıdır. Jantos ve Schwope (2025)'in çalışması, e-portfolyoların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini, yansıtıcı öğrenmeyi desteklediğini ve teknoloji okuryazarlığını artırdığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin çalışmalarını dijital olarak kaydetmeleri ve gelişimlerini zaman içinde izleyebilmeleri, onların güçlü ve zayıf yönlerini daha bilinçli değerlendirmelerine ve yeni hedefler belirlemelerine katkı sağlamaktadır (Egan vd., 2020; Wei, 2025). Aynı zamanda bu süreç, öğretmenlere öğretim tasarımlarını gözden geçirme, eğitsel yaklaşımlarını geliştirme ve öğrenci ilerlemesini daha yakından takip etme fırsatı sunmaktadır. Böylece öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun, daha nitelikli geri bildirimler sağlayabilmektedir. Zhang ve Tur (2024)'e göre pandemi süreciyle birlikte çevrim içi ve esnek öğrenme ortamlarına duyulan ihtiyacın artması, e-portfolyoları uzaktan eğitimde

öğrenmenin sürekliliğini ve etkililiğini korumada güçlü bir araç olarak konumlandırmıştır.

E-portfolyo, yalnızca öğrencinin belli bir dönemdeki ürünlerini sergilediği bir araç olmanın ötesinde, öğrenme sürecini yapılandıran ve öğrencinin bu sürece ilişkin farkındalık geliştirmesini sağlayan eğitsel bir uygulamadır (Barrett, 2007). Bu yaklaşım, yalnızca sonuca değil sürece de odaklanan bir öğrenme ve değerlendirme modeli sunarak, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve yansıtıcı becerilerini bütüncül biçimde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Süreç odaklı olması, öğrencilerin kendi öğrenmelerini izlemelerine, dönüt almalarına, öz değerlendirme yapmalarına ve öğrenme stratejilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Andrade ve Brookhart, 2020; Boud ve Molloy, 2013; Panadero vd., 2017).

Özellikle dil öğretimi gibi üretim temelli, sürekli gelişim ve uygulama gerektiren alanlarda e-portfolyoların kullanımı, öğrencilerin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında ilerlemelerini belgelemelerine ve kendi gelişim süreçlerini değerlendirmelerine zemin hazırlamaktadır (Faulkner, 2018). Ayrıca öğrenciler, dil öğrenimi sürecinde karşılaştıkları güçlükleri tanımlayarak çözüm yolları geliştirme fırsatı bulmakta; bu da üst düzey düşünme ve öz düzenleme becerilerini desteklemektedir (Egan vd., 2020). Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da e-portfolyonun özellikle İngilizce yazma becerisi üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermekte, öğrencilerin yapılandırılmış geri bildirim ve öz değerlendirme yoluyla gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır (Yastıbaş ve Cephe, 2015). Erice ve Ertaş (2011) da hazırlık sınıfı öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada e-portfolyo kullananların yazma performanslarının anlamlı biçimde arttığını rapor etmişlerdir. Ayrıca Akgün (2020) e-portfolyonun öz-düzenleme becerilerini güçlendirdiğini, Demirli (2007) ise öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik tutumlarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. Dolayısıyla e-portfolyolar aracılığıyla sunulan yansıtma ve yapılandırma fırsatları, öğrencilerin yalnızca daha etkili dil öğrenen bireyler olmalarını değil, aynı zamanda kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenip süreçte aktif bir rol almalarını da mümkün kılmaktadır. Bu yönüyle e-portfolyo, dil öğretiminde yalnızca bir değerlendirme aracı değil, aynı zamanda öğrenmeyi destekleyici ve öğrenen özerkliğini teşvik eden bir yapı olarak işlev görmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında yürürlüğe konan İngilizce öğretim programı, öğrencilerin dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirmelerini ve İngilizceyi etkili bir iletişim aracı olarak kullanmalarını amaçlamaktadır. Bu program, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde öğrenci merkezli öğretim anlayışını benimsemekte ve öğrenen özerkliğini teşvik etmektedir. Ancak bu amaçların gerçekleşmesi için öğretim süreçlerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeten, öz-yönetimli öğrenmeye olanak tanıyan ve sürece odaklanan yöntemlerin uygulanması gerekmektedir. Bu kapsamda, e-portfolyolar bireysel öğrenme sürecini görünür kılan, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini destekleyen ve öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımlarını teşvik eden dijital araçlar olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca Panadero (2017)'ye göre bu araçlar, öğrencilerin sadece ürün sunması ile sınırlı kalmamakta, aynı zamanda öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerileri kazandırarak öğrenmeyi derinleştirmektedir.

E-portfolyoların etkili kullanımı, dil öğrenimini sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlamayan; öğrencinin kendi öğrenmesini izleyebileceği ve yapılandırabileceği bir öğrenme alanı sunar. Ancak Türkiye'de yapılan araştırmalar, öğretmenlerin e-portfolyo uygulamalarına yönelik bilgi düzeylerinin genellikle sınırlı olduğunu ve bu aracı öğretim süreçlerinde etkili biçimde kullanmadıklarını göstermektedir. Örneğin, Karakaya ve Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin e-portfolyo kullanımına yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarına rağmen, uygulamada sistematik planlamadan yoksun oldukları ve değerlendirme sürecine entegrasyonda güçlük yaşadıkları ortaya konmuştur. Benzer şekilde, Özdemir ve Doğan (2021) e-portfolyoların öğretmenler tarafından çoğunlukla biçimsel bir görev olarak görüldüğünü, sürece dayalı değerlendirme ve yansıtıcı düşünme fırsatlarının yeterince kullanılmadığını belirtmektedir. Bu nedenle İngilizce öğretimi bağlamında, e-portfolyonun entegre edildiği öğretim tasarımlarının geliştirilmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Büyükkarcı, 2014; Yang ve Chau, 2012). Bu tür tasarımlar, yalnızca öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırmakla kalmayacak, aynı zamanda öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarında yenilikçi yaklaşımlar benimsemelerine ve böylece hem öğretim programının amaçları desteklenmesine hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıkları ve sorumluluklarını güçlendirmeye olanak sağlayacaktır.

Sonuç olarak, e-portfolyo gibi dijital araçların öğretim tasarımlarına entegre edilmesi, yalnızca teknik bir yenilik olarak değil; öğrenmeyi dönüştürücü bir yaklaşım olarak ele alınmalıdır. Bu amaçla, bu araştırmada öncelikle ortaöğretim düzeyinde İngilizce öğretim programı bağlamında e-portfolyo uygulamalarına ilişkin mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu aşamada, öğretmenlerin e-portfolyo kullanımına yönelik bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamaları ile ilgili veriler toplanmış; elde edilen veriler doğrultusunda mevcut uygulamalar analiz edilmiştir. Yapılan analiz aynı zamanda öğrencilerin öğrenme gereksinimleri ile öğretim programının amaçları arasındaki ilişkiyi değerlendirme imkânı da sunmuştur. Ardından öğrencilerle görüşmeler yapılarak öğrencilerin gereksinimleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, 9. sınıf İngilizce dersi kapsamında, e-portfolyo temelli bir öğretim tasarımı geliştirilmiştir. Söz konusu öğretim tasarımı, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde; öğrenci katılımını ve yansıtıcı düşünmeyi destekleyecek biçimde planlanmıştır. Uygulama aşamasında, belirlenen temalar doğrultusunda e-portfolyo görevleri hazırlanmış ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini belgelemelerine, değerlendirmelerine ve gelişimlerini fark etmelerine olanak sağlayacak biçimde yapılandırılmış ve uygulama yürütülmüştür. Bu bağlamda, araştırma sonuçlarının akademik alana, uygulayıcı öğretmenlere, öğretim programı geliştiricilere ve eğitim teknolojileri alanında çalışan uzmanlara yönelik yol gösterici bir kaynak niteliği taşıması beklenmektedir. Öğretim tasarımı süreçlerine e-portfolyonun entegrasyonuna dair kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve sunan bu çalışma, benzer nitelikteki gelecekteki araştırmalara ve uygulamalara da referans oluşturabilecek potansiyele sahiptir.

1.1 Sorun

Türkiye'de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi, uzun süredir sürekli bir gelişim ve dönüşüm süreci içerisindedir. Bu süreçteki değişim, özellikle öğretim programlarının temel yaklaşım ve felsefelerinde yaşanan yapısal dönüşümlerle daha belirgin hâle gelmiştir. Başlangıçta davranışçı öğrenme anlayışına dayalı olarak geliştirilen İngilizce öğretim programlarında, 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımının temel alınması ile öğrenci merkezli ve etkileşim temelli bir anlayışın benimsendiği görülmektedir. 2005 İngilizce öğretim programı 2013 yılına kadar uygulanmış, 2013 yılında ise MEB tarafından hazırlanan yeni program yürürlüğe konmuştur (MEB, 2013). Beş yıl sonra ise 2018 İngilizce öğretim programı (MEB, 2018) uygulamaya geçirilmiştir.

Bu araştırmaya konu olan 2018 İngilizce öğretim programı, dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirmeyi ve bu becerilerin gerçek yaşam bağlamında, yaparak ve yaşayarak öğrenme yaklaşımıyla edinilmesini amaçlayan bir program olarak tanımlanmaktadır. 2018 programı ölçme ve değerlendirme boyutunda yalnızca geleneksel testlerle değerlendirme yapılması yerine, öğrencilerin dil becerilerinin "performans, proje, portfolyo" gibi süreç odaklı değerlendirme araçlarıyla ölçülmesi tavsiye edilmektedir. Böylece, öğrencinin dil gelişimi sürecini takip eden, öğrenme sürecini destekleyen ve bireysel performansı dikkate alan bir değerlendirme modeli öne çıkmaktadır. Kan (2007)'ye göre bir süreç olarak ele alınması gereken değerlendirme ile öğrenci gelişimleri sürekli izlenmelidir. Ancak ülkemizde değerlendirme yaklaşımları, daha çok süreç içerisinde belirli aralıklarla, öğretmenin belirlediği ölçütler doğrultusunda ve öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak biçiminde yapılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler arasında geleneksel ölçme değerlendirmeye daha yatkın bir tutum görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yalnızca geleneksel değerlendirme yöntemlerine bağlı kalmayıp, mevcut öğretim programlarında da önerilen sürece dayalı ölçme araçlarını etkin biçimde kullanabilmeleri için bu tekniklerin amaçlarını, işleyişini ve uygulama süreçlerini iyi kavramaları gerekmektedir.

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrencinin gelişimini bütüncül biçimde izleyebilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Herman vd. (1992), bu tür yaklaşımların karmaşık düşünme, problem çözme ve gerçek yaşamla ilişkili görevler açısından daha motive edici ve geliştirici olduğunu vurgulamaktadır. Black ve Wiliam (2018) sürece dayalı değerlendirmenin öğrenmeyi derinleştirdiğini, Panadero vd. (2019) ile Andrade ve Brookhart (2020)'nin ise öğrencilerin öz-düzenleme, yansıtıcı düşünme ve öğrenme stratejilerini geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmesi bu görüşü desteklemektedir (Yurdabakan ve Erdoğan, 2009). Ancak, Koç (2019)'un çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin çoğunun sürece dayalı ölçme araçlarını derslerinde kullanmadıkları ve bu araçlara ihtiyaç duymadıkları görülmüştür. Benzer şekilde, Önalan ve Gürsoy (2020)'nin araştırması da Türkiye'de İngilizceyi bir yabancı dil olarak (EFL-English as a Foreign Language) öğreten öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme araçlarını yeterince benimsemediklerini ortaya koymaktadır.

Süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarının bir uzantısı olarak, ölçme-değerlendirme uygulamalarında dijital araçların kullanımı gün geçtikçe önem kazanmakta; özellikle e-

portfolyo gibi uygulamalar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlama, öğrenme sorumluluğunu geliştirme ve yansıtıcı düşünmeyi teşvik etme açısından eğitsel potansiyel taşımaktadır. Yine de Türkiye'de bu tür dijital değerlendirme araçlarının kullanımının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Nitekim Yurdabakan ve Erdoğan (2009) ile Kutlu vd. (2017) e-portfolyonun ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde neredeyse hiç kullanılmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca Çebi ve Durak (2019) ile Arıkan ve Yıldız (2021) tarafından yürütülen çalışmalar, öğretmenlerin gerek teknik gerekse eğitsel yetersizlikler nedeniyle e-portfolyo ve benzeri uygulamalara mesafeli yaklaştığını göstermektedir.

Öğretmenlerin yenilikleri kabul etme, değişim süreçlerine uyum sağlama ve öğretim programlarına bağlılık düzeyleri, programın hedeflerinin sahada gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini belirleyen önemli bir etkendir (Gelmez-Burakgazi, 2019). Bu nedenle, eğitim programlarında hedeflenen değişikliklerin sahada başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlerin sadece bilgilendirilmesi değil, aynı zamanda uygulama süreçlerine aktif olarak katılması, desteklenmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Türkiye'de İngilizce dil öğretimine yönelik makro düzeyde ortaya konan hedeflerin mikro düzeyde uygulamalarla örtüşmemesi, kalıcı ve etkili dönüşümün önünde önemli bir engel teşkil etmektedir (Arslan, 2012; Kırkgöz, 2009). Nitekim bu uyumsuzluk, programlarda öngörülen yeniliklerin sınıf ortamına aktarılabilmesi için öğretmenlerin aktif desteği, uygulamalı rehberlik ve sürdürülebilir mesleki gelişim süreçlerinin önem taşıdığını göstermektedir. Öte yandan 2018 İngilizce Öğretim Programı'nda bu aracın İngilizce öğretiminde nasıl ve ne şekilde kullanılacağına yönelik somut bir açıklama bulunmamaktadır. Bu belirsizlik, öğretmenlerin programda öngörülen yenilikleri uygulama aşamasında karşılaştıkları güçlükleri artırmaktadır.

Bu eksiklikler doğrultusunda, mevcut İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda öngördüğü e-portfolyo kullanımının, öğretim tasarımlarıyla bütünleştirilerek nasıl işlevsel hâle getirilebileceğine dair bir uygulama ihtiyacı doğmuştur. Öğrencilerin dil gelişimini izlemeye, öğrenme sürecini desteklemeye ve bireysel farklılıkları dikkate alan öğretim uygulamaları geliştirmeye yönelik bir sistem olarak e-portfolyonun entegrasyonu hem öğretmenlerin uygulama gücünü artıracak hem de programın değerlendirme hedefleriyle daha fazla uyum sağlayacaktır. Dolayısıyla bu çalışma, 9. sınıf İngilizce dersi kapsamında sürece dayalı bir değerlendirme aracı olan e-

portfolyonun öğretim tasarımına nasıl etkili biçimde entegre edilebileceğini incelemeyi amaçlamaktadır. E-portfolyonun öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkısı, öğrenme sürecinin değerlendirilmesine olan etkisi ve öğretmen uygulamalarını nasıl desteklediği bu araştırmanın odak noktalarını oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı, 9. sınıf İngilizce dersinde e-portfolyo entegrasyonuna dayalı bir öğretim tasarımı geliştirmek ve bu tasarımın uygulama sürecini incelemektir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaöğretim düzeyinde İngilizce öğretiminde e-portfolyo entegrasyonuna ilişkin var olan durum nedir?
2. 9. sınıf İngilizce dersinde e-portfolyo entegrasyonuna dayalı geliştirilen öğretim tasarımının uygulama süreci nasıl gerçekleşmektedir?
3. E-portfolyo kullanımına ilişkin öğrenci deneyimleri nelerdir?

1.3 Önem

İngilizce öğretiminde öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını destekleyen, öğrenmelerine ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlayan bu araştırma, e-portfolyo uygulamalarının öğretim tasarımı yoluyla bütüncül bir biçimde entegre edilmesini amaçlamaktadır. E-portfolyoların, öğrencilerin bireysel öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini, kendi öğrenme süreçlerini izleme ve değerlendirme becerisi geliştirmesini teşvik etmesi; öğrenen özerkliğini desteklemesi açısından önemli bir öğrenme aracıdır.

Araştırma, sadece öğrenci kazanımları açısından değil, aynı zamanda öğretmenler için de uygulamaya dönük bir uygulama önerisi sunarak, sınıf içi uygulamalarda e-portfolyonun eğitsel amaçlara uygun kullanımına ilişkin somut öneriler geliştirmektedir. Bu yönüyle araştırma, öğretmenlerin hem değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendirmelerine hem de yenilikçi araçları etkin biçimde kullanabilmelerine katkı sunması beklenmektedir.

Ayrıca bu araştırma, sürece dayalı ölçme-değerlendirme araçlarından biri olan e-portfolyonun İngilizce öğretim programlarına entegrasyonuna ilişkin alanyazında sınırlı sayıda bulunan uygulama temelli araştırmalara katkı sağlayarak, alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Kuramsal temellere dayalı biçimde geliştirilen ve

sınıfta uygulanarak değerlendirilen öğretim tasarımı modeli, araştırmacılar için örnek teşkil edecek nitelikte uygulama ve teoriyi bütünleştiren bir yaklaşım sunmaktadır.

Son olarak, bu araştırmanın bulgularının MEB'in program geliştirme süreçlerine kanıt temelli katkılar sunması da beklenmektedir. Özellikle e-portfolyonun eğitim ortamlarına entegrasyonu, süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarının yaygınlaştırılması ve öğretim programlarında yenilikçi uygulamalara dayalı politikaların geliştirilmesi noktasında, bu çalışmanın sonuçlarının politika yapıcılar ve uygulayıcılar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

Araştırma kapsamında geliştirilen öğretim tasarımı, 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı çerçevesinde çalışmanın gerçekleştirildiği aylara karşılık gelen temalar ve kazanımlarla sınırlı tutulmuştur. E-portfolyo uygulamasının etkililiği, büyük ölçüde nitel veri toplama araçları aracılığıyla elde edilen öğrenci görüşleri ve uygulayıcı öğretmenin deneyimleri ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

E-Portfolyo:

E-Portfolyo, bireyin öğrenme süreci boyunca ürettiği dijital içerikleri, öz değerlendirmelerini, yansıtma metinlerini ve geri bildirimleri sistematik biçimde bir araya getirdiği dijital bir öğrenme aracıdır. E-portfolyolar öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini sahiplenmelerini sağlarken, yansıtıcı düşünme ve öz-düzenleme becerilerini desteklemektedir (Sağlam ve Yazar, 2023).

Öğretim Tasarımı:

Öğretim tasarımı; amaçların, içeriklerin, yöntemlerin, materyallerin ve değerlendirme süreçlerinin belirli bir sistem dâhilinde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Bu süreç, öğrenme çıktılarının daha etkili biçimde elde edilmesini amaçlar (Reiser ve Dempsey, 2018).

Teknoloji Entegrasyonu:

Teknoloji entegrasyonu, dijital araçların öğretim süreçlerine eğitsel amaçlarla planlı ve anlamlı bir biçimde dahil edilmesidir. Mishra ve Koehler (2009)'a göre teknoloji entegrasyonu yalnızca araç kullanımını değil; içeriğe, eğitsel yönteme ve öğrenen özelliklerine uygun stratejik seçimi de içerir.

2 KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, çalışmaya temel oluşturan kavramlar ve kuramsal yaklaşımlar üzerinde durulmuştur. Öncelikle, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açıklanmış, ardından e-portfolyo kavramı tanımlanarak öğretim sürecindeki kullanımına dair bilgiler sunulmuştur. Daha sonra, e-portfolyo özellikle yabancı dil öğretiminde ulusal ve uluslararası alanyazın ışığında ele alınmıştır. Bunun yanı sıra, Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizce eğitiminin genel çerçevesi tartışılmış ve 2018 İngilizce Öğretim Programı ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

2.1 Sürece Dayalı Ölçme Değerlendirme

Tüm sistemlerde olduğu gibi eğitim sisteminin de girdileri, çıktıları ve bunlar arasındaki etkileşimi kontrol eden bir süreç vardır; eğitimde bu kontrol aşaması değerlendirme ile gerçekleştirilir. Eğitimde sistem kontrolü, değerlendirme ögesi aracılığıyla sağlanmaktadır. Değerlendirme, öğretim programı hedeflerine ulaşma düzeyi ve öğretimin kalitesi hakkında net bilgiler sunarak öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli gibi paydaşlara sürecin başlangıcından mevcut duruma kadar olan gelişim ve ilerleme sürecini görünür kılar.

Spolsky ve Hult (2008)'e göre değerlendirme; tanıma/yerleştirme, yetiştirme ve değer biçme olmak üzere üç temel amaca hizmet eder. Tanıma aşaması program başlangıcında hedef davranışların mevcut olup olmadığını belirlemeye, yetiştirme aşaması süreç içinde aksayan yönleri tespit etmeye, değer biçme ise dönem sonlarında öğrenci başarısını değerlendirmeye yöneliktir (Atılgan vd., 2007; Vero ve Chukwuemeka, 2019). Bu bağlamda, etkili bir değerlendirme sürecinin yalnızca sonuçları değil, öğrenme sürecinin tamamını kapsayacak şekilde yapılandırılması gerektiği söylenebilir. Bu amaçların uygulanmasında kullanılan yöntemler ise genel olarak geleneksel ve alternatif ölçme araçları olarak ikiye ayrılmaktadır.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma vb. gibi sıklıkla öğrencinin bilgisi ve tutumunu tek bir zaman diliminde ölçerken, sınıf içinde karşılaştırmalı başarıya odaklanır. Bu yaklaşımlar, öğrenme süreciyle yeterince bütünleşmediği gibi, üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinde (analiz, sentez, değerlendirme) yetersiz kalabilir (Nasri vd., 2010). Bu nedenle, öğrencilerin öğrenme

süreçlerini daha derinlemesine ortaya koyabilecek alternatif değerlendirme araçlarına duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Nitekim bu ihtiyaca hitap eden hazırlanan 2018 İngilizce Öğretim Programı, öğrencilerin yalnızca performans ürünlerinin değil, öğrenme süreçlerinin de gözlemlenmesini önermekte ve böylece geleneksel araçların sınırlılıklarını aşmayı hedeflemektedir.

2018 İngilizce Öğretim Programı, öğrencilerin yalnızca performans ürünlerinin değil, öğrenme süreçlerinin de gözlemlenmesini önermekte, böylece geleneksel araçların sınırlılıklarını aşmayı amaçlamaktadır (MEB, 2018). Programın bu yönelimi, değişen öğrenme paradigmalarıyla da örtüşmekte ve sürece dayalı değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda sürece dayalı değerlendirme, öğrencinin ne öğrendiği kadar nasıl öğrendiğini ve öğrendiklerini nasıl kullandığını da dikkate alır. Çetin (2020), bu modelin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştirdiğini ve sınıf iklimini iyileştirdiğini belirtirken, Herman vd. (1992) bu değerlendirme biçiminin yüksek düzey düşünme becerileri gerektiren üretimsel yönleriyle öğrenciyi aktif kıldığını savunmaktadır. Dolayısıyla, 2018 İngilizce Öğretim Programının belirlediği gibi sürece dayalı değerlendirme hem öğrenmenin niteliğini artırmakta hem de öğrenci merkezli eğitsel anlayışın temelini oluşturmaktadır.

Sürece dayalı ölçme araçları arasında performans görevleri, portfolyolar, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi, kavram haritaları gibi teknikler yer alır. Kutlu vd. (2010), bu araçların problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerileri desteklediğini belirtmekte, ayrıca sosyal ve duyuşsal becerileri de ölçebildiğini vurgulamaktadırlar.

Doğan (2023), değerlendirmenin eğitim sisteminin benimsenen paradigmasına göre şekillendiğini belirtmektedir. 2018 İngilizce Öğretim programı gibi yapılandırmacı, öğrenci-merkezli modellerde gelişim odaklı değerlendirme benimsenmiştir. Sürece dayalı uygulamalar hem program hedefleriyle uyumlu hem de öğrenci gelişimini kapsamlı biçimde izlemeye olanaklıdır. Öte yandan pandemi sonrası eğitim ortamlarında yapılan araştırmalar, e-portfolyo gibi dijital araçların, sürece dayalı değerlendirme uygulamalarının yeniden yapılandırılmasında önemli bir dönüştürücü unsur hâline geldiğini ortaya koymuştur (Domene-Martos vd., 2021; Mudau ve Modise, 2022). Bu araçlar, yalnızca öğrencilerin öğrenme çıktılarının izlenmesini sağlamakla kalmamakta,

aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecine ilişkin farkındalık kazanmalarına, hedef belirlemelerine ve öğrenme stratejilerini düzenlemelerine olanak tanımaktadır. Domene-Martos vd. (2021)'in sistematik derlemesi, pandemi sürecinde farklı düzeylerdeki e-portfolyo entegrasyonu ile ilgili çalışmaların öğrencilerin öz düzenleme, dijital okuryazarlık ve öğrenme sorumluluğu gibi becerilerini anlamlı ölçüde desteklediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Mudau ve Modise (2022), e-portfolyoların pandemi sonrası dönemdeki eğitim yaklaşımlarında yalnızca bir değerlendirme aracı değil, aynı zamanda eğitsel dönüşümün bir bileşeni olarak benimsendiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, e-portfolyoların eğitim sürecine entegrasyonu, 2018 programının öngördüğü sürece dayalı ve öğrenci-merkezli değerlendirme anlayışını dijital çağın gerekleri ile buluşturarak hem öğretmenler hem de öğrenciler için öğrenme sürecini dönüştüren yenilikçi bir yaklaşım sunmaktadır.

Bu gelişmelerle birlikte, e-portfolyonun çoklu veri kaynaklarına dayalı değerlendirme yaklaşımı öğrenci gelişimini çok boyutlu olarak ele almayı mümkün kılmaktadır (Gün-Tosik vd., 2023). Cheng (2022), e-portfolyo kullanımının özellikle yazma becerilerinde öğrencilerin yansıtıcı düşünme, öz değerlendirme ve dil üretim süreçlerine dair farkındalıklarını artırdığını, böylece daha derinlemesine ve kalıcı öğrenmenin desteklendiğini vurgulamaktadır. Bununla birlikte Kusuma vd. (2022) e-portfolyo uygulamalarının yabancı dil kaygısını azaltmada da etkili olduğunu; öğrencilerin daha güvenli bir öğrenme ortamı hissetmeleri sayesinde dil üretiminde daha istekli davrandıklarını ve dil öğrenme motivasyonlarının arttığını göstermiştir. Ayrıca Gün-Tosik vd. tarafından (2023) yürütülen çalışma, e-portfolyonun biçimlendirici değerlendirme süreçlerinde öğretmen-öğrenci etkileşimini artırdığını ve öğrenci merkezli eğitsel uygulamaların yaygınlaştırılmasında işlevsel bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Bu araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, e-portfolyoların yalnızca değerlendirme araçları olarak değil, aynı zamanda öğrenme ortamlarında öğrenci merkezli, etkileşimli ve yansıtıcı öğretim yaklaşımlarını destekleyen bütüncül bir eğitsel strateji olarak ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

2.2 E-portfolyo Kavramı ve Öğretimde Kullanımı

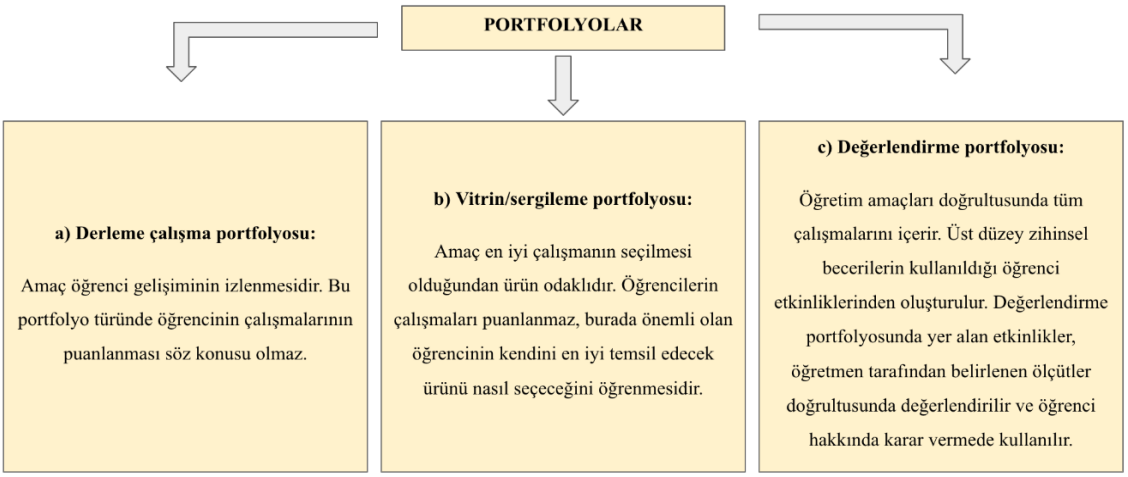
Öğrenci gelişiminin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi ihtiyacı, portfolyo yaklaşımını eğitim alanında öne çıkan bir yöntem haline getirmiştir. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biri olan portfolyo değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin bireysel gelişimlerini süreç boyunca izlemeye ve belgelemeye olanak tanıyan bir araç olup, geleneksel testlerin öğrencileri birbirleriyle kıyaslayan yapısına karşılık, her öğrencinin kendi potansiyeline göre ilerlemesini teşvik eder (Al-Rashidi vd., 2023). Portfolyo değerlendirme yaklaşımını öğrencilerin bir ya da daha fazla alanda çalışmalarını yansıtan ve belirli bir süreç içerisindeki ilerlemesini veya başarılarını gösteren bir koleksiyon olarak da nitelendirmek mümkündür. Tüm bu süreç boyunca öğretmen gözetiminde olan öğrenciler, gerekli tüm noktalarda öğretmenlerinden dönüt alarak eksik noktalarını görüp bu noktaları düzeltme imkanına sahiptir. Aynı zamanda süreç değerlendirmesinde yine öğretmen rehberliğinde kendi yansıtmalarını yaparak öz değerlendirme ve bununla birlikte arkadaşlarından aldıkları dönütlerle akran değerlendirmeye tâbi olarak öğrenme ürünlerini iyileştirirler. Panadero (2016)'ya göre kendi çalışmalarına ve arkadaşlarının çalışmalarına dönüt veren öğrenciler, değerlendirme sürecinde aktif rol alır; bu süreç, aynı zamanda iş birliğine dayalı öğrenmeyi teşvik ederek sosyal becerilerin gelişimini destekler.

Barnhard vd. (1998) tarafından yapılan çalışmaya göre öğrenci değerlendirme portfolyoları, olumlu öğrenci katılımını teşvik eder. Kendi öğrenmeleriyle aktif olarak ilgilenen öğrencilerin artan üstbilişi, öğrenci özgüveni üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir, öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarını kolaylaştırır ve öğrencinin çalışmasını değerlendirme ve gözden geçirme yeteneğini artırır. Böyle bir ortamda, öğrencinin dil öğreniminde de çalışmaya ve başarılı olmaya devam etme motivasyonu artma eğilimindedir. Zaman içerisinde geliştirilerek hazırlanan (e-)portfolyolar başta öğrencinin kendisi ve öğretmenleri olmak üzere, okul idaresine, öğrencilerin velilerine, gelecek olan öğretim kademesine ve hatta bireyin kariyer hayatında birer öğrenme kanıtı olarak kullanılabilir. Yani, geleneksel değerlendirme araçlarının rekabet anlayışına kıyasla portfolyo değerlendirmeleri bireysel gelişim ve ilerlemenin ön planda olduğu söylenebilir.

Kutlu vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada göre portfolyolar derleme çalışma portfolyosu, vitrin/sergi portfolyosu ve değerlendirme portfolyosu olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Bkz. Şekil 2.1).

Şekil 2.1

Portfolyoların Sınıflandırılması



Şekli 2.1 de görüldüğü gibi derleme portfolyosu, öğrencinin gelişim sürecini izlemeye odaklanırken, vitrin ya da sergileme portfolyosu öğrencinin en iyi ürünlerini seçerek kendini temsil etmesini sağlar. Değerlendirme portfolyosu ise öğretim hedefleriyle ilişkili etkinlikleri kapsar ve öğrencinin başarısının ölçülmesinde kullanılır.

Portfolyo türlerinin işlevsel farklılıklarının ötesinde, bu araçların eğitim sürecinde sahip oldukları üstün yönlerin yanı sıra karşılaşılan sınırlılıklar da mevcuttur. Öğrencilerin tutum, ilgi, güdü, bilgi, beceri, yetenek gibi özelliklerindeki gelişimi gözler önüne seren ve bu gelişime katkıda bulunan bir öğretim ve değerlendirme aracı olan portfolyoların bir zayıf yönü uzun zaman harcanarak ve emek verildikten sonra bu ürünlerin yeterince iyi korunarak saklanmasındaki güçlük olmuştur (Kutlu vd. 2017). Nasri vd. (2010) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin sürece dayalı değerlendirmelere olumlu baktıklarını ancak sürece dayalı değerlendirmelerin en önemli etkisinin evrak işlerinin ve zaman taleplerinin artması olduğunu bildirdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin kalabalık sınıflardaki her bir öğrenci ürününü toplaması, değerlendirmesi ve saklamasını sağlanmasının güç olduğu belirtilmektedir. Kâğıt üzerinde hazırlanan ürünler, bir zaman sonra yıpranma ya da kaybolma tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır; ancak portfolyolar, öğretim ortamlarının teknolojideki hızlı gelişmelerden etkilenmesi ile

dönüşmüş ve öğrenme ürünleri artık web 2.0 araçları ile hazırlanmaya ve saklanmaya başlamış ve dijital ortamda oluşturulan bu dosyalar, alana e-portfolyo kavramı olarak kazandırılmıştır.

E-portfolyolar aynı zamanda, öğrencilerin çalışmalarını, başarılarını ve amaçlarını kaydetmeleri, öğrenmeleri üzerine düşünmeleri, bunu paylaşmaları ve destek almaları için elektronik bir formattır. E-portfolyolar öğrencilerin bilgileri farklı formatlarda yeniden sunmalarını ve kurumlar arasında geçiş yaparken yanlarında götürmelerini sağlar. Bu, yansıtıcı günlükler, web günlükleri veya bloglar, wikiler, öğrenme günlükleri, kişisel gelişim planlaması, bireysel öğrenciye odaklanan öğrenme ve öğrenme için eylem planlaması" gibi birkaç kavramın bir araya gelmesini temsil eder (Banks, 2004). Öğrencilerin hazırladığı bu özgün ürünler ile oluşan e-portfolyolar klasik portfolyolarla aynı amaca hizmet etmekte, dolayısıyla oldukça benzer özellikler taşımaktadır (Gülbahar ve Köse, 2006). Portfolyolar ya da e-portfolyolar, gerçekçi ve anlamlı görevler ile beceri ve yeteneklerin kalıcı öğrenilmesini sağlamaya yardımcı olabilir. Objektif testlerle ölçülmesi güç olan araştırma yapma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi üst düzey zihinsel süreç becerileri, portfolyo değerlendirme yöntemleriyle etkili biçimde değerlendirilebilir (Al-Rashidi vd., 2023). Öğrenci performanslarının güvenilir bir şekilde değerlendirilmesi için analitik dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması ve birden fazla değerlendiricinin sürece dâhil edilmesi, değerlendirmenin nesnelliğini ve tutarlılığını artıran etkili stratejiler arasında yer almaktadır (Evans, vd., 2020). Ayrıca, bu değerlendirme sürecinde çok kaynaklı kanıtların kullanılması, öğrencilerin yetkinliklerini daha kapsamlı bir şekilde ortaya koymayı sağlamaktadır.

E-portfolyolar, sundukları kolaylıklar ve klasik portfolyolara kıyasla sahip oldukları üstünlüklerle öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen, veli ve öğrencilerin öğrenme sürecini zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın takip etmelerine imkân tanır (Heath, 2005). Öğrenciler aldıkları dönütleri düzenli olarak inceleyip ürünlerini geliştirme fırsatı bulur ve bu süreç eleştirel düşünme becerilerini destekler (Doğan, 2023). Yazı, ses, video ve grafik gibi farklı formatları barındırması sayesinde zengin içerik çeşitliliği sağlar (Barrett, 2000) ve aynı zamanda güvenli bir saklama alanı sunar. Öğrencilerin teknoloji kullanımını ve dijital becerilerini geliştirmesiyle yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eder (Yastıbaş ve Yastıbaş, 2015). Ayrıca öğrenci merkezli yapısı sayesinde bireysel sorumluluk ve öz disiplin kazandırır, öz ve akran değerlendirme ile yansıtıcı düşünmeyi

güçlendirir (Yastıbaş ve Yastıbaş, 2015). Dinamik yapısı içerik seçimi, öz değerlendirme ve yansıtma süreçlerini kapsar (Kutlu vd., 2017) ve çok amaçlı bir değerlendirme aracı olarak öğrenim takibi, program geliştirme ve kariyer hazırlığında kullanılabilir. Güvenirlik ise çoklu değerlendirici kullanımı ve analitik puanlama anahtarlarıyla artırılabilir (Çetin, 2020; Doğan, 2023). Ayrıca portfolyolar çok kaynaklı kanıt sunarak (Lam, 2018) birden fazla kaynaktan veri toplayarak değerlendirme doğruluğunu yükseltir (Barnhard vd., 1998). Son olarak, Barrett (2020)'ye göre bireysel öğrenme hedeflerine göre özelleştirilebilir yapısı, her öğrencinin gelişimini özgün kanıtlarla ortaya koymaya olanak tanır.

E-portfolyoların güçlü yönlerine karşın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle teknolojiye erişim eksikliği ve öğrencilerin yetersiz dijital becerileri, portfolyo hazırlama sürecini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, standart testlerle karşılaştırıldığında güvenilirlik ve geçerlilik açısından sorunlar yaşanabilmektedir (Barnhard vd., 1998). Değerlendirme sürecinde çoklu değerlendirici kullanımı, değerlendiricilerin eğitimi ve veri çeşitliliği gibi unsurlar dikkate alındığında süreç hem zaman alıcı hem de maliyetli olabilmektedir (Choi ve Lee, 2020). Bunun yanında donanım ve yazılım gereksinimleri, güvenlik ve gizlilik endişeleri ile bakım ve mülkiyet gibi teknik-operasyonel faktörler de e-portfolyo uygulamalarını güçleştiren unsurlar arasında yer almaktadır (Lorenzo ve Ittelson, 2005). Belirtilen sınırlılıklardan bazılarının aşılması için araştırmacılar, sürecin etkili biçimde yürütülebilmesi adına dikkatli planlama yapılması, birden fazla değerlendiricinin kullanılması ve değerlendiricilerin ortak ölçütlere göre eğitilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Lam, 2018). Ancak bu süreç, geleneksel testlere kıyasla daha fazla zaman, kaynak ve değerlendirme uzmanlığı gerektirdiğinden uygulamada bazı güçlükler ortaya çıkabilmektedir. Ayrıca, (e)portfolyo değerlendirmesi, standartlaştırılmış testlere göre daha düşük düzeyde güvenilirlik ve geçerlilik sorunları ile karşı karşıya kalabilir (Choi ve Lee, 2020). Bu noktada, öğrencilerin yetkinliklerini tutarlı biçimde değerlendirebilmek için net ve ayrıntılı rubriklerin geliştirilmesi, değerlendiriciler arası uyumu artırmak açısından kritik önem taşımaktadır. Aynı zamanda, değerlendirme sürecinin nesnel ve öznel bilgi kaynaklarıyla desteklenmesi -yani veri çeşitliliği (triangulation)- güvenilirlik açısından katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte, e-portfolyoların değerlendirilmesinde dijital platformların teknik kısıtları, kullanıcı eğitimi ve veri güvenliği gibi operasyonel zorlukların da dikkate alınması gerekmektedir.

Lorenzo ve Ittelson (2005), bu süreçte "donanım ve yazılım gereksinimleri, güvenlik, gizlilik, mülkiyet ve uzun vadeli bakım" gibi faktörlere dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca, öğretmen ve öğrencilerin teknolojik becerileri ile teknolojiye erişimi, portfolyo hazırlama sürecini sınırlayan diğer önemli faktörler arasında yer almaktadır. Sonuç olarak, her değerlendirme aracının hem avantajları hem de sınırlamaları bulunmaktadır. Yukarıda belirtilen hususlara dikkat edilmesi durumunda, e-portfolyo değerlendirme sürecinin güvenilirlik ve geçerlilik açısından güçlendirilmesi mümkündür. Özellikle birden fazla değerlendirici kullanımı, analitik dereceli puanlama anahtarlarının uygulanması ve süreç boyunca dikkatli planlama gibi yöntemler, bu tekniğin daha etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayabilir.

E-portfolyoların kullanımına bakıldığında ise dünya genelinde dijital dönüşüm süreciyle paralel olarak eğitim politikalarının önemli bir parçası hâline geldiği yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Uluslararası bağlamda birçok ülke, e-portfolyoyu yalnızca bir ölçme-değerlendirme aracı olarak değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini yapılandırmalarına olanak sağlayan eğitsel bir yöntem olarak kabul etmektedir. Özellikle Kanada, Finlandiya, Yeni Zelanda ve Avustralya gibi ülkelerde e-portfolyolar hem öğretmen eğitimi programlarında hem de temel eğitim düzeyinde aktif olarak kullanılmaktadır (García-Peñalvo ve Forment, 2014). Finlandiya örneğinde, e-portfolyolar öğrencilerin bireysel öğrenme yolculuklarını takip etmeleri ve öğrenmeye ilişkin yansıtma yapmaları açısından temel bir araç olarak tanımlanmaktadır. Kunnari ve Laurikainen (2017)'ye göre öğrenciler, kendi öğrenme hedeflerini belirlemekte, bu hedeflere ulaşıp ulaşmadıklarını değerlendirmekte ve bunu belgelemektedir. Bu yaklaşım, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen ve öğrenciyi merkeze alan öğretim anlayışını yansıtmaktadır. Kanada'da ilkokul ve ortaokul düzeyinde e-portfolyo sistemleri, öğrenci-öğretmen-veli etkileşimini teşvik eden bir dijital öğrenme ve değerlendirme kültürü yaratmıştır. Çeşitli çevrimiçi platformlar aracılığıyla öğrenciler ders sürecinde ürettikleri ürünleri dijital olarak kaydetmekte, öğretmenlerden ve ailelerinden düzenli geri bildirim almakta ve kendi öğrenme gelişimlerini zamana bağlı olarak takip edebilmektedirler (Watt, 2017). Yeni Zelanda'da ise e-portfolyolar, Māori ve Pasifik gibi kültürel açıdan çeşitlilik gösteren topluluklara yönelik farklılaştırılmış öğrenme uygulamaları kapsamında yaygınlaştırılmıştır. Bu sistemlerde öğrenciler yalnızca akademik başarı değil, kültürel kimlik ve topluluk bağlamında da

değerlendirilmektedir. Böylece e-portfolyolar, çokkültürlü bir eğitim anlayışının da destekleyicisi hâline gelmiştir (Hallam ve Creagh, 2010). Sonuç olarak, e-portfolyolar farklı ülkelerde öğrenme süreçlerini destekleyen ve eğitsel etkileşimi güçlendiren önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır.

2.2.1 E-portfolyonun yabancı dil öğretiminde kullanımı

Portfolyolara ilişkin alanyazında çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Özellikle portfolyo ve e-portfolyoların sosyal yönünü öne çıkaran çalışmalarda, Vygotsky'nin (1978'den aktaran Alawdat, 2013) bilginin yapılandırılmasının geçmiş ve mevcut sosyal ilişkiler bağlamında gerçekleştiğine dair görüşüne sıkça atıf yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar, 2018'de uygulamaya konulan sarmal yaklaşıma dayalı İngilizce öğretim programında önerilen e-portfolyoların dil yeterliliği, değerlendirme ve teknik becerileri geliştirdiğini göstermektedir (Arıkan ve Yıldız, 2021; Çebi ve Durak, 2019). İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretildiği sınıflarda (English as a Foreign Language-EFL) e-portfolyoların kullanılması, öğrencilerin iş birliği yaptığı ve birlikte çalıştığı sosyal bir bağlamda öğrenmeyi geliştirdiğini göstermektedir (Alawdat, 2013). Bu bulgu ise dil öğretiminde sosyal etkileşimlerin sağlanmasının önemini vurgulamaktadır.

Öğrenciyi merkeze alan öğretim yaklaşımında yaparak yaşayarak gerçekleştirilen öğrenmelerin değerlendirme yöntemleri öğrencilerin anlayışları ve kişisel farklılıkları gibi faktörler dikkate alınarak çeşitlendirilmelidir. Yurdabakan ve Erdoğan (2009)'un çalışması, öğrencilerin yalnızca doğru yanıtı seçtikleri mekanik sınavlar yerine kendilerine özgün çalışmaların portfolyolarında toplanmasının, performanslarının değerlendirilmesi açısından daha adil bir yöntem sunduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu yaklaşımın öğrencilerin dil becerilerini desteklediği de görülmektedir. Benzer biçimde Tonbul (2009), Ok (2012, 2014) tarafından yürütülen araştırmalar da öğrencilerin portfolyo değerlendirmesine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Öğrenciler, portfolyo hazırlama sürecinin sınav kaygısından kaynaklanan olumsuz etkileri ortadan kaldırdığına inanmakta ve harcadıkları çaba ve zamanı göz önünde bulundurarak portfolyo üzerinden değerlendirilmenin adil olduğunu düşünmektedirler. Alawdat (2013) tarafından yapılan çalışmada ise e-portfolyoların kullanımının, öğrencilerin yazma, dil öğrenme, değerlendirme ve teknik becerilerini motive ettiği ve geliştirdiğini göstermiştir.

Bu çalışmaların bulguları bütüncül olarakincelendiğinde e-portfolyoların kullanımının, klasik portfolyoların aksine herhangi bir belgenin gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi gerektiğinde, gereksiz kağıtların kullanımının engellenmesi anlamında ekolojik konular; yeni teknolojilerin kullanımı, sosyal etkileşimi, anlamlı bağlamı ve öğretmenler ile öğrencilerin akranları arasında karşılıklı desteği teşvik ettiği söylenebilir. Bunun da sosyal yapılandırmacı yaklaşım bağlamında öğretmenlerin yapılandırmacı deneyimler aracılığıyla yeni köprüler kurmasına yardımcı olduğunu belirtilir. Bu yapılandırmacı deneyimler sayesinde, öğrenme ortamındaki değişikliklerin sınıf uygulamalarını genişletilip zenginleştirdiği gibi eğitim amaçları için İngilizce öğretiminde e-portfolyoların kullanımı önerilmektedir.

Butler (2018) yürüttüğü çalışmada, e-portfolyoların İngilizce öğretiminde kullanımını; üretim, anlama, yansıtma ve sosyal etkileşim gibi dil yeterliliğinin çok boyutlu doğasını desteklemesi açısından açıklamaktadır. Bu çalışmanın bulguları, dil yeterliliğinin yalnızca sonuçlarla değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri boyunca gösterdikleri performansın sürekli izlenmesiyle bütüncül olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, dil yeterliliğinin iletişimsel, bilişsel ve akademik boyutlarda sürekli izlenmesi gerekliliği, e-portfolyoların eğitsel değerini daha görünür kılmaktadır. E-portfolyolar bu yönüyle öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört temel dil becerisini entegre biçimde geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Öğrenciler, süreç boyunca kendi dil üretimlerini yansıtmakta ve öğretmenlerden ile akranlarından aldıkları dönütler aracılığıyla gelişimlerini takip edebilmektedir. Bu süreç, dil öğretiminde sürekliliği desteklerken, üretim temelli etkinliklerle dilsel girdilerin daha anlamlı hâle gelmesini sağlamaktadır (Barrett, 2010; Zhang, 2020). Özellikle yazma ve konuşma gibi üretim becerilerinin gözlemlenebilir çıktılar üretmesi, öğrencilerin hem bireysel gelişimlerini hem de öğretmenlerin değerlendirme sürecini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla, e-portfolyolar yalnızca bir değerlendirme aracı değil, aynı zamanda eğitsel bir destek materyali olarak da işlev görmektedir.

E-portfolyoların en dikkat çeken yönlerinden biri de öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerine düşünmelerine olanak tanımasıdır. Öz değerlendirme ve yansıtma, öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını geliştirerek öğrenmeyi daha bilinçli hâle getirmektedir (Cheng ve Chau, 2013). Hung (2012), öğrencilerin portfolyolarına ekledikleri yansıtıcı metinlerin onların dil gelişimiyle ilgili farkındalıklarını artırdığını belirtmektedir. Bu yansıtma

süreçleri, yalnızca dilsel değil, aynı zamanda duyuşsal becerilerin gelişimini de desteklemektedir. Bununla birlikte, e-portfolyolar öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif bir rol üstlenmelerini sağlamaktadır. Sorumluluk alma, karar verme ve öğrenme sürecini yönetme gibi beceriler, e-portfolyo uygulamalarıyla desteklenmektedir. Bu durum öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarını artırmakta ve onları öğrenme süreçlerinin öznesi hâline getirmektedir (Yastıbaş ve Cephe, 2015). Benzer şekilde, Buyarski ve Landis (2014) de e-portfolyoların öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını teşvik ettiğini ve öğrenmeye dair daha güçlü bir sahiplenme duygusu geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler, kendi ürünlerini oluşturduklarında ve değerlendirme sürecinde bu ürünler dikkate alındığında adalet duygusunun pekiştiğini ifade etmektedir (Ok, 2012; Ok, 2014; Tonbul, 2009). Tüm bu bulgular, e-portfolyoların belge paylaşımı, gözden geçirme, teknolojik araçlarla etkileşim ve çevresel sürdürülebilirlik gibi çok boyutlu katkılar sunduğunu göstermektedir.

Sosyal yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci ile öğretmen arasında daha iş birlikçi ve etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturduğu açıktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin, yapılandırmacı deneyimlere dayalı olarak öğrenmeyi yeniden inşa edebilmeleri mümkün olmaktadır. Nitekim Çebi ve Durak (2019) ile Arıkan ve Yıldız (2021)'in çalışmaları, dil yeterliliğinin iletişimsel yeterlilik, bilişsel süreçler ve akademik dil becerilerinin e-portfolyolar aracılığıyla etkili biçimde değerlendirilebileceğini göstermektedir. Bu bulgular, alanyazında yer alan ve aşağıda yer verilen "*İletişimsel Yetkinlik, Yeterlilik Düzeyi Yaklaşımı ve Akademik Dil Yeterliliği"* kuramsal yaklaşımları ile de örtüşmektedir. İletişimsel Yetkinlik modeli; dilbilgisel, sosyodilbilimsel ve stratejik yeterlilikleri içermektedir. E-portfolyolar, öğrencilerin yazılı ve sözlü çıktıları üzerinden bu yeterliliklerin çok boyutlu olarak değerlendirilmesine imkân tanımaktadır. Yeterlilik Düzeyi Yaklaşımı ise öğrencinin bilgiyi nasıl uyguladığına, problem çözme süreçlerine ve öz düzenleme becerilerine odaklanmaktadır. E-portfolyolar, bu süreçlerin belgelenmesini sağlayarak öğrenmenin derinleşmesine katkıda bulunmaktadır. Son olarak Akademik Dil Yeterliliği**,** öğrencilerin akademik bağlamda dili kullanma becerilerini kapsamaktadır. E-portfolyolar, bu tür çıktıları somutlaştırarak hem öğretmenler hem de öğrenciler için gözlemlenebilir hâle getirmektedir.

Bu bütünsel değerlendirme yaklaşımı, MEB tarafından 2023 Eylül ayında yürürlüğe giren Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği ile de desteklenmiştir (MEB, 2023). Yönetmelikte,

İngilizce dersinde dört dil becerisinin ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiği açıkça vurgulanmakta; bu durum, e-portfolyo kullanımının hem kuramsal hem de uygulamalı gerekçelerini güçlendirmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde ise e-portfolyo uygulamaları henüz gelişim aşamasındadır. 2018 yılında uygulamaya konan İngilizce öğretim programı, e-portfolyoları alternatif ölçme değerlendirme araçları arasında önermiş olsa da bu yaklaşımın yaygın şekilde benimsenmediği görülmektedir. Ancak yapılan pilot çalışmalardan birinde e-portfolyonun öğrenci başarısı, yazma becerileri ve öz düzenleme stratejileri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymuştur (İnce ve Yıldız, 2018). Ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan bu deneysel çalışmada, e-portfolyo kullanan grubun yazma becerilerinde anlamlı bir gelişim gösterdiği rapor edilmiştir. E-portfolyoların, öğrencilerin dil becerilerini farklı bağlamlarda ve sürekli olarak değerlendirme imkânı sunması, dil gelişiminde önemli bir avantaj sağlamaktadır. Yürütülen başka bir çalışmada ise (Yurdakul, 2017) öğretmen adaylarının e-portfolyo hazırlaması hem mesleki gelişimlerinin belgelenmesini hem de öz değerlendirme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının e-portfolyo sürecine yönelik olumlu tutum sergiledikleri, süreci daha esnek, bireyselleştirilmiş ve öğretici buldukları ifade edilmiştir.

Aydın ve Demirer (2016)'ya göre Türkiye'de bu uygulamaların yaygınlaştırılmasının önünde bazı engeller bulunmaktadır. Öğretmenlerin dijital yeterlilik düzeyleri, altyapı eksiklikleri ve öğretim programlarında e-portfolyoya ayrılan yerin sınırlı oluşu, bu sürecin sınıf içi uygulamalara entegrasyonunu zorlaştırmaktadır. Ayrıca değerlendirme kültürünün hâlâ ağırlıklı olarak sınav odaklı ve sonuç merkezli olması, süreç temelli değerlendirme araçlarına geçişi yavaşlatmaktadır. Buna karşılık, 2023 yılında yürürlüğe giren yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği (MEB, 2023) dil öğretiminde dört temel becerinin ayrı ayrı ve çok yönlü biçimde değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu durum, e-portfolyo gibi alternatif değerlendirme araçlarının kullanımına yönelik kurumsal bir dayanak oluşturmaktadır. Böylece e-portfolyolar, yalnızca eğitsel değil aynı zamanda mevzuat düzeyinde de desteklenen bir araç hâline gelmiştir.

Sonuç olarak, alanyazındaki gerek uluslararası gerek ulusal anlamdaki örnekler, e-portfolyoların etkili biçimde entegre edildiği takdirde öğrencinin öğrenmesini daha

görünür ve anlamlı kıldığını göstermektedir. Türkiye'de ise bu uygulamaların yaygınlaştırılması, yalnızca teknik altyapı değil, öğretmen eğitimi ve politika yönelimleri ile birlikte ele alınmalıdır. Dijital çağın gereksinimlerine yanıt verebilecek bir değerlendirme kültürü inşa edilmesi için e-portfolyolar stratejik bir araç olarak değerlendirilmelidir.

2.3 Türkiye'de Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitimi

Türk eğitim sisteminde dönem dönem çeşitli yabancı diller öğretilmiştir. Özellikle 1940'lı yıllarda açılan ve ulusal kalkınma ile birlik sağlama yolunda önemli rol oynadığı düşünülen Köy Enstitülerinde verilen yabancı dil eğitimi, öğrencilerin küresel gelişmelere ayak uydurabilmesi amacıyla bir yenilik olarak yer almıştır. (Kocabaş, 2011). Böylece, uluslararası alanlarda etkileşim kurabilen ve küresel gelişmelere ayak uyduran bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. 1950'li yıllardan itibaren ise okullarda zorunlu yabancı dil olarak İngilizce öğretilmeye başlanmıştır. Günday (2022), Türkiye'nin coğrafi ve stratejik konumunun, İkinci Dünya Savaşı'ndan sonraki dönemde İngilizcenin dünya genelinde ortak bir iletişim dili (lingua franca) olarak yayılmasında belirleyici bir unsur olduğunu ileri sürmekte; bu durumun, Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikalarını şekillendirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren İngilizcenin küresel etkilerine yönelik planlı eğitim politikaları geliştirildiği ifade edilebilir.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmasından itibaren, dil öğretiminde pek çok düzenleme yapılmıştır. Türkiye'de, 1926 yılında çıkarılan Maarif Teşkilatı Kanunu'ndan bu yana, yasalar millî eğitim politikasının geliştirilmesini, bu politikayı uygulamaya dönüştürecek programların hazırlanmasını ve uygulamanın denetlenmesini MEB ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın sorumluluğuna bırakmıştır. Yabancı dil öğretimi programları, merkezi olarak hazırlanmakta ve ülke genelinde uygulanmaktadır. Okulların kendi programlarını geliştirme ve uygulama esnekliği bulunmazken (Demir ve Yavuz, 2014; Varış, 1989), MEB tarafından geliştirilen programlar uygulama ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğretmenlere belirli bir esneklik tanımaktadır. Bu sistem dahilinde, öğretim programları planlama aşamasından başlayarak değerlendirme evresinin sonuna kadar sürecin nasıl işleyeceği konusunda öğretmene rehberlik eder (Erdem, 2016). Dolayısıyla, programların doğru bir şekilde anlaşılması ve uygulanması

eğitim-öğretim sürecinde istendik sonuçların elde edilmesinde büyük bir rol oynamaktadır.

İngilizce öğretimi konusunda Türkiye 20. yüzyılın sonunda ve 21. yüzyılın başında çeşitli programlar uygulanmıştır. İlk olarak 1957 yılında hazırlanan İngilizce öğretim programı, dil öğretiminde dil bilgisi öğretimi ve çeviri yöntemine dayalı bir yaklaşım benimsemiş, temel olarak yapısal bilgi aktarımı ve çeviri etkinliklerine odaklanmıştır (Demirel, 1999). Bu programı, iletişimsel dil öğretimine geçiş amacı taşıyan ancak uygulamada sınırlı başarı sağlayan 1974 programı izlemiştir (Arslan, 2020). Modern anlamda ilk kapsamlı İngilizce öğretim programı ise 1997 yılında hazırlanmış ve öğrenci merkezli yaklaşımları temel almaya başlamıştır. Tok ve Aribaş (2008), Avrupa Birliği (AB) uyum sürecinde 2005-2006 öğretim yılında yabancı dil programında önemli güncellemeler yapıldığını ve programın AB standartlarına uygun olarak yeniden yapılandırılması gibi iletişimsel dil öğretimiyle örtüşen düzenlemelerin öne çıktığını belirtmektedir. 2013 yılında yürürlüğe giren yeni düzenleme ise zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla paralel olarak İngilizce öğretiminin erken yaşlara çekilmesini amaçlanmış, bu bağlamda programda yapısal düzenlemelere gidilmiştir. Son olarak, paydaş görüşleri doğrultusunda yenilenen ve kamuoyunun değerlendirmesine açıldıktan sonra 2018 yılında uygulamaya konan program, sarmal yapı, beceri temelli öğrenme, dil farkındalığı ve sürece dayalı değerlendirme gibi çağdaş ölçütlere dayalı bir yaklaşım benimsemiştir (MEB, 2017).

1957'de yürürlüğe giren İngilizce öğretim programı, Türkiye'de yabancı dil öğretimini kuramsal olarak yapılandırmaya yönelik ilk girişimlerden biridir. Dilbilgisi-çeviri yaklaşımına dayanan bu programda, dil bilgisi kurallarının ezberlenmesi ve çeviri etkinlikleri ön plandayken; dinleme ve konuşma becerileri ihmal edilmiştir. Program, daha çok okuma ve yazma ile dilsel doğruluğa odaklanmış, iletişimsel yeterlilik ve öğrenci katılımı sınırlı kalmıştır (Demirel, 1999). Bu tablo, sonraki yıllarda iletişimsel ve öğrenci merkezli yaklaşımlara duyulan ihtiyacın temel gerekçelerinden biri olarak değerlendirilebilir.

1974 yılında uygulamaya konan program ise, önceki programla kıyaslandığında iletişimsel yaklaşıma yönelik bir geçiş sürecini yansıtmaktadır. Bu programda, öğrencilerin yalnızca gramer bilgisi edinmeleri değil, aynı zamanda İngilizceyi iletişim kurma amacıyla kullanmaları hedeflenmiştir. Ancak uygulamada, bu hedeflerin eğitim

ortamına yansıması sınırlı kalmıştır. Öğretmen yeterlikleri, materyal eksiklikleri ve geleneksel öğretim alışkanlıkları, programın öngördüğü yapının etkili biçimde uygulanmasını engellemiştir (Arslan, 2020). Alanyazında, 1974 programı, bir geçiş programı olarak tanımlanmakta ve modernleşme eğilimi taşımasına rağmen uygulamada geleneksel kalıpların sürdüğü bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Kırkgöz, 2008). Bu durum, Türkiye'de yabancı dil öğretiminde köklü dönüşümlerin ancak yapısal engellerin aşılması ile mümkün olabileceğini göstermektedir.

1997 yılında yayımlanan İngilizce Öğretim Programı, modern dil öğretim yaklaşımlarına geçiş sürecinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu program, İngilizceyi bireylerin çağdaş dünyada yer alabilmesi için temel bir beceri olarak tanımlamış ve ilköğretimde zorunlu yabancı dil eğitimini başlatmıştır. Sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçişle birlikte İngilizce öğretiminin dördüncü sınıfta başlaması kararlaştırılmış, bu da yabancı dil öğreniminin erken yaşlara çekilmesini sağlamıştır. Program, öğretmen merkezli yapıdan öğrenci merkezli yaklaşıma geçişi hedeflemiş; öğretmenin rolü bilgi aktaran değil, rehberlik eden bir kolaylaştırıcı olarak tanımlanmıştır. Öğrencinin ihtiyaçlarını temel alan, katılımcı ve etkileşimli bir öğrenme ortamı vurgulanmıştır. İçerikte diyalog ve rol yapma gibi etkinliklerle iletişimsel öğretim yaklaşımına adım atılmış olsa da yoğun tekrar ve yazılı sınavlara dayalı değerlendirme önerileri, özellikle konuşma becerisine yeterince yer vermediği gerekçesiyle eleştirilmiştir. Sönmez ve Köksal (2022), programın teorik olarak iletişim odaklı bir yapıya sahip olmasına rağmen uygulamada bu yaklaşımı sınırlı düzeyde yansıttığını belirtmiştir. Dolayısıyla 1997 programı, iletişimsel dil öğretimine geçişte önemli bir başlangıç niteliği taşımakla birlikte, ölçme-değerlendirme anlayışındaki geleneksel kalıplar nedeniyle hedeflenen eğitsel dönüşümü tam olarak gerçekleştirememiştir.

2005 yılında yayımlanan İngilizce Öğretim Programı, Türkiye'de yabancı dil eğitimi açısından önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. İlk kez Avrupa Birliği dil yeterlilik standartlarına dayalı, uluslararası kıyaslamalara açık ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir (Ünal ve Ünal, 2010). Aynı dönemde ortaöğretim süresi dört yıla çıkarılmış, hazırlık sınıfı uygulaması kaldırılmıştır. Program, 1997 yılında tespit edilen eksiklikleri gidermek amacıyla yeniden tasarlanmış ve öğretim yaklaşımında önemli bir paradigma değişimi yaşanmıştır. Hedefler, içerik ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları yeniden biçimlendirilmiştir. Haznedar (2009) bu programın davranışçı temellerden

yapılandırmacı yaklaşıma doğru belirgin bir yönelim içerdiğini vurgulamakta; süreç odaklı, etkinlik temelli, çoklu zekâ kuramına dayalı ve performans esaslı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öne çıkarıldığını belirtmektedir (Haznedar, 2009). Bu yenilikçi yapıya rağmen uygulamada çeşitli sınırlılıklar gözlenmiştir. Bu yenilikçi yapıya rağmen, uygulamada çeşitli sınırlılıklar gözlenmiştir. Sönmez ve Köksal (2022), her iki programda iletişimsel dil öğretimi vurgulansa da sınıf içi uygulamaların büyük ölçüde geleneksel yöntemlere ve dil bilgisi odaklı yapılarına bağlı kaldığını ifade etmektedir. Dolayısıyla, öğrenen merkezli ve iletişimsel odaklı bu programın öğretmenler tarafından etkin biçimde uygulanamaması, öğretmen yetiştirme süreçlerinin ve program uyumunun yabancı dil eğitiminin başarısı için önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de zorunlu eğitim sistemi 4+4+4 şeklinde yeniden yapılandırılmış ve bu değişiklikle yabancı dil öğrenimine başlama yaşı altıya çekilmiştir. Bu erken yaşlarda yabancı dil eğitiminin başlaması, öğretim programlarının yeniden tasarlanmasını ve ders materyallerinin güncellenmesini zorunlu kılmıştır. 2013 İngilizce Öğretim Programı, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP) ilkelerine dayalı olarak, iletişim becerilerini merkeze alan, eylem odaklı ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemiştir (Demir ve Yavuz, 2014; Yeni-Palabıyık ve Daloğlu, 2016). Programda drama ve oyun temelli etkinlikler gibi yöntemlerle öğrencilerin dili yaşayarak ve etkileşim yoluyla öğrenmeleri hedeflenmiş; ölçme ve değerlendirme boyutunda ise sürece dayalı yöntemlere daha fazla yer verilmiştir (Sönmez ve Köksal, 2022). Bununla birlikte öğretmenlerin bu yeni bileşenlere dair farkındalıklarının sınırlı olması, programın sınıf uygulamalarında hedeflenen etkiyi tam anlamıyla göstermesini engellemiştir. Dolayısıyla, 2013 programı iletişim temelli ve uluslararası standartlara uyumlu bir yapı sunsa da başarısının öğretmenlerin yöntemsel donanım ve ölçme-değerlendirme bilgisiyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

2.3.1 2018 İngilizce öğretim programı

MEB (2018) yabancı dil eğitiminde program ve uygulama düzeyinde görülen eksiklikleri gidermek amacıyla 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren öğretim programlarını 21. yüzyıl becerileri çerçevesine uygun hâle getirmek üzere güncellemiştir. 2018 yılı İngilizce Öğretim Programı önceki programlarla karşılaştırıldığında, öğretmen ve öğrenci rolleri, öğretim süreçlerinde uygulanması önerilen yöntem, teknik, materyal, etkinlikler

ve değerlendirme aşamaları konusunda daha açıklayıcı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Sarmal yapıda tasarlanan programda öğrencilerin geçmiş bilgilerinin yapılan tekrarlarla ve yeni kazanımlarla genişleyerek ilerleyişi söz konusudur. Öğrenme ortamlarının tasarlanmasında teknoloji kullanımına vurgu yapılmakta, ders dilinin anlaşılır seviyede İngilizce olması önemsenmektedir. İlköğretim seviyesinde öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması için öğrenci, ebeveyn, öğretmenin ve idarenin iş birliğinin önemi vurgulanmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde "okuma, dinleme, konuşma ve yazma" olmak üzere dört temel dil becerisinin bütünleşik olarak gelişimi önemsenmektedir. Aynı zamanda yabancı dil olarak İngilizce öğrenme süreci şu şekilde açıklanmaktadır: "Öğrenciler bir dil hakkında bir şeyler öğrenmek yerine o dille bir şeyler yaparak İngilizce iletişim becerilerini geliştirirler" (MEB, 2018).

İngilizce Öğretim Programı, ADOÇP'nin tanımlayıcı ve pedogojik ilkelerine göre hazırlandığından İngilizce yeterlilik seviyeleri A1, A2 (Temel Kullanıcı) ile B1, B2 (Bağımsız Kullanıcı) olarak programa yansıtılmıştır (MEB, 2018). Bu çalışma kapsamında 9. sınıf İngilizce Öğretim Programına odaklanıldığından, 14-15 yaş grubundaki öğrencilerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda "başlangıç" ya da "keşif" düzeyi olarak kabul edilen A1/A2 seviyesinde bulunmaları veya bu seviyelere ulaşmaları beklenmektedir. Programa göre A1/A2 seviyelerinde, 9. sınıf öğrencilerinin günlük dilde kendilerini ifade etmesi ve günlük yapıları kolayca anlaması gerekmektedir. Ortaöğretim kademesinin sonunda ise öğrencilerin B2+ seviyesinde olup yani farklı bağlamlarda konuşma, okuma, dinleme ya da yazma eylemlerinde dili rahatça kullanabilir hale gelmesi amaçlanmaktadır.

Programda (MEB, 2018) öğrenme ortamı genel özellikleri "öğrenciler, öğretmenler, materyaller/görevler ve değerlendirme" başlıklarıyla açıklanmaktadır. Buna göre öğrenciler, derse aktif olarak katılan; öğretmenlerinin de yardımıyla dil, materyal ve aktivitelerini kendi öğrenme sorumluluklarını alarak sınıf içinde ve dışında oluşturabilen, aynı zamanda farklı bağlamlarda da dili temel düzeyde kullanabilen bireylerdir. Öğretmenler ise öğrenci özerkliğini destekler, öğrencileri iş birlikli çalışmalara yönlendirir, onların öğrenme sorumluluklarını almalarına yardımcı olur; öğrencilerine rol model oluşuyla dil öğreniminde rehberlik eder ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırırlar. Hazırlanacak materyaller ve verilecek görevlerin özellikleri incelendiğinde, dört dil

becerisinin bütünleşik ve gerçeğe yakın; öğrencilerin gerçek hayattaki ihtiyaçlarına yönelik olmaları gerektiği görülmektedir.

Aynı programda dil becerileri sunulurken ön etkinlikler, süreç etkinlikleri ve değerlendirme etkinlikleriyle desteklenmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Öğretim programı içerisinde özellikle gerçek yaşam deneyimlerinin desteklenmesi amacıyla kullanıldığı vurgulanan öğretim teknolojileri uygulamaları arasında çevrim içi tartışma, e-portfolyo ve video-bloglar öne çıkmaktadır. Bu bağlamda her sınıf seviyesinde ve her temada kullanılması gereken materyal ve görevlerin dört temel dil becerisinin bütünleşmesini sağlayacak "broşürler, posterler, gazeteler, haritalar, şarkılar" ve söz konusu "çevrimiçi sesli yayınlar (podcast), video blogları, e-mailler, e-portfolyolar" gibi gerçek hayatla birebir bağlantılı çeşitli çevrimiçi araçların kullanımı ile teknoloji entegrasyonun sağlanması amaçlanmaktadır.

İngilizce dersi öğretim programlarında, dil eğitimi alanında dünyadaki gelişmelerin takip edildiği ve yeniliklerin programlara dâhil edilmeye çalışıldığı görülmüştür (Yücel vd. 2017). Ancak, programlarda belirtilen kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığı, programın uygulamada başarılı olup olmadığı yine programda işe koşulması önerilen ölçme ve değerlendirme süreçlerinin anlaşılması ve uygulanması ile kanıtlanabilir.

2018 yılı İngilizce Öğretim Programında ölçme değerlendirme kapsamında dört temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesi yapılırken geleneksel değerlendirme araçlarının yanı sıra sürece dayalı ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması önerilmektedir. Bu bağlamda öğretim programına göre (MEB, 2018) değerlendirme; öğrenme amaçlarına, materyal ve görevlere hizmet ederek İngilizce öğrenimini teşvik etmek için kullanılır. Belirli yapı ve kelimelerin ezberlenmesinden çok dili anlama, üretme ve dilin analitik becerilerinin geliştirilmesini amaçlar. Değerlendirme süreci, öğretmen değerlendirmesinin yanı sıra öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve ebeveyn değerlendirmesine açıktır; test, boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi geleneksel ölçme araçlarından ziyade portfolyo, proje ve iletişimsel aktiviteler aracılığıyla dilin gerçek kullanımını ölçmeyi amaçlar. İngilizce Öğretim Programı öğretmenlere bu anlamda rehberlik etme görevini üstlenmektedir.

Sonuç olarak, 2018 İngilizce Öğretim Programında benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin dil becerilerini yalnızca sonuç üzerinden değil süreç odaklı olarak

izlemeyi amaçlayan bütüncül bir yapıya sahiptir. Bu yaklaşımı kurumsal düzeyde destekleyen önemli bir gelişme, 2023 yılı Eylül ayında yayımlanan ve yürürlüğe giren 32304 sayılı MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği (MEB, 2023) ile somutlaşmıştır. Yönetmelik, geleneksel yazılı yoklamaların yanında, programda belirtilen *okuma, yazma, dinleme, konuşma ve telaffuz* becerilerini doğrudan ölçmeye yönelik uygulama sınavlarının zorunlu hâle getirilmesini öngörmektedir (MEB, 2023). Alanyazında yapılan araştırmalar da (Aksu-Ataç, 2012; Barnhard vd., 1998; Fulcher, 2012; Han ve Kaya, 2014; Herman vd., 1992), yabancı dil öğretiminde hem geleneksel hem de sürece dayalı ölçme araçlarının dengeli şekilde kullanılmasının, öğrencilerin gerçek dil yeterliklerinin değerlendirilmesinde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin yalnızca geleneksel değerlendirme biçimlerine değil, aynı zamanda sürece dayalı ve iletişim temelli değerlendirme yaklaşımlarına da hâkim olmaları, programın etkili biçimde uygulanması açısından önemlidir. Dolayısıyla, hem programların uygulama süreçlerinin sürekli izlenmesi hem de değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Böylelikle öğretim programları, değişen ihtiyaçlara cevap verebilecek dinamik ve sürdürülebilir bir yapıya kavuşacaktır.

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada benimsenen araştırma modeli, araştırma ortamı ve katılımcılar, araştırmacının rolü, eylem planlarının geliştirilmesi ve uygulama süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik-güvenirlik çalışmaları ve etik önlemler ele alınmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışma, 9. sınıf İngilizce dersinde e-portfolyo entegrasyonunu temel alan bir öğretim tasarımının geliştirilmesi ve uygulanmasına odaklanmış ve sürecin sistematik biçimde incelenebilmesi için eylem araştırması deseniyle yapılandırılmıştır. Eylem araştırması belirli bir ortam içindeki mevcut problemin keşfedilmesi ve bu problemin yine aynı ortam içinde çözülmeye çalışılması ile ilgilidir, uygulayıcıların içinde buldukları durumda karşılaştıkları bir sorun, ikilem veya belirsizlikten ortaya çıkar (Swan, 2002). Eylem araştırmasında, öğretim sürecindeki problemlerin tespiti ve bu problemlerin nasıl çözüleceğine dair yolların geliştirilmesi ve mevcut durumun iyileştirilmesi amaçları çerçevesinde veri toplama ve bu verilerin analiz edilmesine dayalı bir yaklaşım söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırma deseni okulda veya sınıfta karşılaşılan sorunların çözümü için kullanılabileceği gibi okul veya ders programlarının iyileştirilmesinde de kullanılabilir (Beyhan, 2013; Köklü, 2001). Hien (2009) bu deseni "Eğitimcilerin, kendi eğitim ortamlarındaki sorunlara çözüm bulmaları ya da bazı eğitim meselelerini değiştirmeleri veya geliştirmeleri için güçlü bir araç" olarak tanımlamıştır. Bu araç vasıtasıyla iyileştirilmek istenen her bir öğrenme ortamı kendine özgü olduğundan ortaya çıkan problemler ve bu problemlerin çözümleri de yine bu ortama özgü olacaktır. Bu bağlamda kendi yaşantıları çerçevesinde karşılaşılan sorunların çözümüne odaklanması, küçük gruplar üzerinde uygulanabilmesi ve sorunu yaşayan kişinin araştırmacı olabilmesi gibi nedenlerden dolayı başta öğretmenler olmak üzere birçok eğitim çalışanı tarafından en sık kullanılan araştırma desenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Beyhan, 2013; Tezcan vd., 2016). Bu desen aynı zamanda öğretmenlere kendi öğretimlerini veya bir başka meslektaşlarının öğretimini geliştirmek, okul çapındaki öğretimi değerlendirmek, eğitim kuramlarını uygulamaya geçirerek test etmek ve araştırma ile uygulama arasındaki boşluğu doldurmak gibi çeşitli fırsatlar da sunar (Hopkins, 1985; Tezcan vd., 2016). Araştırma süreci öğretmenin günlük etkinliklerine bağlı kalarak bu sürecin

dinamiklerinde bazı esnemelerin mümkün olduğu, küçük adımlar aracılığıyla değişim yaratabilen, daha derin kavramayı ve anlamlı sonuçlar elde etmeyi hedefleyen farklı döngüler üzerine kuruludur (İnan, 2011). Her bir öğrenme ortamı kendine özgü olduğundan araştırma sürecinde bağlamın özelliklerine göre çeşitli durumların ortaya çıkması ve sürecin bu beklenmedik gelişmelere göre biçimlendirilmesi mümkündür. Bu açıdan bakıldığında eylem araştırması deseni uygulayıcısına esneklik sağlayan bir yapıya sahiptir.

Zuber-Skerritt (1992; akt. Swan, 2002) tarafından geliştirilen CRASP modeli (Critical, Reflective, Accountable, Self-evaluative and Participative), eylem araştırmasını eleştirel ve öz-eleştirel bir iş birlikçi süreç olarak görür. Bu bağlamda araştırmacılar hesap verebilir, yansıtıcı, mesleki gelişime açık bir tavırla hareket ederken, uygulamalarını öz değerlendirmelerle inceleyerek sürekli biçimlendirmeye açık bir yapı oluştururlar (Köklü, 2001; Norton, 2019). Her ne kadar Stringer (2004), Kemmis (1998), Ferrance (2000) ve Susman (1978) gibi farklı araştırmacılar basamakları farklı modellerle açıklasa da tüm modellerde problem tespiti, veri toplama, planlama, uygulama, gözlem, yansıtma ve yeniden düzenleme adımlarının ortak olduğu görülür. Bununla birlikte her eylem araştırması, araştırmacının, katılımcıların, ortamın ve problemin özelliklerine göre kendine özgü biçimde şekillenir (Ferrance, 2000; akt. Tezcan vd., 2016).

Swan (2002) eylem araştırmaları için teknik/bilimsel, karşılıklı iş birliği/uygulama ve özgürleştirici/eleştirel eylem araştırması şeklide üçlü bir sınıflama yapar. Teknik araştırmalarda uygulamadaki sorunlara uzman görüşü doğrultusunda çözüm aranırken, karşılıklı iş birliği modeli araştırmacı ve uygulayıcının birlikte çözüm üretmesini sağlar. Özgürleştirici araştırmalarda ise uygulayıcıya eleştirel bir bakış açısı kazandırmak, mesleki gelişimini desteklemek ve uygulamalarına yönelik rasyonel açıklamalar getirebilme yetisi geliştirmek amaçlanır. Bu çalışmada, araştırmacının sürecin hem tasarımcısı hem uygulayıcısı olarak eylem planlarını geliştirmesi, sınıfında uygulaması ve süreç içindeki yansıtmalardan yararlanarak araştırmayı biçimlendirmesi nedeniyle yürütülen araştırma, özgürleştirici ve eleştirel eylem araştırması niteliği taşımaktadır (Swan, 2002).

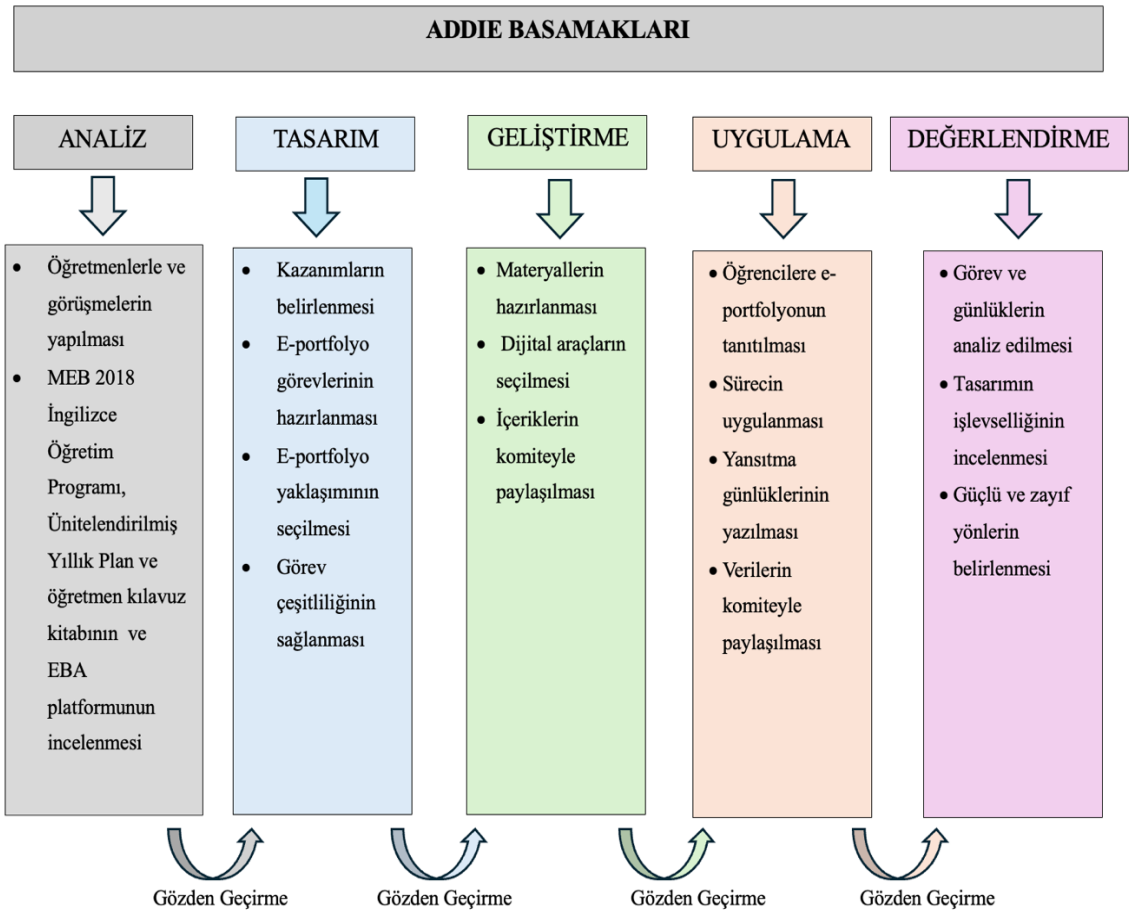
3.2 Eylem Planı Geliştirme

Eylem araştırmaları doğası gereği esnek bir yapıya sahip olsa da araştırmanın sistematikliğini ve izlenebilirliğini sağlamak için eylem planlarının hazırlanması gereklidir (Adams vd., 2015). Bu çalışma kapsamında üç eylem planı geliştirilmiştir. Eylem planlarının sistemli ve bütüncül biçimde yapılandırılması amacıyla bir öğretim tasarımı süreci yürütülmüştür. Bu doğrultuda, öğretim tasarım modeli olarak ADDIE modeli tercih edilmiştir. ADDIE modeli; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme olmak üzere beş aşamalı yapısı sayesinde, öğretimsel ihtiyaçların belirlenmesinden uygulamaların izlenmesine kadar tüm süreci sistematik biçimde yönlendirme olanağı sunmaktadır. Modelin esnek ve döngüsel yapısı, eylem araştırmalarının dinamik doğasıyla örtüşmekte; her aşamada elde edilen veriler doğrultusunda sürecin yeniden düzenlenmesine olanak tanımaktadır. Ayrıca, ADDIE modeli ders öğretmeni olan araştırmacının uygulamaya dayalı kararlar almasına, öğrencilerin ihtiyaçlarını temel alarak içerik geliştirmesine ve etkililiği ölçülebilir müdahale planları oluşturmasına imkân sağlamıştır. Bu nedenlerle, söz konusu araştırmada ADDIE modeli, öğretim tasarımının yapılandırılmasında kullanılmıştır.

Yapılan alanyazın taramasına göre tasarım, bir ürün veya sürecin geliştirilmesinde gerekli işlemler ve bu işlemler arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bunları uygulamaktır, öğretim tasarımı öğrenme süreçlerini düzenleyerek bireylerin öğrenmesini ve verimli hale gelmesini (Çardak, 2014), aynı zamanda programların öğrenme-öğretme basamağının iyileştirilmesini sağlar. Öğrenme çıktıları, öğrenme durumları, öğretme etkinlikleri, değerlendirme çalışmaları, materyaller, teknoloji ve ortam gibi öğretim sürecinin tüm ayrıntılar çeşitli öğretim tasarım modelleri ile geliştirilir. Bu öğretim tasarımı modellerinden biri olan ADDIE, eğitimcilere verimli bir eğitim yaklaşımı sunan genel, sistematik, dinamik ve esnek bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Branch, 2009; Dick, vd., 2015; Lu ve Sides, 2022; Molenda, 2003). Modele göre bir öğretim tasarımı yapılırken ‘Analiz (Analysis), Tasarım (Design), Geliştirme (Development), Uygulama (Implementation) ve Değerlendirme (Evaluation)’ basamakları takip edilmektedir. Her adım bir sonrakinin ön koşuludur ve her adım bir sonraki adıma bilgi aktarımı sağlar. Bu çalışmada da 3.1 numaralı şekilde sunulan basamaklar izlenmiştir.

Şekil 3.1

ADDIE Öğretim Tasarımı Modeli



Şekil 3.1'de görülen basamaklar ayrıntılı olarak aşağıda açıklanmaktadır.

a. Analiz (Analysis)

Bu aşamada hedef kitlenin mevcut bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bununla birlikte, İngilizce öğretiminde e-portfolyo kullanımına ilişkin mevcut durumu ortaya koymak üzere önce araştırmanın gerçekleştirildiği okuldaki iki İngilizce öğretmeni ile diğer okullardaki durum hakkında bilgi edinmek amacıyla Malatya ilinde farklı kademelerde görev yapan toplam 18 İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğretim tasarımının sağlıklı bir şekilde planlanabilmesi için öncelikle öğretim amaçları ve ders sonunda ulaşılması gereken kazanımlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda MEB tarafından yayımlanan İngilizce Öğretim Programı (MEB, 2018), uygulamanın gerçekleştirileceği okulda İngilizce öğretmenleri zümresi tarafından hazırlanmış

Ünitelendirilmiş Yıllık Plan ve MEB tarafından hazırlanan İngilizce dersi öğretmen kılavuz kitabı ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ayrıca uygulama sürecinde görevlerin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu üzerinden gönderilmesi planlandığından, bu platformun teknik özellikleri ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Teknik analiz kapsamında okulun altyapı koşulları, sınıflarda mevcut teknolojik donanımlar ve öğrencilerin dijital cihazlara erişim düzeyleri tespit edilmiştir. Bu analiz, e-portfolyo uygulamalarının sorunsuz bir şekilde yürütülmesi için gerekli teknik imkânların belirlenmesine katkı sağlamıştır.

b. Tasarım (Design)

Analiz basamağında elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak kazanımlar belirlenmiş, ders içerikleri hazırlanmış ve bu içeriğin işlenmesinde kullanılacak yöntem, teknik ve materyaller planlanmıştır. Bu kapsamda, sürece dayalı değerlendirmeyi destekleyecek şekilde öğrencilere e-portfolyo görevleri atanmıştır. Görevler, ders kazanımları ile doğrudan ilişkilendirilmiş ve öğrencilerin dil becerilerini bütüncül olarak geliştirebilecek nitelikte düzenlenmiştir.

E-portfolyoların etkin biçimde uygulanabilmesi için öncelikle portfolyo türleri incelenmiş ve süreçte kullanılacak yaklaşım belirlenmiştir. Alanyazında e-portfolyolar genellikle şu iki türde sınıflandırılmaktadır: Öğrencilerin tüm çalışmalarını içeren portfolyolar ve öğrencilerin seçtikleri en iyi çalışmalarını yansıtan seçki portfolyolar (Barrett, 2010). Bu araştırmada, öğrencilerin uygulama süreci boyunca ürettikleri tüm ürünlerin yer aldığı kapsamlı e-portfolyolar tercih edilmiştir. Böylece öğrencilerin gelişimlerinin süreç odaklı olarak izlenmesi, öğretmenlerin değerlendirme sürecini daha sağlıklı yürütmesi ve öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin daha geniş bir yansıtma yapabilmeleri amaçlanmıştır.

Tasarıma yönelik bir diğer aşama, e-portfolyo görevlerinin niteliğini belirlemektir. Bu doğrultuda öğrencilerden; yazılı metinler, görseller, ses kayıtları ve dijital sunumlar gibi farklı türde ürünler oluşturmaları beklenmiştir. Görevlerin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap etme ve dört dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) bütüncül biçimde geliştirme potansiyelini artırmıştır. Ayrıca kullanılacak dijital araçlar belirlenmiştir.

Sonuç olarak, tasarım basamağında yapılan bu planlamalar, hem araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamayı hem de e-portfolyo kullanımını öğretim programının amaçları ile uyumlu hâle getirmeyi mümkün kılmıştır.

c. Geliştirme (Development)

Tasarlanan ders içeriğine uygun olarak ders materyalleri hazırlanmış ve uygulama sürecinde kullanılacak dijital araçlar belirlenmiştir. Her bir e-portfolyo görevi için öğrencilerin kullanması öngörülen dijital araçlar (örneğin çevrim içi yazma/editör araçları, görsel tasarım uygulamaları ve paylaşım platformları) seçilmiş, bu araçların işlevleri uygulama öncesinde öğrencilere tanıtılmıştır. Görevlerin paylaşımı ve öğretmen–öğrenci etkileşiminin kolaylaştırılması amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinde İngilizce dersine özel bir sınıf grubu oluşturulmuştur.

Hazırlanan içerik, materyaller ve e-portfolyo görevleri tasarım aşamasının ardından geçerlik komitesi ile paylaşılmıştır. Komite üyelerinden alınan dönütler doğrultusunda içerikler gözden geçirilmiş, gerekli revizyonlar yapılmış ve uygulamaya uygun biçimde son hâline kavuşturulmuştur. Böylece geliştirilen materyallerin hem araştırma amacına hem de öğretim programının hedeflerine uygunluğu güvence altına alınmıştır.

d. Uygulama (Implementation)

Uygulamanın başlangıcında öğrencilere e-portfolyonun ne anlama geldiği, hangi amaçlarla kullanıldığı ve nasıl hazırlanması gerektiği tanıtılmıştır. Öğrencilerin sürece daha bilinçli katılımını sağlamak amacıyla hazırlanan eğitim içerikleri, ilgili materyaller aracılığıyla derste öğrencilere sunulmuştur.

Araştırmacı her bir ders planını hazırladıktan sonra komite üyeleri ile paylaşmış ve yapılan çevrimiçi toplantılarda bu tasarımlar değerlendirilmiştir. Çevrimiçi toplantılar komite üyelerinin izniyle kayıt altına alınmıştır. Toplantılarda alınan dönütlere göre düzenlemeler yapılıp tasarımlar araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Uygulama süreci boyunca öğretim sürecinin ilerleyişi, öğrencilerin derse yönelik davranışları ve verdikleri tepkiler araştırmacı tarafından düzenli olarak gözlemlenmiştir. Bu gözlemler, araştırmacının yansıtma günlüğüne sistematik biçimde kaydedilmiştir. Her ders uygulamasının ardından öğrencilerden kendi deneyimlerini yansıtan günlükler

yazmaları istenmiş, böylece öğrenme sürecine ilişkin bireysel farkındalıkları ve öz-değerlendirme becerileri desteklenmiştir. Öğrencilerin ders kapsamında hazırladıkları dijital e-portfolyo görevleri ise önceden belirlenmiş dereceli ölçeklendirme araçları (rubrikler) kullanılarak değerlendirilmiştir.

Elde edilen tüm veriler, bulguların geçerliliğini sağlamak amacıyla düzenli olarak geçerlik komitesi üyeleri ile paylaşılmış, komiteden alınan dönütler doğrultusunda sürece ilişkin gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu uygulamalar, hem e-portfolyo sürecinin daha sistematik ve güvenilir bir şekilde yürütülmesine hem de araştırma bulgularının inandırıcılığının artırılmasına katkı sağlamıştır.

e. Değerlendirme (Evaluation)

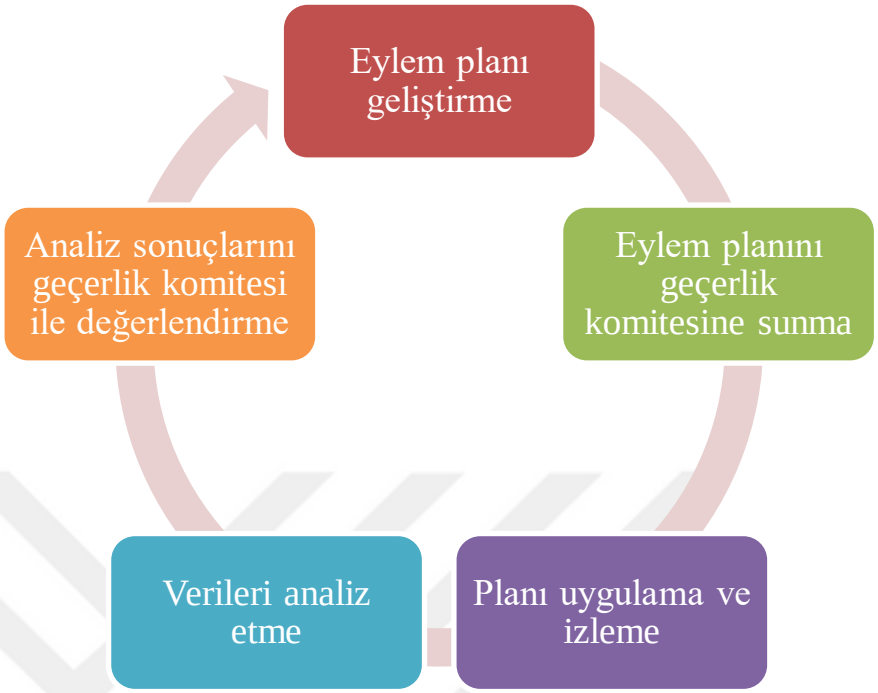
Süreç boyunca öğrenciler, e-portfolyo görevlerini ve yansıtma günlüklerini (EK-1) öğretmenlerine göndermiştir. Dersin öğretmeni olan araştırmacı ise tüm süreçte aldığı notları, kendi tuttuğu araştırmacı günlüklerini ve öğrencilerin yazdığı yansıtma günlüklerini sistematik biçimde analiz etmiş ve bu analizleri geçerlik komitesi ile paylaşmıştır.

Değerlendirme sürecinde, hazırlanan öğretim tasarımı ve geliştirilen materyallerin ne derece işlevsel olduğu, belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığı ve e-portfolyo görevlerinin kazanımların gerçekleşmesinde nasıl bir rol oynadığı incelenmiştir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda öğretim tasarımının güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri belirlenmiş, yeni tasarımlar bu geri bildirimler ve analizler temelinde yeniden yapılandırılmıştır.

Tüm bu adımlar, eylem araştırmasının döngüsel yapısına uygun olarak sürdürülmüş ve geliştirilen eylem planlarının aşamaları ise Şekil 3.2'de sunulmaktadır.

Şekil 3.2

Eylem Planı Geliştirme



9. sınıf İngilizce dersinde bir yıl içerisinde işlenmek üzere yıllık planda güz döneminde beş tema, bahar döneminde ise beş tema olmak üzere toplam 10 tema bulunmaktadır. Araştırma izni alındıktan sonra, bahar döneminin Mart, Nisan ve Mayıs aylarındaki temalar için izlenen basamakları şekil 3.2'de sunulan eylem planları hazırlanmıştır. Her bir eylem planı içerisinde tema bazında öğretim tasarımları yapılarak toplamda bir ders planı 40+40 dakikadan oluşmak üzere toplamda 8 ders planı hazırlanmıştır (EK-2).

İngilizce Öğretim Programında her temada verilen kazanımlar beceri temellidir. Program, dört dil becerisinin gelişmesi üzerine kuruludur. Bununla birlikte konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin yanında telaffuz gelişimine yönelik kazanımlar sunmaktadır. Bu bağlamda, eylem planları içerisinde hazırlanan her bir ders planı, seçilen kazanımlar doğrultusunda temelde bir beceriye odaklanmıştır.

Hazırlanan planlar, geçerlilik komitesindeki her bir üye tarafından incelenmiştir. Sürecin yürütülmesi, öğretim tasarımı, e-portfolyo görevlerinin kazanımlarla uyumu, değerlendirme araçları ve değerlendirme süreçleri gibi unsurlar detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Yapılan incelemelerin ardından eylem planları uygulamaya geçirilmiştir.

Uygulama sürecinde, aynı zamanda dersin öğretmeni olan araştırmacı sürekli olarak gözlem notları tutmuş; ayrıca, öğrencilerin tuttuğu yansıtma günlükleri veri olarak kullanılmıştır. Öğrenciler tarafından hazırlanan e-portfolyo görevleri değerlendirilmiş ve geçerlik komitesi ile paylaşılmıştır. Veriler geçerlik komitesi ile birlikte değerlendirildikten sonra bir sonraki eylem planı hazırlanmaya başlanmıştır. Hazırlanan her dersin sonunda öğrencilere, o dersin kazanımı ile ilgili bir e-portfolyo görevi verilmiştir.

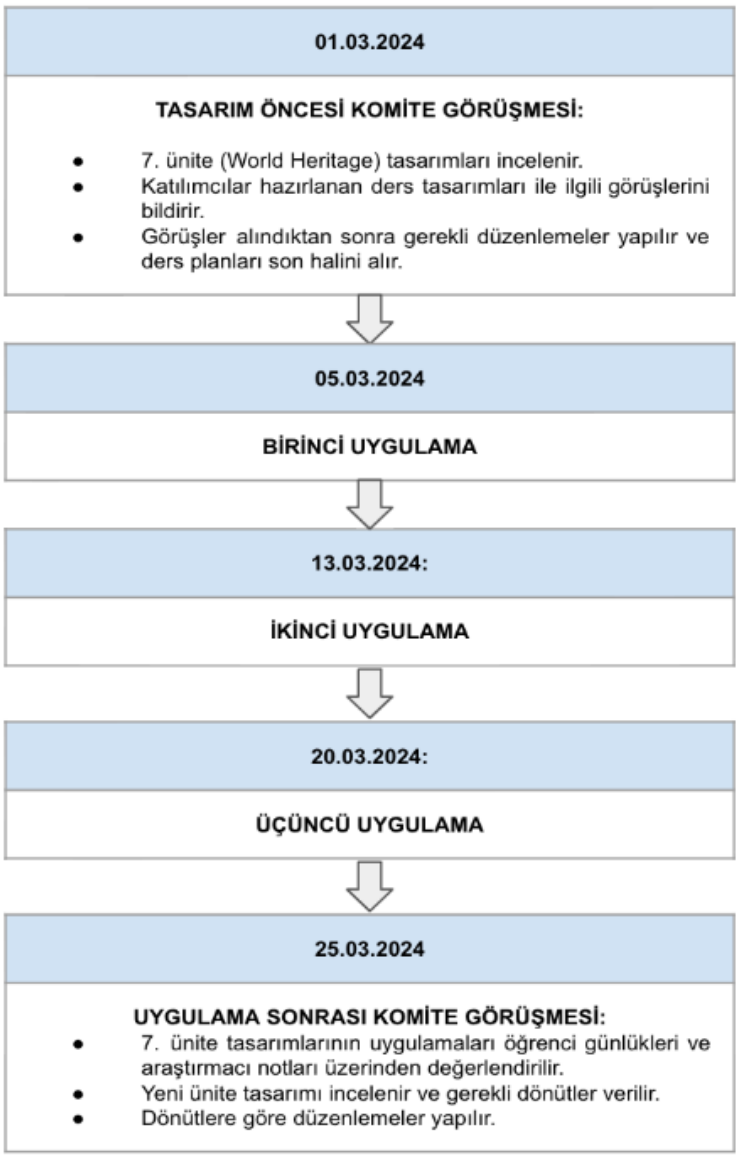
Öğrenciler, hazırladıkları her bir e-portfolyo görevinden sonra öğretmenleri tarafından gönderilen soruları yanıtlayarak dijital ortamda yansıtma günlükleri tutmuşlardır. Bu günlükleri öğretmenlerine göndermişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler birbirlerinin görevlerine de dönütler vermiştir. Araştırmacı da bu süreçte kendi yansıtma günlüklerini tutmuş ve hazırladığı derecelendirme ölçekleri ile her bir e-portfolyo görevini değerlendirmiştir. Her bir eylem planının ardından topladığı verileri geçerlilik komitesi ile paylaşmıştır; bu bağlamda yeni eylem planı oluşturulmuştur. Hazırlanan eylem planları isimlerini temalardan almıştır. İzleyen başlıklarda bu planlar detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

3.2.1 Birinci eylem planı: "Dünya mirası"

2023-2024 yılında hazırlanmış temalandırılmış yıllık plana göre uygulamanın gerçekleştirildiği mart ayında "Dünya Mirası" (World Heritage) adlı temasının işlenmesi gerekmiştir. Bu temanın tamamlanması için dört haftalık planlama yapılmıştır. Bu tema içerisinde dinleme, konuşma, okuma, yazma ve telaffuz becerilerinden oluşan toplamda sekiz kazanım bulunmaktadır. Hazırlanan birinci eylem planı için bu kazanımlar arasından okuma, dinleme ve yazma becerilerine yönelik üç ayrı kazanım seçilerek üç ders planı hazırlanmıştır. Şekil 3.3'te birinci eylem planı sunulmuştur.

Şekil 3.3

Birinci Eylem Planı: "Dünya Mirası"



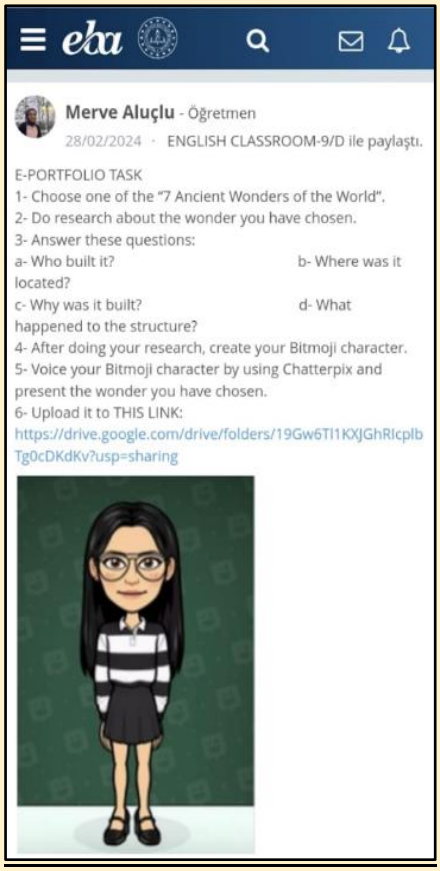
Şekil 3.3'te sunulan eylem planı içerisindeki birinci ders planının 40'ar dakikadan iki derste uygulanması planlanmıştır. Dersin kazanımı öğrencilerin dünya mirası ile ilgili verilen metindeki soruları doğru şekilde yanıtlayabilmesidir. Ders sonunda verilen e-portfolyo görevi ise öğrencilerin animasyon karakterler oluşturma işlevine sahip olan Bitmoji (t.y.) adlı uygulamadan bir karakter oluşturup dünyanın eski yedi mirasından birini seçerek öğretmen tarafından verilen soruları yanıtlayacak şekilde sunum hazırlamasıdır. Oluşturacağı Bitmoji karakterini seslendirmek için ise Chatterpix (t.y.) adlı uygulama kullanılmıştır. Her bir e-portfolyo görevinin tamamlanması için ortalama beş gün süre verilmiş ve bu sürenin bireysel gereklilikler olduğu takdirde birkaç gün

uzatılmasına karar verilmiştir. “Dünya Mirası” eylem planı çerçevesinde hazırlanan ilk dersin çerçeve planı Görsel 3.1’de verilmektedir.

Görsel 3.1

Birinci Eylem Planı: “Dünya Mirası” Birinci Uygulama

Tarih:	**05.03.2024**
Uygulama Süresi:	40 dakika + 40 dakika
Kazanım:	**E9.7.R1.** Students will be able to answer the questions about a text related to the world heritage correctly.
e-Portfolyo Görevi:	Yaratacağı Bitmoji karakteri ile seçtiği eski yedi dünya mirasından bir tanesini öğretmen tarafından verilen soruları yanıtlayarak sunum yapar.



Derecelendirme Ölçeği

	EVET 20	KISMEN 10	HAYIR 0	Notlar/Düşünceler
1.Ödev belirlenen süre zarfında gönderilmiştir.				
2.Ödev yönergedeki soruları yanıtlar şekilde hazırlanmıştır.				
3.Geçmiş zaman ifadeleri doğru bir şekilde kullanılmıştır.				
4.Ödev konu bağlamı içerisinde hazırlanmıştır.				
5- Öğrenci açık ve anlaşılır bir dille sunumunu yapmıştır.				

Birinci ders planı hazırlandıktan sonra geçerlik komitesi ile paylaşılmış ve komite üyelerinden dönütler alınmıştır. Geçerlik komitesinden gelen dönütler doğrultusunda yapılan düzenlemeler, öğretim tasarımının öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı hale

gelmesini sağlamıştır. Bu bağlamda 13.02.2024 tarihli geçerlik komitesi toplantısından alınan notlar bir örnek teşkil etmesi için aşağıda sunulmuştur.

- "E-portfolyo görevlerinde yönergeler detaylandırılmalı, daha açıklayıcı olmalı. Öğrenciye kolaylık sağlanması adına bir çerçeve çizer şekilde düzenlenmeli."
- "Öğrenci motivasyonunu artırmak için ek puan verilebilir."
- "EBA'da paylaşım yükleme sınırı ile ilgili ilk uygulama için gözlem yapılıp gerektiğinde bir sonraki tasarımda önlem alınmalıdır."

Komite üyeleri tarafından verilen bu dönütlere dayalı olarak e-portfolyo görevinin yönergesi detaylandırılmış ve her bir e-portfolyo görevi hazırlanan derecelendirme ölçekleri aracılığıyla kendi içinde yüz üzerinden puanlandırılmıştır. Yapılan düzenlemelerden sonra uygulama gerçekleştirilmiştir.

"Dünya Mirası" teması için hazırlanan ikinci uygulamanın kazanımı öğrencilerin kayıt altına alınmış bir mülakatta basit soru ve ifadelere yanıt verebilmesidir. Uygulamanın 40+40 dakika şeklinde iki ders saatinde yapılması planlanmıştır. Komite üyeleri paylaşılan ders planlarını uygun bulmuştur. Bir önceki toplantıda verilen e-portfolyo görevlerinin değerlendirilmesi ile ilgili derecelendirme ölçekleri hazırlanmıştır. Komite üyeleri bu uygulamaya ilişkin şu görüşleri ifade etmiştir:

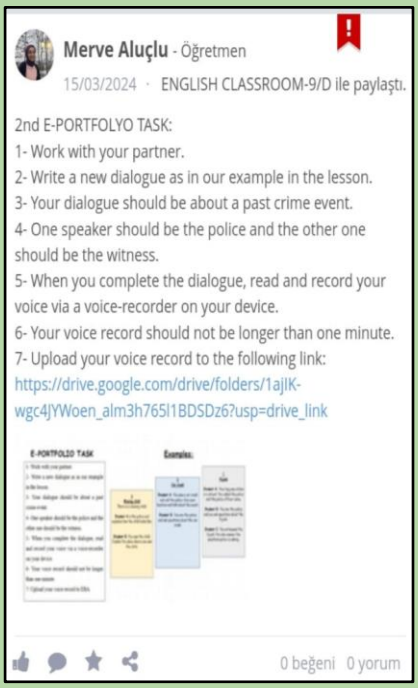
- "Hazırlanan derecelendirme ölçeklerinde dil birliği olmalıdır."
- "Öğrencilerin iş birlikli çalışmaları konusunda sorumluluk paylaşımının eşit olması adına hassasiyet gösterilmesi ve titiz olunması gerekmektedir."

Ders sonunda öğrencilerden iki kişilik gruplar oluşturularak derste işlenen diyaloga benzer bir diyalog oluşturmaları ve bu diyaloğu seslendirerek EBA'ya yüklemeleri istenmiştir. Hazırlanan ders planının çerçevesi Görsel 3.2'de yer almaktadır.

Görsel 3.2

Birinci Eylem Planı: "Dünya Mirası" İkinci Uygulama

Tarih:	**13.03.2024**
Uygulama Süresi:	40 dakika + 40 dakika
Kazanım:	**E9.7.L2**. Students will be able to respond to simple questions/statements in a recorded interview.
e-Portfolyo Görevi:	Öğrenciler arkadaşı ile geçmişte şahit olduğu bir suçu rapor eden diyaloğu hazırlar ve diyaloğu seslendirir.



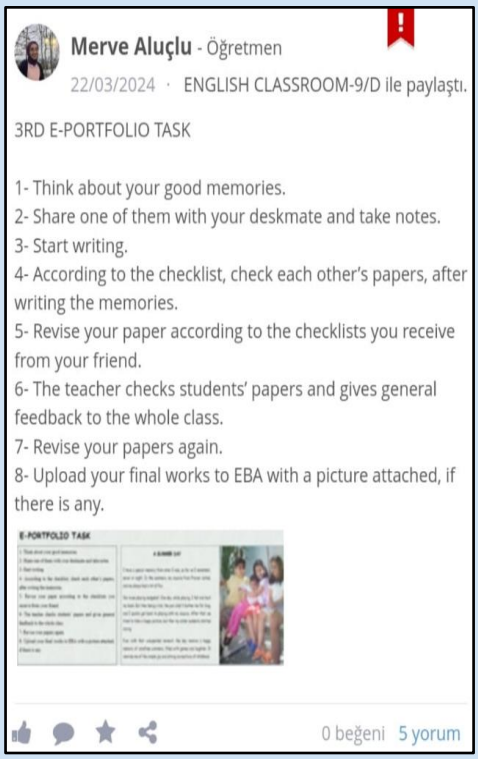
Derecelendirme Ölçeği

	EVET 20	KISMEN 10	HAYIR 0	Notlar/Düşünceler
1.Ödev belirlenen süre zarfında gönderilmiştir.				
2.Ödev yönergede belirtilen konu çerçevesine uygun şekilde hazırlanmıştır.				
3.Geçmiş zaman ifadeleri doğru bir şekilde kullanılmıştır.				
4. Ödev işbirlikli olarak hazırlanmıştır.				
5. Anlatım açık ve akıcıdır.				

Görsel 3.2'de çerçevesi sunulan ders işlendikten sonra görevini EBA'ya yükleyen öğrenciler arkadaşlarının görevlerine yine EBA üzerinden dönüt vermiştir. Aynı zamanda kendilerine verilen formatta istenen soruları yanıtlayarak yansıtma günlüklerini yazmış ve öğretmenleri ile paylaşmıştır. Öğrencilerin görevleri Görsel 3.2'deki derecelendirme ölçeği aracılığı ile değerlendirilmiştir. Bu uygulamanın ardından Görsel 3.3'teki "Dünya Mirası" üçüncü uygulaması hazırlanmıştır.

Görsel 3.3

Birinci Eylem Planı: "Dünya Mirası" Üçüncü Uygulama

Tarih	**20.03.2024**	 Merve Aluçlu - Öğretmen 22/03/2024 · ENGLISH CLASSROOM-9/D ile paylaştı. 3RD E-PORTFOLIO TASK 1- Think about your good memories. 2- Share one of them with your deskmate and take notes. 3- Start writing. 4- According to the checklist, check each other's papers, after writing the memories. 5- Revise your paper according to the checklists you receive from your friend. 6- The teacher checks students' papers and gives general feedback to the whole class. 7- Revise your papers again. 8- Upload your final works to EBA with a picture attached, if there is any. E-PORTFOLIO TASK 0 beğeni 5 yorum
Uygulama Süresi	40 dakika + 40 dakika	
Kazanım:	**E9.7.W1.** Students will be able to write a series of sentences about historical places they visited in the past.	
e-Portfolyo Görevi:	Öğrenciler çocukluklarından hatırladıkları güzel bir anıyı yazar.	

Derecelendirme Ölçeği

	EVET (10)	KISMEN (5)	HAYIR (0)	Notlar/Düşünceler
1. Ödevler belirlenen süre zarfında gönderilmiştir.				
2. Ödev yönergeye uygun şekilde hazırlanmıştır.				
3. Geçmiş zaman ifadeleri doğru bir şekilde kullanılmıştır.				
4. Ödev konu bağlamı içerisinde hazırlanmıştır.				
5. Yazının bir başlığı vardır				
6. Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları bulunmaktadır.				
7. Bağlaçlar doğru şekilde kullanılmıştır.				
8. Paylaşılan anı ile ilgili kişisel bir düşünce ya da fikir ifade edilmiştir.				
9. Öğrenciler yazım aşamasında kendilerine verilen kontrol listesine (checklist) göre sıra arkadaşlarına dönüt vermiştir.				
10. Öğrenciler, kontrol listesi (checklist) aracılığıyla birbirlerinden aldıkları dönütlere göre düzenlemeler yapmıştır.				

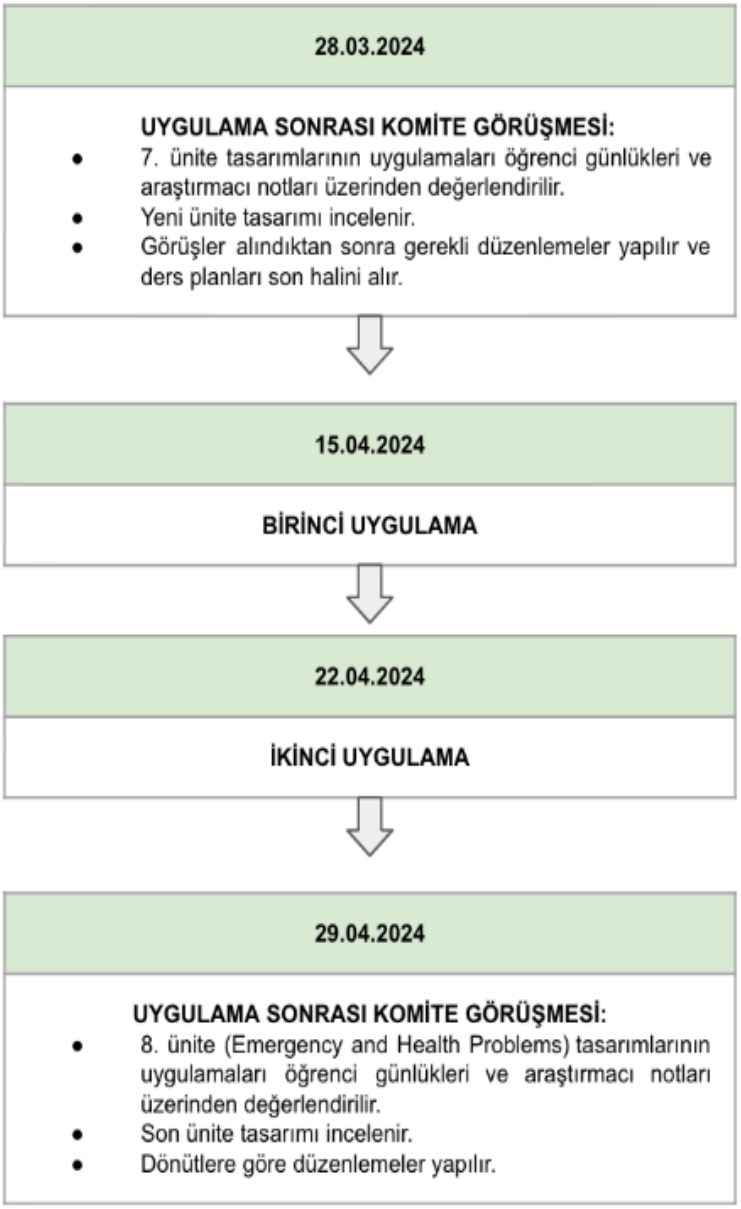
3.3 numaralı görselde de görüldüğü üzere birinci eylem planı olan “Dünya Mirası” teması için hazırlanan son uygulama da 40+40 dakikada uygulanacak şekilde planlanmıştır. Hazırlanan dersin kazanımı ise öğrencilerin geçmişte ziyaret ettikleri tarihî yerler hakkında bir dizi cümle yazabilmeleridir. Bu bağlamda ders işlendikten sonra öğrencilere geçmişe dair mutlu bir anılarını derste öğrendikleri yazma basamaklarına uygun şekilde yazıp EBA’dan paylaşmaları istenmiştir. görevini EBA’ya yükleyen öğrenciler arkadaşlarının görevlerine yine EBA üzerinden dönüt vermiştir. Aynı zamanda kendilerine verilen formatta istenen soruları yanıtlayarak yansıtma günlüklerini yazmış ve öğretmenleri ile paylaşmıştır. Öğrencilerin görevleri 3.3 numaralı görselde verilen derecelendirme ölçeği aracılığı ile değerlendirilmiştir.

3.2.2 İkinci eylem planı: “Acil durum ve sağlık problemleri”

“Dünya Mirası” (World Heritage) teması çerçevesinde hazırlanan birinci eylem planı uygulamalarının ardından Mart-Nisan aylarında bir aylık süre içinde işlenmesi gereken “Acil Durum ve Sağlık Problemleri” (Emergency and Health Problems) adlı yeni tema kapsamında şekil 3.4’teki ikinci eylem planı hazırlanmış ve geçerlik komitesi üyeleri ile paylaşılmıştır. Bu temada dinleme, konuşma, okuma, yazma ve telaffuz becerilerinden oluşan toplamda yedi kazanım bulunmaktadır.

Şekil 3.4

İkinci Eylem Planı: "Acil Durum ve Sağlık Problemleri"



28.03.2024 tarihli geçerlik komitesi toplantısında şekil 3.4'teki ikinci eylem planına yönelik olarak komite üyeleri bir dizi öneride bulunmuştur. Bu öneriler aşağıdaki gibidir:

- "Yapılan son uygulamada yazmaya direnç gösteren öğrencilere yönelik yazma becerisinin geliştirilmesi adına mail yazma, öğrencilere birebir dönütler verme, güncel konular üzerinde durma öğrencilerin motivasyonunu artırabilir."
- "Öğrencilerin birbirlerine dönüt vermesi konusunda "Çalışma iyiyse neden iyi? Kötüyse ne anlamda kötü?" gibi sorularla yarı esnek bir sınır çizilmesi gerekir."

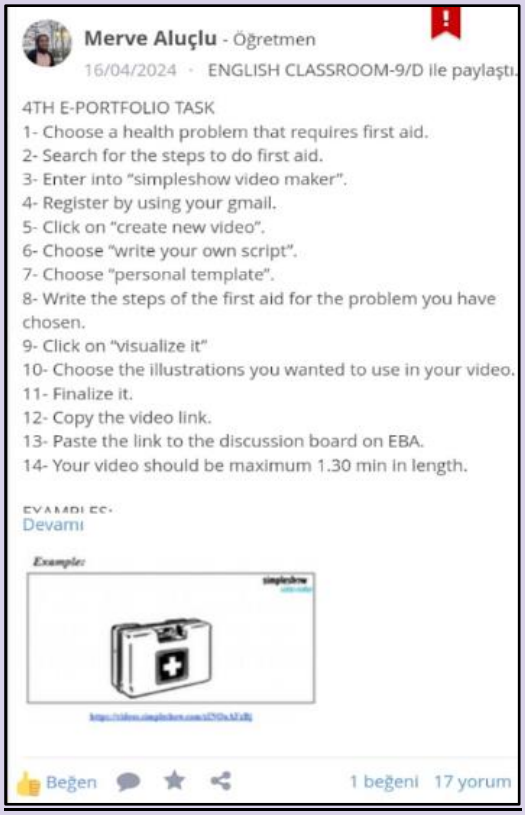
- “Öğrenci yansıtma günlüklerinin dil kazanımları açısından geliştirilmeli ve aynı zamanda araştırmacı yansıtma günlüğünün de derinleştirilmelidir.”
- “Araştırmanın yürütüldüğü okulda öğrencilere K12-öğrenci mailleri verilip verilmediğinin netleştirilmelidir.”
- “E-portfolyo görevlerinin performans notu olarak değerlendirilirken, her bir görevin kendi içerisinde 100 puan üzerinden değerlendirilip, ardından tüm görevlerin ortalaması alınabilir.”

Öneriler çerçevesinde öğrenci yansıtma günlüğünde sorulan sorulara eklemeler yapılarak öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını derinlemesine incelemesinin sağlanması amaçlanmıştır. Araştırmacı çalıştığı okul idaresi ile görüşmüş ve öğrencilerin belirli dijital uygulamaların premium özelliklerinden yararlanması için K12-öğrenci mailleri olup olmadığını sormuş ancak artık bu uygulamanın devam etmediğini öğrenmiştir. Öğrencilerin görevlerini değerlendirme sistemi kararlaştırılmış ve her bir görev kendi içinde 100 puan üzerinden değerlendirilip ardından tüm puanların ortalaması alınması planlanmıştır. Hazırlanan ders planları ile ilgili olarak her temada üç tasarım hazırlanıp uygulanması kararı bu tema için iki haftalık sınav dönemi ve ardından gelen bir haftalık ara tatil nedeniyle iki tasarıma indirilmiştir. Komite toplantısına katılamayan bir üye toplantının ardından sesli mesaj aracılığı ile dönütlerini paylaşmış ve bu bağlamda hazırlanan ders planında ve e-portfolyo görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan derecelendirme ölçeğinde düzenlemeler yapılmıştır. Bu bağlamda yeniden hazırlanan ikinci eylem planı çerçevesi 3.4 numaralı görselde gösterilmektedir.

Görsel 3.4

İkinci Eylem Planı:" Acil Durum ve Sağlık Problemleri" Birinci Uygulama

Tarih	**16.04.2024**
Uygulama Süresi	40 dakika + 40 dakika
Kazanım:	**E9.8.R1.** Students will be able to find the main idea of a text about health problems/emergency situations that have happened recently.
e-Portfolyo Görevi:	Öğrenci ilk yardım gerektiren bir sağlık problemi için ilk yardım adımlarını araştırır ve video hazırlar.



Derecelendirme Ölçeği

	EVET (20)	KISMEN (10)	HAYIR (0)	Notlar/Düşünceler
1.Ödev belirlenen süre zarfında gönderilmiştir.				
2. Öğrenci ilk yardım gerektiren bir durum seçip bu konuda araştırma yapmıştır.				
3. Ödevde ilk yardım ile ilgili adımlar açık bir şekilde sıralanmıştır.				
4- Gönderilen videonun süresi maksimum bir buçuk dakikadır.				
5- İngilizce, dilbilgisi ve bağlam açısından doğru kullanılmıştır.				

3.4. numaralı görselde verilen bu çerçeveye göre uygulamanın kazanımı öğrencilerin son zamanlarda meydana gelen sağlık sorunları/acil durumlarla ilgili bir metnin ana fikrini bulabilmeleridir. 40+40 dakika şeklinde iki ders süresince uygulanan bu ders planından sonra öğrencilerden ilk yardım gerektiren bir sağlık problemi seçerek ilk yardım adımlarını araştırmaları ve video hazırlamaları istenmiştir. Öğrenciler hazırladıkları video bağlantılarını EBA üzerinden paylaşmış ve arkadaşlarının videolarını izleyerek

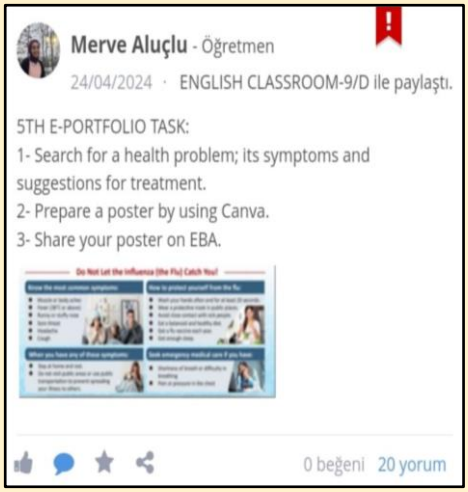
birbirlerine dönüt vermiştir. Ardından kendilerine verilen soruları yanıtlayarak yansıtma günlüklerini yazıp öğretmenleri ile paylaşmışlardır. Ders öğretmeni öğrencilerin görevlerini 3.4 numaralı görselde verilen derecelendirme ölçeği ile değerlendirmiştir.

Uygulama tamamlandıktan sonra "Acil Durum ve Sağlık Problemleri" adlı ikinci eylem planında uygulanmak üzere son tasarım geliştirilmiştir. Bu uygulama da 40+40 dakika şeklinde iki ders saatinde işlenmiştir. Öğrencilerin dinleme becerisine yönelik olarak sağlık problemleri ile ilgili en yaygın kullanılan kavramların farkına varılması amaçlanmıştır. Ders sonunda verilen e-portfolyo görevinde ise öğrencilerin bir hastalığın belirtilerini ve tedavisi için gerekli tavsiyeleri araştırması ve afiş, sunum, davetiye, sosyal medya görselleri, logo ve video gibi içerikler hazırlamaya yarayan çevrim içi tasarım aracı olan Canva (t.y.) uygulaması üzerinden bilgilendirici bir poster hazırlaması istenmiştir. Hazırlanan uygulama çerçevesi 3.5 numaralı görselde verilmektedir.

Görsel 3.5

İkinci Eylem Planı: "Acil Durum ve Sağlık Problemleri" İkinci Uygulama

Tarih	**24.04.2024**
Uygulama Süresi	40 dakika + 40 dakika
Kazanım:	***E9.8.L1. Students will be able to identify the most frequently used expressions about health problems.***
e-Portfolyo Görevi:	Öğrenci bir hastalığın belirtilerini ve tedavisi için gerekli tavsiyeleri araştırır, bilgilendirici bir poster hazırlar.



Derecelendirme Ölçeği

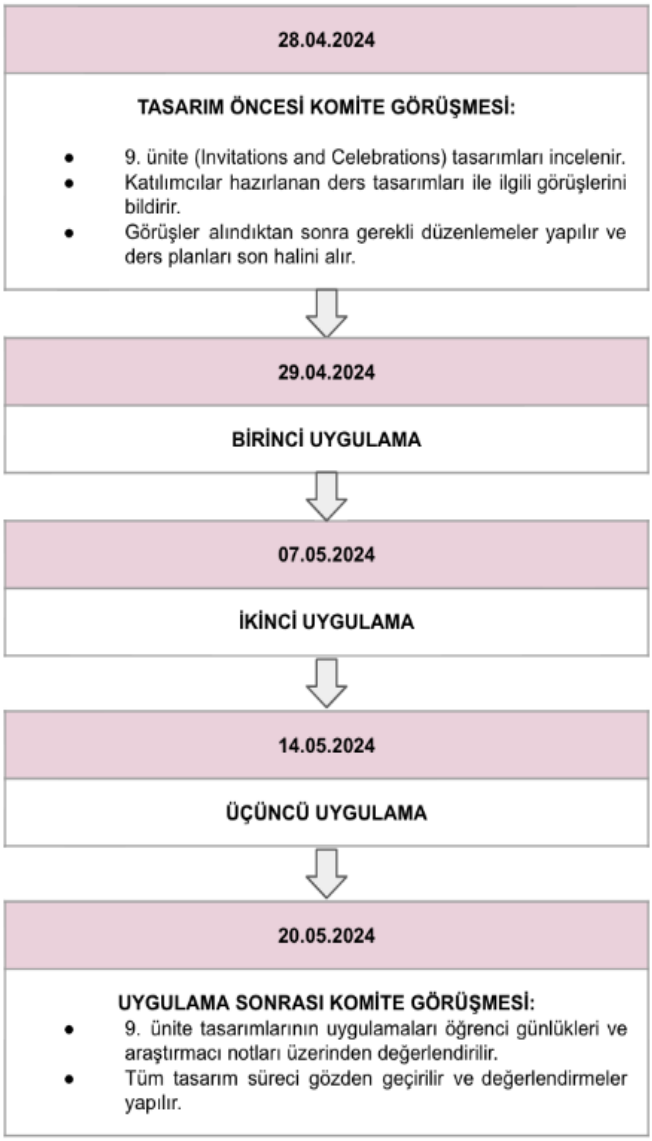
	EVET (20)	KISMEN (10)	HAYIR (0)	Notlar/Düşünceler
1. Ödev belirlenen süre zarfında gönderilmiştir.				
2. Öğrenci bir hastalık seçip, bu konuda bir araştırma yapmıştır.				
3. Hazırlanan posterde hastalığın semptomları bulunmaktadır.				
4. Hazırlanan posterde hastalığın tedavisi için öneriler bulunmaktadır.				
5. İngilizce, dilbilgisi ve bağlam açısından doğru kullanılmıştır.				

3.2.3 Üçüncü eylem planı: “Davetler ve kutlamalar”

9. sınıf İngilizce dersinde nisan-mayıs aylarında dört haftalık zaman diliminde işlenmesi gereken tema “Davetler ve Kutlamalar”dır (Invitations and Celebrations). Bu temada dinleme, konuşma, okuma, yazma ve telaffuz becerilerine odaklanan toplamda yedi kazanım bulunmaktadır. Bu eylem planı kapsamında şekil 3.5’te görüldüğü üzere toplam üç ders planı hazırlanmıştır.

Şekil 3.5

Üçüncü Eylem Planı: “Davetler ve Kutlamalar”



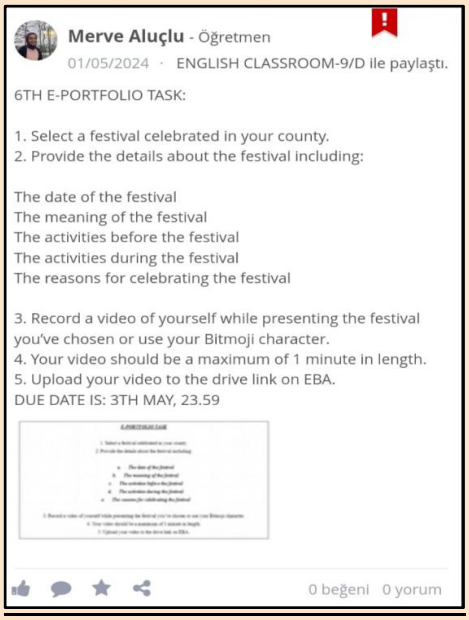
Bu bağlamda son eylem planı olan “Davetler ve Kutlamalar” kapsamında hazırlanan ilk uygulamanın 40+40 dakika şeklinde iki ders saatinde işlenmesi planlanmıştır. Bu dersin kazanımı öğrencilerin bir metindeki destekleyici fikirleri bulmasıdır. Ders sonunda

öğrencilere verilen e-portfolyo görevinde ise öğrencilerin yansıtma günlüklerinde belirttikleri dijital uygulamalara olan aşinalık ve görevlerin kolay hazırlanması ilişkisinden yola çıkılarak daha önce kullandıkları uygulamalar seçilmiştir. Uygulamanın çerçeve planı 3.6 numaralı görselde verilmektedir.

Görsel 3.6

Üçüncü Eylem Planı: "Davetler ve Kutlamalar" Birinci Uygulama

Tarih	**30.04.2024**
Uygulama Süresi	40 dakika + 40 dakika
Kazanım:	***E9.9.R1. Students will be able to find the supporting ideas in a text.***
e-Portfolyo Görevi:	Öğrenci, Bitmoji ve Chatterpix uygulamalarını kullanarak ülkesinde kutlanan bir festivali tanıtır.



Derecelendirme Ölçeği

	EVET (20)	KISMEN (10)	HAYIR (0)	Notlar/Düşünceler
1. Ödev belirlenen süre zarfında gönderilmiştir.				
2. Öğrenci kendi ülkesinde kutlanan bir festivali seçip, bu konuda bir araştırma yapmıştır.				
3. Hazırlanan videoda yönergede verilen başlıklarla ilgili bilgiler mevcuttur.				
4. Hazırlanan videoda dil, akıcı ve anlaşılır bir şekilde kullanılmaktadır.				
5. Hazırlanan videonun uzunluğu maksimum iki dakikadır.				

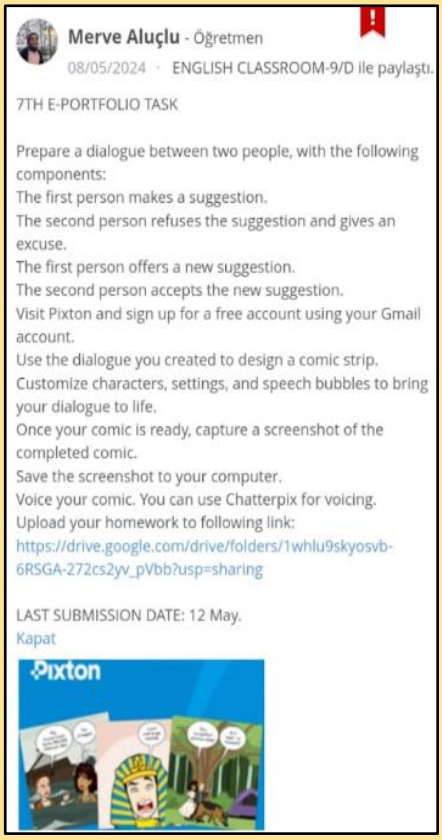
Öğrenciler "Dünya Mirası" adlı birinci eylem planında kullandıkları Bitmoji uygulamasından bir karakter yaratarak kendi ülkesinde kutlanan bir festival seçip öğretmeninin verdiği sorular kapsamında araştırma yapmıştır. Ardından yine birinci eylem planında kullanılan Chatterpix (t.y.) uygulaması aracılığıyla Bitmoji karakterini seslendirip sunum hazırlamıştır. Ardından arkadaşlarının görevlerine dönüt vermiş ve yansıtma günlüklerini yazmışlardır. Ders öğretmeni hazırlanan bu görevleri Görsel 3.6'da

verilen derecelendirme ölçeği ile değerlendirmiştir. Uygulama sonrası Görsel 3.7'de sunulan "Davetler ve Kutlamalar" adlı eylem planının ikinci uygulaması hazırlanmıştır.

Görsel 3.7

Üçüncü Eylem Planı: "Davetler ve Kutlamalar" İkinci Uygulama

Tarih	**07.05.2024**
Uygulama Süresi	40 dakika + 40 dakika
Kazanım:	***E9.9.S1. Students will be able to make and respond to suggestions/ requests.***
e-Portfolyo Görevi:	Öğrenci birini bir yere davet etmek temalı hazırlayacağı diyalog ile Pixton uygulamasından karikatür oluşturur.



Derecelendirme Ölçeği

	EVET (25)	KISMEN (15)	HAYIR (0)	Notlar/Düşünceler
1. Ödev belirlenen süre zarfında gönderilmiştir.				
2. Hazırlanan diyalogda toplamda en az iki öneri yapılmaktadır.				
3. Yapılan ilk öneri, açıklayıcı bir bahane ile reddedilmektedir.				
4. İngilizce, dilbilgisi ve bağlam açısından doğru kullanılmıştır.				

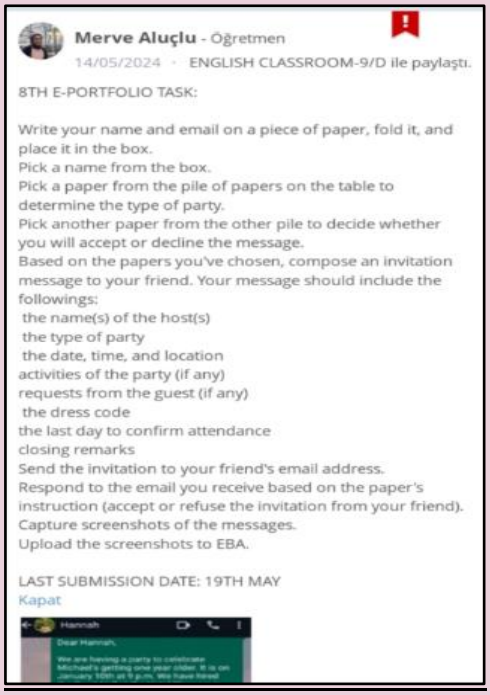
Görsel 3.7'de sunulan bu çerçeveye göre konuşma becerisine yönelik olarak öneri ve taleplerde bulunabilecek ve bunlara yanıt verebileceklerdir. Bu bağlamda işlenen dersten sonra öğrencilere derste verilen örneklere benzer olarak bir kişiyi bir yere davet etmek

temalı diyalog hazırlaması ve bu diyaloğu çizgi roman ve karikatür oluşturmayı sağlayan çevrim içi bir araç olan Pixton (t.y.) uygulamasından karikatüre dönüştürüp seslendirmesi istenmiştir. Öğrenciler görevini yaptıktan sonra arkadaşlarının görevlerini EBA üzerinden değerlendirmiş ve yansıtma günlüklerini yazarak öğretmenleri ile paylaşmıştır. Dersin öğretmeni Görsel 3.7'de verilen derecelendirme ölçeği aracılığıyla öğrencilerin görevlerini değerlendirmiş ve son eylem planının son uygulamasını hazırlamıştır. Bu çerçeve Görsel 3.8'de sunulmaktadır.

Görsel 3.8

Üçüncü Eylem Planı: "Davetler ve Kutlamalar" Üçüncü Uygulama

Tarih	**14.05.2024**
Uygulama Süresi	40 dakika + 40 dakika
Kazanım:	***E9.9.W1. Students will be ble to write simple invitation etters.***
e-Portfolyo Görevi:	Öğrenci, düzenleyeceği bir parti için davet mesajı hazırlayıp arkadaşına Whatsapp yoluyla gönderir, aynı zamanda kendisine gelen davet mesajını da yanıtlar.



Derecelendirme Ölçeği

	EVET (20)	KISMEN (10)	HAYIR (0)	Notlar/Düşünceler
1. Ödev belirlenen süre zarfında gönderilmiştir.				
2. Öğrenci kağıtlardan seçtiği parti türü bağlamında bir davet mesajı hazırlamıştır.				
3. Hazırlanan davet mesajında yönergede belirlenen başlıklar bulunmaktadır.				
4. Öğrenci kendisine gönderilen davet mesajına cevap mesajı göndermiştir.				
5. İngilizce, dilbilgisi ve bağlam açısından uygundur.				

Görsel 3.8'de görüldüğü gibi hazırlanan son uygulamanın kazanımı öğrencilerin basit davet mektupları yazabilmesidir. Bu bağlamda ders işlendikten sonra öğrencilere verilen e-portfolyo görevi ise öğrencilerin hayali olarak düzenleyeceği bir parti için davet mesajı hazırlayıp arkadaşına Whatsapp (t.y.) yoluyla göndermesi ve aynı zamanda kendisine gelen davet mesajını da yanıtlamasıdır. Görevini yapan öğrenciler EBA üzerinden birbirini değerlendirmiş ve ardından son yansıtma günlüklerini yazıp öğretmenlerine göndermiştir. Ders öğretmeni Görsel 3.8'de verilen derecelendirme ölçeği aracılığıyla görevleri değerlendirmiştir. Toplamda hazırlanan sekiz görevin her biri 100 üzerinden değerlendirip öğrencilerle her görev sonrasında notlar paylaşılmıştır. Uygulama sonunda ise tüm notların ortalaması alınarak öğrencilere verilmesi gereken iki performans notundan birini oluşturmuştur.

3.3 Araştırmanın Gerçekleştirildiği Ortam

Bu çalışma, araştırmacının İngilizce öğretmeni olarak görev yaptığı Malatya il merkezindeki bir lisede gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, araştırmacının öğretmenlik rolü, hem sınıf içi gözlemleri doğrudan yapabilmesi hem de eylem araştırmasının gerektirdiği esnek müdahaleleri uygulayabilmesi açısından araştırma sürecine katkı sağlamıştır. Araştırmanın yürütüldüğü okulda dersliklerin bulunduğu ana bina haricinde spor salonu ve pansiyon bulunmakta olup 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş, Hatay ve ardından yaşanan Malatya merkezli depremlerinde hasar almış ve bu tarihten beri pansiyonun tadilatı devam ettiği için öğrenciler yürüme mesafesinde olan başka bir lisenin pansiyonunda kalmaktadır. Zaman zaman bölgede yaşanan depremler nedeniyle gerekli durumlarda eğitim-öğretime ara verilmektedir. Okul, bünyesinde ortaokul ve lise kademelerini barındırmaktadır. Ortaokul bünyesinde her sınıf düzeyinde ikişer şube bulunurken, lise bünyesinde ise 9. ve 10. sınıflarda beşer; 11. ve 12. sınıflarda dörder şube bulunmaktadır. Toplam 41 dersliği olan okulda bilişim sınıfı, kütüphane, konferans salonu, kimya laboratuvarı, resim sınıfı, atölye-işlik ve bir revir bulunmaktadır. Okulda yalnızca kız öğrenciler öğrenim görmektedir ve öğrenci mevcudu yaklaşık 700 kişiden oluşmaktadır.

Ortaokul kademesi öğrenci seçme sınavı ile öğrenci alırken lise kademesinde ise 9. sınıf öğrencileri Liselere Geçiş Sınavı sonucundaki puan ve yüzdelik dilimlerine göre okula yerleştirilmektedir. Puanlar ve yüzdelik dilimler her sene değişse de 2023-2024 yılında

çalışmanın yürütüldüğü yıl okula kayıt yaptıran 9. sınıf öğrencilerinin okula kayıt puanı 371-467 aralığındadır.

3.4 Araştırmanın Katılımcıları

Bu bölümde araştırmanın katılımcılarına ilişkin ayrıntılar sunulmuştur. Öncelikle araştırmacının süreç içerisindeki rolü ve konumu açıklanmış, ardından görüşleri alınan İngilizce öğretmenleri ile uygulamanın yürütüldüğü sınıfta yer alan öğrencilere ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla oluşturulan geçerlik komitesinin yapısı ve işlevi de bu bölümde ele alınmıştır. Katılımcıların özellikleri, araştırmadaki görev ve sorumlulukları ilgili alt başlıklar altında ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

3.4.1 Araştırmacı

Araştırmada, araştırmacı katılımcı öğretmen rolünü üstlenmiştir. Lisans eğitimini 2022 yılında Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programında tamamlayan araştırmacı, aynı yıl Anadolu Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. 2023 yılında Malatya il merkezindeki bir ortaokula ataması yapılan araştırmacının kadrolu olduğu okulda ders saati yetersiz olduğundan çalışmanın yürütüldüğü okulda çalışmak üzere tam zamanlı olarak görevlendirilmiştir. 2019 yılından beri çeşitli kurumlarda İngilizce öğretmeni olarak görev yapan araştırmacı atandıktan sonra ortaokul ve lise kademeleri için yürürlükte olan İngilizce Öğretim Programlarını derinlemesine incelemeye başlamıştır. Bu bağlamda özellikle Covid-19 salgınından beri eğitimde teknolojik anlamda görülen gelişmeler ve teknolojinin eğitimle bütünleşmesi konularında okumalar yapmıştır. İngilizce Öğretim Programında dil öğretiminin doğal süreçte değerlendirilmesi ve bu konuda e-portfolyoların kullanımının önerildiğini, MEB tarafından kullanılan ders kitaplarında e-portfolyolar hazırlanmasına dair etkinliklerin olduğunu fark etmiştir. Ancak bu konuda herhangi bir çalışma, yönerge ya da ders kitaplarında verilen etkinliklerin paylaşılacağı bir blog mevcut değildir. Dolayısıyla araştırmacı e-portfolyo ve süreç değerlendirmeye yönelik okumalar yapmış ve hali hazırda MEB tarafından oluşturulan Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) platformunu bu konuda kullanmak için araştırmalarına başlamıştır.

Araştırmacı süreç boyunca öğretim tasarımlarını ve e-portfolyo görevlerini hazırlamak, e-portfolyo görevlerinin değerlendirilmesi için ölçekler oluşturmak, yansıtma günlükleri

için sorular hazırlamak, öğrenciler e-portfolyo görevlerini hazırlarken gerekli durumlarda teknik destek sağlamak, yansıtma günlüğü tutarak tüm süreçteki yaşantılarını kayıt altına almak, öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmak, geçerlik komitesi üyelerine süreçle ilgili bilgi aktarımında bulunmak ve verilen dönütlere göre düzenlemeler yapmaktan sorumlu olmuştur. Araştırmacı eylem araştırması, öğretim tasarımı ve e-portfolyolar hakkında kendini geliştirmek için çalışmalarına devam etmektedir.

3.4.2 İngilizce öğretmenleri

İngilizce öğretiminde e-portfolyo kullanımına ilişkin mevcut durumu belirlemek amacıyla Malatya ilinde farklı öğretim kademelerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Eylem araştırmasının doğasına uygun olarak süreç öncelikle araştırmacının görev yaptığı okulda başlamış ve burada iki İngilizce öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından, araştırmacı İngilizce öğretmenlerine yönelik bir eğitime katılmıştır ve bulguların çeşitliliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla bu eğitimdeki farklı okullarda görev yapan 16 İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapmıştır. Katılımcılar, mesleki hizmet süresi 1 yıl ile 33 yıl arasında değişen toplam 18 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1

Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri

Cinsiyet	Kadın:	13	Erkek:	5
Öğretim Kademesi	İlköğretim:	7	Ortaöğretim:	11
Görev Yılları	1-10 yıl arası:	11	11-33 yıl arası:	7

3.4.3 Katılımcı öğrenciler

Çalışma, araştırmacının ders öğretmeni olduğu bir dokuzuncu sınıfın tamamı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 9. sınıf öğrencilerinin tercih edilmesinin temel nedeni, araştırmacının ortaöğretim kademesinde görev yapan İngilizce öğretmeni olması ve haftada beş saat ders yapılan bu sınıf düzeyinde uygulama için yeterli zamanın bulunmasıdır. Bu durum, öğretim tasarımının etkili bir biçimde uygulanması ve sürecin yakından izlenmesi açısından avantaj sağlamaktadır. Böylece araştırmada belirlenen örneklem, uygulamanın bütüncül olarak değerlendirilmesine olanak tanımaktadır.

Dokuzuncu sınıf öğrencileri, Liselere Geçiş Sınavından aldıkları puana göre sınıflara yerleştirilirler, dolayısıyla başarı sınıfı uygulaması mevcuttur. Uygulamanın yürütüldüğü sınıfın mevcudu yaşları 14-15 olan 31 öğrencidir. Öğrencilerin iki tanesi pansiyonda konaklarken, bir kısmı da yaşanan deprem sebebiyle konteynerde konaklamaktadır.

Öğrencilerin hepsine bir önceki sene yaşanan deprem döneminde tablet bilgisayarlar dağıtıldığından hepsinin teknolojik cihazı mevcuttur, bu da çalışmanın işleyişi için önemlidir. Uygulamanın yapıldığı sınıf fiziki anlamda büyük olsa da mevcudun yoğunluğundan bazı etkinliklerde gerekli alanın sağlanmasını zorlaştırmıştır. Çalışmada, Malatya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli uygulama izni (EK-3) alındıktan sonra öğrencilere bilgi verilmiş ve velilere onam formları (EK-4) gönderilmiştir. Görselde 3.9'da uygulamanın yürütüldüğü sınıfın görselleri bulunmaktadır. Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıfın fiziksel özellikleri, öğrenme ortamını anlamak ve çalışmanın bağlamını daha somut bir şekilde ortaya koymak açısından önemlidir. Görsel 3.9'da görüldüğü üzere sınıf düzeni geleneksel sıra yerleşimine dayalı, 32 öğrenci kapasitesi olan sınıf bulunmaktadır.

Görsel 3.9

Uygulama Sınıfı

3.5 Geçerlik komitesi

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan eylem planları ve öğretim tasarımları uygulama öncesinde ve uygulamadan sonra geçerlik komitesi tarafından incelenmiş, bu bağlamda geliştirilmesi adına dönütler alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Eylem araştırması süreci boyunca çalışmanın daha sağlıklı yürütülmesi için danışılan bu komite, araştırmacının ve tez danışmanlarının doğal birer katılımcısı olduğu beş üyeden oluşmaktadır. Komite doğal üyelerinden tez danışmanı eğitim programı ve öğretim, harmanlanmış eğitim, çevrim içi eğitim alanlarında çalışmalar yürütmekte ve eylem planlarının geliştirilmesinde, sürecin biçimlendirilmesinde ve tüm sürecin değerlendirilmesinde katkı sağlamıştır. Çalışmanın eş danışmanı ise eğitim teknolojisi, eğitim programları ve öğretim, İngilizce eğitimi, öğretmen eğitimi alanlarında çalışmalar yapmaktadır. Araştırmada öğretim tasarımlarının geliştirilmesinde, derslerin planlanmasında, e-portfolyo görevlerinin hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde katkı sağlamıştır. Komitenin bir diğer üyesi ise yabancı dil öğretimi, öğretmen yetiştirme, yabancı bir dil olarak İngilizce öğretimi, yabancı dil becerilerinin ölçülmesi, dilde ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı alanlarında çalışmalar yapmaktadır ve bu araştırmada ders planlarının biçimlendirilmesi, e-portfolyo görevlerinin tasarlanması, dil becerilerinin değerlendirilmesinde katkı sağlamıştır. Komitenin son üyesi ise Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora yapmış bir İngilizce öğretmeni olarak hazırlanan ders tasarımlarının geliştirilmesi, e-portfolyo görevlerinin hazırlanması ve değerlendirilmesi konusunda katkı sağlamıştır.

3.5.1 Geçerlik komitesi raporları

Yürütülen araştırmanın sağlam bir zemine oturtulması ve sağlıklı bir süreç yürütülmesi adına alanında uzman hocalardan oluşan geçerlik komitesi ile öğretim tasarımları hazırlandıkça ve uygulamalar yapıldıkça çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Teknik sebeplerden bu görüşmelerin bir kısmı kaydedilmiş ancak toplantıda alınan dönütler ve kararlar araştırmacı tarafından düzenli olarak raporlaştırılmıştır. Geçerlik komitesinden alınan veriler bulgular kısmında paylaşılacaktır. Geçerlik komitesi toplantılarına ilişkin bilgiler Tablo 3.2'de bulunmaktadır.

Tablo 3.2

Geçerlik Komitesi Toplantıları

Görüşmeler	Tarih	Tür
1.Görüşme	13.02.2024	Çevrim İçi Görüşme
2. Görüşme	16.02.2024	Çevrim İçi Görüşme
3. Görüşme	01.03.2024	Çevrim İçi Görüşme
4. Görüşme	28.03.2024	Çevrim İçi Görüşme
5. Görüşme	20.05.2024	Çevrim İçi Görüşme
6. Görüşme	27.05.2024	Çevrim İçi Görüşme

3.6 Veri Toplama Araçları ve Süreç

Araştırmada çeşitli nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Bu bu amaçla belge inceleme (alanyazın taraması, öğrenci yansıtma günlükleri, araştırmacı günlükleri), gözlem, görüşmelerden yararlanılmıştır.

3.6.1 Belge inceleme

Bu araştırmada kullanılan belge inceleme yöntemi, mevcut yazılı materyallerin sistematik bir şekilde analiz edilmesini içermektedir. Alanyazın taraması, öğrenci yansıtma günlükleri ve araştırmacı günlükleri gibi farklı kaynaklar, araştırma sürecinin derinlemesine anlaşılmasına ve elde edilen verilerin desteklenmesine katkı sağlamıştır. Özellikle nitel araştırmalar için kritik olan bu yöntem, araştırmacıya esnek ve zengin bir veri seti sunar. Belge inceleme sürecinin sistematik bir şekilde yürütülmesi, mevcut durumun daha net anlaşılmasını sağlar ve elde edilen bulguların güvenilirliğini artırır (Morgan, 2022). Uygulama esnasında öğrencilerin her bir e-portfolyo görevi hazırladıktan sonra ders öğretmeni olan araştırmacıya gönderdiği yansıtma günlükleri okunmuş, notlar alınmış ve sonraki eylem planlarının hazırlanmasında rol oynamıştır. Öğrenci yansıtma günlüklerinin yanı sıra araştırmacı günlükleri de okunmuş ve bu okumalardan alınan notlar geçerlik komitesi üyeleri ile paylaşılmış ve sürecin gidişatı ve tasarımların devamlılığı için incelenmiştir.

3.6.2 Öğrenci yansıtma günlükleri

Araştırma kapsamında tasarlanan ders planları 2023-2024 öğretim yılında mart ayında başlayarak üç aylık bir süreçte sınıf ortamında uygulanmıştır. Bu süreçte toplam sekiz ders tasarımı gerçekleştirilmiş ve her dersin ardından öğrenciler kendilerine verilen e-portfolyo görevlerini tamamlamışlardır. Öğrenciler, her görevden sonra araştırmacı tarafından hazırlanan yansıtma günlüğü sorularını dijital ortamda yanıtlamış ve bu süreçte yaşadıkları deneyimlerini paylaşmışlardır. Lama (2023)'ün belirttiği gibi, yansıtma günlükleri öğretim süreçlerinin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin anlaşılması ve araştırmacıya sınıf atmosferine dair birinci elden veri sunması açısından etkilidir. Bu çalışmada da günlükler dijital ortamda toplanmış, araştırmacı-öğretmen tarafından incelenmiş ve öğrencilerin gözünden süreç değerlendirilmiştir. Günlüklerden elde edilen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve bu veriler düzenli olarak geçerlik komitesiyle paylaşılmıştır.

3.6.3 Araştırmacı günlükleri

Araştırmacı sürecin doğal bir katılımcısı olarak süreç boyunca her bir yaşantısını dijital ortama aktararak günü gününe yazmıştır (EK-5). Engin (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada araştırma günlüğünün somut bir nesne olarak öğrenme ve düşünme süreçlerini destekleyen bir araç işlevi gördüğü belirtilmiştir. Bu süreç, yalnızca anlatma eylemiyle sınırlı kalmamakta; bireyin kendi düşüncelerini gözden geçirip değerlendirmesine imkân tanıyan yansıtıcı bir etkinlik ve aynı zamanda bu düşünceler üzerine derinlemesine düşünüp eleştirel bir bakış açısı geliştirmesini sağlayan öz-düşünümsel (reflexive) bir süreç olarak önemli bir rol üstlenmektedir. Ayrıca, araştırmacı günlüğünün yeniden okunma imkânı olmasının da araştırma bilgisini yapılandırmada önemli bir bilişsel destek sağladığı görülmüştür. Bu çalışmada, özellikle öğretim sürecinin tasarlanması, geçerlik komitesi görüşmeleri, ardından tasarımların uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında ne gibi durumlarla karşılaştığını, öğrencilerin görevler hakkında öğretmene verdiği dönütler, öğretmen ile öğrenci ve öğrenci ile öğrenci arasındaki etkileşime ve araştırmacının öğretmen rolüyle süreçte edindiği tüm yaşantılara dair duygu ve düşünceler düzenli olarak kayıt altına alınmıştır. Bu günlükler sürecin işleyişi ile ilgili araştırmacının yaşantılarını ortaya koyan verilerdir. Söz konusu veriler bulgular kısmında da kullanılmıştır.

3.6.4 Öğrenci ürünleri

Öğrenci ürünleri, nitel araştırmalarda hem verilerin çeşitlendirilmesi hem de araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması açısından önemli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir (Creswell, 2012; Merriam ve Tisdell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Öğrenciler tarafından hazırlanan yazılı, görsel veya dijital ürünler; öğrenme sürecine, öğrencilerin performansına ve yansıtıcı düşünme düzeylerine ilişkin doğrudan kanıtlar sunar (Miles vd., 2014). Bu yönüyle öğrenci ürünleri, araştırmacının gözlemlerini destekleyen somut veriler sağlayarak eylem araştırmalarında sürecin iyileştirilmesine katkı sunar.

Bu araştırmada ise her bir öğrencinin hazırlaması gereken sekiz adet e-portfolyo görevi hazırlanmıştır. Ürünler; sesli, yazılı, görsel ve videolu olmak üzere çeşitlendirilmiş, ayrıca her bir görev tamamlandıktan sonra öğrenciler tarafından yazılan yansıtma günlükleri de bu ürünler arasında yer almıştır. Bu ürünler, çalışmada elde edilen bulguların somutlaştırılmasına katkı sağlamış ve öğrencilerin dil becerilerinin yanı sıra yansıtıcı düşünme düzeylerini gözler önüne sermiştir. Böylece öğretim sürecinin güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken boyutları ortaya konmuş; aynı zamanda araştırmacı ve katılımcıların öğrenme deneyimlerinin derinlemesine analiz edilmesine imkân tanınmıştır. Sonuç olarak öğrenci ürünleri, bu eylem araştırmasının temel amacı olan öğretim sürecini geliştirme ve iyileştirme çabalarına doğrudan hizmet etmiştir.

3.6.5 Yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi

Görüşme, nitel araştırmalarda veri toplamak amacıyla sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Katılımcıların deneyimlerini, düşüncelerini ve algılarını doğrudan ifade etmesine imkân tanıdığı için araştırmacıya derinlemesine bilgi sağlar. Bu yöntem, araştırma amacına bağlı olarak yapılandırılmış (önceden belirlenmiş sorularla), yarı yapılandırılmış (önceden belirlenen ana sorular ve esnek bir yapı ile) veya yapılandırılmamış (serbest biçimli, açık uçlu) görüşmeler şeklinde uygulanabilmektedir (Merriam, 2009). Her ne kadar vakit alıcı olsa da doğrudan katılımcıdan veri elde etmeye olanak tanıması açısından önemli bir araçtır (Hopkins, 1985).

Bu araştırmada, öğrencilerin ve öğretmenlerin e-portfolyo uygulamasına ilişkin deneyimlerini ayrıntılı biçimde ortaya koyabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme

yöntemi tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem belirli araştırma sorularına sistematik cevap aramayı mümkün kılmakta hem de katılımcıların kendi ifadeleriyle görüşlerini zenginleştirmelerine fırsat tanımaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerle ise bir, öğrencilerle uygulamadan önce ve sonra olmak üzere iki görüşme gerçekleştirilmiş; görüşmelerde araştırmacının danışmanlarıyla birlikte hazırladığı sorular üzerinden veri toplanmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yöneltilen üç soru, öğretmenlerin öğrenci gelişim sürecini izleme yöntemlerini, portfolyo uygulamalarına dair deneyimlerini ve mevcut uygulamalara ilişkin genel değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Böylece öğretmenlerin hem bireysel uygulamalarına dair gözlemleri hem de genel değerlendirmelerinden bütüncül veriler elde edilmiştir.

Çalışma süreci devam ederken araştırmacı, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) kapsamında düzenlenen bir hizmet içi eğitime katılmış ve bu süreç araştırmaya önemli bir katkı sağlamıştır. Eylem araştırması doğası gereği yerel bağlamda yürütülse de yalnızca uygulamanın gerçekleştirildiği okul ile sınırlı kalınmamış; farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimlerinden de yararlanılarak sürece ilişkin daha geniş bir bakış açısı elde edilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımın nedeni, yerel düzeyde elde edilen bulguların farklı bağlamlardaki uygulamalarla karşılaştırılarak çeşitlendirilmesi ve böylece sonuçların daha bütüncül bir çerçevede yorumlanabilmesidir.

Bu doğrultuda, araştırmacının kendi okulundaki iki İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ek olarak, CEFR hizmet içi eğitimi kapsamında 18 İngilizce öğretmeni ile de görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler, e-portfolyo uygulamalarına ve öğrenci değerlendirme süreçlerine yönelik farklı bakış açılarını ortaya koyarak araştırmanın veri çeşitliliğini ve yorumlama gücünü artırmıştır.

Öğrencilerle uygulama öncesinde yapılan görüşme ise çalışmanın başlangıcında gerçekleştirilmiştir (EK-6). Araştırmacı, öncelikle görüşmeleri notlarla kaydetmiş, ardından süreci ses kayıtları ile destekleyerek raporlaştırmıştır. Görüşmeler, okulda bulunan boş bir kütüphane ortamında yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruların amacı; öğrencilerin İngilizce derslerine hazırlanırken teknolojiyi kullanma durumlarını, hazırladıkları ürünleri nasıl sakladıklarını ve portfolyo/e-portfolyo kavramlarına yönelik

farkındalık düzeylerini belirlemektir. Bu sayede uygulama öncesinde öğrencilerin mevcut durumları, alışkanlıkları ve ihtiyaç alanları hakkında kapsamlı veriler elde edilmiştir.

Uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan son görüşmede ise odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup tartışması, belirli bir konu veya sorun hakkında derinlemesine bilgi edinmek için bir araya gelen küçük bir grup insanın etkileşimde bulunduğu bir araştırma yöntemidir. Bu yaklaşımın temel amacı, sosyal sorunlar veya araştırma konuları hakkında daha derin anlayış kazanmak ve katılımcıların bakış açılarını, deneyimlerini ve düşüncelerini ortaya koymaktır (Merriam, 2009). Bu görüşme yöntemine göre veri elde etmek istenen grup kasıtlı olarak seçilmiş bir bireylerden oluşmaktadır. Bunun nedeni, araştırmanın konusu üzerinde derinlemesine bilgi edinmek istenmesi ve bu bağlamda, deneyimleri, görüşleri veya özellikleri açısından en uygun bireylerin seçilerek daha zengin ve anlamlı verilerin elde edilmesidir (Nymba vd., 2018). Dolayısıyla sınıftan günlük tutmayan ve görevlerini eksik yapan öğrenciler ile günlüklerini düzenli olarak tutan ve görevini yapan öğrencilerden olmak üzere sekiz öğrenci seçilerek odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmenin amacı tüm tasarımlar bittikten sonra sürecin genel anlamda değerlendirilmesinin sağlanmasıdır. Görüşmede sorulan sorular (EK-7) ile öğrencilerin e-portfolyo kullanım sürecine ilişkin deneyimlerini ve algılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilerin, verilen görevleri tamamlama sürecinde yaşadıkları zaman yönetimi, karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlükleri aşmak için kullandıkları stratejiler ile uygulamanın onlar için sağladığı katkılar hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin e-portfolyo temelli öğretim tasarımına yönelik genel tutumları, sürece dair kazanımları ve önerileri bütüncül bir biçimde değerlendirilmiştir.

Uygulama sonrası yapılan odak grup görüşmelerinde araştırmacı ile birlikte bir gözlemci yer almıştır. Öğrencilerin rahat yanıtlar vermesi için özellikle okul dışından, öğrenciler tarafından tanınmayan bir gözlemci seçilmiştir. Bu kişi araştırmacının arkadaşı olup Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümü mezunudur. Gözlem ve görüşme yapmaya işi gereği alışkındır. Gözlemci, görüşme boyunca öğrencileri inceleyip onlar ve sorulara (EK-8) verdikleri yanıtlar hakkında notlar tutmuştur. Bunun yanında araştırmacı tüm süreci araştırma ortamı olan okulun toplantı salonuna getirdiği tripod ile kamera kaydına almıştır. Zaman yetmediğinden odak grup görüşmesi iki günde tamamlanmıştır. Birinci odak görüşmesi 29 dakika 59 saniye

sürerken, ikinci odak görüşmesi 41 dakika 45 saniye sürmüştür. Odak grup görüşmesi esnasında video kaydı alınmıştır. Bu kayıttan alınan görseller 3.10 ve 3.11'de sunulmaktadır.

Görsel 3.10

29.05.2024-Odak Grup Görüşmesi

Görsel 3.11

30.05.2024-Odak Grup Görüşmesi

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm görüşmelerden sonra araştırmacı her bir katılımcı için takma isim belirlemiştir. Görüşmelere ilişkin bilgiler ise 3.3 numaralı tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3.3

Görüşme Süreci

Görüşmeler	Tarih	Tür	Amaç	Katılımcılar
1. Görüşme	27.02.2024-29.02.2024	Yarı Yapılandırılmış	İhtiyaç Analizi	Tüm Öğrenciler
2. Görüşme	18.04.2024-19.04.2024	Yarı Yapılandırılmış	İhtiyaç Analizi	18 İngilizce Öğretmeni
3. Odak Grup Görüşmesi	1. Kısım: 29.05.2024 2. Kısım: 30.05.2024	Yarı Yapılandırılmış Odak Grup	Süreç Değerlendirmesi	Sekiz Öğrenci Sekiz Öğrenci

3.7 Verilerin Analizi

Öğrenci yansıtma günlükleri, araştırmacı günlükleri, gözlem, görüşme ve geçerlik komitesi görüşmeleri aracılığıyla toplanan veriler tümevarım analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Tümevarım analizi, nitel araştırma verilerinin sistematik bir şekilde incelenmesini ve anlamlandırılmasını sağlayan bir yöntemdir (Lyhne vd., 2025; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu teknik dört aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, görüşme, gözlem ve belge incelemelerinden elde edilen veriler belirli kodlar aracılığıyla kategorilere ayrılmıştır. Bu kodlama işlemi, verilerin anlamlı bir şekilde gruplandırılmasını sağlayarak araştırmanın ilerleyen aşamalarında derinlemesine analiz için temel bir yapı oluşturmuştur. Kodlama tamamlandıktan sonra benzer kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Ardından kodlar ve temalar düzenlenmiş, bu da verilerin daha sistematik bir biçimde organize edilmesini ve yorumlanmasını sağlamıştır. Son aşamada düzenlenen kodlar ve temalar üzerinden elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Bu aşamada araştırmacı, bulguların anlamını değerlendirerek araştırmanın bağlamındaki önemini ortaya koymuştur. Böylece tümevarım analizi, araştırmacının verilerden genel sonuçlar çıkarmasına ve yeni bilgilerin ortaya konmasına olanak tanımıştır (Lyhne vd., 2025).

Analiz sürecinde elde edilen veriler öncelikle araştırmacı tarafından ayrıntılı biçimde okunmuş ve ön yorumlamalar yapılmıştır. Bu aşamada veriler anlam birimlerine ayrılarak olası kodlar belirlenmiş, ardından kodlar temalar altında toplanmıştır. Kodlama sürecinin ilk aşaması tamamlandıktan sonra, araştırmanın danışman hocalarının görüşleri alınmış ve özellikle bazı temaların kavramsal sınırlarının netleştirilmesi, benzer içeriklerin birleştirilmesi ve gereksiz tekrarların elenmesi yönünde düzenlemeler yapılmıştır. Buna ilişkin tematik analiz örneği ekte sunulmuştur (EK-9).

Danışman öğretim elemanlarının önerileri doğrultusunda yalnızca kodlama ve tema yapısında değil, veri toplama sürecine temel oluşturan görüşme sorularında da düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde bazı soruların katılımcılardan yeterli veri sağlamadığı, bazı soruların ise diğerleriyle örtüştüğü fark edilmiştir. Bu doğrultuda, benzer veya tekrarlayıcı nitelikteki sorular elenmiş; kalan sorular ise araştırma amacına ve tematik çerçeveye daha uygun hâle getirilmiştir.

Sonuç olarak, veriler döngüsel bir biçimde işlenmiş; kodlama, temalaştırma, soru gözden geçirme ve yorumlama aşamaları sürekli olarak yeniden değerlendirilmiştir. Böylece analiz süreci sistematik ve bütüncül bir yapıya kavuşturulmuş, araştırmanın bulguları güvenilir ve anlamlı bir biçimde ortaya konmuştur.

3.8 İnandırıcılık

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, elde edilen bulguların güvenilirliğini ve doğruluğunu ortaya koyan temel ölçütlerdir. Nicel araştırmalarda bu kavramlar doğrudan 'geçerlik' ve 'güvenirlik' terimleriyle ele alınırken, nitel araştırmalarda bunların karşılığı olarak iç geçerlik/inandırıcılık, dış geçerlik/aktarılabilirlik, güvenirlik/tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da söz konusu dört ölçüt dikkate alınmış ve araştırmadan elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla çeşitli stratejiler uygulanmıştır.

İç Geçerlik / İnandırıcılık Stratejileri

İnandırıcılık, araştırmacının ulaştığı bulguların gerçeği yansıtabilme derecesiyle ilgilidir. Johnson (2015)'e göre inandırıcılık, "toplanan verilerin gözlemlenen küçük bir gerçeğin oldukça gerçekçi bir resmini oluşturabilmesi" anlamına gelir. Bu bağlamda araştırmacının uzun süreli katılımı, sürekli gözlem yapması ve farklı veri kaynaklarından yararlanması (triangulation) inandırıcılığı artıran stratejiler arasında yer almaktadır (Merriam, 2009).

Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak için araştırmacı, uygulamanın yürütüldüğü sınıfın öğretmeni olarak doğal bir üye konumunda bulunmuş ve süreç boyunca gözlemler gerçekleştirmiştir. Bu durum hem öğrencilerle güven ilişkisi kurulmasını hem de daha verilerin toplanmasını sağlamıştır. Ayrıca veri çeşitliliğini artırmak için görüşme, gözlem, öğrenci ürünleri ve günlükler gibi farklı veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021)'in vurguladığı gibi, bu tür stratejiler araştırmada toplanan verilerin nesnelliğini güçlendirmiştir.

Dış Geçerlik / Aktarılabilirlik Stratejileri

Aktarılabilirlik, araştırma sonuçlarının doğrudan genellenmesinden ziyade, benzer ortamlara uyarlanabilme potansiyeli ile ilgilidir. Erlandson vd. (1993) tarafından yapılan

çalışmaya göre, aktarılabilirliği sağlamak için araştırmanın bağlamının ayrıntılı bir biçimde betimlenmesi ve okuyucunun kendi bağlamına uyarlayabilmesi için yeterli bilgi verilmesi gerekir.

Bu çalışmada aktarılabilirliği sağlamak amacıyla araştırmanın yürütüldüğü okulun özellikleri, sınıf ortamı, katılımcıların demografik bilgileri ve uygulama süreci ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır. Bulgular sunulurken doğrudan katılımcı ifadelerine ve öğrenci ürünlerine yer verilmiş; bu sayede okuyucunun kendi bağlamıyla karşılaştırma yapabilmesi mümkün kılınmıştır.

Güvenirlik / Tutarlılık Stratejileri

Tutarlılık, araştırmanın farklı zamanlarda veya farklı koşullarda tekrarlandığında benzer sonuçlar üretebilme kapasitesini ifade eder (Miles ve Huberman, 2015). Nitel araştırmalarda bu, verilerin toplanma ve analiz süreçlerinin sistematik ve açık biçimde yürütülmesi ile sağlanır.

Bu çalışmada tutarlılığı artırmak için süreç boyunca toplanan veriler düzenli olarak geçerlik komitesi ile paylaşılmış, komite üyelerinden gelen geri bildirimler doğrultusunda eylem planları sürekli olarak gözden geçirilmiş ve yapılandırılmıştır. Ayrıca, araştırmada elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla farklı veri toplama yöntemlerinden (görüşmeler, gözlemler, ürün analizleri ve günlükler) yararlanılmıştır. Bu yöntemlerle ulaşılan veriler karşılaştırılarak çapraz doğrulama (triangulation) yapılmış, böylece aynı olgunun farklı açılardan tutarlılığı test edilmiştir. Örneğin, öğrencilerin e-portfolyo sürecine ilişkin görüşmeleriyle sınıf içi gözlem bulguları, öğrencilerin hazırladıkları ürünler ve tuttukları günlüklerdeki yansımalar bir arada değerlendirilmiştir. Farklı kaynaklardan elde edilen verilerin benzer sonuçlara işaret etmesi bulguların geçerliliğini güçlendirmiş; ortaya çıkan farklılıklar ise sürecin daha kapsamlı ve derinlemesine yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

Teyit Edilebilirlik Stratejileri

Teyit edilebilirlik, ulaşılan sonuçların araştırmacının ön yargılarından bağımsız olarak yalnızca verilerle desteklenmesi ve böylece araştırmanın nesnelliğinin güvence altına alınması anlamına gelir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada teyit edilebilirliği

sağlamak için elde edilen ham veriler, yapılan kodlamalar ve analiz süreçleri düzenli olarak kayıt altına alınmış, bilgisayar ve dosya ortamında sistematik biçimde saklanmıştır. Bu süreçler gerektiğinde tekrar incelenebilmesi için şeffaf bir şekilde raporlanmış ve geçerlik komitesi üyeleriyle düzenli olarak paylaşılmıştır. Ayrıca, farklı veri toplama araçlarından (görüşme, gözlem, öğrenci ürünleri, günlükler) elde edilen veriler karşılaştırılarak birbirini destekleyip desteklemediği test edilmiş; bu çeşitlilik araştırmacı yorumlarının veriyle tutarlılığını güçlendirmiştir. Böylece ulaşılan sonuçların nesnelliği pekiştirilmiş ve araştırmanın teyit edilebilirliği artırılmıştır.

3.9 Etik Önlemler

Bilimsel araştırmalar, yalnızca yöntemsel açıdan değil, aynı zamanda etik ilkeler bakımından da titizlikle yürütülmesi gereken süreçlerdir. Özellikle insan katılımcılarla gerçekleştirilen nitel araştırmalarda, katılımcı haklarının korunması ve gizlilik ilkelerine uyulması temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır (Creswell, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada da etik standartlara bağlılık gözetilmiş ve sürecin güvenilirliğini sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır.

Araştırma kapsamında alınan başlıca etik önlemler şunlardır:

- *Resmî izinlerin alınması:* Araştırmaya başlamadan önce gerekli tüm yasal ve kurumsal izinler alınmıştır. Bu kapsamda MEB tarafından araştırmanın yapılacağı okula yönelik izin süreci tamamlanmış, okul yönetiminden gerekli onaylar alınmış ve üniversitenin Etik Kurulu tarafından çalışmanın etik açıdan uygunluğuna dair resmi karar verilmiştir (EK-10). Böylece araştırma süreci hem yasal hem de etik açıdan güvence altına alınmıştır.
- *Bilgilendirilmiş onam:* Katılımcılara araştırmanın amacı, süreci ve gönüllülük (EK-11) esasları hem sözel hem de yazılı olarak ayrıntılı olarak açıklanmış; sürece katılmadan önce öğrenci velilerinden yazılı onamları alınmıştır.
- *Gönüllülük esasının gözetilmesi:* Katılımcılara istedikleri aşamada araştırmadan çekilebilecekleri bilgisi verilmiş, hiçbir katılımcı sürece zorunlu tutulmamıştır.
- *Gizlilik ve anonimlik:* Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, raporlamada kod adlar kullanılmıştır. Toplanan veriler yalnızca araştırma amacıyla kullanılmış ve üçüncü kişilerle paylaşılmamıştır.

- *Katılımcı haklarının korunması:* Araştırma süreci, katılımcıların günlük yaşamını olumsuz etkilemeyecek şekilde planlanmış ve yürütülmüştür.
- *Etik ilkelere bağlı raporlama:* Bulgular tarafsız, nesnel ve bilimsel etik kurallarına uygun olarak raporlanmıştır.

Creswell (2012)'nin de vurguladığı üzere, araştırmacıların etik sorumlulukları yalnızca veri toplama süreciyle sınırlı değildir; aynı zamanda verilerin analizi, yorumlanması ve raporlanması aşamalarında da katılımcı haklarının korunması ve nesnelliğin gözetilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın tüm aşamalarında etik ilkelere uygunluk sağlanmıştır.

4 BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde elde edilen bulgular araştırmada yanıtı aranan sorular doğrultusunda ortaya konmuştur ve aşağıda sunulmuştur.

4.1 Var Olan Duruma İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında, e-portfolyo entegrasyonunu içeren öğretim tasarımının geliştirilmesi sürecinde mevcut durumun betimlenmesi amacıyla çok aşamalı bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle, 9. sınıf İngilizce Öğretim Programı, Ünitelendirilmiş Yıllık Plan, öğretmen kılavuz kitabı ve EBA platformu ayrıntılı biçimde incelenmiş; ardından, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenleriyle e-portfolyo uygulamalarına ilişkin mevcut durumu ortaya koymak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Var olan durumun betimlenmesine yönelik sürecin son aşamasında ise, uygulamanın gerçekleştirildiği 9. sınıf öğrencilerinin konuya ilişkin deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen tüm bulgular, geliştirilen öğretim tasarımının dayanaklarını oluşturmak ve süreci ihtiyaçlara uygun şekilde yapılandırmak amacıyla kullanılmıştır.

4.1.1 9. sınıf İngilizce Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik bulgular

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında ortaöğretim düzeyinde İngilizce öğretiminde e-portfolyo entegrasyonuna ilişkin var olan durumun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle 9. sınıf İngilizce Öğretim Programı analiz edilmiş ve 2018 yılında yürürlüğe konan programın, öğrenciye, öğretmene, öğretim materyallerine ve ölçme değerlendirme sürecine roller belirlenmeye çalışılmıştır. Programa göre öğrenciler öğrenme sorumluluğunu alıp, dili sosyal etkileşim içinde yaparak ve yaşayarak öğrenmelidir. Öğretmen ise, dil öğrenme sürecini gerçek hayata yakın hale getirerek öğrencilerine rehberlik etmeli ve bütünsel bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Program, dil öğreniminde kullanılan materyallerin gerçek yaşama yakın olmasını ve dilin analitik becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir ölçme değerlendirme yaklaşımını önermektedir.

Programın ölçme değerlendirme süreci incelendiğinde bu boyuta ilişkin yaklaşımın şu şekilde açıklandığı belirlenmiştir: "9-12. Sınıflar İngilizce Öğretim Programındaki ölçme

ve değerlendirme süreci, alternatif, geleneksel ve elektronik değerlendirme türlerinin birleşiminden oluşmaktadır. Öğrencilerin dil üretiminin karmaşık doğasını değerlendirebilmek amacıyla, programda kullanılan ölçme türleri de çeşitlilik göstermektedir." (MEB, 2018, s.11). Bu açıklama dil üretiminin çok yönlü doğasını yansıtmak ve farklı becerilere yönelik uygun ölçme araçlarının seçilmesini sağlamayı amaçlar. Bu bağlamda geleneksel ölçme araçları yerine, dilin gerçek kullanımını ölçen portfolyo, proje ve iletişimsel görevlerin kullanımı önerilmekte ve video blogları, e-portfolyolar ve projeler üzerinde çeşitli noktalara vurgu yapılmaktadır. Video Bloglar (V-logs) aracılığıyla dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi önerilirken, program e-portfolyoları dört temel dil becerisinin yanı sıra kelime bilgisi, yapı ve telaffuz gibi diğer bileşenlerin de bütüncül biçimde değerlendirilmesini sağlayan araçlar arasında tanımlamaktadır (MEB, 2018). Ayrıca, e-portfolyolar; projeler, yaratıcı ürünler, tartışmalar, günlükler ve gözlem formları gibi çıktıların entegre edilmesiyle sürece dayalı performans değerlendirmesini desteklemektedir.

Değerlendirme sürecinin bir parçası dönüt olarak ele alınmıştır. Dönüt, yalnızca öğretmenin rol üstlendiği bir süreç olarak görülmemekte; bunun yerine çok kaynaklı, iş birliğine dayalı ve yansıtıcı bir öğrenme süreci olarak ele alınmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinden, akranlarından, ebeveynlerinden ve dijital araçlardan düzenli ve anlamlı dönütler alması önerilmektedir. Program, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin değerlendirmesini; bu sürecin öz değerlendirme formları, rubrikler ve yansıtma raporları ile desteklenmesini teşvik edilmektedir. Özellikle, öz değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin biçimde katılımını ve öz farkındalık gelişimini destekleyeceği ifade edilmektedir (MEB, 2018).

2018 İngilizce Öğretim Programının ortaya koyduğu bu bakış, yapılandırılmış ve bütüncül bir ölçme-değerlendirme anlayışının amaçlandığını göstermektedir. Buna dayalı olarak programın, öğrenci merkezli, iş birlikçi, teknoloji destekli ve öğrenme odaklı bir İngilizce öğretim ortamı oluşturmayı amaçladığı anlaşılmaktadır. Burada değerlendirme yalnızca bir sonuç belirleme aracı olarak görülmemekte, aynı zamanda öğrenmeyi destekleyen ve yönlendiren bir süreç olarak ele alınmaktadır.

9. sınıf İngilizce Öğretim Programının temaları incelendiğinde toplam 10 temaya yer verildiği görülmektedir. Programda her bir tema "İşlevler ve Yararlı Dil Kalıpları, Dil Becerileri ve Öğrenme Kazanımları ve Önerilen Materyaller ve Görevler" başlıkları

altında kazanımların gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin öneriler içermektedir. Çalışmanın bu aşamasında her bir tema kapsamında önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımları incelenmiştir. Tablo 4.1.'de temalar ve bu temalar kapsamında kazanım sayıları ve önerilen görevler ve materyaller sunulmuştur.

Tablo 4.1

9. Sınıf İngilizce Dersi Temaları

Tema	Kazanım Sayısı	Önerilen Görevler ve Materyaller
1- Studying Abroad	Listening: 2 Pronunciation: 1 Speaking: 3 Reading: 2 Writing: 1	Games/Fun Road Signs Postcards and Greeting Cards Maps Note Taking Spoken Presentations Songs Descriptive/Biographical Texts Comics Survey on Personal Life (find someone who) E-mails Discussion Time Tech Pack E-Portfolio Entry Video Blog Entry Elp Self-Assessment
2- My Environment	Listening: 2 Pronunciation: 1 Speaking: 3 Reading: 1 Writing: 2	Product Labels Brochures Discount Banners High-end Flea Market Songs Games Poster Advertisements Note taking Comparing Role play Information Gap Descriptive Text Tables/graphics Discussıon Time Tech Pack E-Portfolio Entry Video Blog Entry
3- Movies	Listening: 2 Pronunciation: 1 Speaking: 4 Reading: 2 Writing: 2	Self-Prepared Video Competitions Podcasts Magazines Newspapers Movie Tracks Movies Internet Websites Graphics/Charts Jigsaw Puzzle Oral Retelling Narrative Text Discussion Time Tech Pack E-Portfolio Entry Video Blog Entry Elp Self-Assessment
4- Human In Nature	Listening: 2 Pronunciation: 1 Speaking: 2 Reading: 2 Writing: 2	Magazines Newspapers Internet websites Graphics/Charts TV news broadcasts Monologues Jigsaw Informative texts Discussion Time Tech Pack E-Portfolio Entry Video Blog Entry
5- Inspirational People	Listening:1 Pronunciation: 1 Speaking: 2 Reading: 2 Writing: 2	TV/Radio/ Podcasts Magazine/Newspaper Games/Fun Comics Songs Videos Poem Note Taking Fan Letters Character Diaries Role Play Survey on Appearances at School Guess Who Interview Discussion Time Tech Pack E-Portfolio Entry Video Blog Entry Elp Self-Assessment
6- Bridging Cultures	Listening: 2 Pronunciation: 1 Speaking: 4 Reading: 2 Writing: 2	Announcements Newspaper Transportation Schedules Graphics/ Currency Charts Film Comics Maps Road Signs Expository Texts Note Taking Role Play Songs Surveying Guessing Discussion Time Tech Pack E-Portfolio Entry Vıdeo Blog Entry

Tablo 4.1 Devamı: 9. Sınıf İngilizce Dersi Temaları

7- World Heritage	Listening: 2 Pronunciation: 1 Speaking: 2 Reading: 2 Writing: 1	Making Timeline Films Literary Texts (poem, story, etc.) Story Boards Summary Writing Oral Retelling Jigsaw Puzzle Compare and Contrast/Narrative Texts Repeating Role Play Song/ Chants Discussion Time Tech Pack E-Portfolio Entry Vıdeo Blog Entry
8- Emergency and Health Problems	Listening: 1 Pronunciation: 1 Speaking: 3 Reading: 1 Writing: 1	TV Radio Newspaper Patient Information Leaflets (PILs) Songs/Chants Expository Texts Oral Retelling Spoken Presentation Advice Columns Brochures Discusiıon Time Tech Pack E-Portfolio Entry Video Blog Entry Elp Self-Assessment
9- Invitations and Celebrations	Listening: 2 Pronunciation: 1 Speaking: 3 Reading: 1 Writing: 2	Games/ Fun Invitation Cards Menus Songs Note Taking Oral Retelling Singing E-mails Invitee Lists Letters Telephone Conversations Coupons Posters Tables Discussion Time Tech Pack E-Portfolio Entry Vıdeo Blog Entry
10- Television	Listening: 1 Pronunciation: 1 Speaking: 3 Reading: 1 Writing: 1	TV/Podcasts Magazine/Newspapers Brochures Print Media Comics Internet Websites Graphics/Charts Poems Jigsaw Puzzle Note Taking Summary Writing Spoken Presentation Simple Discussion Poster Advertisements Persuasive Essays Cause and Effect Essays Discussion Time Tech Pack E-Portfolio Entry Vıdeo Blog Entry Elp Self-Assessment

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, her bir temada önerilen öğretim materyalleri arasında e-portfolyoların kullanımına yer verildiği görülmektedir. Bu durum, e-portfolyoların öğretim sürecine entegre edilmesinin program düzeyinde sistematik olarak önerildiğini göstermektedir.

Bununla birlikte her tema kapsamında e-portfolyo ürünü hazırlama önerisinin yinelenmesine rağmen e-portfolyoların nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin yeterli bir açıklama bulunamamıştır. Bu konuda yalnızca bir tanımlama yapılmıştır ve buna göre "E-portfolyolar çevrimiçi olarak Tech Pack'in bir parçası ya da öğrencilerin bireysel blogları üzerinden veya çevrimdışı olarak DVD biçiminde yürütülebilir. Öğrencilerin bireysel ya da grup çalışması çıktıları, taranmış yazılı ürünler, video-loglar, kendi hazırladıkları materyaller, öğretmen geri bildirimleri, infografikler, e-afişler ya da ses dosyaları e-portfolyoya dâhil edilebilir. E-portfolyolar öğretmen gözetiminde haftalık olarak düzenlenmeli ve dönem sonunda teslim edilmelidir." (MEB, 2018, s. 18). Bu tanım, e-portfolyoların çoklu ortam ürünlerini kapsayan, düzenli tutulması gereken ve dönem sonunda teslim edilen araçlar olduğunu ortaya koymakta; ancak program,

değerlendirme ölçütleri ve kullanım sürecine dair ayrıntılı yönlendirmeler sunmamaktadır.

2018 İngilizce öğretim programının ardından uygulamanın gerçekleştirildiği okulda hazırlanan 2023-2024 eğitim-öğretim yılına ait ünitelendirilmiş yıllık plan (EK-12) incelenmiştir. Yapılan incelemede, programda ön görüldüğü gibi, her bir tema içinde e–portfolyo ürünü hazırlamanın önerildiği görülmektedir.

2018 İngilizce Öğretim Programı ve Ünitelendirilmiş yıllık planın ardından MEB tarafından hazırlanan 9. sınıf İngilizce öğretmen kılavuz kitabı (EBA, 2025) incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen verilere göre 10 temanın her biri için bir e-portfolyo görevine yer verildiği görülmektedir. Görsel 4.1'de bunun bir örneği sunulmuştur.

Görsel 4.1

Örnek E-Portfolyo Görevi (EBA, 2025, s.176)

E-Portfolio

Work in pairs and prepare your e-portfolio. Write a paragraph about the city that you would like to visit by indicating reasons. Take a picture of it. Upload it on your school blog.

Self Assessment

I can understand public announcements at the airport / train station, etc.			
I can identify the expressions to order food in a restaurant while listening.			
I can order food at a restaurant / cafe.			
I can use the expressions to buy a flight / bus / train ticket.			
I can take part in conversations in the situations that can occur while travelling.			
I can read and understand informative texts related to intercultural differences.			
I can write a series of sentences about the city that I would like to visit by indicating reasons.			
I can talk about some basic cultural differences of places I have visited.			

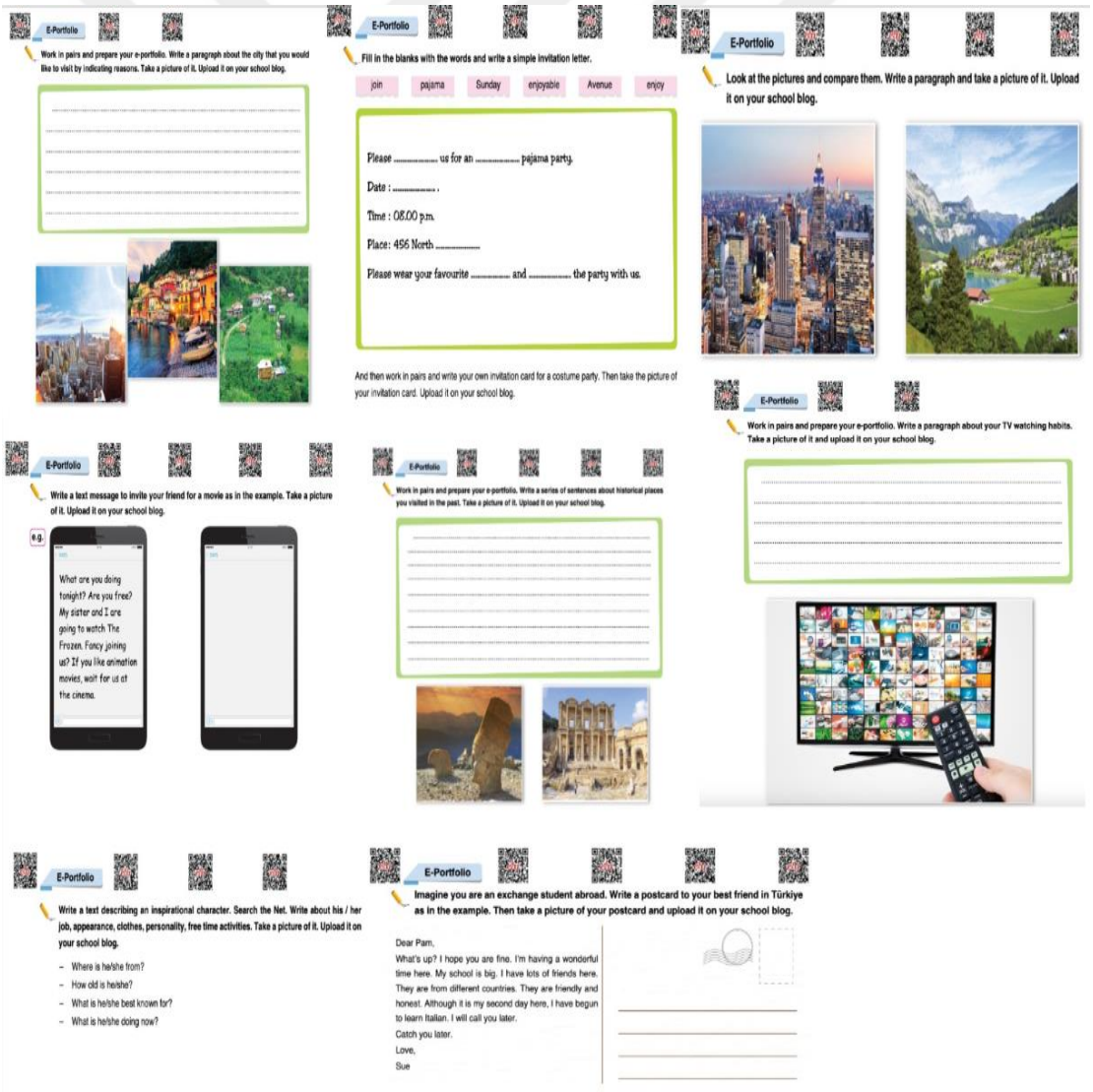
176

Görsel 4.1'deki etkinlik incelendiğinde bu e-portfolyo görevlerinin nasıl uygulanacağına, hangi ölçütlere göre değerlendirileceğine ya da öğrencilerin sürece nasıl aktif biçimde dâhil edileceğine ilişkin öğretmenleri yönlendirecek detaylı açıklamalara yer verilmediği görülmüştür. Detaylı açıklamaların başka bir yerde olma olasılığına karşın tüm temalara ait etkinlik sayfalarının üzerindeki karekodlar kontrol edilmiş ve herhangi bir açıklama veya ilgili içeriğe ulaşılamamıştır.

Öğretmen kılavuz kitabında yer alan bazı etkinliklerin yönergelerinde de öğrencilerin çalışmalarını okul blogunda paylaşmalarının önerildiği dikkat çekmektedir. Görsel 4.2'de söz konusu etkinlikler bir araya getirilerek sunulmuştur.

Görsel 4.2

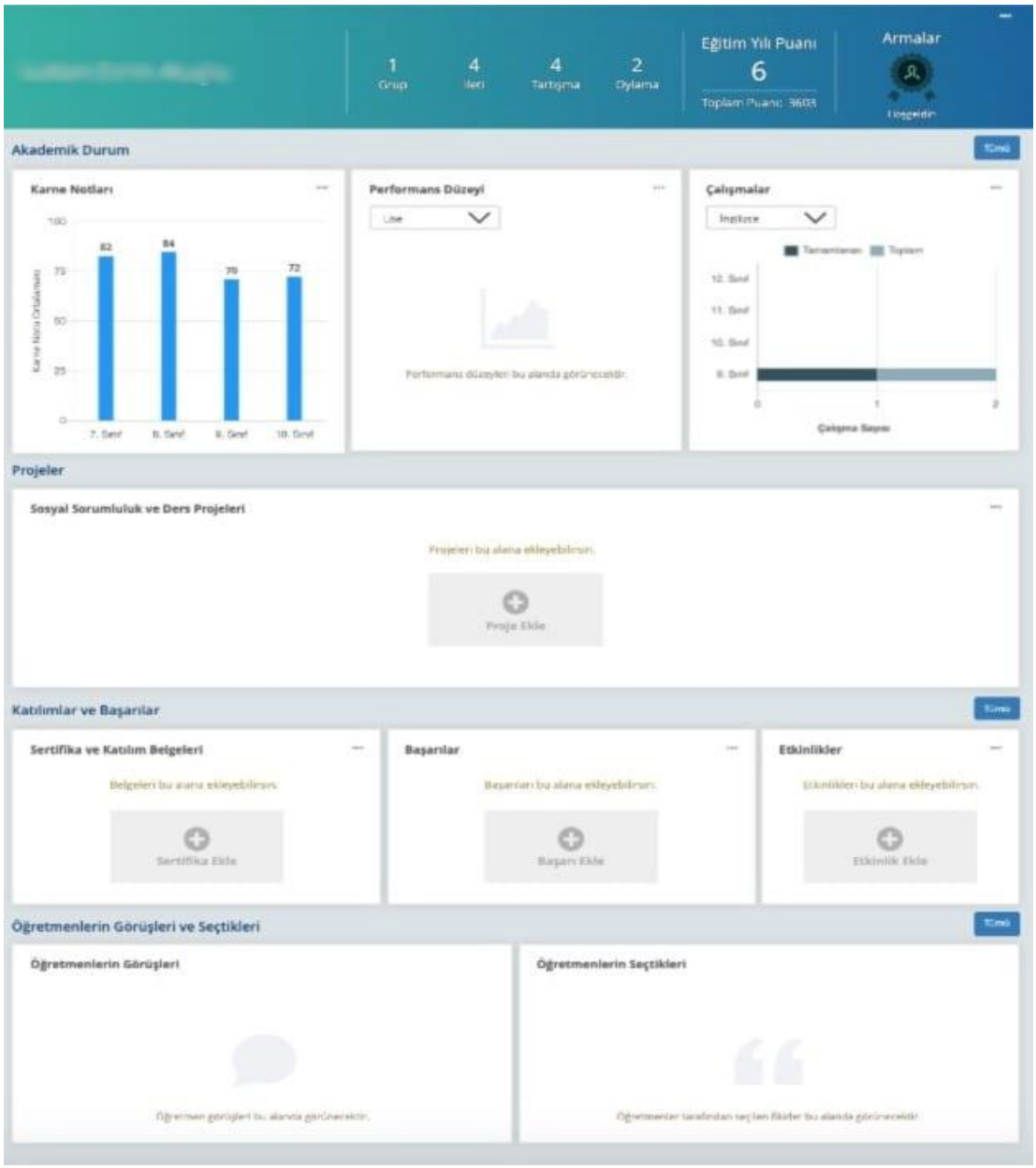
Kitapta Yer Alan E-Portfolyo Görevleri (EBA, 2025)



Görsel 4.2'deki etkinliklerde görüldüğü üzere öğrencilerden hazırlamaları beklenen çalışmaların bir okul bloğunda paylaşılması e-portfolyo ürünlerinin yalnızca bireysel değerlendirme amacıyla değil, aynı zamanda dijital ortamda paylaşım yoluyla görünür kılınmasının da beklendiğini destekler niteliktedir. Bu doğrultuda, söz konusu içeriklerin hangi dijital platformlar aracılığıyla paylaşılabileceğine dair bilgi verilmemiştir. Öğretmenlerin bu süreci nasıl yürütebileceği konularını daha ayrıntılı olarak incelemek amacıyla, okul blogu işlevi görebileceği düşünülen MEB tarafından geliştirilmiş EBA platformu analiz edilmiştir. Bu platformun menüsünde "portfolyo" başlığı mevcuttur ancak bu bölüm incelendiğinde içerisinde Görsel 4.3'teki gibi öğrencilerin hazırlamış olduğu ürünlerden ziyade EBA platformuna giriş yaptıklarında, platform içerisinde paylaşımda bulunduklarında, paylaşılan içeriklere yorum yaptıklarında ve platformda bulunan eğitim içerikleri ile etkileşim kurduklarında aldıkları puanlar yer almaktadır.

Görsel 4.3

Öğrenci Portfolyo Sekmesi (EBA, 2025)



Görsel 4.3'te görüldüğü üzere öğrencilerin e-portfolyo görevlerini paylaşmalarına uygun bir bölüm bulunmamaktadır. Platform içerisinde (e-)portfolyo uygulaması hakkında öğretmenleri yönlendirecek materyaller arandığında ise herhangi bir veriye ulaşılamamıştır.

Sonuç olarak, İngilizce öğretim programı, İngilizce öğretmen kılavuz kitabı, Ünitelendirilmiş Yıllık Plan gibi resmî belgelerde e-portfolyo kavramı sıklıkla yer almasına rağmen bu belgelerde ve EBA platformunda, uygulamaya yönelik rehberlik edici açıklama ya da içeriklerin olmadığı gözlemlenmiştir. Bu durumu daha yakından

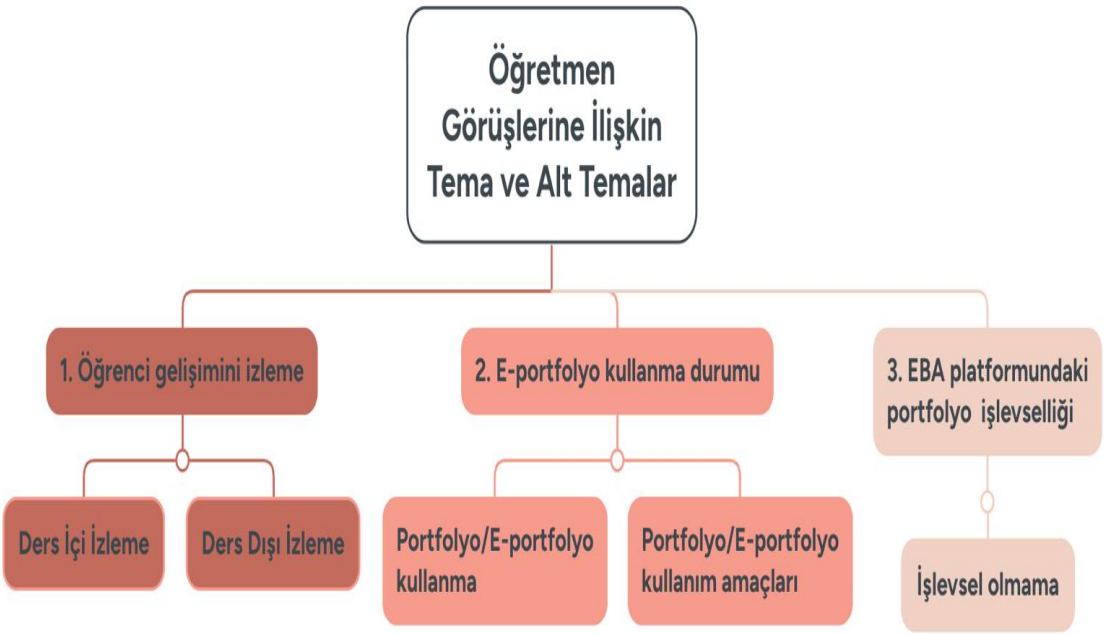
incelemek amacıyla İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde e-portfolyo entegrasyonuna ilişkin deneyimlerini ortaya koymak adına araştırmanın bir sonraki aşamasında öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular izleyen başlıkta açıklanmaktadır.

4.1.2 İngilizce öğretmenlerinin e-portfolyoya ilişkin görüşleri

İngilizce öğretim programında ve ilgili belgelerde e-portfolyo kullanımının sıklıkla önerilmesine dair yapılan yönlendirmelerin sınıf içi uygulamalara yansıma durumunu ortaya koymak amacıyla İngilizce öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlere e-portfolyonun öğretim sürecine entegrasyonu ve uygulama deneyimlerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler doğrultusunda yapılan kodlamalardan ulaşılan temalar ve alt temalar Şekil 4.1'de sunulmuştur.

Şekil 4.1

İngilizce Öğretmenlerinin E-Portfolyoya İlişkin Görüşleri



18.04.2024 tarihinde öğretmenlerle yapılan görüşmede öğretmenlere ilk olarak öğrencilerininin gelişim sürecini nasıl takip ettikleri sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla, öğretmenlerin dil öğretimi sürecinde öğrenci gelişimini izlemeye yönelik nasıl bir yaklaşım benimsedikleri ve bu süreçte e-portfolyo kullanıp kullanmadıkları anlaşılmak istenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan hareketle ders içi izleme ve ders dışı

izleme olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Ders içi izleme kapsamında öğretmenlerin tamamı, öğrenci gelişimini sınavlar yoluyla izlediğini, sekiz kişi ise aynı zamanda ders içi katılımı dikkate aldığını ifade etmiştir. Öğrenci gelişimini sadece sınavlarla ölçtüğünü belirten Fatma Öğretmen bunun nedenine ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "Yalnızca sınavlar ile takip ediyorum sınıflarım 35-40 kişiden oluşuyor ve Spor Lisesinde çalıştığım için 9 sınıflarda bir saat İngilizce dersi var, bu yüzden çok zor." yanıtını vermiştir. Öğretmenin bu görüşünden ders saatlerinin azlığının ve yüksek sınıf mevcudunun bu tercihinde belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Sınav ile birlikte ders içi izleme kapsamında farklı yöntemleri bir arada kullanan öğretmenlerden biri olan Ayşe Öğretmen, sınavların yanı sıra çeşitli etkinliklerle öğrenci başarısını takip ettiğini ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin olarak "15 günde bir periyodik aralıklarla çeviri ve kelime quizleri yapıyorum, günlük tutmalarını istiyorum ve her ayın bir günü günlüklerini inceleyip detaylı geri dönüt veriyorum." İfadesini kullanmıştır. Öğretmenin bu ifadesi, öğrencilerin gelişimini yalnızca sınavlarla değil, aynı zamanda düzenli quizler, yazılı ürünler ve bireysel geri bildirimlerle takip ettiğini göstermektedir. Bu yaklaşımın, öğrencilerin hem dil bilgisini hem de yazma becerilerini destekleyen çok boyutlu bir izleme anlayışını yansıttığı söylenebilir.

İkinci alt tema olan öğrencilerin gelişim sürecinin takibinde ders dışı izleme altında ise bir öğretmen öğrenci günlüklerini, sekiz öğretmen ise proje ve performans görevlerini kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerinin gelişimini ders dışı araçlarla izleyen Sevda Öğretmen, bu konudaki yaklaşımını şu şekilde açıklamıştır: "Her ünite ortasında ve sonunda bir çalışma kâğıdı veririm ve görev takibi yaparım."

Öğretmenlerin kullandıkları sürece dayalı ölçme araçları arasında dört temel beceri için geliştirilen rubrikler, derecelendirme ölçekleri, görev kontrol listeleri ve derse katılım çizelgeleri yer almaktadır. Bu bağlamda, Ayşe Öğretmenin;"4 temel dil becerisi için geliştirilmiş rubrikleri kullanıyorum." biçiminde ifade ettiği görüşüyle öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini süreç odaklı bir biçimde takip ettiği görülmektedir. Buna karşılık, sonuca dayalı ölçme araçları arasında yazılı sınavlar, mini sınavlar, ön test-son test uygulamaları, deneme sınavları, sözlü ve uygulama sınavları ile proje ve performans değerlendirmeleri bulunmaktadır. Bu araçları kullanan Murat Öğretmen görüşünü şu şekilde dile getirmiştir: "Quizler, görev kontrolü ve artı eksi listeleri aracılığıyla takip sağlıyorum." Bu ifadeden, öğretmenin öğrencilerin öğrenme çıktılarının

değerlendirilmesinde daha çok nicel verilere dayalı, ürün odaklı ve kısa vadeli geri bildirim sağlayan araçlara öncelik verdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrenme sürecinden ziyade bilgi düzeylerini ortaya koymayı amaçlayan yapılandırılmış ölçme uygulamalarına ağırlık verildiğini göstermektedir.

İkinci tema olan portfolyo/e-portfolyo kullanımına dair bu farklılaşan deneyimlerin ardından, görüşmelerde e-portfolyo deneyimine sahip öğretmenlere EBA platformunda yer alan portfolyo bölümünün işlevselliği sorulmuştur. Bu sorunun amacı, mevcut teknik altyapının öğretmenler ve öğrenciler tarafından ne ölçüde kullanılabildiğini ve bu kullanımın öğretim sürecine nasıl yansıdığını anlamaktır.

Öğretmenlerin yanıtları, EBA'daki portfolyo bölümünün eğitsel açıdan yeterince işlevsel bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda elde edilen veriler "işlevsel olmama" teması altında irdelenmiş ve bu tema altında "sınırlı erişim" ile "EBA'nın arka planda kalması" alt temalarına ulaşılmıştır. Sınırlı erişime vurgu yapan Selçuk Öğretmen teknik açıdan platformun işlevsel olduğunu kabul etmekle birlikte durumu şu şekilde açıklamıştır: "Uygulayıcı olarak çok işlevli buluyorum ancak öğrencilerimin büyük bir kısmının internete bağlı cihazı yok, internet erişimleri düzenli olmadığı için öğrenci bakımından işlevli bulmuyorum." Serkan Öğretmen ise EBA'yı işlevsel bulmadığını şu şekilde ifade etmiştir: "EBA arka planda kalmaktadır. Dolayısıyla öğrenci de bilmiyor, ben de görmedim." Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, EBA'daki portfolyo bölümü teknik açıdan mevcut olmasına rağmen, öğrencilerin erişim imkânlarının kısıtlılığı, platformun görünürlüğünün düşük kalması ve düzenli kullanımın sağlanamaması nedeniyle işlevselliğini yitirmektedir. Böylece, öğretmenlerin portfolyo/e-portfolyo deneyimlerinde karşılaştıkları temel sorunlardan birinin dijital eşitsizlikler ve platformun öğretmen-öğrenci etkileşiminde yeterince etkin kullanılmaması olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

4.1.3 Öğrencilerin dijital öğrenme araçları ve e-portfolyo uygulamalarına ilişkin deneyim ve görüşleri

Mevcut durumun belirlenmesine yönelik sürecin son aşamasında, uygulamanın asıl paydaşlarını oluşturan 31 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde, öğrencilerin dijital öğrenme araçları ve e-portfolyo uygulamalarına ilişkin deneyim ve görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Öğrencilerden elde edilen

nitel veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve kodlama süreci sonunda ulaşılan temalar ve alt temalar Şekil 4.2'de gösterilmiştir.

Şekil 4.2

Var Olan Duruma İlişkin Öğrenci Görüşleri

E-portfolyo uygulamaları doğası gereği dijital ortamda yürütüldüğünden, öğrencilerin mevcut teknolojik araçlara yönelimi ve bu araçları kullanma biçimleri, öğretim tasarımının temellendirilmesi açısından önemli bir veri kaynağıdır. Bu çalışmada geliştirilen öğretim tasarımının dijital ortamların kullanımını gerektirmesi nedeniyle öğrencilerin teknolojiden yararlanma durumları ve amaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrencilere teknolojiden yararlanma durumları sorulmuştur.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan hareketle 31 öğrenciden 29'u İngilizce derslerine hazırlanırken dijital teknolojilerden yararlandığını, öğrencilerden ikisi ise herhangi bir dijital araç kullanmadığını belirtmiştir. Bu veriler ışığında teknolojiden yararlanma ve teknolojiden yararlanmama olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Teknolojiden yararlanma teması altında öğrenciler, özellikle çeviri yapmak, kelime araştırmak, telaffuz öğrenmek ve pratik yapmak gibi amaçlarla dijital kaynakları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Sıla teknolojiden yararlanma durumunu şu şekilde ifade etmiştir: "Evet alırım bilmediğim kelimelere bakıp bazı yerlere not ediyorum ve bildiklerimin doğruluğunu tespit ediyorum." Öğrencinin bu görüşünden teknolojiyi kelime öğrenimini destekleme, bilgiyi doğrulama ve not alma yoluyla kalıcı öğrenmeyi

sağlama amaçları doğrultusunda kullandığı anlaşılmaktadır. Buna karşılık, "Teknolojiden Yararlanmama" durumunu Sueda şu şekilde ifade etmiştir: "Hayır İngilizce dersi için herhangi bir teknolojiden yararlanmıyorum." Bu görüş, dijital araçların kullanımının öğrenciler arasında genel olarak yaygın olduğunu, ancak sınırlı da olsa bazı öğrencilerin bu süreçten uzak kaldığını düşündürmektedir. Bu bulgular, öğretim tasarımının şekillendirilmesinde öğrencilerin dijital araçları hangi amaçlarla kullandıklarını dikkate alan bir yaklaşım geliştirilmesine olanak sağlamıştır.

Öğrencilere yöneltilen bir diğer soru, İngilizce derslerinde hazırladıkları öğrenme materyallerini saklama durumlarına ilişkindir. Bu soruyla öğrencilerin materyallerini nasıl sakladıkları, bu süreci ne derece kolay ya da zorlayıcı buldukları ve böylece geliştirilen e-portfolyo uygulamasının kayıt ve ürün saklama işlevine yönelik mevcut alışkanlıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. E-portfolyoların dijital ortamda düzenli ve uzun vadeli saklama olanağı sunması, öğrencilerin bu tür sistemlere olan ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmek açısından önem taşımaktadır.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar ürünü saklama şekilleri ve ürünü saklamakta zorlanma temaları altında toplanmıştır. Görüşme yapılan 31 öğrenciden 28'i, hazırladıkları ürünleri sakladıklarını belirtmiştir. Bu öğrenciler genellikle materyallerini yaprak dosyalarda, defterlerinde ya da ders kitaplarının arasında muhafaza ettiklerini dile getirmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin ağırlıklı olarak fiziksel saklama yöntemlerini benimsediklerini ve bireysel düzeyde çeşitli stratejiler geliştirdiklerini göstermektedir. Örneğin Begüm bu konudaki alışkanlığını şu sözlerle açıklamıştır: "Genelde İngilizce kitabımın arasında saklıyorum veya defterimde çünkü bulmam daha kolay ve güvenli olduğunu düşünüyorum çünkü başka yere koyarsam unutabilme ihtimalim oldukça yüksek." Benzer şekilde öğrencilerden İrem de "İngilizce dersi için ayrı bir dosya tuttum dönemin başından beri yaptığınız proje ödevleri dosyama koydum hepsinin bir arada bulunması işimi kolaylaştırıyor" cevabını vermiştir. Bu ifadelerden, öğrencilerin öğrenme ürünlerini erişim kolaylığı sağlamak ve unutma riskini azaltmak amacıyla günlük kullanım nesneleriyle ilişkilendirerek sakladığı, böylece kendi öğrenme süreçlerini destekleyecek bireysel bir strateji geliştirdiği anlaşılmaktadır.

Öte yandan üç öğrenci, hazırladıkları öğrenme ürünlerini saklamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu durum, şu iki alt kategori altında değerlendirilmiştir: Kendinden kaynaklı

nedenler ve kendinden kaynaklı olmayan nedenler. Kendinden kaynaklı nedenler arasında kişisel özellikler, düzensizlik ve materyale önem vermeme öne çıkmıştır. Buna örnek olarak İrem'in şu şekilde ifade ettiği görüşü bulguyu açıklar niteliktedir: "Düzenli bir insan olmadığım için saklamakta çok zorlanırım." Öğrencinin bu ifadesi, öğrenme ürünlerini saklama sürecinin bireysel düzen ve organizasyon becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Buna karşılık, kendinden kaynaklı olmayan nedenler arasında öğrencilerin yaşam koşulları ve çevresel etkenler öne çıkmıştır. Yurtta kalma koşulları, ebeveynlerin materyalleri gereksiz görerek kaldırması veya küçük yaşta aile bireylerinin materyallere müdahalesi bu kategoride belirtilen başlıca gerekçelerdir. Örneğin öğrencilerden Yüsra bu durumu şu sözlerle aktarmıştır: "Pansiyonda oda dolabıma koyardım, eve gidince eve götürürüm ama kolay olmuyor çünkü temizlikçiler tarafından çöpe atılabiliyor ama ben saklamaya çalışıyorum." Bu ifade, öğrencinin öğrenme ürünlerini saklama konusunda istekliliği olmasına rağmen kontrolü dışında gelişen çevresel faktörlerin süreci zorlaştırdığını ortaya koymaktadır.

Genel olarak bu bulgular, öğrencilerin öğrenme materyallerini saklama süreçlerinde hem bireysel faktörlerin (düzen, kişisel alışkanlıklar) hem de çevresel ve ailevi faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, dijital e-portfolyo sistemlerinin öğrenciler için yalnızca düzenli ve uzun vadeli bir saklama olanağı sunmakla kalmayıp aynı zamanda fiziksel ve çevresel sınırlılıkların aşılmasına da katkı sağlayabileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin mevcut saklama alışkanlıkları ve yaşadıkları güçlükler, geliştirilecek e-portfolyo uygulamasının eğitsel işlevselliğini artıracak önemli bir tasarım ölçütü olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilere yöneltilen son soru, portfolyo ve e-portfolyo kavramlarına yönelik bilgi düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Bu sorunun temel amacı, öğrencilerin söz konusu kavramlara aşinalık düzeylerini tespit ederek, öğretim tasarımı öncesinde uygulanan bilgilendirme sürecinin içeriğini şekillendirmektir.

Öğrencilerden elde edilen veriler kavram hakkında bilgi sahibi olma ve kavram hakkında bilgi sahibi olmama alt temaları altında irdelenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamının daha önce herhangi bir portfolyo ya da e-portfolyo uygulamasına katılmadığı,

dolayısıyla uygulama deneyiminin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, öğrencilere yalnızca kavramları daha önce duyup duymadıkları sorulmuştur.

Kavram hakkında bilgi sahibi olma temasında, 13 öğrenci portfolyo/e-portfolyo kavramını daha önce duyduğunu ifade etmiştir. Bu öğrencilerden bazıları kavramı EBA platformu ile ilişkilendirmiş, bazıları ise öğretmenlerinden duyduklarını belirtmiştir. Ancak ifadeler, bilgilerin yüzeysel düzeyde olduğunu göstermektedir. Örneğin Selin, bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir: "Duydum sanırım, kişisel bilgiler galiba ama emin değilim." Bu görüş, öğrencilerin kavramla ilgili farkındalığının sınırlı ve belirsiz olduğunu; kavramın içerik ve işlev açısından somutlaşmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin kavrama ilişkin algılarının yüzeysel olduğu ve açıklık gerektirdiği anlaşılmaktadır.

Buna karşılık, kavram hakkında bilgi sahibi olmama temasında 18 öğrenci, portfolyo ya da e-portfolyo kavramıyla daha önce hiç karşılaşmadığını belirtmiştir. Öğrenciler, bu durumu genellikle günlük yaşamlarında söz konusu kavramlarla karşılaşmamaları ya da dijital erişim eksiklikleriyle açıklamıştır. Bu gruptan İklim, "Hocam ben internete zor erişiyorum." sözleriyle görüşünü ifade etmiştir. Öğrencinin bu paylaşımı, dijital araçlara sınırlı erişimin, e-portfolyo kavramı ile tanışma ve bu tür uygulamalara yönelik farkındalık geliştirme süreçlerini olumsuz etkilediğini düşündürmektedir.

Elde edilen bu bulgular, öğrencilerin portfolyo ya da e-portfolyo kavramlarına dair herhangi bir uygulama deneyiminin bulunmadığını ve büyük bir kısmının kavramı ya sınırlı bir farkındalığa sahip olduğunu ya da hiç duymadığını göstermektedir. Bu durum, öğretim tasarımı sürecine başlamadan önce öğrencilere temel kavramsal bilgilendirme yapılmasının gerekliliğini ortaya koymuş ve araştırmacıya öğretim tasarımından önce bilgilendirme yapması konusunda yol göstermiştir.

4.2 E-Portfolyo Entegrasyonuna Yönelik Öğretim Tasarımının Uygulanması

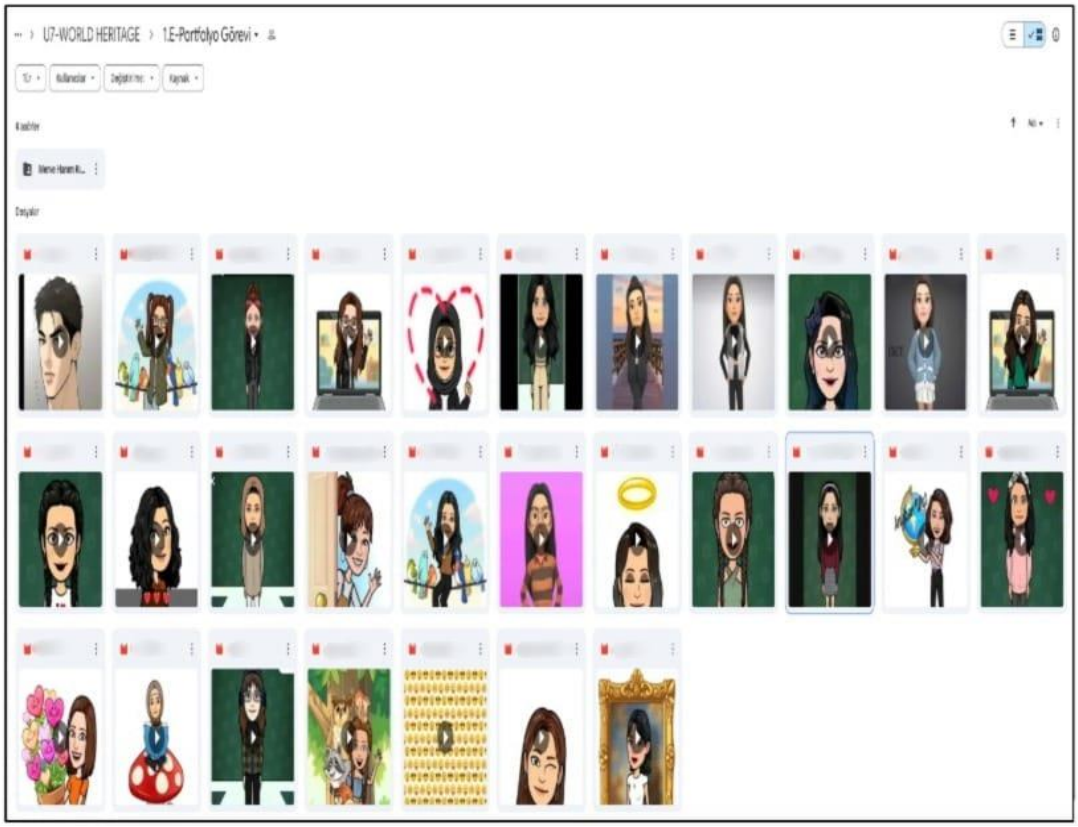
Araştırma kapsamında**,** 9. sınıf İngilizce dersinde e-portfolyo entegrasyonuna dayalı olarak geliştirilen öğretim tasarımının uygulanma sürecinin nasıl gerçekleştiği sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan üç eylem planı, e-portfolyo görevleri, öğrenci yansıtma günlükleri ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen verilerin analizi ışığında değerlendirilmiş ve ulaşılan bulgular açıklanmıştır.

4.2.1 Birinci eylem planı: “Dünya mirası” uygulama süreci

Birinci eylem planı çerçevesinde üç uygulama tasarlanmıştır. Birinci uygulama öğrencilerin dünya mirası ile ilgili verilen metindeki soruları doğru şekilde yanıtlayabilmesi şeklinde okuma becerisine ağırlık veren kazanım bağlamında hazırlanmıştır. İşlenen dersten sonra öğrenciler, Bitmoji (t.y.) uygulamasıyla bir karakter oluşturarak eski yedi dünya harikasından birini tanıtan bir sunum hazırlamış ve karakterin seslendirmesi için ise Chatterpix (t.y.) web uygulamasının mobil versiyonundan yararlanmıştır. Öğrencilerin hazırladığı e-portfolyo ürünleri Görsel 4.4’te sunulmaktadır.

Görsel 4.4

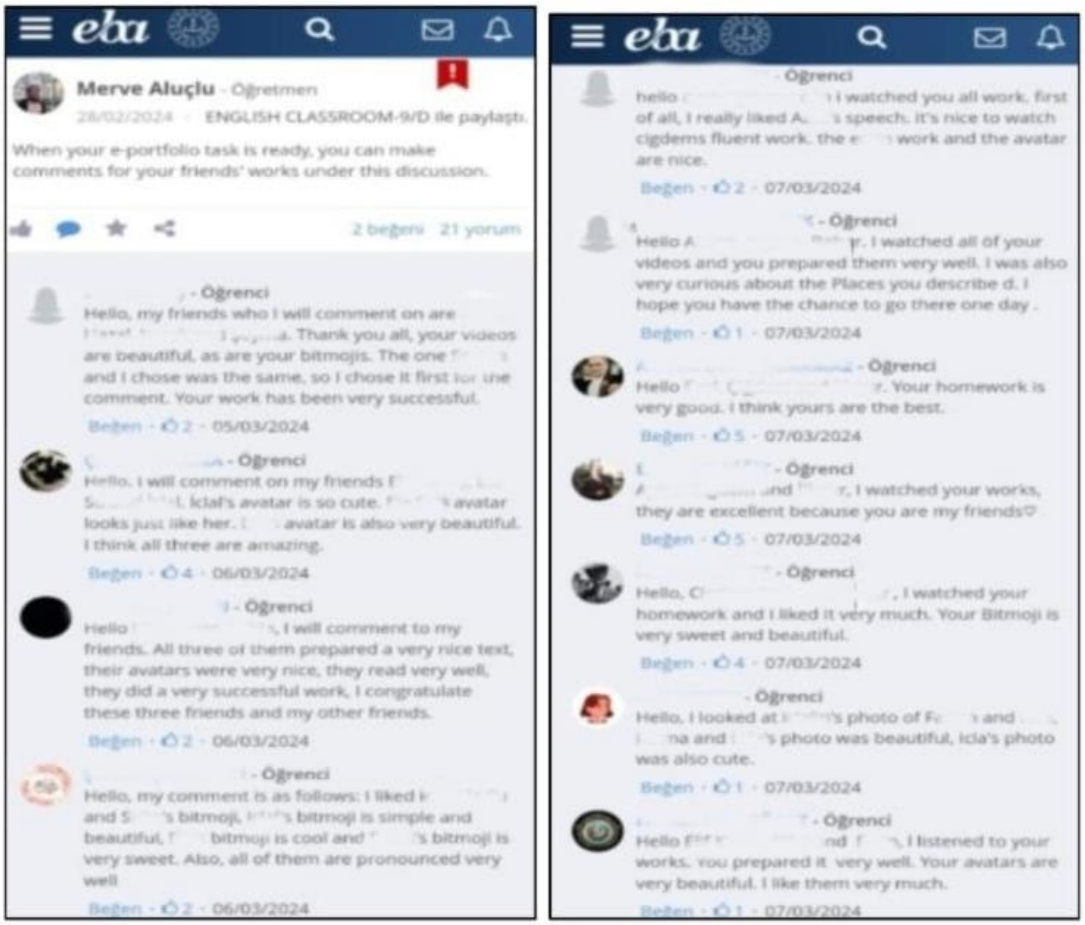
Öğrencilerin Hazırladığı Birinci E-Portfolyo Ürünleri



Görsel 4.4’te de görüldüğü gibi öğrenciler bu görev kapsamında avatarlar oluşturmuş, görevle ilgili sunumlarını hazırlamış ve birbirlerlerinin çalışmalarına dönüt vermişlerdir (Görsel 4.5).

Görsel 4.5

Öğrencilerin Birbirlerine Verdiği Dönütler



Görsel 4.5'te görüldüğü gibi 31 öğrenciden 11'inin birbirlerine verdikleri dönütler incelendiğinde, yorumların Bitmoji (t.y.) karakterlerinin görünümü, seçilen konular, telaffuz, konuşma akıcılığı ve kullanılan İngilizce ifadelere yer verdikleri görülmektedir. Aynı zamanda öğrenciler, birbirlerinin çalışmalarını beğendiklerini de ifade etmişlerdir.

"Dünya Mirası" birinci eylem planının birinci uygulama süreci araştırmacı tarafından sistematik bir şekilde EBA üzerinden izlenmiş ve yansıtma günlükleri aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı bu uygulama kapsamında öğrencilerin ürünlerini EBA'ya yükleme noktasında bazı sorunlar yaşadığını tespit etmiş ve bu sorunları günlüğüne şu şekilde yansımıştır."Öğrencilerim görevlerini EBA'ya yükleyemediklerini söyledi. Kontrol ettim, EBA'da belli bir büyüklüğün üstündeki belgelerin yüklenemediğini görünce görevlerinin yüklenebileceği bir Google drive bağlantısı oluşturdum, bu bağlantıyı EBA üzerinden paylaştım." (Araştırmacı günlüğü, 29.02.2024).

Araştırmacının problemin çözümüne ilişkin aldığı önlem sonrasında öğrenciler görevlerini paylaşabilmiştir. Bu da öğretmene bu tür sorunlarla karşılaşabileceğini ve buna diğer eylem planlarında dikkat etmesi gerektiğini göstermiştir.

Ürünlerin paylaşılmasının ardından araştırmacı tarafından ürünler incelenmiş ve bu ürünlerden bazılarının konu ile ilgili olmadığı belirlenmiştir. İnceleme sürecine ilişkin görüşler günlüğe şu şekilde yansımıştır (Araştırmacı günlüğü, 09.03.2024).

> Gönderilen 29 görevden 5 tanesi Çin Seddi'ni, 2 tanesi Tac Mahal'i ve 1 tanesi Angkor Wat adlı bir yapıyı konu ediyordu. Yani bu durumda görevleri gönderen öğrencilerden 21 kişinin görevin yönergesini doğruca takip ederken 8 kişinin yeterince dikkat etmediğini düşünüyorum. Sırada yansıtma günlüklerini okumak var.

Araştırmacının bu ifadesi geçerlik komitesi üyeleri ile paylaşılmış ve e-portfolyo görevlerinde verilen yönergelerin daha açık olması gerekliliği gündeme gelmiştir. Bu da sonraki tasarımlardaki yönergelere de yansımış ve yönergeler daha kısa ve açık ifadelerle yazılmıştır.

Araştırmacı her bir uygulama sürecinde öğrencilerin yansıtma günlüğü tutmalarını istemiştir. Yansıtma günlüklerinin yazılması her bir görevin tamamlanmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, yansıtma günlüklerini e-portfolyo görevini hazırlamanın ne kadar sürdüğü, hazırlık ve yükleme sürecinde herhangi bir sorun yaşanıp yaşanmadığı, yaşandıysa bu sorunların ne olduğu ve nasıl çözüldüğü, verilen görevin bireysel gelişimlerine katkısının ne olduğu, arkadaşlarının çalışmalarına verdikleri dönütlerin kendilerine ne kazandırdığı, kendi çalışmalarına gelen dönütlerle ilgili düşünceleri ve göreve ilişkin önerileri çerçevesinde yazmıştır. Öğrencilerin bu sorular doğrultusunda yaptıkları yansıtmalarda, sürece yönelik kişisel değerlendirmelerini ve yaşadıkları deneyimleri ayrıntılı biçimde ifade ettikleri görülmüştür. Yansıtma günlükleri aracılığıyla öğretim tasarımındaki güçlü yönler ve olası aksaklıkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Birinci uygulamanın öğrenci yansıtma günlüklerine ilişkin araştırmacının deneyimi günlüğüne şu şekilde yansımıştır (Araştırmacı günlüğü, 09.03.2024).

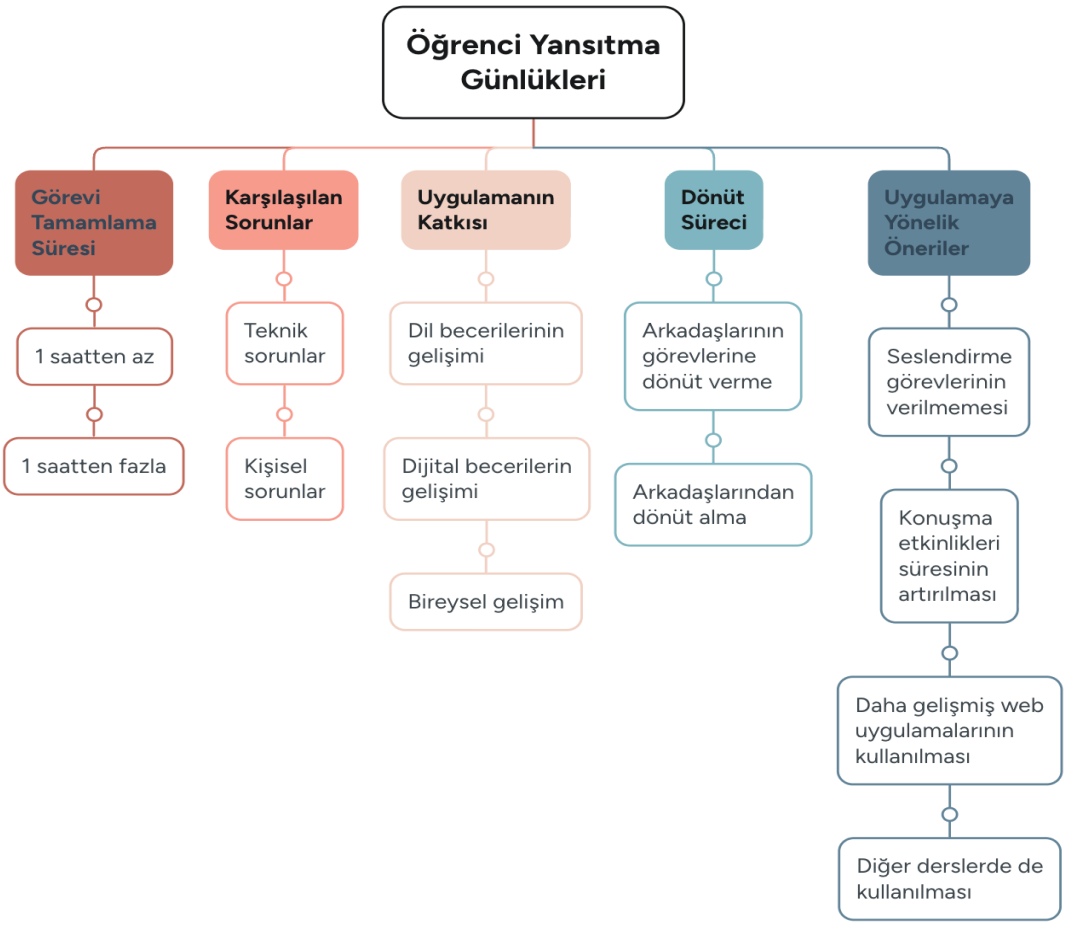
> Öğrencilerim hafta boyunca video yüklemelerini yaptı, aynı zamanda yansıtma günlüklerini de Whatsapp üzerinden bana gönderdiler. Yansıtma günlüklerini bir drive dosyası haline getirdim bunu oluşturmak biraz zaman alıcıydı. Bugün hepsini okuyacağım. Bu hafta salı günü ikinci tasarımımı uygulamak için ise yarın gerekli olan materyaller için son hazırlıklarımı tamamlamayı planlıyorum.

Bu bulgu, yansıtma günlüklerinin öğrencilerin öğrenme sürecine dair düzenli veri sağlaması açısından önemli bir kaynak olduğunu, ancak dijital dosyalama sürecinin öğretmen açısından zaman alıcı olabileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, araştırmacının ikinci tasarımı için hazırlık sürecine işaret etmesi, eylem araştırmasının döngüsel yapısını ve her uygulamadan elde edilen deneyimlerin sonraki tasarımlara doğrudan katkı sağladığını göstermektedir.

"Dünya Mirası" birinci eylem planının birinci uygulama sürecinde hazırlanan öğrenci görevleri inceledikten sonra birinci uygulamaya yönelik olarak yazılan öğrenci yansıtma günlükleri analiz edilmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 4.3'te verilmektedir.

Şekil 4.3

Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar



Şekil 4.3'te görüldüğü üzere öğrenci yansıtma günlüklerinden elde edilen verilerden "görevi tamamlama süresi, yaşadıkları sorunlar, uygulamanın katkıları, dönüt süreci ve uygulamaya dair önerileri" temalarına ulaşılmıştır.

İlk olarak, görevi tamamlama süresi incelendiğinde öğrencilerin ifadelerinin 1 ile 3 saat arasında değiştiği görülmüştür. Dolayısıyla görevi tamamlama süresi teması altında "bir saatten az ve bir saatten fazla" alt temalarına ulaşılmıştır. Görevini bir saat içinde tamamlayan öğrenicilere örnek olarak Seçil "1 saat sürdü." ifadesini kullanırken, görevini bir saatten fazla sürede tamamlayan Yonca ise "Yaklaşık 3 saatimi aldı." sözleriyle sürecin daha uzun sürdüğünü ifade etmiştir. Bu farklılık, öğrencilerin bireysel çalışma hızları, teknolojiyi kullanma becerileri ve göreve yönelik hazırlık düzeyleri ile ilişkili olabilir.

Öğrencilerin yansıtma günlüklerinden ulaşılan bir diğer tema, görevi tamamlama sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkindir. Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, bu tema altında "teknik sorunlar, kişisel nedenlerden kaynaklanan sorunlar ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte sorun yaşamadığını belirten öğrenciler de vardır. Teknik sorunlar alt teması kapsamında öğrencilerin ürün yükleme sürecinde çeşitli güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerden Lina bu durumu, "Yüklemede sıkıntı yaşadım, sonradan arkadaşlarıma sorup hallettim." sözleriyle dile getirirken, Sevim ise "İnternetle ilgili sıkıntı yaşadığım için yükleme konusunda zorlandım." ifadesini kullanmıştır. Bu ifadeler, öğrencilerin dijital görevlerde teknik alt yapı ve internet erişimi gibi dış faktörlere bağlı zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir.

Kişisel nedenlere dayalı sorunlar alt temasında ise öğrencilerin özellikle ses kaydı yaparken çeşitli güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Örneğin İkra kişisel nedenlere bağlı olarak yaşadığı sorunu "Sesim kısıktı." şeklinde bir açıklarken, Beyza ise "Kayıt yaparken biraz heyecanlandım, birkaç defa denedim. Deneye deneye düzelttim." sözleriyle sürecin bireysel kaygılar ve performans baskısı nedeniyle zorlayıcı olabildiğini belirtmiştir.

Buna karşılık, bazı öğrenciler herhangi bir güçlük yaşamadıklarını ifade etmiştir. Bu öğrencilerden Seçil, "Sorun yaşamadım." diyerek görevi sorunsuz tamamladığını belirtmiştir.

Bu bulgular, öğrencilerin görev sürecinde farklı deneyimler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Teknik altyapıya dayalı sorunlar öğrencilerin çevresel koşullarını, kişisel nedenlerden kaynaklanan sorunlar ise bireysel kaygı, ses ve özgüvenle ilgili unsurları yansıtmaktadır. Öte yandan, sorun yaşamayan öğrencilerin bulunması, dijital görevlerin

tüm öğrenciler için aynı derecede zorlayıcı olmadığını göstermektedir. Bu durum, e-portfolyo uygulamalarında öğrencilerin bireysel farklılıkları ve teknik erişim imkânlarının dikkate alınmasının gerekliliğine işaret etmektedir.

Yansıtma günlüklerinden ulaşılan bir diğer tema, uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkilerine yöneliktir. Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda bu tema altında "dil becerilerinin gelişimi, dijital becerilerin gelişimi ve bireysel gelişim" olmak üzere üç alt tema ortaya çıkmıştır. Dil becerilerinin gelişimi alt temasında öğrenciler, özellikle dinleme, anlama ve telaffuz alanlarında ilerleme kaydettiklerini belirtmiştir. Örneğin Yasemin, "Özellikle dinlediklerimi anlamada ve dinlemede çok faydalı." sözleriyle dinleme becerisine vurgu yapmıştır. Telaffuz gelişimini öne çıkaran öğrencilerden Lina, "Metni oluştururken bazı kelimelerin telaffuzunda hata yaptığımı fark edip doğrusunu öğrendim." derken, Gamze ise "Konuşmayı daha iyi telaffuz edebilmek için birkaç kez tekrar ettim. Bu çalışma sayesinde telaffuzum daha da gelişti." ifadelerini kullanmıştır. Bu görüşler, uygulamanın öğrencilerin dil becerilerini deneyim yoluyla geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Teknoloji kullanımı alt temasında ise öğrenciler, uygulama sürecinde yeni dijital araçlarla tanıştıklarını dile getirmiştir. Bu konuda Lina, "Bu görev sayesinde yeni uygulamalar keşfettim." ifadesini kullanırken, benzer olarak Müge de "Chatterpix uygulamasını öğrendim." demiştir. Bu bulgu, e-portfolyo görevlerinin öğrencilerin dijital bilgi ve becerileri üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Bireysel gelişim alt temasında ise öğrencilerin özgüven kazanmaları dikkat çekmektedir. Bu öğrencilerden Sueda, "İngilizce konuşmaktaki korkumu yendim." sözleriyle uygulamanın kişisel kaygılarını azalttığını belirtmiştir. Ancak bunun yanında, uygulamanın kendisine çok fazla katkı sağlamadığını düşünen öğrenciler de olmuştur. Bu gruptan Lina, "Pek bir şey kazandırdığını söyleyemem." şeklinde görüş bildirmiştir. Bu farklılık, öğrencilerin bireysel hazırbulunuşluk ve beklenti düzeylerine bağlı olarak uygulamadan elde ettikleri faydanın değişiklik gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenci yansıtma günlüklerinden elde edilen bulgular arasında öne çıkan bir diğer tema, dönüt sürecidir. Öğrenciler hem arkadaşlarına dönüt verdiklerini hem de arkadaşlarından dönüt aldıklarını ifade etmişlerdir. Arkadaşlarına dönüt verme sürecini değerlendiren Sueda, "Eleştiri becerimi geliştirdim." derken, Pelin "Eleştirel düşünme yönümü daha da

geliştirdi ve objektif bir şekilde yorum yapmamı sağladı.” sözleriyle bu sürecin kendi öğrenme becerilerine katkısını dile getirmiştir.

Arkadaşlarından dönüt alma sürecine ilişkin olarak öğrenciler, dönütlerin kendilerine gelişim fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Bu konuda Ecrin, “Kendi hatalarımı gördüm.” ifadesini kullanırken, Yonca, “Eksik yönlerimin belirtilmesi bir dahaki görevimi daha iyi yapmam için bir işaret diyebilirim.” demiştir. Ayrıca, “Kendi eksi ve artı yönlerimi öğrenmiş oldum.” diyen Pelin, bu sürecin farkındalık kazandırıcı yönüne vurgu yapmıştır.

Bu bulgular, dönüt sürecinin yalnızca öğrenciler arasında etkileşim ve iş birliği sağlamakla kalmadığını; aynı zamanda eleştirel düşünme, öz değerlendirme ve öğrenme farkındalığı geliştirme açısından da önemli katkılar sunduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yansıtma günlüklerinden ulaşılan son tema, uygulamaya ilişkin öneriler olmuştur. Öğrenci görüşleri doğrultusunda bu öneriler “konuşma etkinliklerinin süresinin artırılması, daha gelişmiş web uygulamalarının kullanılması, uygulamanın diğer derslerde de kullanılması ve seslendirme görevlerinin verilmemesi” şeklinde dört alt tema altında toplanmıştır.

İlk alt tema olan konuşma etkinliklerinin süresinin artırılması konusunda öğrenciler kullanılan dijital araçlardaki konuşma süresinin sınırlı olmasının kendilerini kısıtladığını ifade etmiştir. İkra, “Chatterpix uygulamasında konuşurken süremiz keşke daha uzun olsaydı.” sözleriyle bu duruma dikkat çekmiştir. Benzer şekilde İrem, “Konuşmamız için verilen sürenin 30 saniye olması.” ifadesiyle mevcut sürenin dil becerilerini sergilemede yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin daha uzun sürelerle konuşma imkânı bulmalarının öğrenme süreçlerini destekleyebileceğini göstermektedir.

İkinci alt tema olan daha gelişmiş web uygulamalarının kullanılması, öğrencilerin teknik beklentilerine işaret etmektedir. Öğrenciler, işlevsel ve aynı zamanda kolay kullanılabilen dijital araçların tercih edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sevim, “Daha gelişmiş programlar kullanılabilir, ayrıca bizlerin daha rahat bir şekilde uygulanabilmesi için bilindik programlar tercih edilmelidir.” ifadesiyle bu beklentisini ortaya koymuştur. Bu öneri, öğrencilerin teknolojik araçlarda hem erişilebilirlik hem de verimlilik arayışı içinde olduklarını göstermektedir.

Bir diğer alt tema olan uygulamanın diğer derslerde de kullanılması, öğrencilerin deneyimlerini yalnızca İngilizce dersine özgü görmediğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, benzer uygulamaların farklı derslerde de faydalı olabileceğini belirterek, bu yöntemlerin disiplinler arası kullanılabilirliğine dikkat çekmiştir. Bu öğrencilerden biri olan Ecrin "Uygulamayı diğer derslerde de kullanabiliriz." paylaşımını yapmıştır. Bu durum, dijital görevlerin eğitim sürecinde çok yönlü katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Son alt tema ise seslendirme görevlerinin verilmemesi şeklinde öne çıkmıştır. Bazı öğrenciler, seslendirme görevlerinin kendileri için zorlayıcı olduğunu ve bu nedenle bu tür etkinliklerin azaltılması gerektiğini dile getirmiştir. Dora'nın "Keşke sesli ödev verilmese, ağlayarak yapıyorum" ifadesi, öğrencilerin duyuşsal açıdan zorlandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, uygulamaların öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarını da gözeterek çeşitlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Genel olarak öğrencilerin önerileri, uygulamanın geliştirilmesi için süre, teknik araç seçimi, disiplinler arası kullanım ve görev türleri gibi farklı boyutlarda önemli ipuçları sunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin eğlenceli ve motive edici etkinliklere özel önem verdiği görülmekte; bu da öğrenme süreçlerinde motivasyonun önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

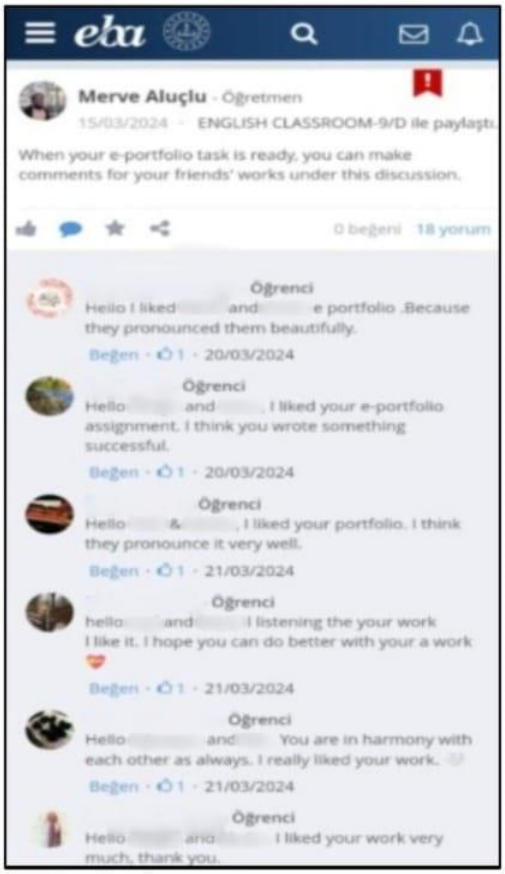
Genel olarak öğrencilerin önerileri, ilk uygulamaya ilişkin deneyimlerini yansıttığı gibi, sonraki e-portfolyo görevlerinin tasarımına da doğrudan katkı sağlayacak niteliktedir. Özellikle konuşma süresinin artırılması, teknik açıdan erişilebilir ve işlevsel araçların seçilmesi ve motivasyonu artıran etkinliklerin sürdürülmesi, sonraki eylem planları için öğrencilerin uygulama deneyimlerinden çıkarılan önemli tasarım ölçütleri olmuştur.

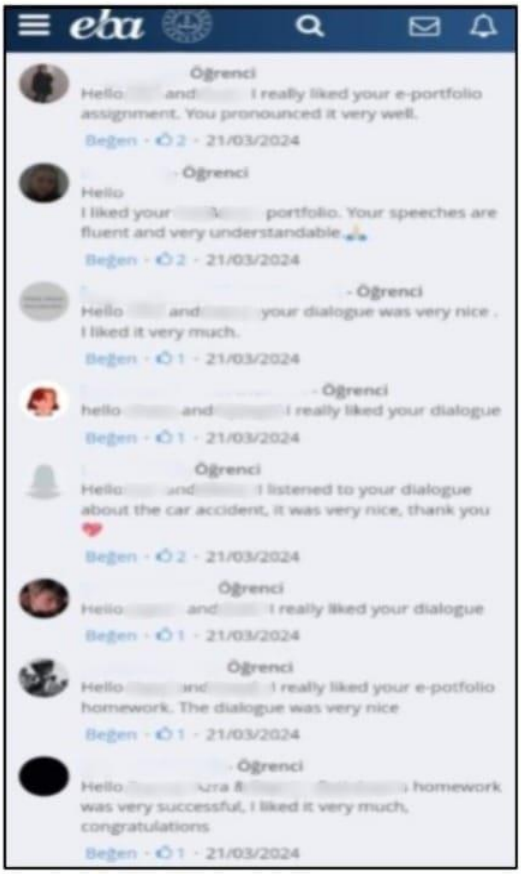
"Dünya Mirası" birinci eylem planının ikinci uygulama sürecinde ise bu defa öğrencilerin kayıt altına alınmış bir mülakatta basit soru ve ifadelere yanıt verebilmesi şeklinde dinleme becerisine odaklanan kazanıma dayalı olarak ders işlenmiş ve ders sonunda öğrencilere e-portfolyo görevleri verilmiştir. Bu görev bağlamında öğrenciler, ikili gruplar hâlinde derste işlenen örneğe benzer bir diyalog hazırlayıp bu diyaloğu seslendirerek görevlerini öğretmenlerinin oluşturduğu Google Drive bağlantısına

yüklemişlerdir. Ardından birbirlerinin görevlerini dinleyen öğrenciler bu çalışmalara dönüt vermiştir. Öğrencilerin birbirine verdiği dönütler Görsel 4.6'da sunulmuştur.

Görsel 4.6

Öğrencilerin Birbirlerine Verdiği Dönütler





Görsel 4.6'da da görüldüğü üzere, 31 öğrenciden 14'ünün EBA platformu üzerinden arkadaşlarına vermiştir. Öğrenciler, arkadaşlarının görevlerini değerlendirirken özellikle telaffuz, konuşma uyumu, içerik kalitesi, görsel öğeler ve hazırlık düzeyi gibi unsurlara değinmişlerdir. Dönütler incelendiğinde, ifadelerin çoğunlukla olumlu ve destekleyici olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, dönüt veren öğrencilerin sürece anlamlı katkı sunduğunu, ancak katılım oranının sınırlı kalması nedeniyle dönüt sürecinin tüm sınıfı kapsayıcı bir işlev göremediğini göstermektedir.

Araştırmacının yansıtma günlükleri de bu durumu destekler niteliktedir. İkinci öğretim tasarımı kapsamında gerçekleştirilen dinleme dersi sonrasında öğrencilere kendi diyaloglarını oluşturup kaydetme görevi verilmiş, ancak öğrenciler sınıf dışında bir araya

gelme fırsatlarının olmadığını ifade etmiştir. Bu noktada araştırmacı, ders süresinin bir bölümünü öğrencilerin birlikte diyalog oluşturmalarına ayırmış, fakat ses kaydı alınması sürecinin nasıl yürütüleceği konusunda belirsizlik yaşadığını günlüğünde şu sözlerle ifade etmiştir: "…Dolayısıyla dersimin bir kısmını onların diyalog oluşturması için ayırdım ancak ses kayıtları için ne yapacağımı henüz bilmiyorum... Sınıf dışında iş birlikli çalışmalar yaptırmak zor olacak gibi görünüyor." (Araştırmacı günlüğü, 09.03.2024).

Bu durum, sınıf dışı iş birliğine dayalı görevlerin öğrenciler açısından uygulanabilirliğinin düşük olduğunu ve katılım eksikliğinin yalnızca dönütlerde değil, iş birlikli çalışmalarda da kendini gösterdiğini ortaya koymaktadır. Takip eden haftada öğrenciler beden eğitimi dersinde ses kayıtlarını tamamlamayı planlamış, ancak hava koşulları nedeniyle bu plan gerçekleşememiştir. Bunun üzerine öğretmen, dersin ilk saatini bilişim sınıfında geçirerek öğrencilerin eksik kalan kayıtlarını tamamlamalarını sağlamıştır. Günlüğünde bu süreci şu şekilde yansıtmıştır: "…Öğrencilerim sorunsuz bir şekilde ilk derste ses kayıtlarını tamamladılar, ikinci derste sınıfımıza gittik ve ders işledik." (Araştırmacı günlüğü, 21.03.2024).

Bu çözüm, araştırmacının sürece esnek bir yaklaşım getirerek sınıf ortamında iş birliğini mümkün kıldığını göstermektedir. Bununla birlikte araştırmacı, dönüt sürecinde yalnızca 14 öğrencinin aktif katılım göstermesinin önemli bir eksiklik olduğunu fark etmiştir. Günlüğünde bu durumu şu ifadeyle dile getirmiştir (Araştırmacı günlüğü, 23.03.2024):

> Aynı zamanda dönüt alma-verme sıkıntısı da vardı tabi. Bu konuda herkesin dönüt almadığını ya da vermediğini fark ettim ve bir sonraki tasarımlarımda öğrencilerimin isimlerini bir kutuya atıp o kutudan rastgele seçecekleri bir arkadaşlarına dönüt vermelerini sağlamaya karar verdim.

Bu bulgu, e-portfolyo uygulamalarında dönüt sürecinde katılımın sınırlı kaldığını ve sürecin tüm öğrenciler için işlevsel hale gelmesi için yapılandırılmış bir yönlendirme gerektiğini ortaya koymaktadır.

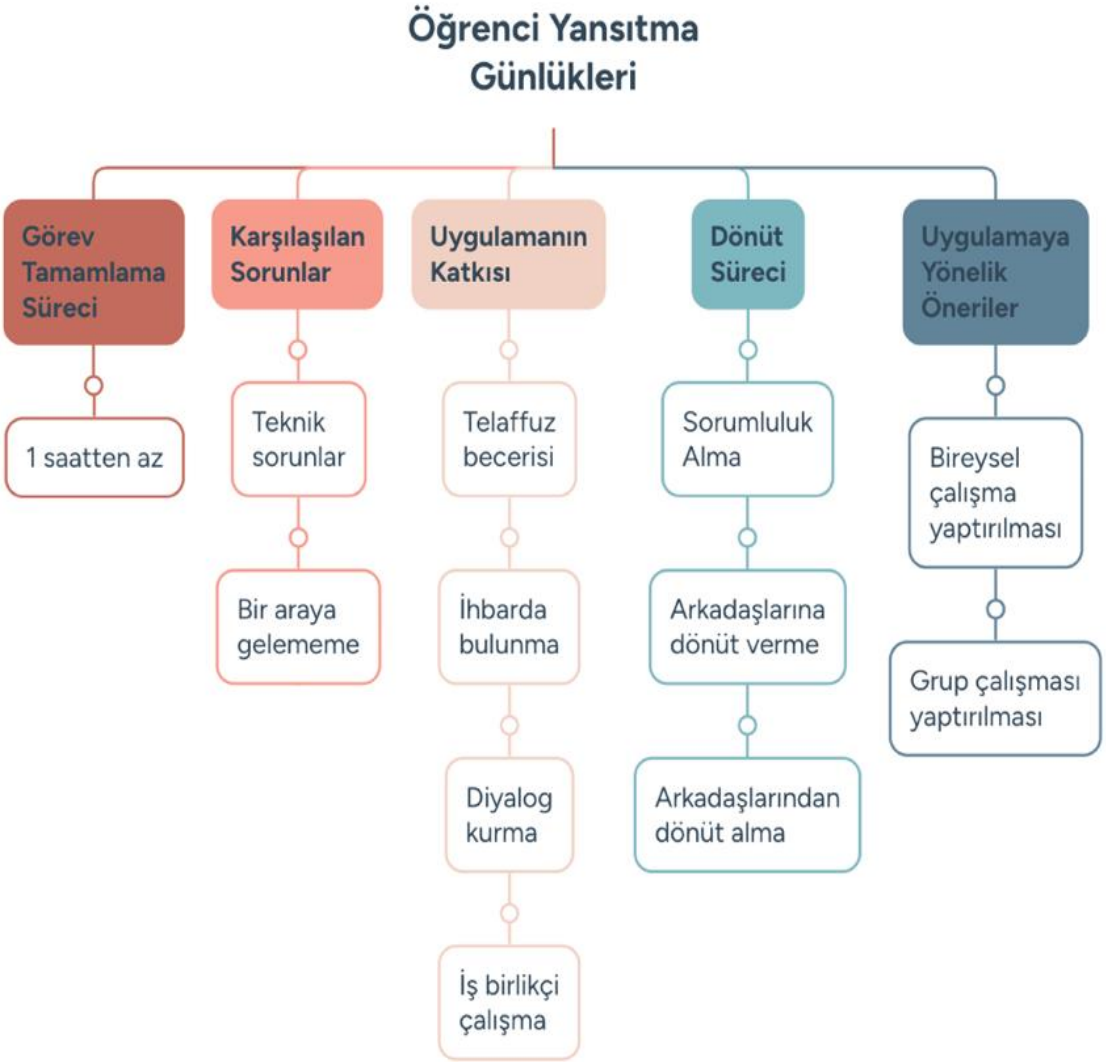
Genel olarak, öğrenci dönütleri niteliği bakımından olumlu, yapıcı ve motive edici özellikler taşımaktadır. Ancak birbirlerinin görevlerine dönüt veren öğrenci sayısı sınıfın yarısından daha az bir bölümü temsil ettiği için dönüt sürecinin kapsayıcılığı açısından sınırlı kalmıştır. Araştırmacının bu eksikliği fark ederek rastgele eşleştirme yöntemi ile yeni bir strateji geliştirmesi, eylem araştırmasının döngüsel doğasıyla uyumlu biçimde

uygulamanın iyileştirilmesine katkı sağlamasını amaçlamıştır. Bu bulgular, sonraki tasarımlarda dönüt sürecinin tüm öğrencileri kapsayıcı şekilde yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Süreçle ilgili öğrenci yansıtma günlükleri incelendiğinde ise ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 4.4'teki gibidir.

Şekil 4.4

Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar



Şekil 4.4'te görüldüğü üzere öğrenci yansıtma günlüklerinden elde edilen veriler doğrultusunda beş tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; görev tamamlama süresi, karşılaşılan sorunlar, uygulamanın katkısı, dönüt süreci ve uygulamaya yönelik önerilerdir.

Bu veriler ışığında öğrencilerin, görevi tamamlama süresi açısından ortalama bir saatte görevlerini tamamladığı görülmektedir. Örneğin öğrencilerden Ecrin, "Yaklaşık 5 dakika kadar sürdü." ifadesini kullanırken, görevi ders süresi içinde tamamlayan İkra, "Yaklaşık bir ders saatinde yaptık." demiştir. Bu bulgular, öğrencilerin görevi tamamlama süresindeki farklılıkların bireysel hız, hazırlık düzeyi ve görev anlayışı ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Görev sürecinde karşılaşılan sorunlar arasında özellikle grup çalışması nedeniyle ortaya çıkan zamanlama problemleri dikkat çekmektedir. Öğrencilerden Lina, "Arkadaşımla buluşamadığımız için ses kaydetmede sorun yaşadık. Onu da hocamız sayesinde hallettik." diyerek öğretmenin desteğiyle bu engeli aştığını belirtmiştir. Benzer şekilde Hilal, "Grup arkadaşımla buluşabilme şansım olmadığı için zorlandım ancak öğretmenimiz bize yardım etti." ifadesini kullanmıştır. Buna karşın süreci sorunsuz geçiren Ecrin "Sorun yaşamadım, arkadaşımla beraber sorunsuz bir şekilde yaptık." demiştir. Bu bulgular, grup çalışmasının öğrenciler için hem iş birliği hem de zaman yönetimi açısından zorluklar yaratabildiğini, ancak öğretmen desteğinin bu sorunların aşılmasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Uygulamanın katkılarına yönelik değerlendirmelerde ise öğrenciler telaffuz becerilerinin geliştiğini vurgulamıştır. Örneğin Şeyma, "Artık İngilizceyi eskisinden çok daha iyi telaffuz ediyorum." ifadesiyle bu gelişimi ortaya koymuştur. Lina ise, "Telaffuzum gelişti." sözleriyle bu görüşü desteklemiştir. Bunun yanı sıra, bazı öğrenciler uygulamanın sözcük bilgisini ve iletişimsel yeterliliğini artırdığını dile getirmiştir. Öğrencilerden Dora, "İngilizce olarak nasıl ihbarda bulunacağımı öğrenmiş oldum." derken, Yonca, "Daha rahat diyalog kurabiliyorum." diyerek uygulamanın iletişim üzerindeki etkisini belirtmiştir. Bu bulgular, uygulamanın dil becerilerinin farklı boyutlarında gelişimi desteklediği biçiminde yorumlanmıştır.

Grup çalışması deneyiminin de öğrenciler için farklı anlamlar taşıdığı belirlenmiştir. Bazı öğrenciler bu süreci olumlu değerlendirmiştir. Bu öğrencilerden İkra "Takım çalışmasında takım arkadaşımla bir dayanışma içinde olduk." derken, Lina "Beraber iş bölümü yaptık. Bu da görevlerimi zamanında yapmamı öğretti." sözleriyle sorumluluk bilincine vurgu yapmıştır. Neşe ise, "Yetiştirmek gereken bir sorumluluğumun olduğunu bilerek daha bilinçli hareket etmeme katkı sağladı. Arkadaşımla yapınca daha fazla

sorumluluk olduğunu hissettirdi." diyerek sürecin disiplin kazandırıcı yönünü de ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı öğrenciler grup çalışmasını olumsuz değerlendirmiştir. Örneğin Begüm "Bence tek kişi halinde yapmalıyız." derken, İrem, "Görevleri tek yapsak daha kolay olur. Arkadaşla yapılan görevler zor oluyor." ifadesi bu görüşü destekler niteliktedir. Yasemin ise "Grup görevlerini hiç sevmem, bu görevi de sevdiğim söylenemez; arkadaşımla yaptığım bu görev bana hiçbir şey katmadığını söylemeliyim." diyerek grup ödevlerini sevmediğini ve görevin kendisine bir katkı sağlamadığını paylaşmıştır. Ancak bazı öğrenciler grup çalışmasını eğlenceli bulmuştur. Bu öğrencilerden Gamze, "Biri ile hazırlamak da güzel… ayrıca biri ile İngilizce sohbet etmek telaffuzumu geliştirdi." sözleriyle bu katkıyı dile getirmiştir. Bu bulgular, grup çalışmasının öğrenciler üzerinde çok yönlü etkiler yarattığını; kimileri için motivasyon ve sorumluluk duygusu kazandırırken, kimileri için ise süreci zorlaştırıcı bir unsur olduğunu göstermektedir.

Dönüt sürecine dair görüşlerde ise öğrenciler hem dinleme hem de yorum yapma becerilerinde gelişim yaşadıklarını belirtmiştir. Örneğin öğrencilerden Gamze, "Dönüt yapmak için onlarınkini de dinlemek zorunda kaldım ve dinlemekle de olmuyor, anlamak da gerekiyor. Bu yüzden dinleme becerim ve yorumlama becerim de gelişti." ifadesini kullanmıştır. Ahu, "Onların yaptığı çalışmaları inceleyerek bu tema hakkında daha fazla bilgi sahibi oldum." derken, Yonca dönüt almanın faydasını "Herhangi bir konuda yapamadığımı veya yanlış yaptığım bir konuda bunu söylemeleri güzel, yanlışımı düzeltmiş olurum." sözleriyle dile getirmiştir. Bu bulgular, dönüt sürecinin öğrenciler için yalnızca etkileşim ve iş birliği değil, aynı zamanda eleştirel dinleme, öz-düzenleme ve farkındalık geliştirme açısından da önemli katkılar sunduğunu göstermektedir.

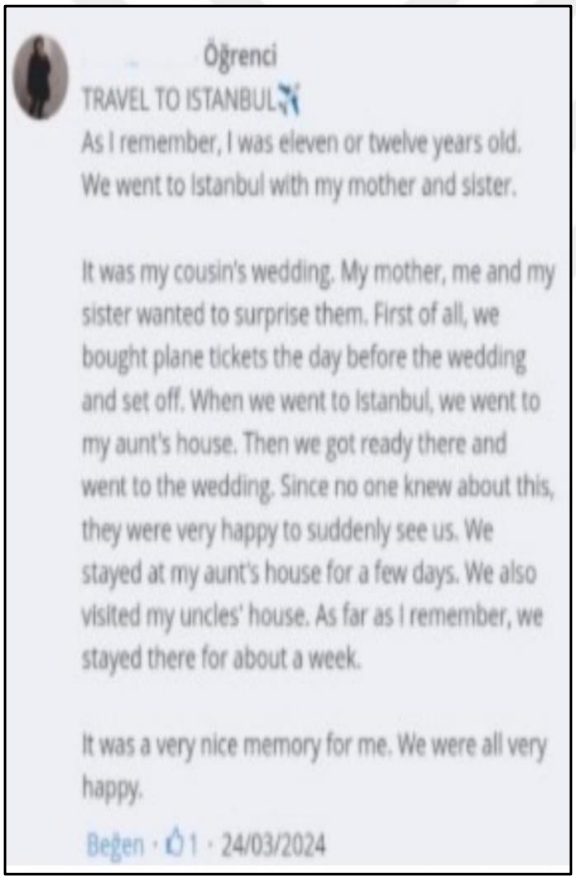
Genel olarak öğrencilerin yansıtma günlüklerinden elde edilen bulgular, uygulamanın çok yönlü etkilerini ortaya koymaktadır. Görevi tamamlama süresindeki farklılıklar, öğrencilerin bireysel hız ve öğrenme stillerine işaret ederken; karşılaşılan sorunlar özellikle grup çalışmalarında zamanlama ve koordinasyon zorluklarını gözler önüne sermektedir. Uygulamanın katkıları telaffuz ve iletişim becerilerinin yanı sıra sorumluluk bilinci ve iş birliği gibi sosyal becerilerin gelişimini de desteklemektedir. Bununla birlikte, grup çalışmasına ilişkin farklı değerlendirmeler, bu tür görevlerin öğrenciler arasında heterojen etkiler yarattığını göstermektedir. Son olarak dönüt süreci, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlayan önemli bir

deneyim olarak öne çıkmıştır. Tüm bu bulgular, sonraki öğretim tasarımlarının geliştirilmesi açısından yol gösterici niteliktedir.

“Dünya Mirası” adlı eylem planının üçüncü ve son uygulamasında, öğrencilerin geçmişte ziyaret ettikleri tarihî yerler hakkında cümleler kurmalarını sağlayarak yazma becerisine odaklanan bir ders işlenmiştir. Dersten sonra öğrenciler e-portfolyo görevlerinde geçmişe dair mutlu anılarını derste öğrenilen yazma basamaklarına uygun şekilde yazarak EBA üzerinden paylaşmışlardır. Öğrencilerin gönderdiği görevlerden iki tanesi 4.7 numaralı görselde sunulmaktadır

Görsel 4.7

Öğrencilerin Üçüncü E-Portfolyo Görevlerinden Örnekler



4.7 numaralı görselde görüldüğü gibi öğrenciler bu görev kapsamında anılarını yazmışlardır. Bu görevler ders öğretmeninin öğrencilere yönlendirici olması adına gönderdiği aşağıdaki kontrol listesine göre yazılmıştır.

Görsel 4.8

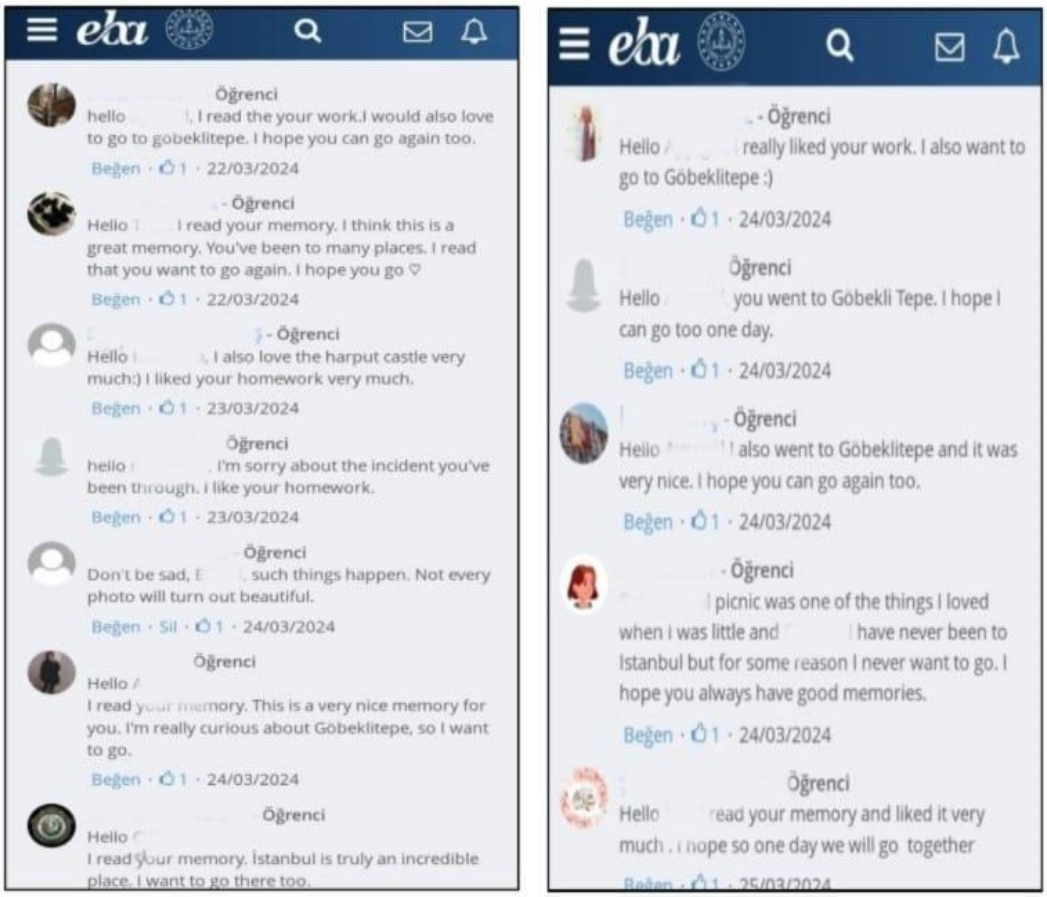
Kontrol Listesi

CHECKLIST	YES 😊	NO ☹
1-There is a title.		
2- There are introduction, body and conclusion paragraphs.		
3-The conjunctions (firstly, secondly, lastly etc.) are used correctly.		
4- There is a personal opinion or a feeling about the memory.		

Görevlerini EBA'ya yükleyen öğrencilerden birbirlerinin görevlerine dönüt vermiştir. Verilen dönütler Görsel 4.9'daki gibidir.

Görsel 4.9

Öğrencilerin Birbirlerine Verdiği Dönütler



Görsel 4.9'da görüldüğü gibi 31 öğrenciden 12'sinin birbirlerine verdikleri dönütler incelendiğinde öğrencilerin arkadaşlarının anılarını yazma görevlerine içerik açısından yorum yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler, yazılan anıların konusu üzerinden görüş bildirim ve "Umarım Göbeklitepe'ye yeniden gidersin" ya da "Yaşadığın olay için üzgünüm" gibi ifadelerle yazılan içeriğe atıfta bulunmuşlardır. Dönütlerde ayrıca kişisel görüş belirtme ve yazının temasına yönelik kısa değerlendirmeler dikkat çekmektedir. Öğrenciler, anlatılan olaylarla ilgili yorumlarda bulunmuş ve kendi bilgileriyle bağlantı kurarak dönüt vermiştir. Bu durum, yazma görevlerinin aynı zamanda okuma ve yanıt verme becerilerini de desteklediğini göstermektedir. Genel olarak dönütler, yazılı içeriklerin anlaşılması ve değerlendirilmesi sürecinde öğrenciler arası etkileşimin sağlandığını ortaya koymaktadır.

Süreç araştırmacı tarafından sistematik bir şekilde sınıf içi gözlemler ve yansıtma günlükleri aracılığıyla takip edilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin yazma etkinliğine karşı isteksiz ve dirençli oldukları, anılarını hatırlamakta güçlük çektikleri ve verilen örneklere rağmen yazmaya başlamadıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı bu durumu günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 19.03.2024):

> *Öğrenciler yazmaya o kadar dirençliydi ki onları ilk defa bu kadar bitkin ve enerjisiz gördüm... Daha önce hiç bu kadar çaresiz hissetmemiştim... Bu ders bana öğrencilerin yazma işine çok yabancı olduğunu ve sözlük kullanmadan kendilerini çok özgüvensiz hissettiklerini fark ettirdi. Dersin sonunda yazacakları hatıra yazılarını değerlendirme ölçeğini onlarla paylaştım.*

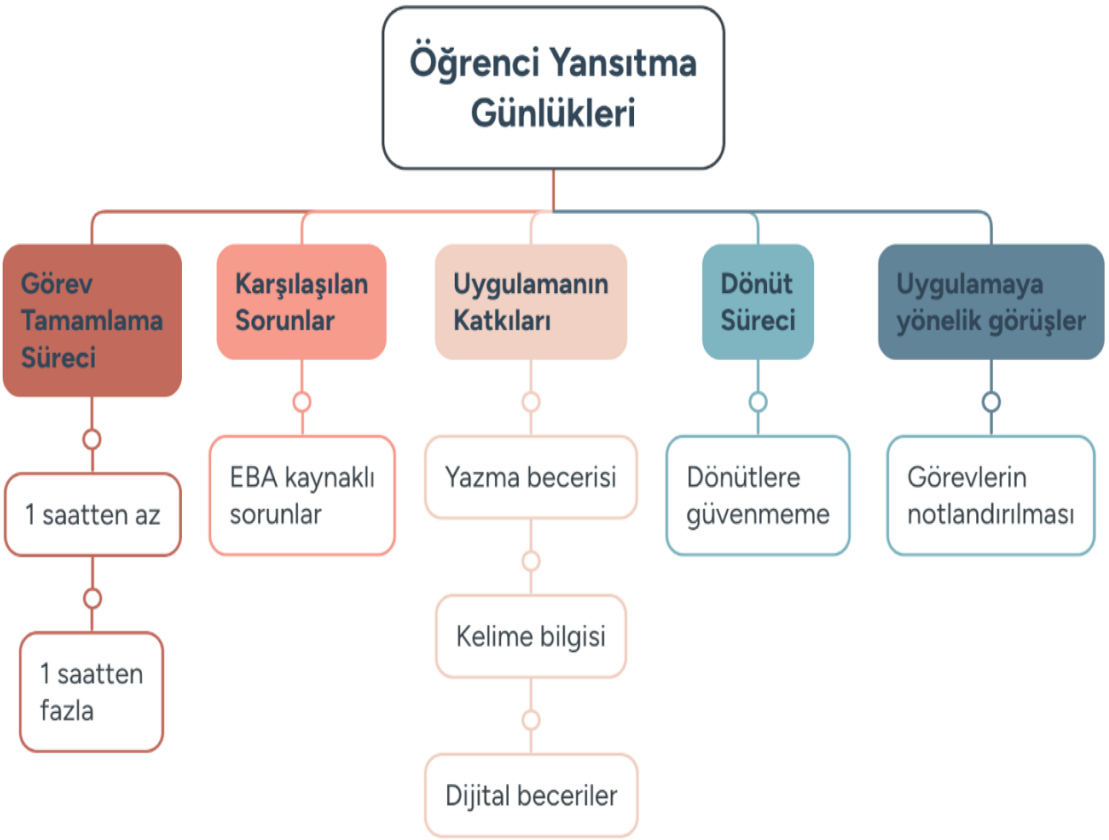
Araştırmacının gözlemlerine göre, öğrencilerin yazma becerileri konusunda ciddi zorluk yaşadığı, sürecin planlandığı gibi ilerlemediği ve dönüt verme–kontrol listesi kullanımının gerçekleşmediği görülmektedir. Ders sonunda değerlendirme ölçeği paylaşılarak sürece devam edilmiştir. Görevlerin tamamlanması ve gönderilmesi aşamasına gelindiğinde ise araştırmacı günlüğüne şu notu düşmüştür "31 öğrencimden 23 tanesi görevini göndermiş ve 16 tanesi ise yansıtma günlüklerini yazmış. Yapılan görevler gayet güzel ancak yansıtma günlüğü yazan kişilerin sayısı neden az onu hala anlayabilmiş değilim." (Araştırmacı Günlüğü, 26.03.2024).

Araştırmacının bu ifadesinden, görevlerin büyük ölçüde başarılı bir şekilde tamamlandığı, ancak yansıtma günlüklerinin eksik kaldığı ve bu durumun öğretmen

açısından açıklanmakta güçlük çekilen bir sorun oluşturduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, yazma görevlerinin uygulanabilirliğinin yüksek olduğunu, ancak yansıtma sürecinin öğrenciler tarafından ikinci planda görülebildiğini göstermektedir. Sürece dair öğrencilerin yansıtma günlüklerinde ulaşılan tema ve alt temalar Şekil 4.5'te sunulmuştur.

Şekil 4.5

Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar



Şekil 4.5'te görüldüğü üzere görev tamamlama süreci teması altında "1 saatten az ve 1 saatten fazla" alt temalarına ulaşılmıştır. Görevini bir saatten kısa sürede tamamlayan Ecrin bu durumu "Çok kısa sürdü, hiç zamanımı almadı." sözleriyle dile getirmiştir. Görevini daha uzun sürede tamamladıklarını belirten öğrencilerden Neşe bu duruma örnek olarak "1 gün" ifadesini kullanmıştır. Bu bulgu, diğer uygulamalarda da belirtildiği üzere, öğrenciler arasında öğrenme hızları bakımından farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Karşılaşılan sorunlar teması altında "EBA kaynaklı sorunlar" ortaya çıkmıştır. Bu sorunu yaşayan öğrencilerden Begüm karşılaştığı problemi şu şekilde dile getirmiştir: "EBA'da yorum yapmakta sıkıntı yaşadım ve anlamları farklı fakat yazılışları farklı kelimeler

denedim fakat olmadı.” Lina benzer bir deneyimi “EBA’dan yorum olarak gönderecektim. Uygunsuz kelime var dedi (uygunsuz kelime yoktu) o yüzden Canva’dan düz sayfaya geçirip öyle attım.” şeklinde ifade etmiştir. Ecrin ise, “..., EBA’ya yükleyemedim ve sonra birkaç şeyi değiştirdim.” sözleriyle teknik bir problem yaşadığını belirtmiştir. Dönütlerin gönderimi sürecinde zorluk yaşayan Dora ise, “Bir arkadaşıma yorum yaparken yorumum gönderilmedi, cümleyi birkaç defa değiştirdim öyle paylaşabildim.” demiştir. Öte yandan, herhangi bir sorun yaşamadığını belirten Sueda bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Herhangi bir sorun yaşamadım, gayet kolay ve eğlenceliydi.” Bu durum, teknik altyapının kimi öğrenciler için sorunsuz işlediğini, kimileri için ise sürecin zorluklar doğurduğunu göstermektedir.

Uygulamanın katkılarına ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde sürecin hem dil becerilerine hem de dijital yeterliliklere katkı sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda “yazma bilgisi, kelime bilgisi ve dijital beceriler” alt temalarına ulaşılmıştır. Öğrencilerden Sueda kelime becerisi ve yazma becerisindeki gelişmeyi, “Kendimi ilk defa İngilizce bir metin ile anlatma fırsatım oldu. Bu da gündelik hayat ile ilgili daha fazla kelime öğrenmeme fazlasıyla katkı sağladı.” diyerek açıklamıştır. Yasemin ise “İngilizce nasıl metin yazılır, giriş, gelişme, sonuç gibi bölümler, geçmişteki yaşanmış olayları ifade ederken neler kullanıldığını öğrendim.” ifadeleriyle yazma becerisine katkısını vurgulamıştır. “Yazma becerim arttı.” diyen Begüm, bu alandaki gelişimini açıkça ortaya koyarken, Gamze de “Dijital görevleri artık daha hızlı yapıyorum ve kendimi daha iyi ifade ediyorum.” sözleriyle dijital becerilerinde ilerleme kaydettiğini belirtmiştir.

Dönüt sürecine yönelik öğrenci görüşlerinde ise güven sorunu dikkat çekmektedir. Bu konuda Begüm, “Aslında çoğu kişi kendi düşüncelerini yansıtmıyor tepki görürler diye, yani dönüşlerin gerçek dışı olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle arkadaşlarının dönütlerini samimi bulmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu, dönüt sürecinde öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir ortamın gerekliliğine işaret etmektedir.

Görevlerin notla değerlendirilmesine ilişkin “görevlerin notlandırılması” alt temasına ulaşılmıştır. Görevlerin notlandırılması ile ilgili verilen yanıtlara ilişkin olarak olumlu ve olumsuz görüşler ortaya çıkmıştır. Örneğin öğrencilerden Seçil notlandırmanın ödevi yapma motivasyonu üzerindeki olumlu etkisi hakkında yorum yaparak “Bence not ile

değerlendirilmesi iyi çünkü yapmayanlar not olduğunu bilirse yaparlar diye düşünüyorum.” demiştir. Benzer olarak Dora da “Hocamız zaten neler hakkında not vereceğini bize söylemişti, ona bakarak düzgün bir metin yazdım. O olmasaydı belki de düzgün metin ortaya çıkamayacaktı. Yani çok işime yaradı.” ifadeleriyle notun yönlendirici ve teşvik edici işlevini öne çıkarmıştır. Bununla birlikte Selin de “Bence iyi olduğunu düşünüyorum çünkü eğlenceli bir çalışmadan dolayı bir not alıyoruz.” sözleriyle uygulamayı olumlu değerlendirmiştir. Öte yandan, olumsuz görüş bildiren Yasemin “Bence güzel bir uygulama değil.” diyerek süreci eleştirmiştir. Olumlu ve olumsuz ifadelerdeki çeşitlilik, öğrencilerin notla değerlendirmeye yönelik motivasyon kaynaklarının farklılaştığını göstermektedir.

Araştırmacı günlüğünden ve öğrenci yansıtma günlüklerinden alınan bu veriler geçerlik komitesi üyeleri ile paylaşılmış ve komite üyeleri yazma becerisinin geliştirilmesi adına “mail yazma, öğrencilere birebir dönütler verme, güncel konular üzerinde durma” fikirlerinin öğrencilerin motivasyonunu artırabileceği önerisinde bulunmuşlardır (28.03.2024).

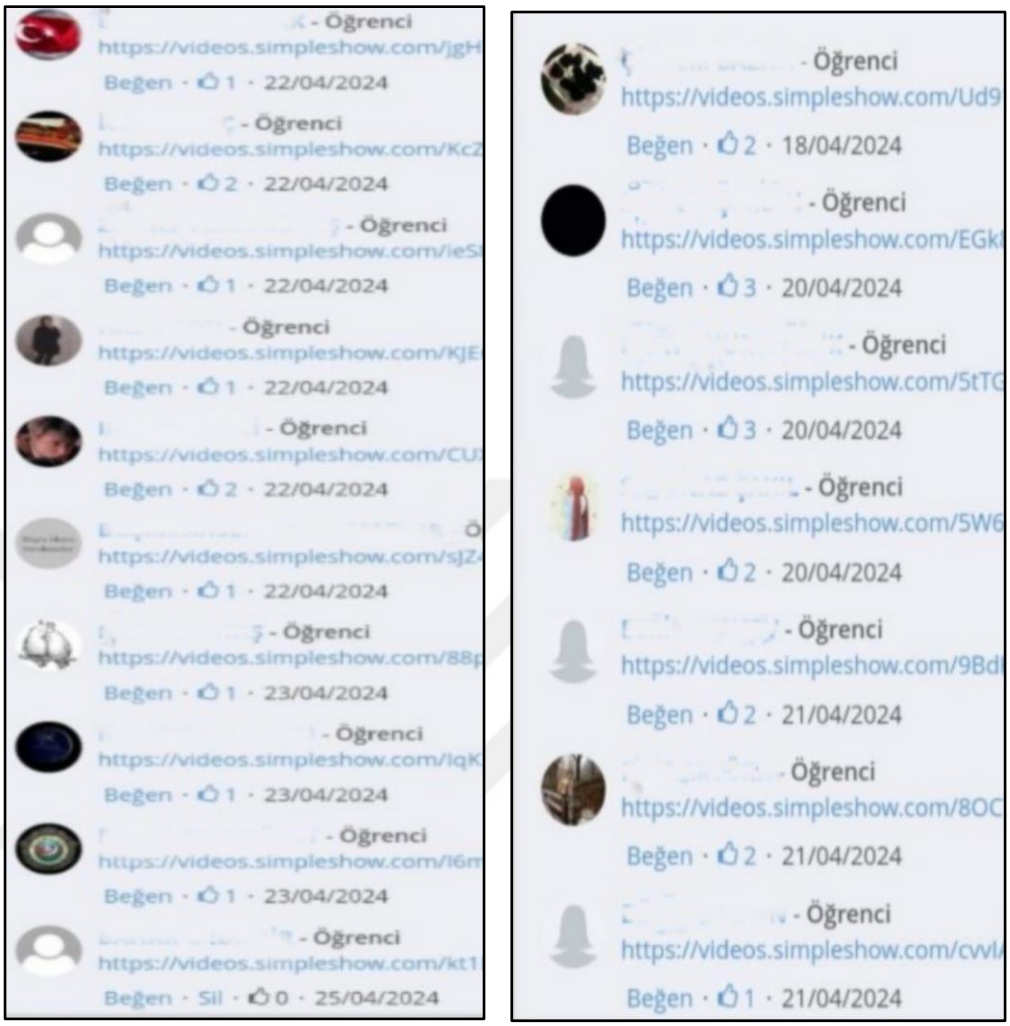
Verilen öneri bağlamında bir sonraki öğretim tasarımında, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden, gerçek yaşamla bağlantılı yazma görevlerine yer verilmesi; bireysel dönütlerin daha sistematik şekilde sunulması ve yazma konularının güncel yaşamla ilişkilendirilmesi planlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin yazma sürecine yönelik ilgilerinin ve katılım düzeylerinin artması amaçlanmaktadır.

4.2.2 İkinci eylem planı: “Acil durum ve sağlık problemleri” uygulama süreci

“Acil Durum ve Sağlık Problemleri” adlı ikinci eylem planı içerisinde iki uygulama hazırlanmıştır. Birinci uygulama öğrencilerin son zamanlarda meydana gelen sağlık sorunları/acil durumlarla ilgili bir metnin ana fikrini bulabilmeleri şeklinde okuma becerisine odaklanan kazanım çerçevesinde tasarlanmıştır. Bu uygulama ile ilişkili olarak öğrenciler e-portfolyo görevleri için ilk yardım gerektiren bir sağlık problemini seçmiş, gerekli adımları araştırmış ve bu süreci anlatan videolar hazırlamışlardır. EBA üzerinden paylaşılan video bağlantıları Görsel 4.10’da sunulmaktadır. Öğrencilerin gizliliğini korumak amacıyla bu bağlantıların görsel yansımaları kısıtlanarak sunulmuştur.

Görsel 4.10

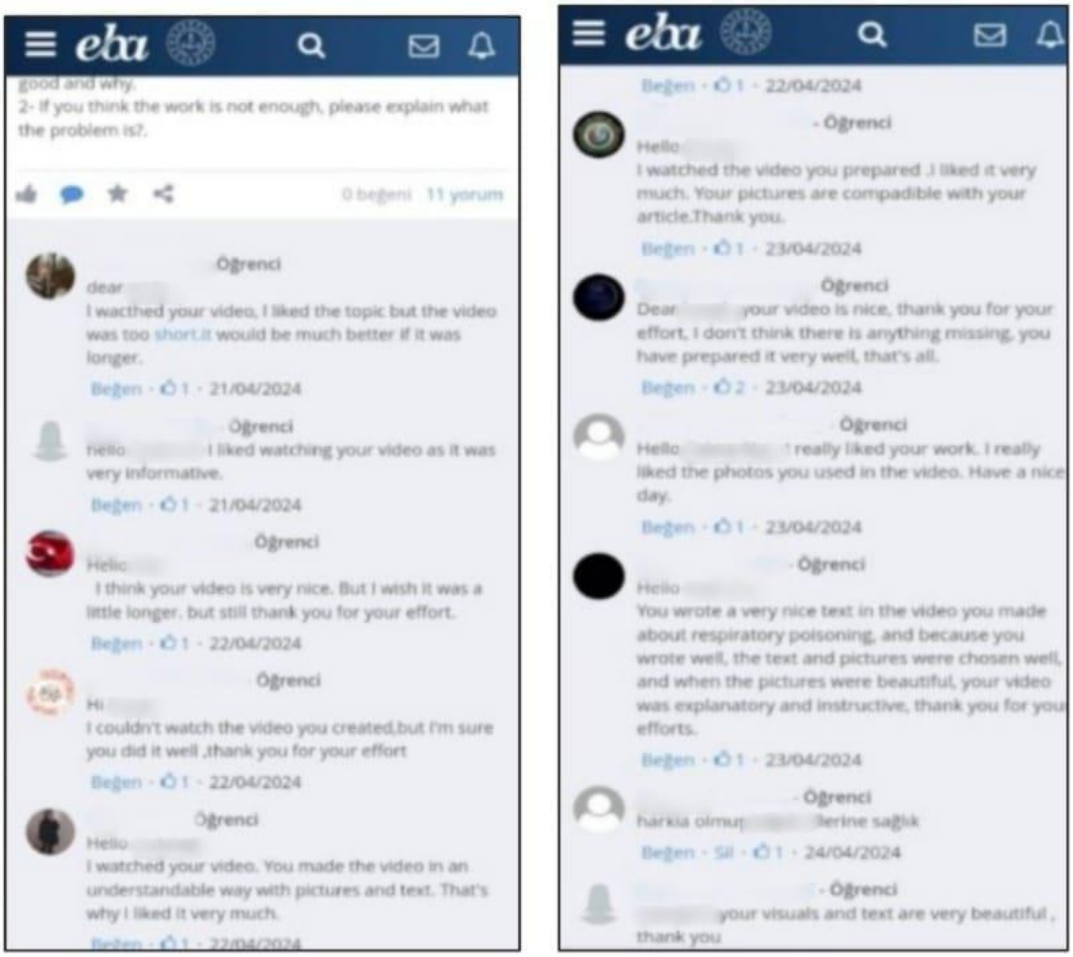
Öğrencilerin Dördüncü E-Portfolyo Görevleri



Öğrenciler bu görev kapsamında hazırladıkları video bağlantılarını paylaşmıştır (Görsel 4.10.). Görevlerini gönderen öğrenciler birbirlerinin görevlerine dönüt vermişlerdir. Bu dönütler Görsel 4.11'de sunulmaktadır.

Görsel 4.11

Öğrencilerin Birbirlerine Verdiği Dönütler



Görsel 4.11'de de görüldüğü gibi 31 öğrenciden 11'inin birbirlerine verdikleri dönütler incelendiğinde, öğrencilerin videoların süresi, görsellerin uygunluğu ve bilgi içeriği gibi unsurlar üzerinde durduğu görülmektedir. Örneğin, öğrencilerden biri "I liked watching your video as it was very informative" ifadesini kullanarak içeriğin bilgilendirici olduğunu belirtmiştir. Bir diğer öğrenci ise "I liked the topic but the video was too short" ifadesiyle video süresine dair bir değerlendirme sunmuştur. Görsellerin kullanımına ilişkin olarak ise "Your pictures are compatible with your article" ve "I liked the photos you used in the video" gibi ifadeler kullanılmıştır. Bu dönütlerde, öğrencilerin içerik ve biçim unsurlarını dikkate aldığı anlaşılmaktadır.

Süreçle ilgili araştırmacı günlüğü incelendiğinde ise süreçte yaşanan elektrik kesintisi sorunu şu şekilde ifade edilmiştir (Araştırmacı günlüğü, 16.04.2024):

> Dersin ortasında elektrik kesildi. Neyseki okuma metnini ve soruları öğrenci sayısı kadar çıktı almıştım ancak "simpleshow" uygulaması üzerinden kendi hazırladığım videoyu izletemedim. Videoları telefonumdan açtım ancak 31 kişilik sınıfta pek de anlamlı olmadı. Elektrik belki ikinci ders gelir diye umudum vardı ancak teneffüste gelip yeniden kesildi. Dolayısıyla "simpleshow" uygulamasını da öğrencilere tanıtamadım. Her ihtimale karşı uygulamayı kullanma adımlarını hem İngilizce hem Türkçe açıkladım.

Öğretmen, bu duruma rağmen dersin sürekliliğini sağlamak amacıyla metinlerin çıktısını önceden hazırlamış ve uygulamanın kullanım adımlarını hem İngilizce hem Türkçe olarak açıklamıştır. Bu durum, dijital araçların sınıf ortamında tanıtımında yaşanabilecek teknik aksaklıkların öğretim sürecini olumsuz etkileyebileceğini ortaya koymakta; dolayısıyla öğretim tasarımlarında olası aksaklıklara karşı alternatif uygulama planlarının hazırlanmasının gerekliliğine işaret etmektedir. Bu deneyim, sonraki öğretim tasarımlarında yedek planların oluşturulması açısından yol gösterici niteliktedir. Öğrencilerin görevi hazırlama süreci ile ilgili olarak araştırmacı günlüğünde şu ifadeleri kullanmıştır (Araştırmacı günlüğü, 21.04.2024):

> Birkaç öğrencim simpleshow uygulamasına giriş ve videonun bağlantısını paylaşmak konusunda yaşadıkları sorunlarla ilgili mesaj göndermişti, ben de dayanamayıp uygulamayı kullanmak adına kısa bir tanıtım videosu çekip, whatsapp grubumuza gönderdim. Çünkü elektrik kesintisinden ötürü öğrencilere uygulamayı yeterince tanıtamamıştım ve bu sorun hafta boyunca kafamda dönüp durdu. Gönderdiğim videodan sonra sorunu olan öğrencilerim sorunlarını hallettiklerini söyledi.

Araştırmacı günlüğünde anlatılan bu durum, sınıf ortamında teknik aksaklık nedeniyle eksik kalan tanıtımın öğretmen tarafından telafi edilmeye çalışıldığını göstermektedir. Dolayısıyla derste yaşanan elektrik kesintisi nedeniyle yeterince tanıtılamayan uygulama hakkında bazı öğrencilerin giriş ve paylaşım sürecinde sorun yaşadığı anlaşılmıştır. Bunun üzerine öğretmen, öğrencilerin uygulamayı daha etkili kullanabilmesi amacıyla kısa bir tanıtım videosu hazırlayarak öğrencilerle paylaşmıştır. Paylaşılan bu videonun ardından, uygulamayla ilgili yaşadıkları sorunları dile getiren öğrencilerin çözüme ulaştıkları belirtilmiştir. Tamamlanan görevler ve gönderilen yansıtma günlükleri ile ilgili olarak araştırmacı günlüğünde aşağıdaki notlar paylaşılmıştır (Araştırmacı günlüğü, 24.04.2024):

> Öğrencilerimden 18 kişi "simpleshow" uygulamasını kullanarak görevi yaptı. Bir öğrencim uygulamaya giriş yapamadığı için görevini yapamamış ancak tüm bu süreci anlatan bir

yansıtma günlüğü yazmış. Yani toplamda 19 adet yansıtma günlüğü geldi. Bir öğrencim de hazırladığı videoyu kaydedemediğine dair bir videoyu whatsapp üzerinden bana gönderdi. Okulda birlikte bakıp sorunu halletmeyi önerdim ama okula geldiğinde hesap şifresini hatırlamıyordu, eve gidince yeniden denemesini söyledim. Bir öğrencim taşındıkları ve internet bağlantısı olmadığı için görevini yapamadığını söyledi. Diğer öğrencilerime birebir görevlerini neden yapmadıklarını sormak istiyorum ancak bunun için bir vakit bulmam gerekiyor.

Araştırmacının bu notlarına göre 18 öğrenci görevini "simpleshow" uygulamasıyla tamamlamış, bir öğrenci ise uygulamaya erişemediği için yansıtma günlüğü yazmıştır. Diğer bazı öğrenciler teknik veya çevresel nedenlerle görevlerini tamamlayamamış, öğretmen eksik görevlerin nedenlerini öğrenmek için birebir görüşmeler yapma gereği duymuştur. Bu durum, dijital görevlerde karşılaşılabilecek bireysel aksaklıkların öğretim sürecine etkisini ortaya koymaktadır. Yaşanan teknik aksaklıklar ve erişim sorunları, sonraki tasarımlarda alternatif teslim yöntemleri ve bireysel destek planlarının gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu önlemlerin, dijital görevlerin daha erişilebilir ve sürdürülebilir olmasını sağlayabileceği düşünülmüştür.

Öğrenci yansıtma günlükleri incelendiğinde ise ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 4.6'da sunulmaktadır.

Şekil 4.6

Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar

Öğrencilerin bu görevi tamamlama süreci “bir saat ve bir saatten fazla” olmak üzere iki alt tema altında incelenmiştir. Görevini bir saatten az sürede tamamlayan Ecrin görevi tamamlama süresiyle ilgili “15 dakika” cevabını verirken görevini bir saatten uzun sürede tamamlayan İrem ise “2 saat sürdü”, diyerek görevine daha uzun zaman harcadığını belirtmiştir. Bu bulgular öğrencilerin bireysel hızlarına bağlı olarak değişmiş olabilir.

Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, karşılaşılan sorunlar teması altında “dijital becerilerden kaynaklı sorunlar, EBA kaynaklı sorunlar ve cihazdan kaynaklı sorunlar” alt temaları ortaya çıkmıştır. Dijital becerilerden kaynaklı sorunlara ilişkin olarak İrem, “Hesap açtıktan sonra uygulamaya girmekte sorun yaşadım, bir de yüklemede sorun yaşadım” sözleriyle hem hesap oluşturma sürecinde hem de yükleme aşamasında zorluk yaşadığını dile getirmiştir. Bu durum, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin e-portfolyo uygulamalarındaki görevlerini yerine getirmelerini doğrudan etkilediğini göstermektedir. EBA kaynaklı sorunlar ise daha çok yükleme sırasında hata verme şeklinde yaşanmış; bu bulgu, kullanılan platformun teknik sınırlılıklarının sürece engel teşkil edebildiği biçiminde değerlendirilmiştir. Cihazdan kaynaklı sorunlar kapsamında ise Ecrin’in “Telefondan hazırlamak zordu, uygulama açılmıyordu, tabletten devam ettim” ifadesi, kullanılan cihazların uygulamanın işleyişinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin deneyimleri, e-portfolyo sürecinde bireysel dijital becerilerin yanı sıra kullanılan cihaz ve platformların da öğrenme süreçlerinin başarısını doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır.

Uygulamanın katkıları “dil becerilerinde gelişim ve dijital becerilerde gelişim” alt temaları altında incelenmiştir. Dil becerilerinin gelişimini vurgulayan öğrencilerden Seçil, “İngilizce yazma ve anlama becerim gelişti” ifadesiyle yazma ve okuduğunu anlama becerilerinde ilerleme kaydettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Lina, “Dinleme becerim de gelişti” sözleriyle dinleme becerisindeki gelişimini dile getirmiştir. Bu ifadeler, e-portfolyo uygulamasının öğrencilerin dil becerilerinin çok yönlü gelişimine katkı sunduğunu göstermektedir. Öte yandan, dijital beceriler alt teması kapsamında Müge’nin “simple show video maker web sitesini keşfettim” sözleri, öğrencilerin yeni dijital araçları tanıyarak teknolojik becerilerini geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra Sevim’in “İlk yardımın yabancı dillerle anlatmam ve belki bir gün böyle bir durum yaşarsam ne yapacağımı bilirim” ifadesi, uygulamanın yalnızca akademik değil, aynı zamanda günlük yaşamda işlevsel faydalar sağlayarak dil kullanımını gerçek

yaşam bağlamlarına taşıdığını göstermektedir. Bu bulgular, e-portfolyo uygulamasının öğrencilerin hem dil hem de dijital becerilerinde gelişim sağlarken, öğrenmenin işlevselliğini de artırdığını ortaya koymaktadır.

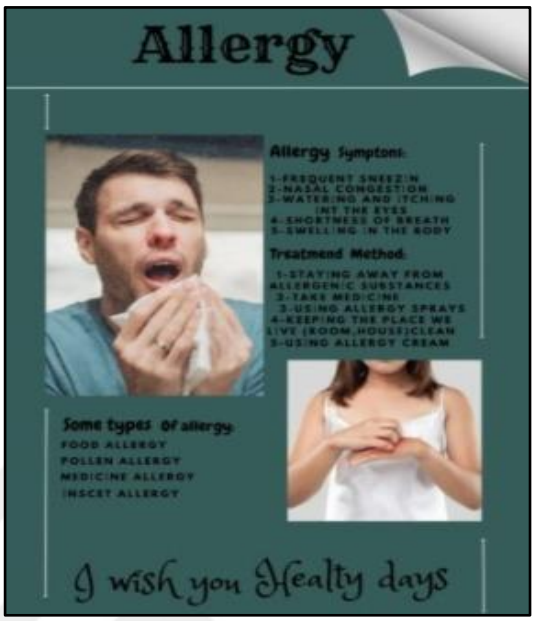
Öğrencilerin paylaşımlarından elde edilen verilere göre, dönüt süreci teması altında "eksiklerini görme" ve "görevleri karşılaştırma" alt temaları ortaya çıkmıştır. Eksiklerini görme alt teması kapsamında Ecrin, "Videomdaki eksikleri görmemi sağladı" ifadesiyle dönütlerin kendi ürününü eleştirel bir gözle değerlendirmesine ve eksik yönlerini fark etmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Görevleri karşılaştırma alt teması ise Sevim'in "Arkadaşlarımın videosu sayesinde aramızdaki farkları ve yeni kavramların dikkatimi çekmesini sağladı" sözlerinde somutlaşmıştır. Bu ifade, öğrencilerin akran çalışmaları sayesinde kendi ürünlerini karşılaştırarak farklılıkları görme ve yeni kavramlar öğrenme fırsatı bulduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca İpek'in "Bu uygulamayı farklı görevlerde de kullanabiliriz" şeklindeki önerisi, dönüt sürecinin yalnızca mevcut görevlerle sınırlı kalmayıp, gelecekte farklı öğrenme etkinliklerinde de kullanılabileceğine yönelik olumlu bir tutumu yansıtmaktadır. Bu veriler, dönüt sürecinin öğrencilerin hem öz değerlendirme hem de akran öğrenmesi yoluyla öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini göstermektedir.

Öğrencilerin deneyimlerinden hareketle, uygulamaya yönelik görüşler incelendiğinde teknik aksaklıklar ve öğrenme sürecine dair geri bildirimler doğrultusunda sonraki öğretim tasarımında öğrencilerin daha aşina oldukları bir uygulamanın tercih edilmesine karar verilmiştir. Böylece teknik engellerden kaynaklanan öğrenme kayıplarının azaltılması amaçlanmıştır.

Acil durum ve sağlık problemi adlı ikinci eylem planı bağlamında hazırlanan son uygulamada ise öğrencilerin son zamanlarda meydana gelen sağlık sorunları/acil durumlarla ilgili bir metnin ana fikrini bulabilmelerine odaklanan dinleme becerisine yönelik ders işlenmiştir. Dersin ardından öğrenciler e-portfolyoları için bir hastalığın belirtilerini ve tedavisi için gerekli tavsiyeleri araştırarak bilgilendirici bir poster hazırlamışlardır. Hazırlanan görevlerden iki tanesi Görsel 4.12'de gösterilmektedir.

Görsel 4.12

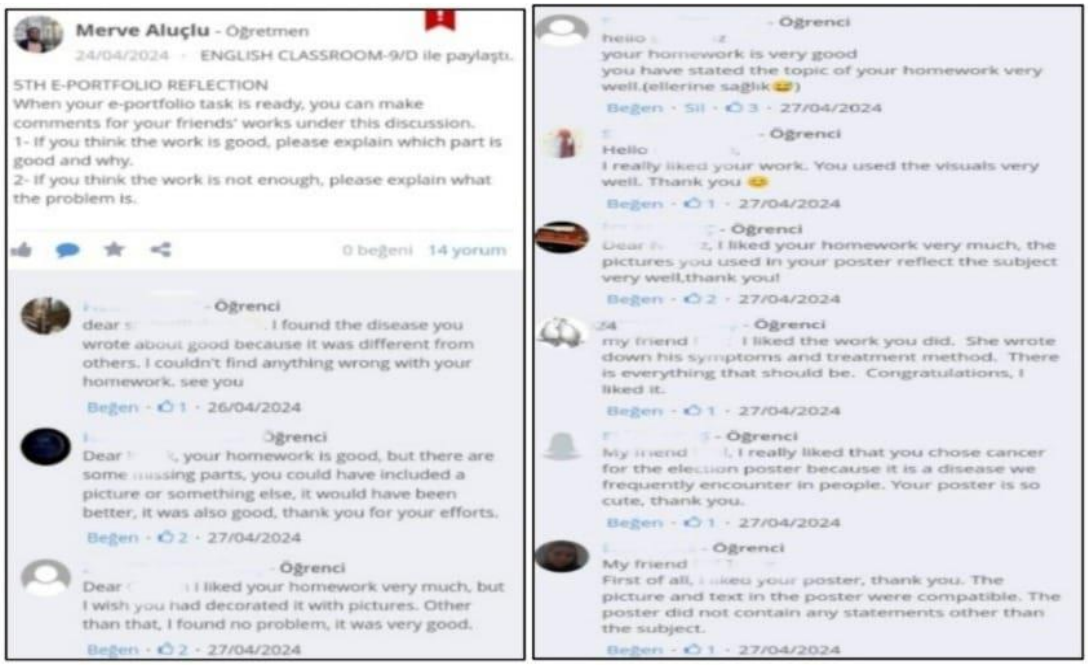
Öğrencilerin E-Portfolyo Görevleri



4.12 numaralı görselde görüldüğü gibi öğrenciler bu görev kapsamında hazırladıkları posterleri paylaşmıştır, görevlerini tamamlayan öğrenciler birbirlerine EBA üzerinden dönütler vermiştir. Bu dönütler görsel 4.13'te sunulmaktadır.

Görsel 4.13

Öğrencilerin Birbirlerine Verdiği Dönütler



Görsel 4.13'te görüldüğü gibi 31 öğrenciden 9'unun birbirlerine verdikleri dönütlere göre öğrenciler, öğretmen tarafından yönlendirilen iki soruya uygun şekilde arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmiştir. Dönütlerde genel olarak posterde kullanılan görsellerin uygunluğu, konunun açık bir şekilde ifade edilmesi ve çalışmaların özgünlüğü gibi unsurlar öne çıkmaktadır. Bazı öğrenciler olumlu yorum yaparken, bazıları eksik yönlere dikkat çekmiştir. Örneğin öğrencilerden biri, "I found the disease you wrote about good because it was different from others. " ifadesiyle arkadaşının konusunu özgün bulduğunu belirtmiştir. Bir diğer öğrenci ise, "your homework is good, but there are some missing parts…" diyerek eksik içeriklere dikkat çekmiştir. Genel olarak dönütlerin çoğu görevlerin görsellik ve içerik açısından başarılı olduğunu vurgulamış, yalnızca birkaç öğrenci eleştiriler sunmuştur. Bununla birlikte dönütlerin büyük kısmının yönlendirici sorulara tam anlamıyla yanıt vermediği, çoğunlukla genel beğeni bildiren ifadeler içerdiği gözlemlenmektedir.

Uygulama süreci ile ilgili araştırmacı günlüğünde öğrencilerin görevlerini hazırlarken herhangi bir zorluk yaşamadığını şu şekilde ifade etmiştir. "Hazırlanan son e-portfolyo görevlerini incelediğimde öğrencilerin tamamı görevini uygun bir şekilde hazırlayarak göndermişti. Günlüklere göre ise zorlandıkları kısımlar olmamış, bunun nedeni öğrencilerin Canva uygulamasına aşinalıkları olabilir." (Araştırmacı günlüğü, 28.04.2024)

Bu bulgu, öğrencilerin dijital araçlara yönelik aşinalıklarının ve önceki deneyimlerinin görev performansını olumlu etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin zorlanmadan görevlerini tamamlamaları, aşina oldukları uygulamaları kullanmalarının onların özgüvenini artırdığını ve görev sürecini kolaylaştırdığını düşündürmektedir. Ancak araştırmacının aynı tarihli yansıtma günlüğünde yer alan bir diğer ifade, öğrencilerin uygulamaya aşina olmalarına rağmen göreve katılım düzeyinin istenen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır (Araştırmacı günlüğü, 28.04.2024):

> Ancak şimdi son göreve baktığımda öğrencilerimin neredeyse tamamının aşina olduğu Canva uygulamasındaki göreve katılım simpleshowdan daha az. Bu hafta okulumuzda lise kademesi için yapılan Şube Öğretmenler Kurulu toplantısında da konuşulan konu öğrencilerin bayram haftasından sonra derslere karşı motivasyonlarının ve katılımlarının düşmüş olmasıydı, demek ki son dersteki motivasyonsuzluk sadece benim dersime özel değilmiş.

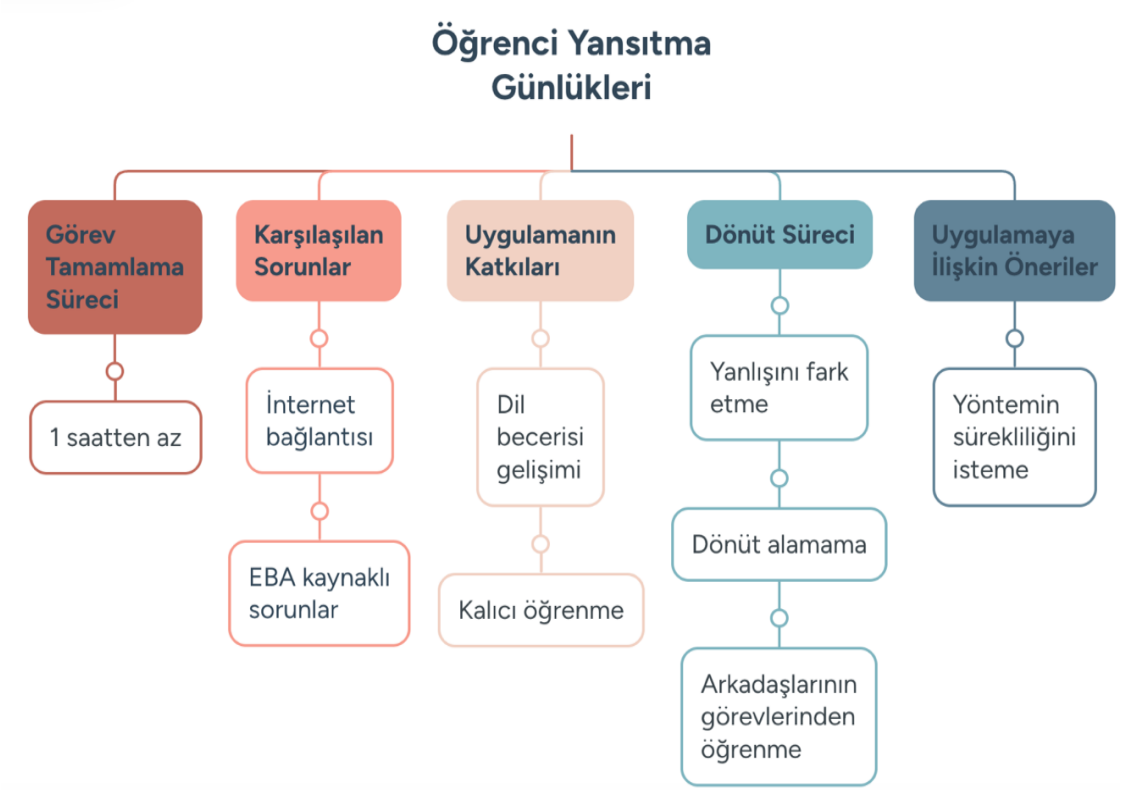
Bu ifade, öğrencilerin motivasyonlarının yalnızca kullanılan dijital araca bağlı olmadığını, dönemsel, takvime bağlı ya da dışsal faktörlerden (örneğin bayram haftası sonrası genel motivasyon düşüklüğü) etkilendiğini göstermektedir. Öğrencilerin aşina oldukları bir uygulamada dahi düşük katılım göstermeleri, motivasyonun ders dışı koşullarla doğrudan bağlantılı olabileceğini düşündürmektedir.

Genel olarak bu bulgular, e-portfolyo görevlerinin uygulanmasında dijital araçların bilinirliği ve kullanım kolaylığı kadar, öğrencilerin içinde bulundukları zamanlama, okul takvimi ve dışsal motivasyon faktörlerinin de dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğrenci yansıtma günlükleri incelendiğinde ise ortaya çıkan tema ve alt temalar Şekil 4.7'de sunulmaktadır.

Şekil 4.7

Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar



Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre görev tamamlama süreci, karşılaşılan sorunlar, uygulamanın katkıları, dönüt süreci ve uygulamaya yönelik öneriler olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır (Şekil 4.7.).

Öğrencilerin görev tamamlama süreci teması altında “bir saatten az” alt temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerden Yasemin görevini yaptığı süreye ilişkin “40 dk” yanıtını verirken, Sueda “20-25 dakika sürdü” demiştir. Bu bulgular, öğrencilerin görevleri zaman yönetimi açısından büyük ölçüde kısa sürede tamamladığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin ifadelerine göre, karşılaşılan sorunların çerçevesinde “internet bağlantısı ve EBA kaynaklı problemler” alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden Neşe “Tek sorunum internetti, balkona çıkıp telefonu uzun süre yukarı kaldırdım” sözleriyle yaşadığı güçlüğü dile getirmiştir. Hazırladıkları görevleri EBA’ya yükleme konusunda sorun yaşayan öğrencilerden Sevim bu sorunu, “EBA’ya afişim yüklenmedi ve açılmadı, ekran görüntüsüyle yükledim” şeklinde dile getirirken, Beyza ise “EBA’da yüklemede çok sorun yaşadım” diyerek benzer sorunu bildirmiştir. Bu bulgular, teknik sınırlılıkların sürece doğrudan etki ettiğini göstermektedir.

Etkinliğin katkısına dair öğrenci görüşlerinden hareketle “dil becerileri ve öğrenmenin kalıcılığı” alt temalarına ulaşılmıştır. Yaşadığı gelişim ile ilgili öğrencilerden Sueda, “Hem bir hastalığın nedenleri hakkında bilgi edindim hem de İngilizcesini öğrendim” sözleriyle içerik bilgisi ile dil öğrenimindeki gelişimi ilişkilendirmiştir. Öğrencilerden Yonca ise, “Konuyu daha iyi anladığımı düşünüyorum, daha kalıcı oldu” ifadesiyle öğrenmenin kalıcılığına vurgu yapmıştır. Bu ifadeler, uygulamanın hem dil gelişimine hem de kavramsal öğrenmeye katkı sunabildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin dönüt sürecine ilişkin ifadeleri “yanlışını fark etme, dönüt alamama ve arkadaşlarının görevlerinden öğrenme” şeklinde alt temalara ulaşılmıştır. Dönütler aracılığıyla Dora, “Yanlışımı fark etmemi sağladılar, teşekkür ederim” diyerek dönütlerin faydasını belirtmiştir. Öğrencilerden Sueda ise, “Görevimi geç yüklediğim için dönüt alamadım” sözleriyle zamanlama kaynaklı bir sorun aktarmıştır. Bunun yanında bazı öğrenciler arkadaşlarının hazırlamış olduğu görevlerin kendilerine katkısını açıklamıştır. Bu öğrencilerden Neşe, “Arkadaşımın yaptığı çalışmadaki konuyu ben de öğrenmiş oldum”, ifadelerini kullanırken Sevim “Onların projelerini inceledim ve incelerken yeni kavramlar öğrendim”, demiş ve Hilal “Çalışmalarını gözlemleyip görevlerini yaparken hangi fikirleri kullandıklarını öğrendim” ifadeleleri ile akran öğrenmesinden faydalandıklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin verdiği yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan öneriler temasında bakıldığında yöntemin farklı görevlerde de kullanılabileceği yönünde olumlu görüşler dikkat çekmektedir, bu bağlamda "yöntemin sürekliliğini isteme" alt temasına ulaşılmıştır. Öğrencilerden İpek bu konuda "Farklı konuları da bu yöntem ile posterle hazırlayabiliriz" diyerek yöntem çeşitliliğine vurgu yaparken, İrem, "Canva uygulamasını kullanmak çok zevkli, daha çok görev yapmayı isterim" sözleriyle motivasyonunu dile getirmiştir. Bu bulgular, dijital araçların öğrencilerde öğrenme isteğini artırdığını ve yöntemin sürdürülebilirliğine işaret etmektedir.

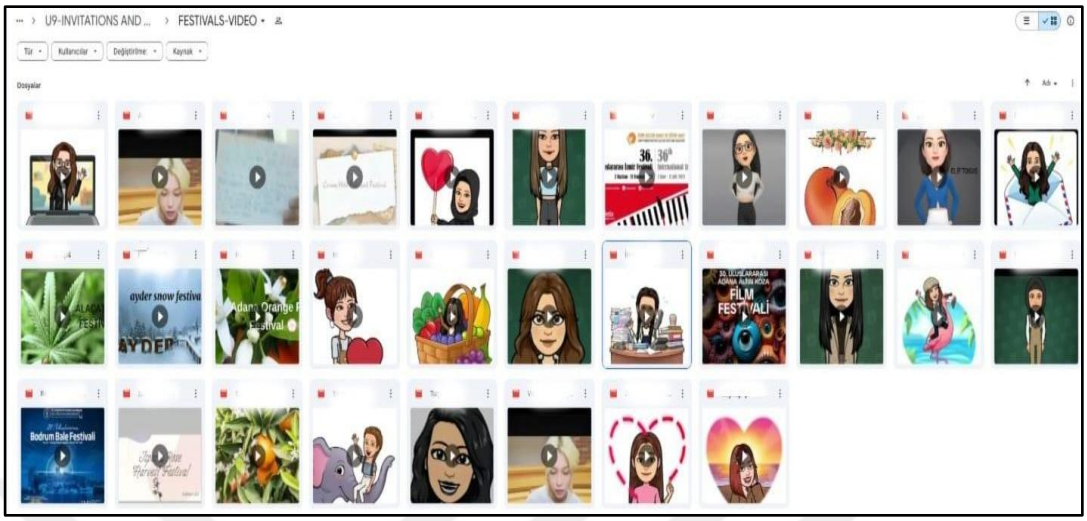
Elde edilen verilerden hareketle, öğrencilerin görev tamamlama sürecine dair zaman yönetiminde büyük ölçüde sorun yaşamadıkları, ancak internet ve EBA kaynaklı teknik aksaklıkların süreci zaman zaman sekteye uğrattığı görülmüştür. Öğrenme çıktıları açısından öğrenciler hem dil becerilerinde gelişim göstermiş hem de içerik bilgisinde kalıcılık sağlamıştır. Dönüt süreci, öğrencilerin kendi hatalarını fark etmeleri ve akran öğrenmesinden faydalanmaları açısından önemli katkılar sunmuştur. Öğrenci önerileri ise bu tür dijital görevlerin farklı içeriklerde de kullanılabileceğini ve öğrencilerin motivasyonunu artırabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, bir sonraki eylem planı uygulamaya konmuştur.

4.2.3 Üçüncü eylem planı: "Davetler ve kutlamalar" uygulama süreci

"Davetler ve Kutlamalar" üçüncü ve son eylem planı içerisinde toplamda üç uygulama tasarlanmıştır. Bu uygulamalardan birincisinde öğrencilerin bir metindeki destekleyici fikirleri bulması bağlamında okuma becerisine odaklanmıştır. Bu dersin sonunda öğrenciler Bitmoji (t.y.) uygulamasıyla karakter oluşturarak kendi ülkelerinde kutlanan bir festivali öğretmen tarafından verilen sorular doğrultusunda araştırmış, ardından Chatterpix (t.y.) uygulamasıyla oluşturdukları karakteri seslendirerek sunumlarını hazırlamışlardır. görevlerin tamamının toplandığı Google Drive görüntüsü 4.14 numaralı görselde sunulmuştur.

Görsel 4.14

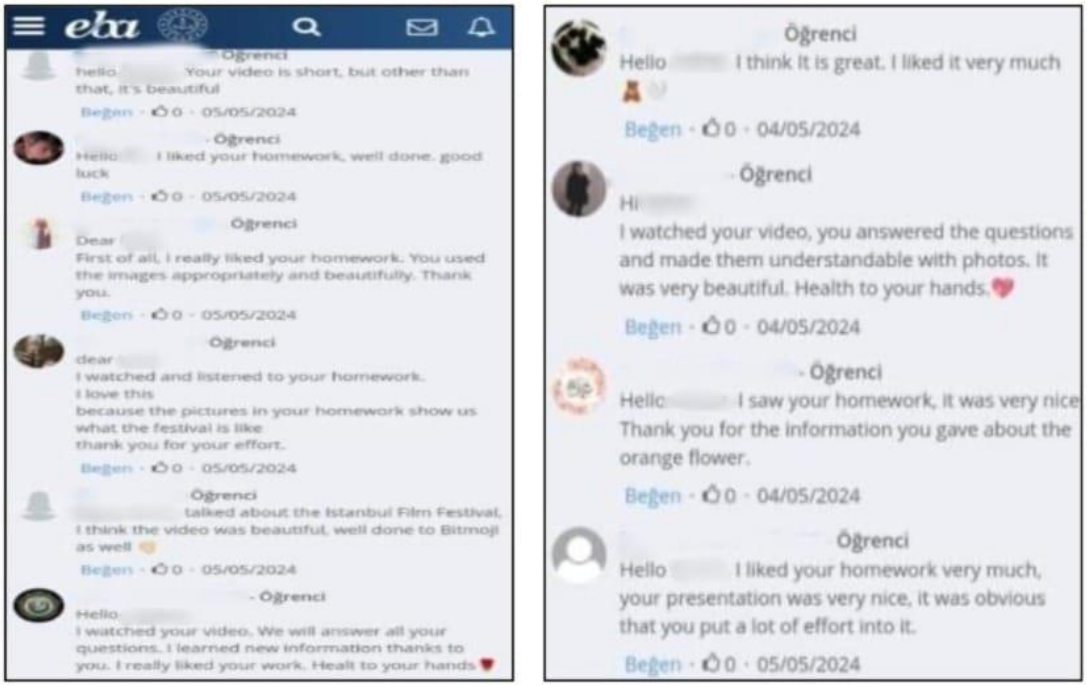
Öğrencilerin E-Portfolyo Görevleri



4.14 numaralı görselde görüldüğü gibi öğrenciler bu görev kapsamında hazırladıkları videoları Google Drive bağlantısından paylaşmıştır. Görevlerini tamamlayan öğrenciler ardından arkadaşlarının görevlerine dönüt vermişlerdir. Bu dönütler 4.15 numaralı görselde paylaşılmıştır.

Görsel 4.15

Öğrencilerin Birbirlerine Verdiği Dönütler



Görsel 4.15'te görüldüğü gibi 31 öğrenciden 10'u arkadaşlarının hazırladığı sunumları izledikten sonra içerik, görsel kullanım ve bilgi aktarımı açısından değerlendirmelerde

bulunmuştur. Dönütlerde genellikle olumlu ifadeler tercih edilmiş, öğrenciler arkadaşlarının videolarını beğendiklerini ve içerikteki bilgileri faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, öğrencilerden biri "I really liked your homework. You used the images appropriately and beautifully. Thank you." diyerek görsel kullanımını takdir ederken, bir diğer öğrenci "You answered the questions and made them understandable with photos. It was very beautiful." şeklinde arkadaşının içeriği görsellerle açıklamasını övmüştür. Ayrıca öğrenciler videolarda öğrendikleri bilgileri de paylaşarak "Thanks to you, I learned new information" ve "Thank you for the information you gave about the orange flower" gibi ifadeler kullanmışlardır.

Bu dönütler, öğrencilerin sadece içerikle ilgili görüşlerini bildirmediklerini, aynı zamanda arkadaşlarının emeklerini takdir ettiklerini ve videolardan yeni bilgiler edindiklerini de göstermektedir. Ancak dönütlerin büyük ölçüde olumlu ifadelerden oluştuğu görülmektedir. Bu durum, dönüt süreci açısından istenen noktaya yeterince ulaşılamadığını göstermektedir. Bu durum, bir sonraki öğretim tasarımında öğrencilerin daha nitelikli, eleştirel ve geliştirici dönütler verebilmeleri için yapılandırılmış sorular kullanmanın gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu konuda Geçerlik Komitesi üyeleri de "Öğrencilerin birbirlerine dönüt vermesi konusunda "Çalışma iyiyse neden iyi? Kötüyse ne anlamda kötü?" gibi sorularla yarı esnek bir sınır çizilmesi" gerektiğini belirtmiştir (28.03.2024). Böylece öğrencilerin yalnızca övgüde bulunma değil, aynı zamanda iyileştirici öneriler sunmaları da teşvik edilebilir.

Araştırmacı günlüğünde uygulama sürecinde öğrencilerin göreve yönelik tercihlerini ve tepkilerini şu şekilde not etmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 01.05.2024):

> World Heritage ünitesindeki gibi Bitmoji karakterlerini Chatterpix uygulamasından seslendirerek hazırlamalarını düşünmüştüm ancak Ulus Hoca [Tezin eş danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Ali Ulus Kımav] öğrencilere daha pratik bir yol olan kendi videolarını çekmelerini önermişti. Bu öneriyi çok beğendim çünkü çok temel düzeyde teknolojik bilgisi olan bir kişi dahi kamera vasıtasıyla çekim yapabilir. Ancak bu görevi ders sonunda öğrencilerime açıkladığımda herkes tepki gösterdi ve 'Kendimizi çekmesek, Bitmoji karakterini kullansak?' diye sesler yükseldi.

Bu gözlem, öğrencilerin teknolojik araçlara yönelik tercih ve alışkanlıklarının öğretim tasarımındaki kararları doğrudan etkileyebileceğini göstermektedir. Öğrencilerin Bitmoji gibi dijital karakter temelli araçları tercih etmeleri, yüz yüze çekimlerde yaşanan

çekingenlik, özgüven eksikliği ya da mahremiyet kaygılarıyla ilişkili olabilir. Bununla birlikte, öğrencilerin alternatif önerilerini dile getirebilmeleri, öğrenme sürecinde öğrenci sesinin duyulduğu bir katılım ortamının oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmacı, bu göreve ilişkin gözlemlerini şu şekilde not etmiştir."Öğrencilerimin 6. e-portfolyo görevi Türkiye'de kutlanan bir festival seçerek bunun videolu sunumunu hazırlamaktı. Bu görevi 23 (günc:25; günc:31) öğrencim gönderdi… Bunun yanı sıra 23 öğrencim yansıtma günlüğünü gönderdi." (Araştırmacı Günlüğü, 06.05.2024).

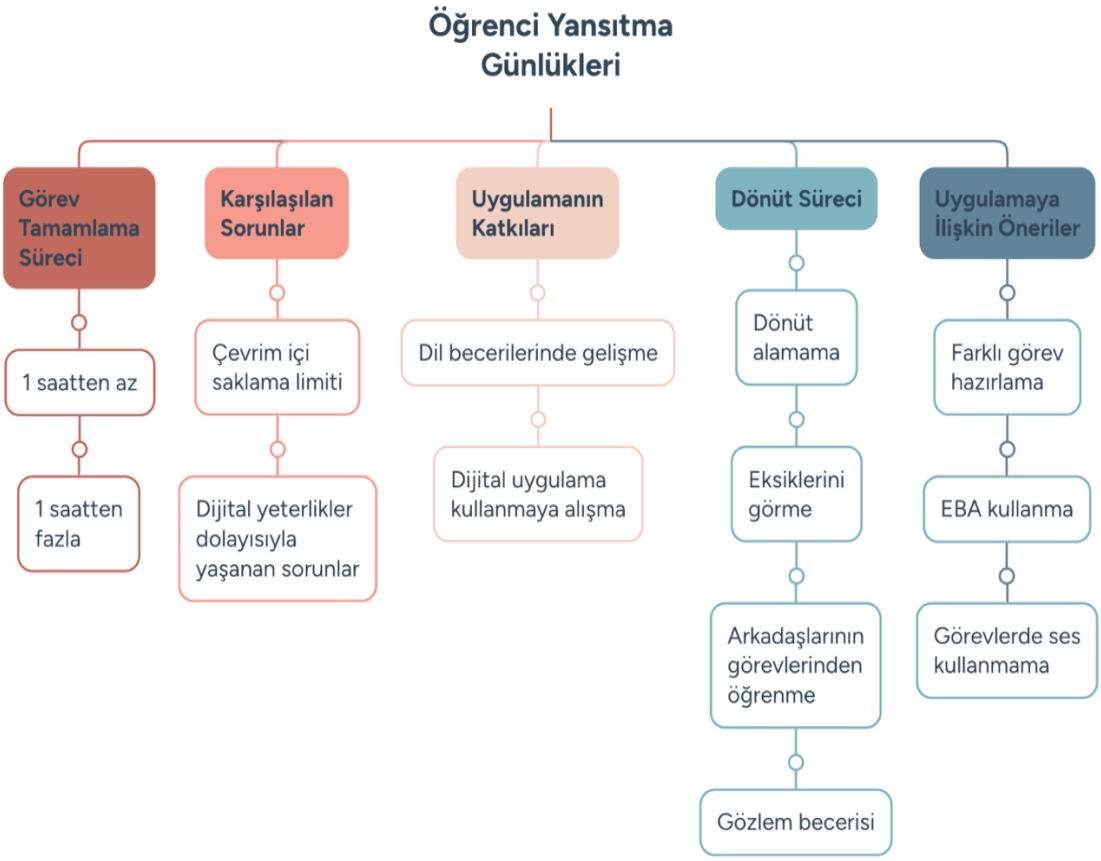
Bu bulgu, 31 kişilik sınıfta öğrencilerin büyük çoğunluğunun hem görevi hem de yansıtma günlüklerini tamamladığını göstermektedir. Katılım oranı, sürecin öğrenciler tarafından genel olarak anlaşılır, ulaşılabilir ve uygulanabilir bulunduğu biçiminde değerlendirilmiştir.

Görevlerin niteliğiyle ilgili olarak araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 07.05.2024): "Yansıtma günlüklerine göre seslendirme için kimi Chatterpix'i kullanırken, kimi ekran kaydı almış ve bazıları da Capcut, Youcut, Inshot gibi uygulamalardan yararlanmış." Bu gözlem, öğrencilerin sesli anlatım ve video hazırlama sürecinde farklı dijital araçlardan yararlandığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin çeşitlilik gösteren bu tercihleri, onların dijital araçlar konusundaki deneyim ve yatkınlıklarının farklılık taşıdığını; ayrıca görevi tamamlamak için yaratıcı çözümler üretme eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, görev teslim süreçlerinde bazı öğrencilerin teknik sorunlar yaşadığı da günlüğe yansımıştır. "Görevin hazırlanması aşamasında birkaç öğrencim videolarını drive bağlantısına eklemekte sorun çektiğini belirten mesajlar göndermişti. Onları yönlendirmem ile sorunları çözüldü. Üç öğrencim tüm çabalarına rağmen yükleyemedi, onların videolarını ben yükledim." (Araştırmacı Günlüğü, 07.05.2024). Bu durum, dijital görevlerde öğrencilerin bireysel becerileri ve mevcut altyapı koşullarının sürece doğrudan etki edebildiğini göstermektedir. Öğretmenin bu noktada aktif destek sağlaması, öğrencilerin motivasyonlarını korumalarına ve sürece devam etmelerine yardımcı olmuştur. Bu bulgu, dijital görevlerde teknik destek ve alternatif teslim yöntemlerinin planlanmasının önemini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin yansıtma günlüklerinden elde edilen tema ve alt temalar 4.8 numaralı şekilde sunulmaktadır.

Şekil 4.8

Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar



Şekil 4.8'de görüldüğü gibi bu görevi tamamlama süresi teması altında "bir saatten az ve bir saatten fazla" olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden görevini bir saatten az sürede bitiren Ahu görevi tamamlama süresine "25-30 dk." şekilde cevap verirken, Lina ise "yaklaşık 20 dakikamı aldı" ifadelerini kullanmıştır. Bununla birlikte görevini daha uzun sürede tamamlayan öğrencilerden Yasemin görevini tamamlama süresi için "2 gün", ve Begüm ise "2 saatten biraz daha fazla sürdü" şeklinde yanıtlar vermiştir. Bu bulgu, önceki uygulamalarda da görüldüğü gibi, öğrencilerin görev tamamlama süresinin öğrenciden öğrenciye değiştiği biçiminde yorumlanmaktadır.

Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre karşılaşılan sorunlar teması altında "Çevrim içi saklama limiti ve dijital yeterlikler dolayısıyla karşılaşılan sorunlar" alt temaları ortaya çıkmıştır. Çevrim içi saklama limiti ile ilgili olarak öğrencilerden Sıla, "Drive'a yükleme hakkım bitmişti, yeni bir e-posta açtım" diyerek yaşadığı güçlüğü ve çözümünü ifade etmiştir. Dijital yeterlikler dolayısıyla ödevini yükleyemeyen öğrencilerden Gökçe ise "Videoyu yüklemede sorun yaşadım, hocama danıştım" sözleriyle deneyimini

paylaşmıştır. Benzer olarak Yasemin "Yükleme sürecinde videoyu bağlantısına yükleyemedim, öğretmenime danıştım" ifadelerini paylaşmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin teknik sorunlarla başa çıkarken kendi çözüm yollarını geliştirdiklerini, ancak sürecin verimliliğinin dijital yeterlikler ve platform sınırlılıkları nedeniyle sekteye uğrayabildiğini göstermektedir.

Bir diğer tema olan *uygulamanın katkıları* teması altında "dil becerilerinde gelişme" ve "dijital uygulama kullanmaya alışma" alt temaları ortaya çıkmıştır. Dil becerilerindeki gelişime yönelik olarak Begüm, "İngilizce metin hazırladım, onu defalarca okudum, telaffuzumu geliştirdi. Arkadaşlarımınkini dinlediğimde dinlememi geliştirdi" sözleriyle hem telaffuz hem de dinleme becerilerinde ilerleme kaydettiğini belirtmiştir. Benzer şekilde İpek, "Speaking yönünden güzeldi, yorum yapanlar için ise listening yönünden katkısı olmuştur" ifadesiyle konuşma ve dinleme becerilerinde gelişimi vurgulamıştır. Yasemin ise "Yeni kelimeler öğrendim, dinlemede yine etkisi oldu ama telaffuz konusunda aynı şeyi söyleyemeyeceğim" sözleriyle kelime bilgisi ve dinleme becerisinde gelişim yaşadığını, ancak telaffuz alanında aynı katkıyı hissetmediğini dile getirmiştir. Bu bulgular, "Dünya Mirası" ve "Sağlık Problemleri ve Acil Durum" eylem planlarında öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine yönelik bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Öte yandan, "dijital uygulama kullanmaya alışma" alt teması kapsamında İklim, "Artık uygulamaları nasıl kullanacağıma hakim olduğum için zor gelmiyor" ifadesiyle uygulamaların tekrar eden kullanımının öğrencilerin dijital araçlara aşinalığını artırdığını ortaya koymuştur. Bu durum, ilk eylem planında öğrencilerin uygulamaları kullanırken yaşadığı başlangıçtaki zorluklara karşın, özellikle ikinci eylem planı olan 'Sağlık Problemleri ve Acil Durum' sürecinde daha rahat ve bilinçli kullanım sergilemeleriyle de örtüşmektedir**.** Genel olarak bu bulgular, e-portfolyo uygulamasının hem dil becerilerinde hem de dijital becerilerde çok boyutlu gelişim sağladığını göstermektedir.

Dönüt süreci teması altında öğrencilerin verdikleri cevaplardan "dönüt alamama, eksiklerini görme, arkadaşlarının görevlerinden öğrenme ve gözlem becerisi" alt temaları ortaya çıkmıştır. Dönüt alamama alt teması kapsamında Lina, "Ben görevimi geç gönderdiğimden kimse dönüt vermedi" ifadesiyle sürece geç katılımın dönüt alma fırsatını sınırladığını dile getirmiştir. Eksiklerini görme alt temasında Ecrin, "Kendi eksiklerimi ve iyi yönlerimin farkına varmamı sağladı" sözleriyle dönütlerin öz

değerlendirme yapmasına ve güçlü-zayıf yönlerini ayırt etmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Arkadaşlarının görevlerinden öğrenme alt teması, öğrencilerin akran öğrenmesinden nasıl faydalandıklarını göstermektedir. Bu bağlamda Neşe, "Arkadaşımın yaptığı çalışmadaki konuyu ben de öğrenmiş oldum" sözleriyle doğrudan bilgi kazandığını dile getirirken; Sevim, "Onların projelerini inceledim ve incelerken yeni kavramlar öğrendim" ifadesiyle kavramsal gelişimini vurgulamış; Hilal ise "Çalışmalarını gözlemleyip görevlerini yaparken hangi fikirleri kullandıklarını öğrendim" diyerek akranlarının fikirlerinden yararlandığını ortaya koymuştur. Son olarak, gözlem becerisi alt temasında Duygu'nun "Sanırım gözlem yapma becerim güçleniyor" ifadesi, dönüt sürecinin öğrencilerin yalnızca öğrenme ürünlerini değerlendirmelerine değil, aynı zamanda gözlem yapma yetilerini geliştirmelerine de katkı sunduğunu göstermektedir. Duygu'nun "Sanırım gözlem yapma becerim güçleniyor" ifadesi, dönüt sürecinin öğrencilerde yalnızca ürünlerini gözden geçirme değil, aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini fark etme yönünde de bir katkı sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin dönüt sürecini kişisel farkındalık geliştirme aracı olarak gördüklerine işaret etmektedir.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda, öneriler teması altında "farklı görev hazırlama, EBA kullanma ve görevlerde ses kullanmama" alt temaları ortaya çıkmıştır. Farklı görev hazırlama alt temasında Sıla, "Yaptığımız festival hakkında bilet ya da broşür tasarlayabiliriz" önerisiyle verilen görevlerin ötesinde alternatif ürünler tasarlamaya yönelik paylaşım yaparken, EBA kullanma alt temasında ise Hilal, "Google Drive'dan görevlerimizi yollamak yerine EBA kullanmalıyız" ifadesiyle sistemsel bir çözüm önerisinde bulunmuştur. Böylece sürecin daha düzenli ve işlevsel hâle gelebileceğini dile getirmiştir. Görevlerde ses kullanmama alt temasında Betül, "Lütfen artık kendi sesimizi kullanmayalım, ağlayarak yapıyorum" sözleriyle bu süreçten duyduğu duygusal zorluğu aktarmış, İrem ise "Sesimizi kaydettiğimiz görevlerin hiç olmamasını isterdim" ifadesiyle benzer bir rahatsızlığı dile getirmiştir. Bu durum, ses kaydı kullanımının öğrenciler için yalnızca teknik bir uygulama değil, aynı zamanda duyuşsal açıdan zorlayıcı bir deneyim olabildiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu bulgular, öğrencilerin önerilerinin yalnızca teknik süreçlere değil, aynı zamanda eğitsel ve duyuşsal boyutlara da odaklandığını göstermekte; görev tasarımlarında öğrencilerin duyuşsal ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Elde edilen bulgular, görevlerin çoğunlukla kısa sürede tamamlandığını, ancak dijital yeterlikler ve yükleme süreçlerinden kaynaklanan teknik sorunların öğrencilerin deneyimlerini etkilediğini göstermektedir. Uygulamanın katkıları dil becerilerinin gelişimi, kelime bilgisinin artışı ve dijital araçlara aşinalık açısından öne çıkmıştır. Dönüt süreci hem hataları fark etme hem de akran öğrenmesi yoluyla öğrenmeyi desteklemiştir. Uygulamaya ilişkin öneriler ise sürecin farklı görevlerde kullanılabileceğini, sistem tercihlerinin önem taşıdığını ve ses kullanımına dair duygusal hassasiyetlerin dikkate alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, sonraki tasarımlarda uygulamaların teknik boyutları kadar eğitsel planlamasının da öğrenci ihtiyaç ve tercihleri doğrultusunda gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir.

"Kutlamalar ve Davetler" adlı eylem planı kapsamında hazırlanan ikinci tasarımda ise öğrencilerin öneri ve taleplerde bulunabilmesi ve bunlara yanıt verebilmesi anlamında konuşma becerisine dayalı kazanım çerçevesinde tasarlanan ders uygulaması yapılmıştır. Öğretmen bu bağlamda önce dersinde Pixton (t.y.) uygulamasını tanıtmış ve öğrencilerine karakter oluşturmayı anlatmıştır. Ders esnasında yanında dijital cihazı olan öğrenciler bu karakterleri oluşturdukça öğretmenin kendileriyle paylaştığı sınıfta karakterler görünmüştür. Ortaya çıkan Görsel 4.16'da gösterilmektedir.

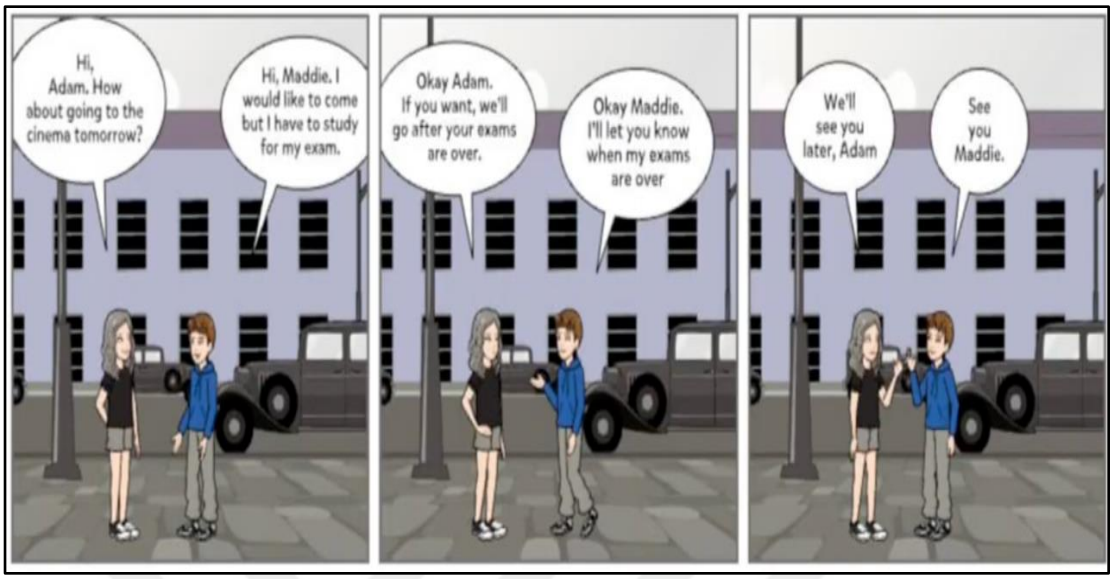
Görsel 4.16

Pixton Dijital Sınıf

Dersin ardından öğrenciler bir kişiyi bir yere davet etmek temalı diyalog hazırlamış ve bu diyaloğu Pixton (t.y.) uygulamasından karikatüre dönüştürüp seslendirmiştir. Öğrencilerin hazırladığı görevlerden bir örnek Görsel 4.17'de sunulmaktadır.

Görsel 4.17

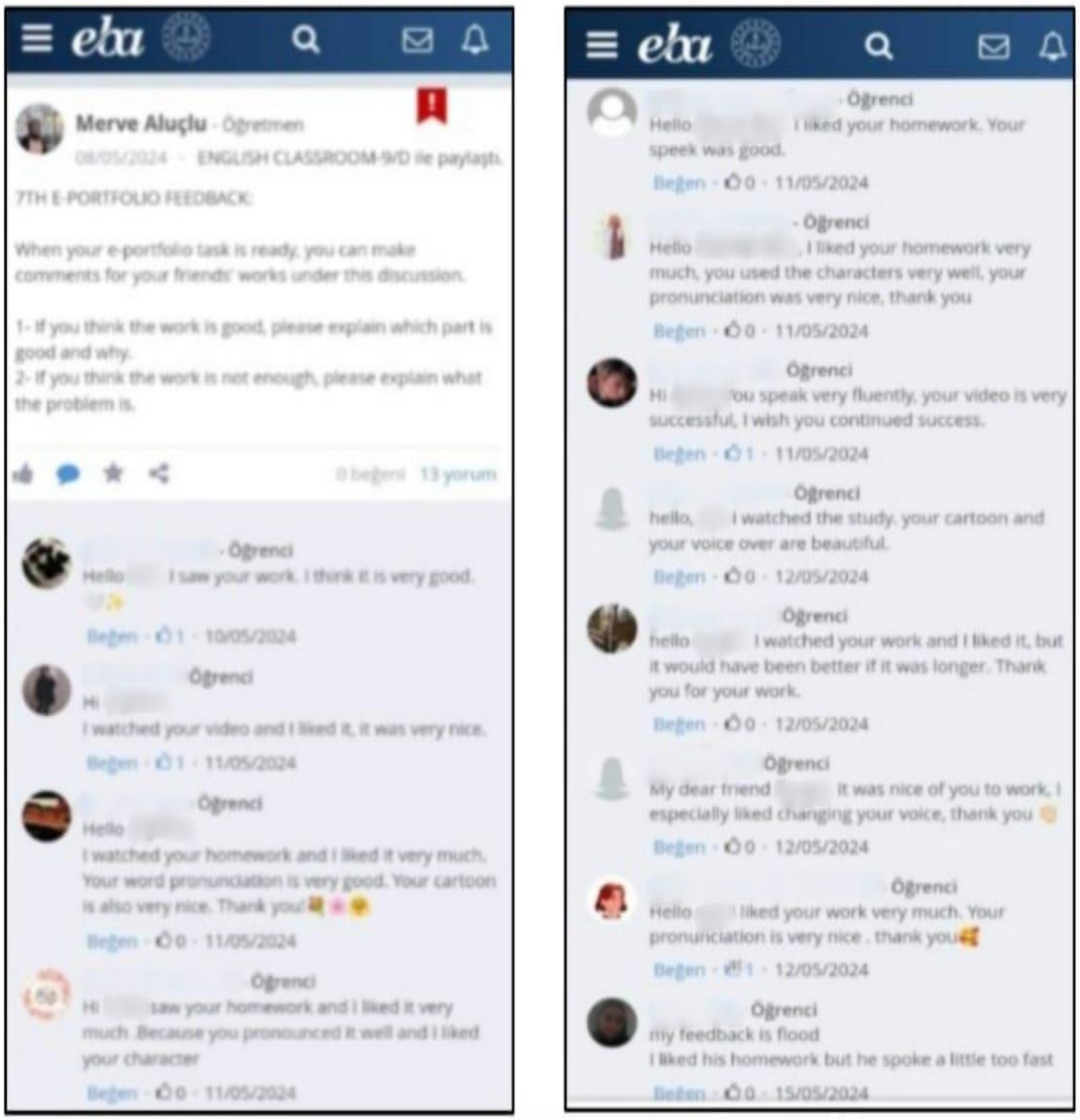
Öğrencilerin Yedinci E-Portfolyo Görevleri



Görsel 4.17'de verilen bir öğrencinin paylaşımında görüldüğü gibi öğrenciler bu görev kapsamında bir davet diyaloğu oluşturup karikatür haline getirmiş ve seslendirme yapmıştır. Görevlerini tamamlayan öğrenciler arkadaşlarının görevlerine kendilerine verilen sorular çerçevesinde dönütler vermiştir (Görsel 4.18).

Görsel 4.18

Öğrencilerin Birbirlerine Verdiği Dönütler



Görsel 4.18'de görüldüğü gibi 31 öğrenciden 12'sinin birbirlerine verdikleri dönütler incelendiğinde, dönütlerin içerik, sunum kalitesi ve dil yeterliği gibi çeşitli bileşenleri kapsadığı görülmektedir.

Öğrencilerden Dora, arkadaşının çalışmasını "I saw your work. I think it is very good" ifadesiyle beğenisini dile getirmiştir. Sueda ise videoya ilişkin "I watched your video and I liked it, it was very nice" şeklinde arkadaşının ödevini beğendiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte daha detaylı gözlemlerin yer aldığı görülmüştür. Örneğin öğrencilerden İkra'nın "Your pronunciation also very nice. Your cartoon is also very nice" ifadesi hem içerik hem de dilsel performansa yönelik değerlendirme içermektedir.

Ses ve telaffuz gibi teknik yönlere dair dönütlerde ise öğrencilerin gözlemler yaptığı anlaşılmaktadır. “I liked your character because you pronounced it well” ve “Your pronunciation is very nice – thank you” gibi ifadeler, öğrencilerin dil üretim sürecine ilişkin farkındalık geliştirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, bazı öğrenciler yapıcı dönütler vererek bulunarak arkadaşlarının çalışmalarını geliştirmeye yönelik öneriler sunmuştur. Örneğin bir öğrenci, “I liked it, but it would have been better if it was longer” diyerek içerik uzunluğuna ilişkin bir değerlendirme yapmış; bir diğeri ise “He spoke a little too fast” ifadesiyle konuşma hızına dair bir dönüt vermiştir. Dönütler incelendikten sonra süreçle ilgili araştırmacı günlüğünde aşağıdaki açıklamalara yer vermiştir (Araştırmacı günlüğü, 08.05.2024).

> Bu görev için Geçerlik Komitesinin iki önerisi vardı: Birincisi öğrencilerin hazırlayacakları karikatürleri seslendirmeleri; ikincisi ise öğrencilere örnek durumlar verip hazırlayacakları diyaloglara bir çerçeve çizmemdi…İkinci öneri için ise düşündüğümde işlediğim iki ders boyunca öğrencilere toplam 12 tane örnek durum vermiştim. Öğrencilerden de e-portfolyo görevleri için benzer şekilde iki kişinin konuştuğu; birinin diğerine bir yere gitmek ya da birlikte bir aktivite yapmak için öneride bulunacağı; ardından ikinci kişinin bunu reddetmesi üzerine alternatif bir öneri yapılan ve bu ikinci önerinin kabul edildiği bir diyalog hazırlamalarını istedim. 12 tane örneğin ardından biraz öğrencilerimin yaratıcılıklarını merak ediyorum.

Bu durum öğretim tasarımının yapılandırılmış ve sistematik bir biçimde geliştirildiğinin göstergesi olarak da yorumlanabilir. Geçerlik komitesi önerilerinin de sürece dâhil edilmesi, öğretim etkinliğinin kalitesini ve tutarlılığını artırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca çok sayıda örnek durumun öğrencilere sunulması, onların uygulamada yaratıcı ve özgün üretimlerde bulunabilmeleri için destekleyici bir temel sağlamaktadır. Araştırmacının sonraki günlüğünde öğrencilere seslendirme görevine ilişkin yaşadığı deneyim şöyle aktarılmıştır: “Öğrencilerimden hazırlayacakları diyalogları seslendirmelerini istedim, sınıftan itirazlar yükseldi. Ben de onlara hazırladıkları ilk sesli görevden itibaren çok geliştiklerini ve artık seslendirmenin onlar için zor olmayacağını söyledim, ikna oldular herhalde.” (Araştırmacı Günlüğü, 14.05.2024)

Araştırmacı günlüğündeki ifadeye göre, öğrencilerin sesli ifade görevlerine karşı çekingenlik gösterebildiklerini; ancak öğretmenin önceki başarılarını hatırlatmasının onların özgüvenini desteklediğini düşündürmektedir. Bu durum, öğretmenin öğrencilerin motivasyonunu artırıcı yönlendirmelerinin görev sürecinde önemli bir rol oynadığını

göstermektedir. Araştırmacı aynı tarihte öğretim tasarımına yönelik kendi kaygısını da şu şekilde dile getirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 14.05.2024):

> Aslında bu görevi verdiğimde aklıma Storyjumper [dijital hikâye kitapları oluşturmaya yarayan çevrim içi bir platform] uygulaması üzerinden sesli bir kitap oluşturmak geldi ancak tüm süreç boyunca öğretim tasarımını hazırlarken ve e-portfolyo görevlerini belirlerken beni çokça tedirgin eden ve durduran "Bu bir İngilizce e-portfolyo çalışması, öğrencilerin dijital becerilerini sınamamalıyım." cümlesi ile bu fikirden vazgeçtim.

Burada araştırmacının öğretim tasarımında eğitsel amaçlar ile dijital araç kullanımı arasındaki dengeye dair hassasiyeti oluşmuştur. Dijital araçların aşırı teknik bir yük oluşturmaması gerektiği yönündeki kaygı, sürecin öğrenci odaklı, erişilebilir ve eğitsel açıdan anlamlı kalmasına yönelik bilinçli bir tercih olarak değerlendirilebilir. Görevlerin tamamlanmasına ilişkin olarak ise araştırmacı şu ifadeyi kullanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 14.05.2024):

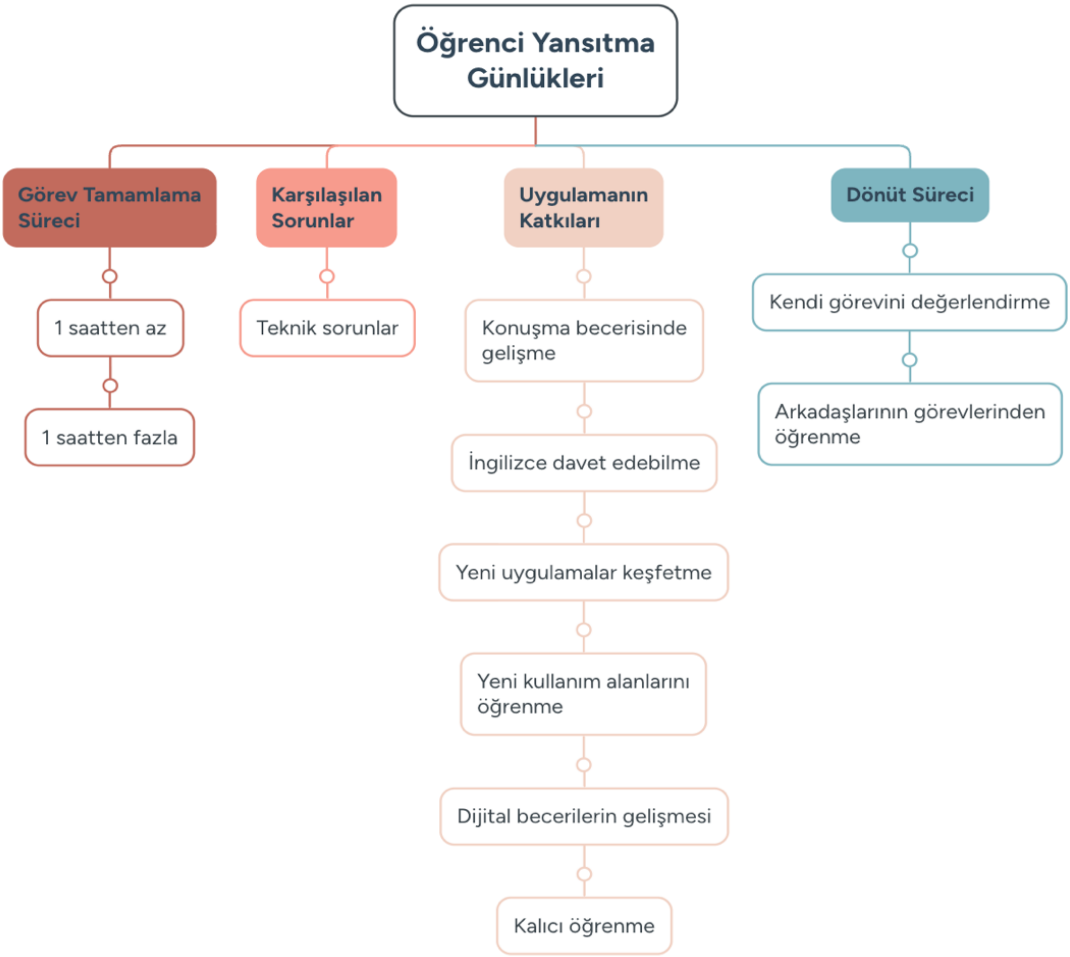
> Öğrencilerime verdiğim 7. e-portfolyo görevini 23 öğrencim görevini başarılı şekilde göndermiş…Seslendirme aşamasında Pixton'dan ses ekleme özelliği görünse de öğrencilerim bu özelliği kullanamamış ve çoğunluk ekran kaydı alırken öğrencilerin bir kısmı da Inshot, Capcut gibi uygulamalardan yararlanmış.

Bu bulgu, öğrencilerin farklı dijital araçları keşfederek bağımsız çözümler üretebildiklerini göstermektedir. Ses ekleme özelliğinin çalışmaması gibi teknik sorunlar karşısında öğrencilerin ekran kaydı alma ya da farklı video düzenleme programlarını deneme yoluna gitmeleri, onların bağımsız problem çözme becerilerine de katkı sağladığı biçminde değerlendirilmektedir.

Genel olarak, bu bulgular öğretim tasarımının hem geçerlik komitesi önerileri hem de öğrencilerin geri bildirimleri doğrultusunda geliştiğini; öğrencilerin ise süreçte zaman zaman çekingenlik yaşasalar da alternatif dijital çözümler üreterek görevlerini tamamladıklarını göstermektedir. Öğrencilerin "Kutlamalar ve Davetler" adlı eylem planının ikinci uygulaması sonunda yazdıkları yansıtma günlüklerinden ulaşılan tema ve alt temalar ise 4.9 numaralı şekilde sunulmaktadır.

Şekil 4.9

Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar



Şekil 4.9'da görüldüğü üzere örev tamamlama teması altında "bir saatten az ve bir saatten fazla" alt temalarına ulaşılmıştır. Görevini bir saatte hazırlayan öğrencilerden Yasemin görevi hazırlama süresinin "Yaklaşık 30 dk." olduğunu ve Sueda ise "25-30 dakika" olduğunu belirtmiştir. Bu ifadeler, öğrencilerin büyük çoğunluğunun görevi kısa sürede tamamladığını göstermektedir. Bununla birlikte görevini bir saatten fazla sürede tamamlayan öğrencilerden Lina "Bir buçuk, iki saatimi aldı" şeklinde paylaşımda bulunmuştur. Bu cevaplar, bazı öğrencilerin göreve daha uzun süre ayırdığını ortaya koymaktadır.

Karşılaşılan sorunlar teması ise öğrencilerin verdiği cevaplara göre "teknik sorunlar alt" teması ile incelenmiştir. Öğrencilerden dijital uygulamaları kullanırken güçlük yaşadıklarını belirten öğrencilerden Sueda, "Yaşadığım tek sorun seslendirmeyi Pixon'dan gerçekleştirememem. Bu sorunu da Capcut [video düzenleme ve içerik

oluşturma amacıyla kullanılan bir mobil ve masaüstü uygulaması] kullanarak kısa sürede hallettim" diyerek hem yaşadığı sorunu hem de geliştirdiği çözümü ifade etmiştir. Bu ifade, öğrencinin teknik sorunlara karşı çözüm üretebilme becerisi geliştirdiği biçiminde yorumlanmıştır. Diğer öğrenciler ise yeni uygulamaları tanıdıklarını ve kullanımlarının kolaylaştığını dile getirmiştir. Bu öğrencilerden Lina "Ben bu tür uygulamaları pek kullanmıyordum. Bu görevler sayesinde yeni uygulamalar kullanmam eskisi kadar zor olmuyor" sözleriyle dijital okuryazarlık düzeyinde gelişim yaşadığını belirtmiştir. Bu durum, öğrencinin yeni teknolojilere aşinalık kazandığını göstermektedir. Sevim ise, "Farklı uygulamalar keşfetmiş ve öğrenmiş oldum" diyerek sürecin teknolojiyle tanışma fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Bu bulguya göre, öğrencilerin teknik güçlükleri aşarken aynı zamanda yeni dijital becerilerini geliştirdikleri söylenebilir.

Ortaya çıkan bir diğer tema ise uygulamanın katkılarıdır. Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre bu tema altında "konuşma becerilerinde gelişme, İngilizce davet edebilme, yeni uygulamalar keşfetme, yeni kullanım alanları öğrenme, dijital becerilerin gelişmesi ve kalıcı öğrenme" alt temaları ortaya çıkmıştır. Konuşma becerilerindeki gelişimi vurgulayan Beyza, "Konuşmamda etkisi oldu" sözleriyle sözlü ifade yetkinliğini geliştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Yasemin, "Telaffuz ve kelime dağarcığı açısından etkisi oldu. Dinleme yönünden etkisi oldu" ifadesiyle telaffuz, kelime bilgisi ve dinleme becerilerinde çok yönlü bir ilerleme yaşadığını dile getirmiştir. Bu bulgular, uygulamanın dört temel dil becerisini destekleyici bir işleve sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bir öğrencinin "Artık herhangi bir aktiviteye davet edebiliyorum. Ve kelime defterime tam olarak 7 kelime ekledim" sözleri, görevlerin kelime dağarcığını geliştirdiğini ve öğrenmenin kalıcı çıktılarla desteklendiğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra dijital beceriler alt temasında öğrenciler, uygulama süreciyle birlikte teknolojiyi daha rahat kullanabildiklerini ifade etmiştir. Ecrin, "Birçok alanda kullanabileceğim bir uygulama öğrenmiş oldum" diyerek görevlerin işlevsel ve transfer edilebilir kazanımlar sunduğunu vurgulamıştır. Gamze ise "Artık bir uygulamayı kullanırken eskisi kadar zorlanmıyorum" ifadesiyle dijital okuryazarlık becerisinde ilerleme kaydettiğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin dijital teknolojilerle etkileşim kurma süreçlerinin kolaylaştığı biçiminde değerlendirilebilir. Öte yandan, öz değerlendirme ve akran öğrenmesine ilişkin ifadeler de dikkat çekmektedir. Ecrin, "Başka şekilde yapsaydım daha iyi verim alabileceğimi fark ettim" sözleriyle öğrenme sürecine eleştirel bir gözle

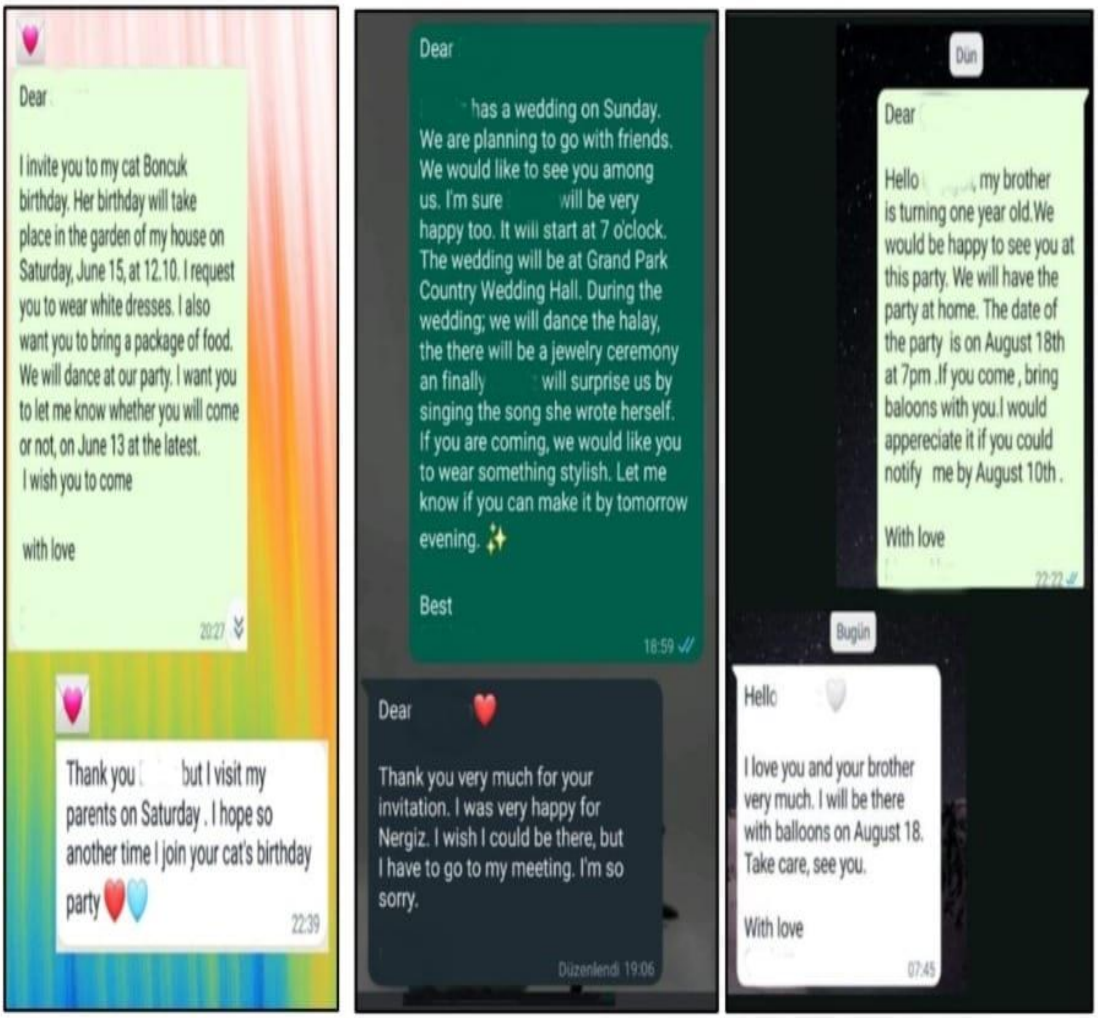
yaklaştığını ve öz değerlendirme yapabildiğini göstermiştir. Yine aynı öğrenci, “Onların yaptığı farklı yöntemleri öğrenmiş oldum” ifadesiyle akranlarının çalışmalarından yeni yöntemler keşfettiğini dile getirmiştir. Bu bulgulara göre, uygulamanın öğrencilerde yalnızca bireysel öğrenmeyi değil, aynı zamanda birbirlerinden öğrenmeyi de desteklediği söylenebilir.

Ulaşılan bulgular, öğrencilerin görev tamamlama süresinde bireysel farklılıklar gösterdiğini, teknik sorunlara çözüm üretebildiğini, dil becerilerinde ve dijital okuryazarlıkta önemli kazanımlar elde ettiğini ortaya koymaktadır. Bu veriler ışığında son tasarım uygulanmış ve öğrencilerin elde ettikleri kazanımlar doğrultusunda öğretim tasarımı geliştirilmiştir.

“Davetler ve Kutlamalar” adlı son eylem planının üçüncü ve son uygulamasında öğrencileri basit davet mektupları yazması şeklinde yazma becerisine dayalı ders kazanımı bağlamında hazırlanan uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bu dersin ardından hayali olarak düzenleyeceği bir parti için davet mesajı hazırlayıp arkadaşına Whatsapp (t.y.) yoluyla göndermiştir. Aynı zamanda kendisine gelen davet mesajını da yanıtlamış ve bu mesajların ekran görüntülerini EBA platformunda paylaşmıştır. Paylaşılan görevlere ait örnekler aşağıda verilmiştir (Görsel 4.19.).

Görsel 4.19

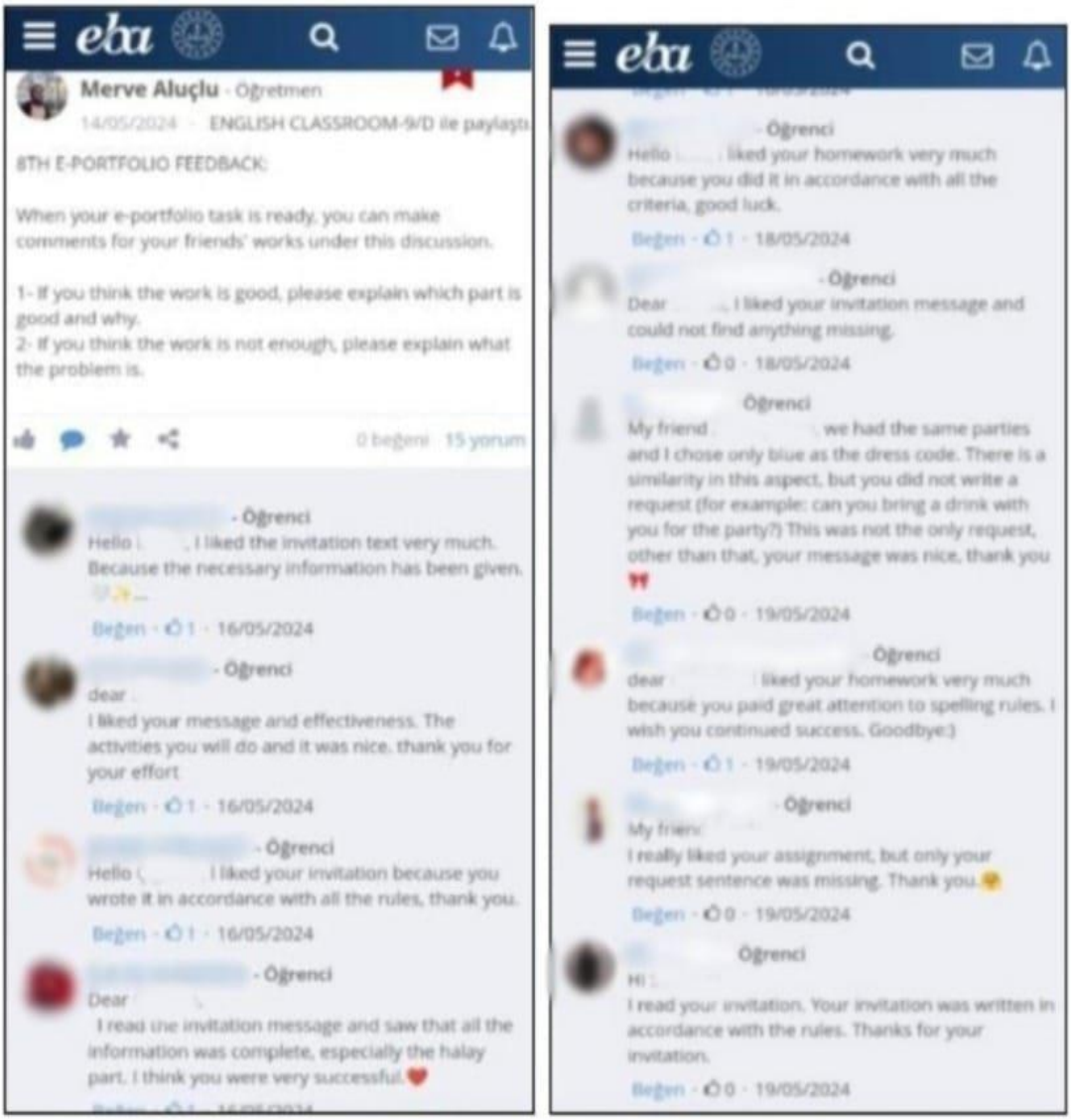
Öğrencilerin E-Portfolyo Görevleri



Öğrenciler bu görev kapsamında birbirlerine davet mesajı göndermiş ve kendilerine gelen mesajları ise yanıtlamışlardır (Görsel 4.19.). Görevini tamamlayan öğrenciler birbirlerinin görevlerini okuyup dönüt vermiştir. Verilen dönütler Görsel 4.20'de sunulmaktadır.

Görsel 4.20

Öğrencilerin Birbirlerine Verdiği Dönütler



Görsel 4.20'de görüldüğü gibi 31 öğrenciden 12'sinin birbirlerine verdikleri dönütler incelendiğinde öğrenciler hem içerik hem de dil doğruluğu açısından arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirmiştir. Dönütlerde sıklıkla olumlu ifadeler tercih edilmiş, arkadaşlarının çabası ve metinlerin genel başarısı öne çıkarılmıştır. Örneğin bir öğrenci, "I liked the invitation text very much because the necessary information has been given" diyerek mesajın içeriksel yeterliliğine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde, "I liked your work very much. Your pronunciation was very nice" gibi ifadeler de arkadaşlarının görevine yönelik beğenilerini belirtmektedir.

Bununla birlikte bazı öğrenciler, değerlendirmelerinde yalnızca olumlu nitelendirmelerle yetinmeyip, teknik detaylara da değinmiştir. Örneğin "Your invitation was written in accordance with all the rules" ve "You paid great attention to spelling rules" gibi yorumlar, dil bilgisi kurallarına uygunluk açısından yapılan değerlendirmelerdir. Ayrıca "There is a dress code, but you did not write it" gibi içerik eksikliklerine işaret eden dönütler de yer almaktadır.

Bu dönütlerden hareketle, öğrencilerin hem içerik hem de dil açısından analiz yapabildikleri; ancak çoğunluğun yine de detay içermeyen beğeni ifadeleriyle sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Bu uygulamadaki dönütler ile önceki uygulamalarda öğrencilerin verdiği dönütler karşılaştırıldığında öğrencilerin yazılı metinlerdeki dil kullanımı, bilgi bütünlüğü ve organizasyon gibi unsurları fark etmeye başladığı yorumu yapılabilir.

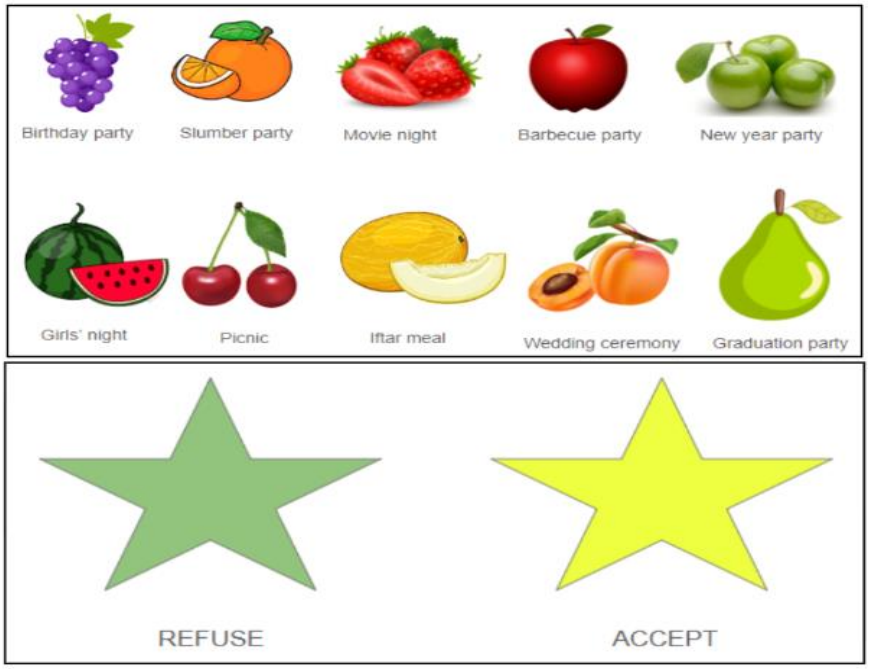
Son uygulama sürecine yönelik araştırmacı, günlüğünde derste e-portfolyo görevini verirken nasıl bir yol izlediğini şu şekilde açıklamıştır (Araştırmacı günlüğü, 14.05.2024):

> E-portfolyo görevini verirken ise daha önce öğrencilerimin seçmesi için parti türlerini kağıtlara yazmayı düşünmüştüm ancak bu hem vakit hem de kağıt israfına yol açacaktı, uygulamadan önceki gün aklıma gelen farklı bir yöntemle öğrencilerimin son e-portfolyo görevleri için arkadaşlarını bir partiye davet etmek adına yazacakları mesajın konusunu seçmek için ders sunumuma eklediğim meyve resimlerinden birer tane seçmelerini istedim. Herkes bir meyve seçtikten sonra her bir meyvenin aslında bir parti türüne denk geldiğini gösterdim. Bir sonraki sunumda ise iki tane yıldızdan birini seçen öğrenciler kendilerine gelen davet mesajlarını kabul edeceklerdi ya da reddedeceklerdi. Bu şekilde görevlerini vermiş oldum.

Görsel 4.21'de ise öğretmenin derste kullandığı materyaller sunulmaktadır.

Görsel 4.21

Ders Materyalleri



Görsel 4.21'de sunulan ve araştırmacı günlüğünde açıklanan bu ifadeler, öğretim tasarımında öğrencilerin ilgisini çekebilecek yaratıcı ve yenilikçi yöntemlerin kullanılmasının öğrenme sürecine olumlu katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Özellikle kâğıt ve zaman israfını önlemek için alternatif bir yöntem geliştirilmesi, öğretim tasarımının çevresel duyarlılık ve pratik uygulanabilirlik boyutlarına dikkat çekmektedir. Öğrencilerin meyve seçimi gibi görsel ve eğlenceli bir araçla göreve dâhil edilmesi, onların sürece aktif katılımını teşvik eden bir strateji olarak değerlendirilebilir.

Ortaya çıkan ürünlere ilişkin olarak araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır: "Öğrencilerim hazırladıkları görevlerden sonra yansıtma günlüklerini yazıp bana gönderiyor ve ben de bu günlükleri drive dosyasına yüklüyorum. Bu biraz vakit alsa da tamamladım." (Araştırmacı Günlüğü, 16.05.2024).

Günlükte de belirtildiği gibi uygulamada öğrencilerin yansıtma günlüklerini tamamlayarak öğretmene düzenli biçimde ulaştırdıkları ve araştırmacı olan öğretmenin de bu günlükleri inceleyerek dijital ortamda sakladığı görülmektedir. Sürecin sistematik ve dikkatli yürütülmesi olumlu bir unsur olarak görülmekle birlikte, öğretmen açısından zaman alıcı ve ek iş yükü oluşturan bir uygulama olduğu da anlaşılmaktadır. Bu nedenle, yansıtma günlüklerinin daha verimli biçimde toplanabilmesi için alternatif dijital

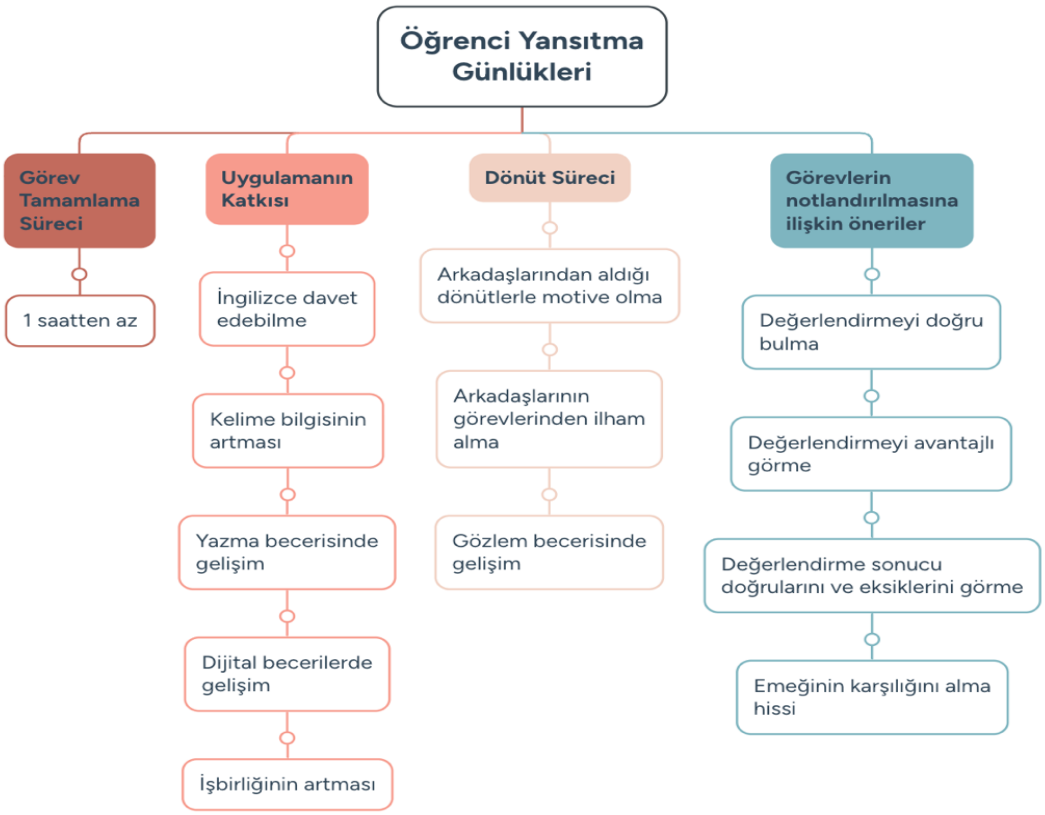
çözümler ya da platformların kullanılmasının öğretim tasarımına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Uygulamanın genel sonuçlarına ilişkin araştırmacının son değerlendirmesi ise şu şekilde kaydedilmiştir "Son e-portfolyo görevi olan davet mesajı yazma ve Whatsapp üzerinden arkadaşına gönderme görevini iki öğrencim hariç tüm öğrencilerim başarıyla tamamladı. 20 öğrencim yansıtma günlüğünü yazdı." (Araştırmacı Günlüğü, 22.05.2024).

Bu ifade, e-portfolyo temelli bir görevin öğrenciler tarafından yüksek katılım oranıyla tamamlandığını göstermektedir. Yansıtma günlüklerini yazan 20 öğrencinin bulunması, öğrencilerin öz değerlendirme sürecine katılım eğilimlerinin güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yansıtma günlükleri incelendiğinde ulaşılan tema ve alt temalar Şekil 4.10'da sunulmaktadır.

Şekil 4.10

Uygulama Sonrası Öğrenci Yansıtma Günlüklerine İlişkin Tema ve Alt Temalar



Şekil 4.10'da görüldüğü gibi öğrenciler, görevlerini bir saatten kısa bir sürede tamamlamıştır. Ödevini bir saatten az sürede bitiren İrem, "15 dakikada bitirdim" ifadesiyle görevi kısa sürede tamamladığını dile getirmiştir. Bu durum, öğrencilerin

verilen görevleri zaman yönetimi açısından zorlanmadan yerine getirebildiğini göstermektedir.

Uygulamanın katkıları teması altında "İngilizce davet edebilme, kelime bilgisinin artması, yazma becerisinde gelişim, dijital becerilerde gelişim ve iş birliğinin artması" alt temaları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden Müge İngilizce davet edebilme ile ilgili "Birini bir yere davet ederken ona vermem gereken bilgileri öğrendim" diyerek hedef yapının (davet metni) kullanım amacını kavradığını belirtmiştir. Bu ifade, öğrencinin dilsel yapıyı yalnızca teorik değil, işlevsel bağlamda da öğrendiği biçiminde yorumlanmaktadır. Sevim ise kelime bilgisinin artması ve yazma becerisindeki gelişimi, "Yeni kelimeler öğrendim ayrıca İngilizce davet mektubu yazmayı öğrendim" diyerek vurgulamıştır. Bu ifade, uygulamanın çok yönlü katkısına işaret etmektedir. Benzer olarak Hilal, "İngilizcede yazım kurallarına dikkat etmemi sağladı" diyerek yazım kurallarına yönelik farkındalık kazandığını belirtmiştir. Bu bulgu, görevlerin dilsel doğruluk ve dikkat becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir. Bazı öğrenciler uygulamanın dijital becerilerini geliştirdiğini vurgulamıştır. Dijital becerilerin gelişimi ile ilgili olarak öğrencilerden Seçil, "Dijital görev yapma konusunda geliştiğimi düşünüyorum" diyerek dijital yeterlilik kazandığını ifade etmiştir. Bu ifade, uygulamanın öğrencilerin teknolojiyle daha etkin etkileşim kurmasını sağladığını göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerden İrem, "Arkadaşlarımla etkileşim içinde olmamı sağladı" sözleriyle iş birliği ve sosyal yönü öne çıkarmıştır. Bu durum, e-portfolyo uygulamasının yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal öğrenmeye de katkı sunduğu biçiminde yorumlanabilir.

Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre ortaya çıkan bir başka tema dönüt sürecidir. Bu tema altında ise "arkadaşlarından aldığı dönütlerle motive olma, arkadaşlarının görevlerinden ilham alma ve gözlem becerisinde gelişim" alt temaları ortaya çıkmıştır. Arkadaşlarından aldığı dönütlere karşı düşüncesini belirten Gamze bu konuda "Çok sevindim ve bu demek oluyor ki iyi yapmışım, bu da benim azmimi arttırdı" sözleriyle akran dönütlerinin motivasyon üzerindeki olumlu etkisini vurgulamıştır. Bu ifade, dönütlerin öğrencilerin öğrenme sürecine bağlılığını artırdığını göstermektedir. Öğrencilerden Hilal ise, "Onların yaptığı çalışmalar daha farklı olduğu için bana ilham verdi" diyerek akran ürünlerinden esinlendiğini belirtmiştir. Bu durum, dönütlerin yaratıcılık ve yenilikçi düşünme açısından da katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Gözlem becerisiyle ilgili olarak öğrencilerden Duygu, "Gözlem yapma özelliğimi pekiştirdi" ve Gamze. ise "Onun

davetiyesine baktım ve her şeyi uygulamış mı uygulamamış mı diye, bu da İngilizce anlama becerimi geliştirdi ve daha dikkatli olmamı sağladı" ifadelerini kullanmıştır. Bu bulgular, dönüt sürecinin öğrencilerin hem anlama becerisini geliştirdiğini hem de eleştirel gözle inceleme yapma becerisini pekiştirdiğini göstermektedir.

Değerlendirme teması altında ise "değerlendirmeyi doğru bulma, değerlendirmeyi avantajlı görme, değerlendirme sonucu doğrularını ve eksiklerini görme ve emeğinin karşılığını alma hissi" alt temaları ortaya çıkmıştır. Değerlendirme sürecini hakkında öğrencilerden Yasemin "Bence görevi doğru yerlerde değerlendiriyor güzel bir uygulama" diyerek sistemin işleyişini faydalı bulduğunu belirtmiştir. Müge ise, "Dijital olmayan görevlerden çok daha kolay olduğu için not ile değerlendirilmesi bizim için bir avantaj" sözleriyle dijital görevlerin pratikliğini öne çıkarmıştır. Öğrencilerden İrem ise, "Eğlenceli görevler sayesinde yüksek notlar alıyoruz" diyerek sürecin motivasyon artırıcı etkisine dikkat çekmiştir. Bunun yanında Neşe "Öğretmenimin verdiği puana göre bir yanlışım olup olmadığını görebilirim puan kırıldığı için" ifadesi ile değerlendirme sonucunda doğrudan geri bildirim almanın farkındalık kazandırdığını göstermektedir. Son olarak hazırladığı görevlere gelen dönütlerle ilgili Gamze "İyi bir şey çünkü herkesin verdiği emek ve ortaya çıkardığı sonuç aynı değil" derken Selin "Hatalarımı görmemi ve bir daha bu hatalarımı yapmamamı sağlayacağını düşünüyorum" sözleri ile notlandırmanın adalet duygusu oluşturduğunu ve gelişim odaklı öğrenmeye katkı sağladığını vurgulamaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin görevleri kısa sürede tamamladıklarını, uygulamanın dilsel gelişim, dijital beceriler ve iş birliği açısından katkı sunduğunu, dönüt sürecinin motivasyon, ilham ve gözlem becerilerini desteklediğini ve değerlendirme sürecinin öğrencilerde hem adalet hem de gelişim duygusu oluşturduğunu göstermektedir.

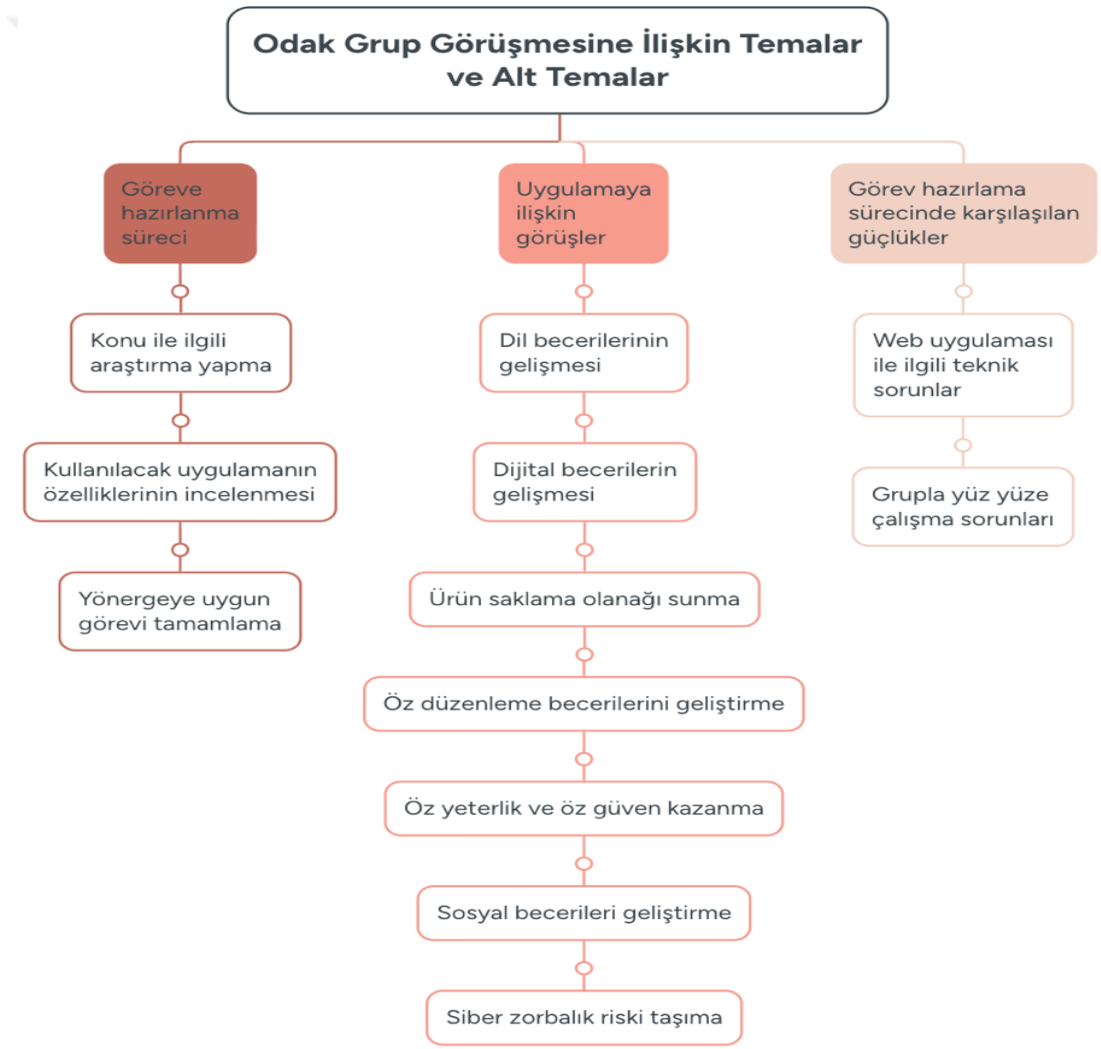
Bu bölümde 9. sınıf İngilizce dersinde e-portfolyo uygulamasına yönelik öğretim tasarımı geliştirme sürecinde hazırlanan eylem planları sistematik bir şekilde sunulmuş ve uygulama süreci boyunca yaşananlara, öğrencilerin yansıtma günlüklerine ve araştırmacının yansıtma günlüğünden elde edilen bulgulara dayalı analizlere yer verilmiştir. İzleyen başlıkta ise bir sonraki araştırma sorusu kapsamında, uygulama sürecine katılan sekiz öğrenci ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular sunulacaktır.

4.3 E-portfolyo uygulamasına ilişkin öğrenci deneyimleri

Bu bölümde araştırmanın üçüncü ve son sorusu olan "E-portfolyo uygulamasına ilişkin öğrenci deneyimleri nelerdir?" sorusu kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bu soruya yanıt verebilmek için uygulamalar bittikten sonra uygulamada yer alan sekiz öğrenciyle iki günlük odak görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen nitel veriler doğrultusunda yapılan kodlamalardan ulaşılan temalar ve alt temalar Şekil 4.11'de sunulmaktadır.

Şekil 4.11

Odak Grup Görüşmelerine İlişkin Temalar ve Alt Temalar



Şekil 4.11'de yer alan temalar ve alt temalar, öğrencilere yöneltilen dört açık uçlu soruya verdikleri yanıtların analizinden elde edilmiştir. Bu sorular, öğrencilerin e-portfolyo uygulamasına ilişkin deneyimlerini çok boyutlu bir biçimde ortaya koymak amacıyla yapılandırılmıştır. Öğrencilerden ilk olarak, e-portfolyo görevlerine ayırdıkları süre ve

bunun derslerine etkisine dair görüşler alınmıştır. Bu görüşmelerdeki amaç, öğrencilerin e-portfolyo görevlerine yönelik zaman yönetimi stratejileri, çalışma alışkanlıkları ve bu sürecin diğer derslere olan etkisine ilişkin düşüncelerinin anlaşılmasıdır.

Öğrencilerden elde edilen yanıtların analizi sonucunda "Göreve hazırlanma süreci" ana teması altında "konuya yönelik araştırma yapma, dijital uygulamaların teknik incelemesi ve yönergelere uygun ürün oluşturma" olmak üzere üç alt tema belirlenmiştir.

Birinci alt tema olan konu ile ilgili araştırma yapma kapsamında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun görev konusunu anlamak amacıyla bireysel araştırmalar yürüttüğü belirlenmiştir.Bu araştırmaların yalnızca yüzeysel bilgi edinme ile sınırlı kalmadığı, öğrencilerin özgün ve anlamlı içerikler üretmesine imkân sağladığı anlaşılmaktadır. Örneğin öğrencilerden İkra, "Öncelikle verilen konu hakkında araştırmalar yaptım," sözleriyle sürecin ilk adımını açıklamıştır. Benzer şekilde Ecrin, "Öncelikle sizin verdiğiniz konu hakkında araştırma yaptım. İngilizce olsun, Türkçe çeviri olsun önce bir düzenledim," ifadesiyle kaynak çeşitliliği ve içerik düzenlemeye dikkat çekmiştir. Sıla ise, "Ben öncelikle farklı sitelerden yapacağımız görevle ilgili bir taslak çıkardım. Yani almam gereken bilgileri bir kağıda geçirdim," sözleriyle planlama ve bilgi toplama sürecini vurgulamıştır. Bu bulgular, öğrencilerin görev hazırlığında içerik temelli bilinçli bir yaklaşım benimsediklerini düşündürmektedir.

İkinci alt tema olan dijital uygulamaların teknik incelemesi öğrencilerin kullandıkları araçların özelliklerini önceden öğrenmeye yönelik bir hazırlık sürecini yansıtmaktadır. Bu durum, öğrencilerin dijital araçları bilinçli şekilde kullanmalarını ve teknolojik yeterliklerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerden Ecrin, bu süreci "Her şeyde farklı bir uygulama kullandığımız için o uygulamaya girdim. Önce uygulamaya baktım. Hani neler yapılabiliyor, nasıl yapılacak önce bir onun planlamasını yaptım" sözleriyle açıklamıştır. Sueda da sınıf içi uygulamalara rağmen evde ek kontroller yaptığını belirterek, "Eve gittikten sonra tekrar hani gruptan görevin detaylarına bakıyordum ki gözden bir şey kaçırmayayım diye" ifadesini kullanmıştır. Meral ise "Konuya göre resimse ya da videoysa ona göre uygulamalara baktım, ayarladım" sözleriyle görev gereksinimlerine göre dijital araç seçimi yaptığını dile getirmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin teknik hazırlıklarının görev başarısında önemli bir basamak olduğunu ortaya koymaktadır.

Üçüncü alt tema olan yönergelere uygun ürün oluşturma sürecinde öğrencilerin, verilen yönergelere dikkat ederek görevlerini planlı ve sistemli biçimde yapılandırdıkları görülmektedir. Bu konuda öğrencilerden Hilal, "Verdiğiniz görevler doğrultusunda kendi kafamda bir taslak hazırladım. Sonra taslak üzerinde bir araştırma gerçekleştirdim" sözleriyle süreçteki düzenli yaklaşımını ortaya koymuştur. Gamze ise sınıf içi yönlendirmeleri pekiştirerek, "Siz derste bize nasıl yapılacağını uygulamalı olarak gösteriyordunuz. Sonra eve gidiyordum, tekrar gözden geçiriyorum" ifadesini kullanmıştır. Meral de, kronolojik bir planlama yaptığını "Eklediğiniz ya da ekstra bilgilerle birlikte bir kağıdın üzerine yapmam gerekenleri kronolojik sıraya göre yazdım" sözleriyle dile getirmiştir. Bu ifadeler, öğrencilerin görev sürecini yalnızca bireysel yaratıcılıkla değil aynı zamanda sistematik yönerge takibiyle yürüttükleri biçiminde değerlendirilmektedir.

Öğrencilerin bu ifadeleri, e-portfolyo görevlerine başlamadan önce yapılandırılmış bir hazırlık sürecinden geçtiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler, içeriksel araştırmalarla bilişsel hazırlık yapmakta; dijital uygulamalara dair ön incelemelerle teknik yeterliklerini geliştirmekte; verilen yönergelere bağlı kalarak ise öz düzenleme becerilerini kullanmaktadır. Bu bulgular, e-portfolyo uygulamasının yalnızca dil gelişimi değil, aynı zamanda dijital beceriler ve öz düzenleme açısından da öğrencilerde bütüncül bir deneyim sunduğunu göstermektedir.

Öğrencilere yöneltilen bir diğer soru, görevleri hazırlarken yaşadıkları güçlükler ve süreci kolaylaştıran etmenlere ilişkindir. Bu sorunun amacı, öğrencilerin e-portfolyo hazırlama sürecinde hangi aşamalarda zorlandıklarını, bu zorluklarla başa çıkmak için hangi stratejileri kullandıklarını ve süreci kolaylaştıran unsurları ortaya koymaktır. Böylece, uygulamanın öğrenciler açısından hangi yönlerden desteklenmesi gerektiği ve hangi güçlü yönlerinin öne çıktığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Elde edilen verilere göre öğrenciler göreve hazırlanma sürecinde sıklıkla olmamakla birlikte teknik altyapı ve grup çalışmasına ilişkin çeşitli güçlükler yaşamışlardır.Web uygulaması ile ilgili yaşadığı teknik sorunu ifade eden Gamze, "Sadece bir keresinde sıkıntı yaşadım e-portfolyo ödevlerimin içerisinde. Bir kere bir uygulamaya girecektim. Hesabıma girdim fakat bana hangi kuruma bağlı olduğumu sordum. Ne yaptıysam çözemedim. Bir tek orada sıkıntı yaşadım, başka yaşamadım." sözleriyle bu durumu dile

getirmiştir. sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Bu paylaşım, öğrencilerin teknik altyapı eksiklikleriyle karşılaşmalarının, nadiren de olsa süreci kesintiye uğratabildiğini göstermektedir. Ancak aynı zamanda, bu tür sorunların öğrenci tarafından geçici bir aksaklık olarak görüldüğünü düşündürmektedir. Benzer şekilde teknik bir güçlük yaşayan Sıla, "Bizim ilk e-portfolyomuz Google Drive'a yükleyecektik, o zaman benim yükleme sistemim dolduğu için yükleyememiştim. Bu yüzden tekrardan mail adresi açmam gerekti. O şekilde yani. Onun dışında aslında çok bir sorunla karşılaşmadım." sözleriyle deneyimini aktarmıştır. Bu ifade, öğrencilerin karşılaştıkları teknik sınırlılıkları çözüm üretme yoluyla aşabildiklerini göstermektedir. Dolayısıyla teknik sorunlar, her ne kadar görev süresini uzatsa da öğrencilerin problem çözme, alternatif yollar bulma ve dijital esneklik geliştirme becerilerini destekleyen fırsatlar sunduğu da görülmektedir. Bir diğer alt tema olan grupla yüz yüze çalışma sorunları hakkında görüş belirten Yasemin, "Birkaç grup ödevleri oluyordu. Onu ben tek başıma hızlı bir şekilde yaptığım için mesela bazen bana ayak uyduramıyorlardı, bazen de ben uyduramıyordum." ifadesiyle grup üyeleri arasındaki hız ve sorumluluk farklılıklarına dikkat çekmiştir. Bu bulgu, iş birlikli görevlerde bireysel öğrenme temposu ve grup dinamikleri arasındaki dengenin, görevlerin etkinliği açısından önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer bir şekilde Sueda da grup çalışmasında yaşadığı zorluğu, "Sadece bazı yerlerinde ben sadece bireysel değil de toplu halde diyaloglar yaptığımızda zorlanmıştım. Çünkü diğer arkadaşım servisle gidiyordu ve gün içerisinde okul dışında görüşme imkânımız olmuyordu. Onu da WhatsApp'tan ses kaydıyla çözdük." sözleriyle ifade etmiştir. Bu bulgu, mekânsal ve zamansal kısıtların yüz yüze etkileşimi sınırlandırdığı durumlarda öğrencilerin dijital iletişim araçlarına yöneldiğini göstermektedir. Özellikle WhatsApp gibi pratik çözümler, öğrencilerin görevlerini tamamlamasına olanak tanımış ve iş birlikçi sürecin dijital ortamlara kaydırılabileceğini ortaya koymuştur. Bu durum, e-portfolyo uygulamalarının yalnızca bireysel öğrenmeyi değil, aynı zamanda öğrencilerin dijital çağın iş birliği pratiklerine uyumunu da desteklediğini göstermektedir. Bu bulgular öğrencilerin e-portfolyo sürecinde teknik sorunlar ve grup çalışmasına bağlı bazı güçlükler yaşadıkları göstermektedir. Ancak öğrencilerin verdiği yanıtlardan bu sorunların, çeşitli çözüm yolları bulunarak büyük ölçüde aşıldığı ve sürecin tamamlanmasına engel teşkil etmediği anlaşılmaktadır.

Öğrencilere sorulan son soru ise uygulamaya ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yöneliktir. Bu sorunun amacı, öğrencilerin e-portfolyo deneyimlerine dair genel değerlendirmelerini, olumlu ve olumsuz yönlere ilişkin algılarını ve uygulamanın geliştirilmesine yönelik önerilerini belirlemektir. Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre uygulamaya ilişkin görüşler teması altında "dil becerilerinin gelişmesi, dijital becerilerin gelişmesi, ürün sağlama olanağı sunma, öz düzenleme becerilerini geliştirme, öz yeterlik ve öz güven kazanma, sosyal becerileri geliştirme ve siber zorbalık riski taşıma" alt temaları ortaya çıkmıştır. Dil becerilerinin gelişmesi alt teması kapsamında Sueda, "Hem derste işleyip tekrar ödev yapıp göndermek sınavda bir pekiştirme, iki defa hazırlık süreci gibi oldu." sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. Bu bulgu, e-portfolyo uygulamasının öğrenciler için yalnızca bir ödev değil, aynı zamanda tekrar ve pekiştirme fırsatı sunduğunu göstermektedir. Sürecin düzenli biçimde ilerlemesi, öğrencilerin hem sınavlara hazırlık hem de dil becerilerini geliştirme açısından avantaj sağladığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Yasemin, "İlk tepki göstermiştim mesela dinleme sınavında ve konuşma sınavında ama sonradan çok faydalı olduğunu hepimiz gördük." ifadesiyle başlangıçta yaşadığı direnç ve sonrasında edindiği olumlu deneyimi aktarmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin e-portfolyo uygulamasına yönelik algılarının süreç içerisinde değişebildiğini ve zamanla uygulamanın faydalarını daha net fark ettiklerini göstermektedir. Özellikle dinleme ve konuşma becerilerinde sağlanan gelişim, e-portfolyonun dil becerilerinin farklı boyutlarını destekleyen etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu konuda öğrencilerden Ecrin ise dil becerilerindeki gelişime somut bir örnek vererek "Hocam … ilk dönemki dinleme sınavında bayağı düşük almıştım. Sonrasında … e-portfolyo görevlerinde arkadaşlarımın yaptığı sesli çalışmaları dinleyerek dinleme becerim gelişti ve ilk notumla son notumu karşılaştırdığımda baya büyük bir gelişme olduğunu gördüm." sözleriyle sürecin ölçülebilir bir kazanım sunduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, e-portfolyo uygulamalarının öğrencilerin öğrenme çıktılarında somut gelişmeler yarattığını ve özellikle dinleme becerisinin gelişiminde işlevsel bir araç olduğunu göstermektedir. Öğrencilerden Gamze ise "Hocam, öncelikle arkadaşlarımızın e-portfolyo ödevlerini değerlendirmek için öncelikle dinlememiz gerekiyor. Dinleyince de anlamamız gerekiyor. Onun için hem değerlendiriyoruz. Buna dikkat etmiş mi, etmemiş mi? Hem bunlar hep İngilizcenizi geliştiriyor. Dönüt almak da sonuçta hepimiz emek veriyoruz yani güzel bir şey." sözleriyle sürecin hem dinleme hem de dönüt verme boyutuna dikkat çekmiştir. Bu bulgu, e-portfolyo uygulamasının yalnızca

bireysel beceri gelişimini değil, aynı zamanda öğrenciler arasında etkileşim yoluyla öğrenmeyi de desteklediğini ortaya koymaktadır.

Dijital becerilerin gelişmesi alt teması, öğrencilerin e-portfolyo süreci boyunca dijital araçları kullanma, yeni teknolojik uygulamaları öğrenme ve teknolojiye yönelik hâkimiyetlerini artırma deneyimlerini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda Gamze, "Artık tek başıma dijital bir ödev yapabilirim." sözleriyle dijital ödev hazırlama sürecinde bağımsızlık kazandığını vurgulamıştır. Bu bulgu, e-portfolyo uygulamalarının öğrencilerin teknolojiyi kullanma konusunda öz yeterlik algılarını artırdığını göstermektedir. Sueda, "Benim için en önemli katkıları dijital performansımı çok geliştirdi. Bu kadar hâkim değildim." ifadesiyle süreç öncesinde dijital araçlara sınırlı düzeyde hâkim olduğunu, uygulama sonrasında ise bu becerilerinde belirgin bir gelişim yaşadığını aktarmıştır. Bu durum, öğrencilerin dijital becerilerindeki ilerlemenin farkında olduklarını ve bu kazanımı öğrenme deneyiminin önemli bir çıktısı olarak gördüklerini göstermektedir. Benzer şekilde Ecrin de "Mesela daha önce Google Drive'a hiçbir şey yüklememiştim. Oraya bir şey yüklemeyi öğrendim." sözleriyle sürecin kendisine yeni bir teknik beceri kazandırdığını dile getirmiştir. Bu bulgu, e-portfolyo uygulamalarının öğrenciler için dijital becerilerin gelişmesi bağlamında işlevsel öğrenme fırsatları sunduğunu ortaya koymaktadır.

Ürün saklama olanağı sunma alt teması kapsamında ise öğrenciler, e-portfolyo uygulamalarının öğrenme çıktılarının saklanması ve erişilebilirliğini kolaylaştırdığına vurgu yapmışlardır. Bu konuda öğrencilerden Ecrin, "Kaybolmaması olması güzel bir şey. Yani orada duruyor, ne kadar geçse de dönüp bakabiliyorsun. Ama başka bir şeyi elde tutulur bir şey olursa kaybolabiliyor yani ya da kırışabiliyor." sözleriyle dijital ortamda ürünlerin korunabilirliğine dikkat çekmiştir. Bu bulgu, e-portfolyo sürecinin öğrencilere çalışmalarını güvenli ve kalıcı bir şekilde saklama olanağı sağladığını göstermektedir. Meral ise hazırladığı öğrenme ürünleri ile ilgili yaşadığı deneyimi paylaşarak şu ifadeleri paylaşmıştır: "Benim mesela kardeşlerim var. Bunlar sürekli kitaplarımı karalar bir şey yaparlar, atarlar ve bir süre sonra kitapları saklamak ve biriktirmek zor olur. ... Dijitalde olduğu için zaten cebimizde taşıyabiliyoruz. (..) Ve depolama açısından da iyi oluyor. Yani birkaç yıl sonra tekrar telefonumuzu açtığımızda, bilgisayarımızı açtığımızda biz böyle görebiliyoruz yaptığımız şeyleri. Geri dönüp bakabiliyoruz." Bu ifadeler dijital ürünlerin saklama kolaylığını vurgulamaktadır. Aynı

zamanda e-portfolyonun yalnızca anlık bir öğrenme aracı değil, aynı zamanda uzun vadeli bir öğrenme arşivi işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır. Benzer şekilde öğrencilerden Hilal, "...Aslında baktığınız zaman hani dijital ayak izimiz olduğu için illaki teknik bir hata bile olsa geçmişte bunu görebiliyoruz. Bu yüzden hiç kaybolmaz. Ama klasik ödevlerde yani üstüne bir kahve bile dökülse onu bir daha kurtaramayız." sözleriyle dijital ürünlerin sürekliliğini vurgulamıştır. Bu bulgu, dijital ortamın öğrencilere klasik kâğıt tabanlı ödevlerde mümkün olmayan bir güvence sunduğunu göstermektedir.

Bir diğer alt tema olan öz düzenleme becerilerini geliştirme kapsamında ise öğrenciler, e-portfolyo uygulamalarının öğrenme süreçlerini daha bilinçli yönetmelerine katkı sağladığını vurgulamışlardır. Bu konuda öğrencilerden Sueda, "Eskiden yaptığınız ödevlerde sadece öğretmen ve öğrenci arasında oluyordu. Hani öyle kontrol edilse bile sadece öğretmen görüyordu ama bu sefer arkadaşlarına gelince, insan eksiklerine, kusurlarına daha çok dikkat ediyor." sözleriyle paylaşımın sorumluluk bilincini artırdığını ifade etmiştir. Bu bulgu, e-portfolyo uygulamalarının öğrencileri yalnızca öğretmen değerlendirmesine değil, akran geri bildirimine de açık hale getirerek öz farkındalıklarını güçlendirdiğini göstermektedir. Öğrencilerden Ecrin ise, "Biz bunları yüklediğimiz için orada kalıyor ve kaybolmaması için de geriye dönüp nasıl hatalar yaptığımızı yaptığımıza bakarak daha sonrasında onları yapmayabiliriz. Arkadaşlarımızın da buna bakması, onlarla paylaşmamız eksiklerimizi görmemize yardımcı oldu." sözleriyle süreçte geriye dönük değerlendirme yapabilme imkânının öğrenme sürecini daha planlı ve düzenli hale getirdiğini vurgulamıştır. Bu bulgu, e-portfolyonun öğrencilere hata analizi ve öz değerlendirme fırsatı sunduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Yasemin de "İlk yaptığımız ödevler ve son yaptığımız ödevlere nazaran daha iyi olduğunu görüyoruz bunda. İşte arkadaşlarımızın bize verdiği dönütlerle kendimizi düzeltiyoruz, tekrar açıp izliyoruz." sözleriyle süreç içerisindeki gelişimini dile getirmiştir. Bu bulgu, akran dönütlerinin öz düzenleme becerilerini destekleyerek öğrencilerin ilerleme kaydettiklerini fark etmelerini sağladığını göstermektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin ifadeleri e-portfolyo uygulamasının sorumluluk bilinci, öz değerlendirme ve akran dönütleri yoluyla öz düzenleme becerilerinin gelişmesine önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır.

Öz yeterlik ve öz güven kazanma alt teması kapsamında ise öğrenciler, e-portfolyo uygulamasının kendilerine öz güven kazandırdığını ve dil becerilerini bütüncül biçimde

geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda öğrencilerden Sueda, “Hem diksiyonumun ne kadar düzgün olduğunu ne kadar telaffuz edebiliyorum bunları öğrendim ve cesurlaştım. Öz güven kazandım kısacası.” sözleriyle telaffuz ve diksiyon becerilerindeki gelişmeye dikkat çekmiştir. Bu bulgu, e-portfolyo uygulamalarının öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini güçlendirerek özgüven kazanmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Benzer şekilde İkra, “E-portfolyo ödevlerini yaparken biz zaten sadece yazmayı öğrenmedik. Aynı zamanda videolu yani dinlemeli çalışmalar da yaptık. Öncelikle kendi çalışmamı hazırlarken yazma becerim gelişti. Sonra arkadaşlarımın verdiği dönüşlere de. Onların çalışmalarını da okurken yine aynı zamanda okuma becerim gelişti ve onların çalışmasını izlerken dinleme becerim gelişti. Aynı anda üç becerimi de geliştirebildim.” ifadeleriyle sürecin çok boyutlu bir öğrenme fırsatı sunduğunu dile getirmiştir. Bu bulgu, e-portfolyo uygulamalarının öğrencilerin yalnızca bireysel yeterlik algılarını artırmakla kalmadığını, aynı zamanda dil becerilerinde bütüncül bir gelişim sağladığını ortaya koymaktadır. Bu görüşlere göre e-portfolyo uygulamalarının özgüveni artırıcı, çok boyutlu beceri gelişimini destekleyici ve öğrencilerin kendilerini yeterli hissetmelerini sağlayıcı bir işlev gördüğü söylenebilir.

Bir diğer alt tema olan sosyal becerileri geliştirme kapsamında e-portfolyo uygulamalarının iş birliği, paylaşım ve iletişim olanaklarını artırarak sosyal becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden Ecrin, “Yapamadığım yerde arkadaşım yaptıysa soruyordum mesela sen bunu nasıl yaptın diye. O söyleyince ben de deniyordum oluyordu.” sözleriyle akran desteğinin öğrenme sürecindeki önemine dikkat çekmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin e-portfolyo sürecinde sosyal etkileşim aracılığıyla öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiklerini göstermektedir. Sueda, “Sosyal becerilerim çok gelişti çünkü arkadaşlarımla paylaşmak hem onlar kendilerini tanıma, sosyal becerilerini, ilişkilerimi çok geliştirdi.” ifadesiyle uygulamanın iletişim ve ilişki kurma boyutuna katkısını vurgulamıştır. Bu bulgu, e-portfolyo uygulamalarının yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal kazanımları da destekleyebildiğini ortaya koymaktadır. Hilal ise, “Eski ödevler çok sıkıcıydı, bunları yaparken zorlanıyordum. Hatta bazen öğretmenlerimize ulaşma imkânımız, arkadaşlarımıza ulaşma imkânımız da olmuyordu. Ama e-portfolyo ödevlerimi zaten internet üzerinde yaptığınız için hem arkadaşlarımdan hem öğretmenlerimden rahatlıkla yardım alabiliyorum.” sözleriyle dijital ortamın etkileşim olanaklarını ön plana çıkarmıştır. Bu bulgu, e-portfolyo uygulamalarının

öğrenciler arasında iş birliğini kolaylaştırarak öğrenme sürecini daha destekleyici hale getirdiğini göstermektedir. Bu bulgular, e-portfolyo uygulamalarının sosyal becerilerin gelişiminde önemli rol oynadığını; akran desteği, öğretmen-öğrenci iletişimi ve dijital etkileşim yoluyla iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Son alt tema olan siber zorbalık riski taşıma kapsamında öğrencilerden yalnızca biri, dijital ortamda paylaşılan ürünlerin güvenliği konusunda endişelerini dile getirmiştir. Bu konuda paylaşım yapan Hilal, "...Belki bazı insanların ses kaydını sesli ödevlerde özellikle insanların eline geçebilir ve bu ses kaydından farklı ses kayıtları da oluşturabilirler. Aslında bu bir yandan çok tehlikeli." sözleriyle bu kaygısını ifade etmiştir. Bu bulgu, e-portfolyo uygulamalarının paylaşımı yapan öğrencide dijital güvenlik farkındalığını tetiklediğini göstermektedir. Öğrencinin özellikle ses ve video gibi kişisel içeriklerin kötüye kullanılabileceği yönündeki düşünceleri, uygulamanın eğitsel faydaları kadar dijital etik ve güvenlik boyutunun da dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla e-portfolyo uygulamaları öğrenme sürecine önemli katkılar sunsa da öğrencilerin dijital güvenlik konusundaki hassasiyetlerinin göz ardı edilmemesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Bu bölümde öğrencilerin e-portfolyo uygulamasına ilişkin deneyim ve görüşleri temalar ve alt temalar çerçevesinde ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bulgular, uygulamanın dil ve dijital becerilerin gelişimine katkı sağladığını, öğrencilere ürünlerini saklama ve paylaşma olanağı sunduğunu, öz düzenleme, öz yeterlik ve sosyal becerileri desteklediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte süreçte teknik sorunlar, grup çalışmasına bağlı güçlükler ve dijital güvenlik endişeleri gibi sınırlılıkların da bulunduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, e-portfolyo uygulamalarının hem güçlü yönlerinin hem de geliştirilmesi gereken alanlarının bulunduğunu göstermektedir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sunulmuş; bu sonuçlar ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Ayrıca, uygulamaya yönelik çıkarımlar ile gelecekte yapılacak araştırmalara dair önerilere yer verilmiştir.

5.1 Var Olan Duruma İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Birinci araştırma sorusu kapsamında ortaöğretim İngilizce öğretim programına ve diğer resmi belgeler, İngilizce öğretmenlerinin e-portfolyo hakkındaki görüş ve deneyimleri ve öğrencilerin dijital öğrenme araçları ve e-portfolyo uygulamalarına ilişkin mevcut durumları araştırılmıştır. Bu üç boyutun birlikte ele alınması, programda öngörülen amaçların sahadaki öğretmen uygulamalarıyla ne ölçüde örtüştüğünü ve öğrencilerin dijital yeterlikleri ile öğrenme deneyimlerinin e-portfolyo entegrasyonuna ne kadar uygun olduğunu ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

5.1.1 Ortaöğretim İngilizce öğretim programı

Araştırmada elde edilen bulgulara göre 2018 yılında yürürlüğe giren Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programında (MEB, 2018), e-portfolyo uygulamalarının ölçme-değerlendirme boyutunda alternatif, elektronik ve süreç odaklı araçlar arasında kullanılmasının tavsiye edilmektedir. Aynı zamanda e-portfolyolar, öğrencilerin dili sosyal etkileşim içinde yaşayarak öğrenmelerini destekleyen ve öğretmenlerin rehberlik rolünü öne çıkaran program anlayışıyla uyumlu olarak, dört temel dil becerisini bütüncül biçimde değerlendirmeye imkân tanıyan önemli bir araç olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte program, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesini de İngilizce öğrenme ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinde teşvik etmektedir. Bu sonuç, uluslararası alanyazın ile de uyumludur. Örneğin Butler (2018), e-portfolyoların dil öğreniminde üretim, anlama, yansıtma ve sosyal etkileşim gibi çok boyutlu yeterlilikleri desteklediğini vurgulamıştır. Benzer şekilde, Çebi ve Durak (2019) e-portfolyoların öğrencilerin iletişimsel yeterliklerinin gözlemlenmesine olanak sağladığını ortaya koymuştur. Öte yandan Türkiye'de yapılan çalışmalar, programlarda e-portfolyonun önerilmesine rağmen sınıf içi uygulamalara sınırlı biçimde yansıdığını göstermektedir (Arıkan ve Yıldız, 2021). Dolayısıyla programın öngördüğü süreç odaklı ölçme-değerlendirme anlayışı ile öğretmenlerin uygulama pratikleri arasında bir boşluk bulunduğu söylenebilir.

Bu bağlamda öne çıkan bir diğer sonuç, programın öğrencilerin yalnızca öğretmenlerden değil; akranlarından, ebeveynlerinden ve dijital araçlardan da dönüt almalarını önermesidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini ve öz farkındalıklarını geliştirmeye yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç, daha önce yapılan çalışmalarda ulaşılan bulgularla da uyumludur. Örneğin, Çebi ve Durak (2019), e-portfolyoların öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerinin yanı sıra öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yoluyla öğrenme sorumluluğunu artırdığını belirtmiştir. Benzer şekilde Arıkan ve Yıldız (2021), öğrencilerin akranlarından aldıkları dönütlerin öğrenme sürecini desteklediğini ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi teşvik ettiğini vurgulamıştır. Ayrıca Butler (2018), e-portfolyo uygulamalarının yalnızca ürün değerlendirmesine değil, aynı zamanda öğrencilerin süreç boyunca öz farkındalık geliştirmelerine de katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla programın bu önerisi, mevcut alanyazınla uyumlu olup, öğrenme sürecinin daha katılımcı ve etkileşimli bir yapıya kavuşmasına olanak tanımaktadır.

2018 İngilizce Öğretim Programında e-portfolyoların kullanımı önerilmekle birlikte, e-portfolyo uygulamasına yönelik yönergelerin yetersiz olduğu görülmüştür. Program ve öğretmen kılavuz kitabında e-portfolyonun nasıl uygulanacağına, hangi ölçütlerle değerlendirileceğine ve sürecin nasıl yönetileceğine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmediği tespit edilmiştir. Nitekim bu araştırmada gereksinimlerin belirlenmesi aşamasında yapılan görüşmelerde, öğretmenler de e-portfolyo entegrasyonuna dair yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, uygulamada öğretmenlerin e-portfolyo entegrasyonunda belirsizlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Alanyazın da bu durumu desteklemektedir. Örneğin Barrett (2007), e-portfolyo kullanımının başarılı olabilmesi için sürece ilişkin açık yönergeler, standartlar ve değerlendirme ölçütlerinin sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Lorenzo ve Ittelson (2005), yönerge eksikliğinin öğretmenlerde akıl karışıklığına yol açtığını ve uygulamanın sürdürülebilirliğini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca Alexiou ve Paraskeva (2010), e-portfolyo uygulamalarında öğretmenlerin öğrenci ürünlerini değerlendirme sürecinde açık yönergeler olmadığında zorluk yaşadıklarını ortaya koymuştur. Chang, Tseng ve Lou (2012) ise öğretmen değerlendirmeleri ile öğrenci öz değerlendirmeleri ve akran değerlendirmeleri arasında önemli farklılıklar bulunduğunu, bu durumun da portfolyo değerlendirme süreçlerinde standart ölçütlerin

gerekliliğini ortaya koyduğunu belirtmiştir. Türkiye bağlamında yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Baturay ve Daloğlu (2010), çevrim içi İngilizce derslerinde e-portfolyo değerlendirmesinin öğretmenler açısından ölçütlerin net olmaması nedeniyle çoğunlukla biçimsel düzeyde kaldığını rapor etmiştir. Bu bağlamda programda yer alan rehberlik eksikliği, öğretmenlerin e-portfolyoyu etkili biçimde kullanmalarının önünde önemli bir engel olarak değerlendirilebilir. Son olarak, EBA platformunun e-portfolyo uygulamasının İngilizce derslerine entegrasyonu konusunda yeterince işlevsel olmadığı tespit edilmiştir. EBA platformunda "portfolyo" başlığı bulunmasına rağmen, öğrenci ürünlerinin paylaşılmasına uygun bir alanın olmadığı; mevcut yapının daha çok puanlama ve etkileşim kayıtlarına odaklandığı görülmüştür.

Sonuç olarak, programda e-portfolyonun önemine ilişkin kavramsal düzeyde güçlü bir vurgu yapılmasına rağmen uygulama boyutunda belirgin bir boşluk bulunmaktadır. Program ve resmî belgeler, e-portfolyonun öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde değerli bir araç olduğunu sıkça vurgulamakta; ancak öğretmenlere uygulama sürecinde rehberlik edecek somut yönergeler, ölçme-değerlendirme kriterleri ve ayrıntılı içerikler sunmamaktadır.

5.1.2 İngilizce öğretmenlerinin e-portfolyoya ilişkin görüşleri

E-portfolyo entegrasyonuna ilişkin mevcut durumun tespiti amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğrenci gelişimini ağırlıklı olarak sınav temelli yöntemlerle izlediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin gelişimlerini yazılı sınavlarla takip ettiklerini belirtmiş, bu tercihi sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve ders saatlerinin sınırlılığı gibi yapısal faktörlerle açıklamıştır. Bununla birlikte bazı öğretmenler, mini sınavların yanı sıra öğrenci günlükleri ve yazılı ürünler üzerinden düzenli dönüt vererek dil bilgisi ve yazma becerilerini destekleyen daha sürece dayalı bir yaklaşım benimsemiştir. Ayrıca proje ve performans görevleri, çalışma kâğıtları, rubrikler ve kontrol listeleri gibi ders dışı izleme araçlarının da çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Ancak yine de öğretmenlerin önemli bir bölümünün öğrencilerin gelişimlerini daha çok kısa süreli ölçme araçlarıyla

takip ettikleri ve bu nedenle öğrenme sürecinden ziyade bilgi düzeylerini ölçmeye ağırlık verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, ölçme ve değerlendirmenin hâlâ büyük ölçüde sınav temelli yürütüldüğünü ortaya koyan önceki araştırmalarla uyumludur. Örneğin Palabıyık ve Oral (2022), öğretmenlerin özellikle merkezi sınav sisteminin baskısıyla öğrencilerin dil becerilerini sınavlarla ölçmeye yöneldiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Tsagari ve Floros (2013), yabancı dil öğretiminde sınav odaklı uygulamaların iletişimsel becerilerin gelişimini sınırladığını vurgulamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin hâlâ sınav temelli bir yaklaşımı baskın biçimde sürdürdüklerini, ancak sürece dayalı alternatif uygulamaların giderek önem kazandığını ortaya koymaktadır.

Öne çıkan bir diğer bulgu ise öğretmenlerin EBA platformundaki portfolyo bölümü işlevsel bulmamalarıdır. Öğretmenler, platformun teknik olarak mevcut olmasına rağmen öğrenci ürünlerinin paylaşımına uygun alanların olmaması, görünürlüğün düşük olması ve öğrencilerin cihaz ile internet erişiminde yaşadığı sıkıntılar nedeniyle eğitsel açıdan yeterince işlevsel olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu, yapılan belge incelemesinden ulaşılan sonuçlarla da desteklenmektedir. İncelemelerde, EBA'daki portfolyo menüsünde öğrencilerin ürünlerini uzun vadeli arşivleyebilecekleri, paylaşabilecekleri ve dönüt alabilecekleri bir yapının bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, portfolyo uygulamalarının yalnızca teknik olarak mevcut olmasının yeterli olmadığını, aynı zamanda eğitsel işlevselliğinin de önem taşıdığını göstermektedir. Nitekim Karakaya ve Yıldırım (2020), öğretmenlerin EBA'daki e-portfolyo modülünü eğitsel açıdan yetersiz bulduklarını rapor etmiştir. Dolayısıyla hem öğretmen görüşleri hem de belge incelemesi bulguları, EBA'daki portfolyo bölümünün mevcut haliyle e-portfolyo yaklaşımını desteklemede sınırlı kaldığını göstermektedir.

Ulaşılan bir diğer sonuç öğretmenlerin dijital eşitsizliğin e-portfolyo uygulamalarında önemli bir engel olarak öne çıktığını düşünmesidir. Öğrencilerin cihaz ve internet erişimindeki sınırlılıklar, öğretmenlerin e-portfolyo kullanımını zorlaştırmakta; bu durum öğretmen-öğrenci etkileşiminde e-portfolyonun etkinliğini azaltmaktadır. Bu sonuç, dijital eşitsizliklerin yalnızca öğrenciler arasında değil, öğretim sürecinde de önemli bir engel olduğunu gösteren alanyazınla paralellik taşımaktadır. Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010), teknoloji entegrasyonunun yalnızca eğitsel inançlara değil; aynı zamanda altyapı, erişim ve kurumsal desteğe bağlı olduğunu vurgulamıştır. Benzer biçimde Aydın ve Demirer (2016), öğretmenlerin dijital yeterlik düzeylerinin yanı sıra

altyapı eksikliklerinin de e-portfolyo uygulamalarının sınıf içi entegrasyonunu zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu çalışmada ulaşılan bulgular da bu görüşleri desteklemekte; teknik sorunların öğretmen ve öğrenci düzeyinde ortak bir engel olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Dolayısıyla dijital eşitsizlik hem alanyazın hem de araştırmanın farklı veri kaynaklarından elde edilen bulgularla örtüşen temel bir sınırlılık olarak değerlendirilmelidir.

5.1.3 Öğrencilerin dijital öğrenme araçları ve e-portfolyo uygulamalarına yönelik görüşleri

Araştırmanın bulguları, öğrencilerin büyük çoğunluğunun İngilizce derslerine hazırlanırken dijital teknolojilerden yararlandığını göstermektedir. Katılımcıların dijital araçları özellikle çeviri yapma, kelime araştırma, telaffuz geliştirme ve pratik yapma amacıyla kullandıkları görülmüştür. Bu sonuç, dijital araçların yabancı dil öğreniminde tamamlayıcı bir kaynak olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Nitekim alanyazında da benzer bulgular mevcuttur. Örneğin, Çebi ve Durak (2019) öğrencilerin çevrim içi platformları dil öğreniminde destekleyici bir kaynak olarak kullandıklarını rapor etmiş, Arıkan ve Yıldız (2021) ise dijital araçların özellikle kelime öğrenme ve telaffuz geliştirme sürecinde işlevsel olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık, az sayıda öğrencinin hiçbir dijital araç kullanmadığını ifade etmesi, öğrenme sürecinde bireysel farklılıkların ve dijital okuryazarlık düzeylerinin önemini göstermektedir. Bu durum, dijital teknolojilerin dil öğretiminde sunduğu fırsatların öğrenciler arasında eşit düzeyde değerlendirilmediğini düşündürmektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, bazı öğrencilerin hazırladıkları öğrenme ürünlerini saklama sürecinde güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Bu zorluklar, bireysel ve çevresel nedenler olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Bireysel nedenler arasında düzensizlik, bireysel organizasyon eksikliği ve materyallere yeterince önem vermeme öne çıkarken; çevresel nedenler pansiyon koşulları, ailevi müdahaleler ve temizlik sırasında materyallerin kaybolması gibi öğrencinin kontrolü dışındaki etkenlerle ilişkilidir. Güncel araştırmalar da bu bulguları desteklemektedir. Örneğin, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin dijital öğrenme ortamlarında öğrenme ürünlerini koruma ve sürdürülebilir biçimde yönetme açısından önemli olduğunu Viberg ve Kukulska-Hulme (2021) belirtmektedir. Buna ek olarak, Zhao vd. (2021), özellikle ev ortamı ve dijital erişimdeki

farklılıklar gibi çevresel koşulların öğrencilerin öğrenme ürünlerini saklama ve paylaşma deneyimlerini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, öğrencilerin ürün saklama sürecinde bireysel sorumluluklarının ve dijital becerilerinin geliştirilmesi, aynı zamanda çevresel engellerin en aza indirilmesi öğrenme sürecinin sürdürülebilirliği açısından önem taşımaktadır.

Ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öğrencilerin portfolyo ve e-portfolyo kavramlarına ilişkin farkındalıklarıyla ilişkilidir. Öğrencilerin tamamının bu kavrama yönelik herhangi bir uygulama deneyimi bulunmamaktadır. Katılımcılardan 13'ü kavramı daha önce duyduğunu belirtmiş olsa da bilgileri yüzeysel ve belirsizdir; 18 öğrenci ise kavramı hiç duymadığını ifade etmiştir. Bu sonuç, ortaöğretim düzeyinde e-portfolyo uygulamalarının henüz yaygınlaşmadığının bir göstergesidir. Öğrencilerin kavramsal farkındalıklarının sınırlı olması, e-portfolyonun yalnızca program düzeyinde önerilen bir araç olarak kaldığını, ancak uygulamada yeterince yer bulamadığını ortaya koymaktadır. Alanyazında da benzer bulgular mevcuttur. Aksu-Ataç (2012), öğrencilerin portfolyo tabanlı çalışmalara yönelik farkındalıklarının sınırlı olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde Arıkan ve Yıldız (2021), ortaöğretimde e-portfolyo uygulamalarının yaygınlaşmadığını ve öğrencilerin kavramsal düzeyde bilgi eksiklikleri yaşadığını ortaya koymuştur. Uluslararası alanyazında da benzer sonuçlar raporlanmıştır. Wu (2023), e-portfolyo projelerine katılan öğrencilerin başlangıçta kavrama ilişkin farkındalıklarının yüzeysel kaldığını, ancak süreç içinde gelişebildiğini rapor etmiştir. Ayrıca Zhang ve Tur (2024), pandemi döneminde öğrencilerin e-portfolyoya yönelik deneyimlerinin kavramsal bilgi eksiklikleri nedeniyle sınırlı kaldığını belirtmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada ulaşılan sonuç hem ulusal hem de uluslararası alanyazın ile uyumlu olup, e-portfolyo entegrasyonunda öğrenci farkındalığının sistematik biçimde geliştirilmesinin önemli bir ön koşul olduğunu göstermektedir.

5.2 E-Portfolyo Kullanımına Yönelik Öğretim Tasarımına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci sorusu bağlamında geliştirilen e-portfolyo tabanlı öğretim tasarımının eylem planı kapsamında üç uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulamalara ilişkin araştırmacı gözlemleri ve araştırmacı günlükleri, öğrenci yansıtma günlükleri ve öğrenci ürünlerinin incelenmesinden elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sürecinde toplam üç eylem planı hazırlanmış ve sekiz uygulama

gerçekleştirilmiştir. Her bir uygulamanın ardından öğrencilerin ürünleri EBA üzerinden toplanmış, yansıtma günlükleri öğretmene iletilmiş ve öğrenciler akranlarının çalışmalarına dönüt vermiştir. Bu durum, sürecin sistematik biçimde yürütüldüğünü ve öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal sorumluluk üstlenerek öğrenme sürecine aktif katılım sağladıklarını göstermektedir. Ayrıca, ürünlerin dijital ortamda toplanması, yansıtma günlüklerinin düzenli olarak paylaşılması ve akran dönütlerinin sürece dâhil edilmesi, e-portfolyo uygulamalarının döngüsel işleyişini desteklemiştir. Alanyazında da e-portfolyo uygulamalarının düzenli ürün paylaşımı, yansıtma ve akran dönütleri yoluyla öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirdiği, iş birliğini artırdığı ve öğrenme sürecine aktif katılım sağladığı belirtilmektedir (Barrett, 2007; Chang vd., 2009). Özellikle dijital platformlar aracılığıyla ürünlerin toplanması ve dönüt süreçlerinin yürütülmesi, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda dikkat çeken bir diğer bulgu, akran dönütlerinin yalnızca sosyal etkileşimi güçlendirmekle kalmayıp, aynı zamanda eleştirel düşünme ve öz değerlendirme becerilerini desteklemesidir (Lu ve Law, 2012). Dolayısıyla bu sonuç, e-portfolyo uygulamalarının öğrenme sürecinde çok boyutlu katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulara ek olarak, süreçte karşılaşılan teknik veya eğitsel sorunlara rağmen öğrencilerin düzenli olarak ürünlerini paylaşması, e-portfolyo entegrasyonunun sürdürülebilirliğini göstermektedir.

Ortaya çıkan bir diğer sonuç, uygulama sürecinde karşılaşılan teknik ve eğitsel sorunların anlık çözülmesi gerekliliği ile ilgilidir. Araştırmacı günlüğünde kaydedilen gözlemler, özellikle EBA'ya dosya yükleme sınırları ve benzeri teknik aksaklıkların sürecin işleyişini aksattığını göstermiştir. Bu durumlarda Google Drive gibi alternatif kanalların hızlıca kullanılması, sürecin kesintiye uğramamasını sağlamıştır. Böylece öğretmenin hem teknik bilgiye hem de eğitsel becerilere dayalı bütünleşik bir donanıma sahip olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin teknolojiyi ders bağlamına uygun şekilde kullanabilmeleri yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda eğitsel içerik bilgisine de dayanmaktadır. Koehler ve Mishra (2009)'un geliştirdiği TPACK modeli, bu üç bilgi alanının (teknoloji, eğitim, içerik) bütünleşmesinin öğretim süreçlerinde önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Benzer biçimde, Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010) de öğretmenlerin teknoloji entegrasyonundaki başarılarının yalnızca araç bilgisine değil, aynı zamanda eğitsel inanç ve içerik bilgisiyle bütünleşmesine bağlı olduğunu

belirtmektedir. Dolayısıyla bu bulgu, öğretmenin rehberlik rolünün yalnızca teknik destekle sınırlı kalmayıp eğitsel yönlendirmeyi de kapsadığını göstermektedir.

Elde edilen bulgulardan ulaşılan diğer bir sonuç ise, uygulamanın ilk aşamalarında yönerge belirsizliklerinin bazı öğrenci ürünlerinin açıklandığı gibi hazırlanmamasına yol açmış olmasıdır. Sonuç olarak, bu durum öğretim tasarımında net, anlaşılır ve öğrencilerin düzeyine uygun yönergelerin önemini ortaya koymuştur. Yürütülen çalışmalara bakıldığında açık yönergelerin öğrenme sürecinde hem öğrenci motivasyonunu hem de görev başarımını doğrudan etkilediği daha önceki çalışmalarda da vurgulandığı görülmektedir (Black ve Wiliam, 2018). Andrade ve Brookhart (2020) de öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişebilmesi için öğrenme sürecinde net talimatların ve düzenli dönütlerin temel rol oynadığını ifade etmektedir. Benzer şekilde, Arıkan ve Yıldız (2021) Türkiye bağlamında yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin e-portfolyo uygulamalarında karşılaştıkları en büyük zorluklardan birinin, öğrencilerin yönergeleri yanlış yorumlaması olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak, Boud ve Molloy (2013) de yönergelerin netleştirilmesinin öğrenme sürecinde dönüt mekanizmalarının işlevselliğini artırarak ürünlerin kalitesini yükselttiğini vurgulamaktadır. Ulusal bağlamda da benzer bulgular söz konusudur. Benzer şekilde MEB İngilizce Öğretim Programı (2018), öğrenme sürecinde öğrenci ürünlerinin niteliğini artırmak için öğretmenlerin açık ve anlaşılır yönergeler sunmalarını tavsiye etmektedir. Ayrıca, Kutlu vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, performans ve portfolyoya dayalı ölçme uygulamalarında yönergelerin netliğinin, öğrencilerin ürünlerinin hedeflenen kazanımlarla uyumlu olmasında belirleyici bir rol oynadığı ortaya konmuştur. Bu bağlamda, araştırmanın sonraki döngülerinde yönergelerin kısaltılıp netleştirilmesi hem alanyazın hem de program önerileriyle uyumlu biçimde öğretim sürecinde karşılaşılan bu sorunun giderilmesine katkı sağlamıştır. Bu sonuç, öğrenci merkezli ve açık yönerge kullanımının öz düzenleme becerisini, motivasyonu ve ürün kalitesini artırmada önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri ise akran dönütlerine katılımın değişken bir seyir izlemesidir. Bu durum, öğrencilerin süreç boyunca geri bildirim verme konusunda tutarlı bir yaklaşım sergileyemediklerini göstermektedir. Katılımın sürekliliğini sağlamak amacıyla rastgele eşleştirme yöntemi ve yapılandırılmış soru setleri tasarıma eklenmiş, böylece geri bildirim sürecinin kapsayıcılığı artırılmıştır. Bu sonuç, öğrenme

ortamlarında akran dönütlerinin daha sistematik biçimde yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Black ve Wiliam (2018), etkili sınıf içi değerlendirmenin temelinde yapılandırılmış ve sürekli geri bildirimin yer aldığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Buyarski ve Landis (2014), e-portfolyo tabanlı çalışmalarda yapılandırılmış akran dönütlerinin öğrencilerin sürece aktif katılımını artırarak öğrenme çıktılarının geçerliliğini güçlendirdiğini belirtmiştir. Ayrıca Panadero (2016), akran değerlendirmesinin güven ortamı ve yapılandırılmış rehberlik ile desteklenmediğinde öğrencilerin katılımda dalgalanmalar yaşayabileceğini ifade etmektedir. Wen ve Tsai (2020) de dijital ortamda akran dönütlerinin sistematikleştirilmesinin öğrencilerin katılım oranlarını artırdığını ve süreç odaklı öğrenmeyi desteklediğini ortaya koymuştur. Öte yandan, Andrade ve Brookhart (2020), dönütlerin ortak öğrenme sorumluluğu bilinciyle yönetildiğinde hem dönüt veren hem de alan öğrenci açısından öğrenmeyi derinleştirdiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak**,** bu araştırmada akran dönütlerinin rastgele eşleştirme ve soru setleriyle yeniden yapılandırılması, katılımı kısmen artırmış olsa da istenen düzeyde sürdürülebilirlik sağlayamamıştır. Bununla birlikte, süreç öğrencilerde karşılıklı öğrenme sorumluluğunu teşvik etme yönünde sınırlı da olsa katkı sunmuştur.

Akran dönütlerindeki katılımın yanı sıra ulaşılan bir diğer sonuç ise dönütlerin niteliği ile ilgilidir. Buna göre akran dönütlerinin başlangıçta çoğunlukla genel beğeni düzeyinde kalmıştır ancak süreç içerisinde yönlendirici ve yarı-esnek soru setlerinin tasarıma eklenmesiyle dönütlerin niteliğinde artış eğilimi gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, yapılandırılmış dönüt araçları sayesinde öğrenciler yalnızca daha derinlemesine geri bildirim vermekle kalmamış, aynı zamanda akranlarının ödevlerini incelerken kendi öğrenmelerini de zenginleştirmiştir. Bu sonuç, akran dönütlerinin çift yönlü öğrenme sürecine hizmet ettiğini ortaya koymaktadır. Nitekim Buyarski ve Landis (2014), e-portfolyo tabanlı çalışmalarda akran dönütlerinin hem dönüt veren hem de alan öğrenci için öğrenme kazanımlarını güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Boud ve Molloy (2013), etkili dönüt süreçlerinin yalnızca performansın bildirilmesi değil, öğrenmenin düzenlenmesi işlevi gördüğünde kalıcı öğrenme sonuçları doğurduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, akran dönütlerinin niteliğinde gözlenen artış, e-portfolyo uygulamalarında öğrenme topluluklarının gelişimine sınırlı da olsa katkı sağlamıştır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise, sınıf dışı iş birliğinin (örneğin eşli ses kaydı gibi uygulamaların) uygulamada aksayabilmesidir. Öğrencilerin mekânsal ve zamansal kısıtlar nedeniyle bu tür çalışmaları her zaman sürdürememeleri, sürecin bütünlüğünü olumsuz etkilemiştir. Bu eksikliği gidermek için bu görevlerin bir bölümü ders süresine entegre edilmiş ve uygulamalar okul içinde tamamlanmıştır. Bu sonuç, e-portfolyo uygulamalarında sınıf dışı iş birliklerinin tek başına yeterli olmayabileceğini, öğretmenlerin eğitsel tasarımda dengeleyici stratejiler geliştirmesinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim Karakaya ve Yıldırım (2020), e-portfolyo uygulamalarında öğretmenlerin zaman ve süreç yönetiminde zorluk yaşadığını, bu nedenle okul içi destek mekanizmalarının önemli rol oynadığını belirtmektedir. Benzer biçimde Sağlam ve Yazar (2023), yabancı dil eğitiminde e-portfolyo kullanımına ilişkin yaptıkları sistematik derlemede, akran iş birliğinin ancak öğretmen rehberliğinde sürdürülebilir olabildiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, sınıf dışı iş birliklerinin sınırları dikkate alınarak önemli adımların ders saatlerine entegre edilmesi, sürecin daha kapsayıcı ve sürdürülebilir bir biçimde yürütülmesini sağlamıştır.

Ortaya çıkan bir başka durum ise uygulama sürecinde teknik sorunların yaşanmasıdır. Özellikle elektrik kesintisi gibi dışsal engeller, dijital araçlara dayalı öğrenme uygulamalarında kısa süreli de olsa aksaklıklara yol açmıştır. Bu bulgu, dijital öğrenme ortamlarının avantajlarının yanı sıra kırılgan yönlerinin de bulunduğunu göstermektedir. Nitekim Martin vd. (2021), altyapı sorunlarının çevrim içi öğrenme süreçlerinde beklenmedik kesintiler oluşturabileceğini, ancak öğretmenlerin alternatif stratejiler geliştirmesiyle bu kesintilerin öğrenmeye kalıcı zarar vermeden yönetilebildiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Aguilera-Hermida (2020) öğrencilerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları teknik güçlüklerin öğretmen desteği ve esnek planlama ile telafi edilebileceğini ortaya koymuştur. Ayrıca Bao (2020) de çevresel ve teknik sorunların öğrenme süreçlerini sekteye uğrattığını, fakat öğretmenlerin hazırladığı ek materyallerin bu tür engelleri aşmada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, araştırmanın bulguları mevcut alanyazınla örtüşmekte ve dijital öğrenme süreçlerinde kısa süreli aksaklıkların uygun eğitsel önlemlerle giderilebileceğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada da araştırmacı hazırladığı basılı materyaller ve uygulamanın tanıtım videosunu öğrencilerle paylaşarak sürecin sürdürülebilirliğini sağlamıştır.

Öğrenciler, süreçte karşılaştıkları teknik engelleri ise öğretmenlerine, arkadaşlarına danışarak ya da kendi çözüm yolları ile aşmıştır. Bu durum, e-portfolyo uygulamalarının yalnızca dil becerilerini değil, aynı zamanda problem çözme becerilerini de tetiklediğini göstermektedir. Nitekim Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010), öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımının öğrencilerde esneklik ve uyarlama becerilerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Öte yandan Aydın ve Demirer (2016), dijital araçların farklı biçimlerde kullanımının öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve çözüm üretme yetilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Mudau ve Modise (2022) de teknik zorlukların alternatif stratejilerle aşılmasının, öğrencilerin dijital özerklik kazanmalarında önemli rol oynadığını belirtmektedir. Sonuç olarak, teknik sorunlar öğrenme sürecinde yalnızca engel oluşturmamış; aynı zamanda problem çözme ve dijital yaratıcılığı geliştiren bir fırsat işlevi görmüştür.

Öğrencilerin karşılaştıkları teknik engellerin yanı sıra ortaya çıkan bir diğer sonuç ise öğrencilerin Canva (t.y.) gibi aşina oldukları dijital araçları kullanmalarının, görev tamamlama hızlarını artırmış ve sürece yönelik performanslarını olumlu etkilemiş olmasıdır. Bu sonuç, araç aşinalığının öğrenme sürecinde motivasyon ve verimlilik sağladığını göstermektedir. Nitekim Bozkurt ve Bozkaya (2015), dijital araçlara aşinalığın çevrim içi öğrenme deneyimlerinde öğrencilerin sürece katılımını kolaylaştırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Downes (2019) da araç aşinalığının, öğrenme topluluklarında etkileşim ve üretkenliği destekleyen önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin tanıdıkları dijital araçlarla çalışmaları, süreci hızlandırmakla kalmamış, aynı zamanda öğrenme performanslarının yükselmesine de katkı sağlamıştır.

Öğrencilerin dijital araçlara aşinalığının faydalarının yanı sıra ulaşılan bir diğer sonuç ise öğrencilerin bazı araçlara karşı isteksizlik göstermesi ile ilgilidir. Süreç boyunca Pixton (t.y.) ve Chatterpix (t.y.) gibi araçlarda ses kaydı yapılmasına yönelik görevler, öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından yerine getirilmiş olsa da bazı öğrencilerde utanma ve seslerini beğenmeme nedeniyle direnç oluşturmuştur. Sonuç olarak, görev tasarımında öğrencilerin mahremiyet ve rahatlık beklentilerinin dikkate alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu konuda Butler (2018)'in çalışması da portfolyo temelli uygulamalarda öğrencilerin yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal katılımının da kritik rol oynadığını vurgulamaktadır. Benzer biçimde Panadero (2016), değerlendirme

süreçlerinde öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerinin öğrenme motivasyonunu artırdığını belirtmektedir. Ayrıca Andrade ve Brookhart (2020), sınıf içi değerlendirmelerin duyuşsal faktörlerin dikkate alınmasının, öğrencilerin katılımını ve öğrenme ürünlerinin niteliğini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Öte yandan, Gülbahar ve Köse (2006) da e-portfolyo çalışmalarında mahremiyetin gözetilmemesi durumunda öğrencilerin sürece isteksiz yaklaştığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda**,** duyuşsal dirençlerin fark edilmesi ve tasarım sürecinde mahremiyet ile rahatlık unsurlarına özen gösterilmesi, e-portfolyo uygulamalarının daha kapsayıcı ve sürdürülebilir olmasına katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda çalışmada bazı görevler seçilirken sınıfta oylama yapılarak öğrencilerin seçimine sunulmuştur.

Ortaya çıkan bir diğer sonuç ise e-portfolyo uygulamalarında öğretmen rolünün, yalnızca öğretim sürecini hazırlamak ve yönlendirmekle sınırlı kalmayıp aynı zamanda öğrenci ürünlerini ve yansıtma günlüklerini düzenli biçimde toplamak ve organize etmeyi de kapsamasıdır. Bu araştırmada, öğretmenin yansıtma günlüklerini toplama ve düzenleme işi, araştırmaya düzenli veri sağlamış; ancak aynı zamanda ciddi bir zaman yükü doğurmuştur. Bunun bir sonucu olarak, veri toplama sürecinde daha verimli dijital çözümlere duyulan ihtiyaç açıkça ortaya çıkmıştır. Andrade ve Brookhart (2020), öğrenme süreçlerinde öğretmenin geri bildirim ve düzenleme görevlerinin önemli katkılar sağladığını ancak zaman yönetimi sorunlarını artırabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Evans vd. (2020), portfolyo değerlendirme süreçlerinde çoklu veri kaynaklarının öğretmen iş yükünü artırdığını, dijital sistemlerin bu noktada süreci kolaylaştırıcı rol üstlenebileceğini vurgulamıştır. Ayrıca García-Peñalvo ve Forment (2014), öğrenme yönetim sistemlerine bütünleşmiş e-portfolyo çözümlerinin öğretmenlere düzenli ve erişilebilir veri sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla**,** öğretmenlerin veri toplama sürecindeki zaman yükünü azaltmak için dijital çözümlerin entegrasyonu, e-portfolyo uygulamalarının sürdürülebilirliğini güçlendiren önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise değerlendirme ve notlandırma süreçlerinin öğrencilerin görev tamamlama motivasyonunu artırmasıdır. Öğrenciler performanslarının ölçülüp belgeleneceğini bildiklerinde görevleri daha istekli ve zamanında yerine getirmiş, aynı zamanda hazırladıkları dijital görevleri eğlenceli bulduklarını ve bu görevlerden yüksek not almanın kolay olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç, değerlendirme sürecinin

yalnızca bir ölçme aracı değil, aynı zamanda öğrenmeye yön veren güçlü bir motivasyon kaynağı olduğunu göstermektedir. Nitekim Kan (2007), portfolyo temelli değerlendirmelerde öğrencilerin sürece aktif katılımının notlandırma motivasyonuyla güçlendiğini belirtmektedir. Han ve Kaya (2014) tarafından yürütülen çalışma da portfolyo uygulamalarında notlandırmanın öğrencilerin düzenli çalışma alışkanlıklarını desteklediğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Gün-Tosik vd. (2023) de e-portfolyoların biçimlendirici değerlendirmedeki rolünü sistematik biçimde inceledikleri çalışmalarında, bu uygulamaların öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk ve motivasyon kazanmalarına katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla, bu araştırmada notlandırma uygulamalarının öğrencilerde görev tamamlama isteğini artırması alanyazındaki benzer bulguları desteklemektedir.

Notlandırmanın öğrencilerin motivasyonunu artırdığı sonucunun ardından, araştırmada ulaşılan son sonuç ise süreç boyunca veri temelli karar alma mekanizmalarının döngüsel iyileştirmeyi mümkün kılmasıdır. Öğrenci günlüklerinden elde edilen bulgular ile komite dönütlerinin birlikte değerlendirilmesi, her uygulamanın ardından öğretim tasarımının yeniden gözden geçirilmesine ve gerekli düzeltmelerin yapılmasına imkân tanımıştır. Bu yaklaşım, eylem araştırmalarının temelinde yer alan sürekli yansıtma ve geliştirme döngüsüyle uyumluluk göstermektedir (Burns, 2010; Kemmis ve McTaggart, 1988). Aynı zamanda, Engin (2011) araştırma günlüğünün öğretim sürecinde yansıtıcı düşünmeyi destekleyerek karar alma süreçlerini güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, Merriam ve Tisdell (2016) nitel araştırmalarda veri temelli karar almanın sürecin güvenilirliğini artırdığını ve katılımcı deneyimlerinin sistematik biçimde öğretim tasarımına yansıtılmasını sağladığını belirtmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada günlükler ve komite dönütlerine dayalı olarak gerçekleştirilen karar alma süreci, uygulamaların sürekli geliştirilmesine katkı sağlayan önemli bir unsur olmuştur.

5.3 E-Portfolyo Uygulamasına İlişkin Öğrenci Deneyimlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan odak görüşmeleri bulgularına dayalı olarak çeşitli sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlardan ilki, öğrencilerin göreve hazırlık sürecine ilişkin deneyimleridir. Göreve hazırlık süreci çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Öğrenciler görev öncesinde konu hakkında araştırma yapmış, dijital uygulamaların işleyişini incelemiş ve yönergelere bağlı kalarak ürünlerini planlı şekilde oluşturmuştur. Bu durum, e-portfolyo görevlerinin yalnızca içerik üretimi değil, aynı zamanda bilişsel, teknik ve düzenleyici becerilerin hazırlık sürecinin ilerleyişi anlamında önemli göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin e-portfolyo sürecinde yalnızca akademik içerik üretimi yapmadıklarını; aynı zamanda öz düzenleme, planlama ve bilişsel farkındalık becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Yurdabakan ve Erdoğan (2009), portfolyo uygulamalarının öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırdığını ve görevleri planlı şekilde yürütmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Han ve Kaya (2014) de portfolyo çalışmalarının öğrencilerin iletişimsel becerilerinin yanı sıra görev sürecinde planlama ve sorumluluk alma becerilerini desteklediğini vurgulamaktadır. Uluslararası alanyazında ise Barrett (2007), e-portfolyoların öğrencileri pasif bilgi alıcısı olmaktan çıkararak planlama ve öğrenme sürecine aktif katılımcılar hâline getirdiğini ifade etmiştir. Benzer biçimde Alexiou ve Paraskeva (2010), öğrencilerin e-portfolyo sürecinde yalnızca içerik üretmekle kalmadıklarını; aynı zamanda araştırma yapma, dijital araçları kullanma ve öğrenme stratejilerini geliştirme konusunda da önemli ilerlemeler kaydettiklerini ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu sonuç hem ulusal hem de uluslararası alanyazın ile uyumludur ve e-portfolyo uygulamalarının öğrencilerin bilişsel, teknik ve düzenleyici becerilerinin gelişiminde önemli bir eğitsel bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Uygulama süreci boyunca öğrenciler uygulamalara giriş yapamama, dosya yükleme hataları veya platform sınırlılıkları gibi teknik sorunlar yaşamış ancak bu sorunlara çeşitli çözümler üretmiştir. Öğrenciler yeni hesap açma, farklı cihaz deneme veya öğretmen desteği alma yoluyla bu sorunları aşmıştır. Bu süreç, dijital problem çözme ve esneklik becerilerinin gelişimini desteklemiştir. Bu bulgu ile e-portfolyo uygulamalarında teknik sınırlılıkların kaçınılmaz olduğu; ancak öğrencilerin problem çözme ve dijital uyum becerileri sayesinde bu engelleri aşabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu sonuç, öğrencilerin yalnızca teknik sorunlarla başa çıkmadıklarını, aynı zamanda yeni öğrenme stratejileri geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Chau (2007), öğrencilerin bu tür teknik sorunları aşmak için uyarlayıcı stratejiler geliştirdiklerini ve bu stratejilerin dijital becerilerin gelişiminde önemli rol oynadığını belirtmiştir. Türkiye bağlamında yapılan

çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmasıdır. Gülbahar ve Köse (2006), öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanımında teknik sorunlarla karşılaşmalarına rağmen sürece uyum sağlama becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Ek olarak, araştırma, teknik sorunların yalnızca bir engel değil, aynı zamanda öğrencilerin dijital esneklik ve problem çözme becerilerini geliştiren bir öğrenme fırsatı sunduğunu vurgulamaktadır.

Grup çalışmalarının bireysel hız farklılıkları nedeniyle zorlayıcı olması ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Bazı öğrenciler grup üyeleriyle hız noktasında uyum sorunu yaşamış, mekânsal/zamansal kısıtlar da süreci olumsuz etkilemiştir. Ancak öğrenciler dijital iletişim araçlarını kullanarak bu engelleri aşmıştır. Bu sonuç, e-portfolyo uygulamalarının dijital iş birliği ve uzaktan etkileşim becerilerini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, e-portfolyo uygulamaları yalnızca bireysel öğrenme süreçlerini değil, aynı zamanda iş birliğine dayalı öğrenmeyi de destekleyebilmektedir. Ayrıca bu sonuç, öğrencilerin dijital araçlar sayesinde grup dinamiklerinde yaşanan zorlukları aşabildiklerini ortaya koymaktadır. Panadero (2016), yapılandırılmış akran etkileşiminin yalnızca öğrenme ürünlerini değil, sosyal becerileri ve iş birliği kapasitesini de geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda dikkat çeken bir diğer bulgu ise, öğrencilerin çevrim içi iletişim yoluyla görev paylaşımı yaparak mekânsal ve zamansal sınırlılıkları aşabilmeleridir. Vygotsky'nin (1978; akt. Alawdat, 2013) sosyal yapılandırmacı yaklaşımı, öğrenmenin sosyal bağlamda gerçekleştiğini ve bireylerin bilişsel gelişimlerinin akran etkileşimi ve öğretmen desteğiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Ek olarak araştırma, dijital iletişim araçlarının öğrencilerin yalnızca akademik görevleri değil, aynı zamanda sosyal öğrenme süreçlerini de destekleyen bir iş birliği ortamı sunduğunu vurgulamaktadır.

Uygulama sonrasında öğrencilerin öz değerlendirmelerine göre dil becerilerinde ilerleme sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, e-portfolyo görevlerinin tekrar ve pekiştirme işlevi gördüğünü belirtmiş; dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinde gelişim kaydetmiştir. İnce ve Yıldız (2018) e-portfolyo kullanan öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı gelişmeler kaydettiklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda başka bir bulgu ise, öğrencilerin kendi ifadeleriyle e-portfolyo görevlerini tekrar ve pekiştirme aracı olarak görmeleridir. Faulkner (2018) de yaptığı çalışmada e-portfolyoların yansıtıcı öğrenme ve profesyonel gelişim süreçlerinde dil becerilerini bütüncül şekilde desteklediğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde Kunnari ve Laurikainen (2017), e-

portfolyoların profesyonel öğrenme ve dil yeterliklerini geliştirmede önemli bir araç olduğunu bildirmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları hem ulusal hem de uluslararası alanyazınla uyumlu olup e-portfolyonun dil becerilerinde somut ve ölçülebilir katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmada öğrencilerin dijital becerileri geliştiği sonucuna da varılmıştır. Öğrenciler, süreç sonunda bağımsız biçimde dijital ödev hazırlayabildiklerini, çeşitli dijital uygulamaları daha rahat kullanmaya başladıklarını belirtmiştir. Bu durum, e-portfolyonun dijital okuryazarlık ve öz yeterlik gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Bu bulgu, e-portfolyo uygulamalarının öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda dijital yeterliklerinde de kayda değer bir gelişim sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu sonuç, öğrencilerin süreç sonunda farklı dijital araçları bağımsız biçimde kullanmaya başlamalarıyla somutlaşmaktadır. Domene-Martos vd. (2021), e-portfolyoların öğrencilerin dijital öğrenme uygulamalarını geliştirdiğini ve yeni teknolojileri daha hızlı benimsemelerine katkı sunduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan diğer bulgu ise, öğrencilerin kendi öğrenme ürünlerini dijital ortamda daha kolay tasarlayıp paylaşabilmeleridir. Gün-Tosik vd. (2023) de e-portfolyoların biçimlendirici değerlendirme bağlamında öğrencilerin dijital araçları daha işlevsel kullanabilmelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bununla birlikte Çebi ve Durak (2019) da dijital portfolyo uygulamalarının öğrencilerin teknolojiyle etkileşimlerini artırarak bilişsel ve teknik becerilerini desteklediğini ortaya koymuştur. Yang ve Wong (2024) ise yaptıkları incelemede, e-portfolyoların dijital becerilerde uzun vadeli gelişim sağladığını ve öz yeterlik algılarını güçlendirdiğini bildirmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları hem ulusal hem de uluslararası alanyazınla uyumlu olup e-portfolyoların öğrencilerin dijital becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlara dayalı olarak ürünlerin saklanabilirliğinin öğrenciler için önemli bir avantaj olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenciler dijital ortamda hazırlanan ürünlerin kaybolmaması, uzun vadeli saklanabilmesi ve kolay erişilebilmesi sayesinde e-portfolyoyu güvenli ve işlevsel bulmuştur. Bu, e-portfolyonun öğrenme arşivi işlevini öne çıkarmaktadır. Buna göre e-portfolyoların yalnızca bir değerlendirme aracı değil, aynı zamanda uzun vadeli bir öğrenme arşivi işlevi gördüğü ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu sonuç, öğrencilerin kendi öğrenme ürünlerini düzenli bir şekilde saklayabilmeleri ve

geriye dönük erişim sağlayabilmeleri açısından e-portfolyoya güven duymalarını desteklemektedir. Hallam ve Creagh (2010) yaptıkları çalışmada e-portfolyoların kişisel öğrenme ürünlerini uzun vadeli saklama ve paylaşma açısından önemli bir araç olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte García-Peñalvo ve Forment (2014), e-portfolyoların öğrenme yönetim sistemlerine entegrasyonunun arşivleme, erişim ve paylaşım süreçlerini kolaylaştırarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha sürdürülebilir kıldığını göstermektedir. Benzer biçimde Ok (2012), yaptığı çalışmada portfolyonun öğrenciler için kalıcı öğrenme kanıtları sunduğunu ve kişisel gelişim süreçlerini görünür kıldığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, e-portfolyonun yalnızca anlık değerlendirme değil, uzun vadeli öğrenme arşivi işleviyle de önemli bir katkı sunduğunu göstermektedir.

Ortaya çıkan bir başka sonuç ise öğrencilerde öz düzenleme ve sorumluluk bilincinin gelişmesidir. Görevlerin dijital ortamda ve akranlarla paylaşılması, öğrencilerin hata farkındalığını artırmış ve kendi gelişimlerini izlemelerine olanak sağlamıştır. Bu durum, e-portfolyonun öz değerlendirme, akran dönütlerinden yararlanma ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırdığını göstermektedir. Bu sonuç, e-portfolyo uygulamalarının öğrencilerin yalnızca akademik becerilerini değil, aynı zamanda öz düzenleme ve sorumluluk bilincini de güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu sonuç, öğrencilerin hata farkındalığı kazanmalarının öğrenme sürecini daha bilinçli yönetmelerine katkı sunduğunu göstermektedir. Panadero vd. (2017), öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini sistematik biçimde geliştirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda dikkat çeken bir diğer bulgu ise, öğrencilerin akran dönütlerini dikkate alarak ürünlerini iyileştirmeleridir. Andrade ve Brookhart (2020), sınıf içi değerlendirmelerin öğrenmenin ortak düzenlenmesi bağlamında öğrencilerin sorumluluk alma eğilimlerini artırdığını belirtmektedir. Ek olarak, Sağlam ve Yazar (2023), e-portfolyoların yabancı dil eğitiminde öğrencilerin öğrenme süreçlerini sahiplenmelerini desteklediğini, bunun da öz düzenleme becerilerini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde de Jager (2019), e-portfolyoların üst düzey bilişsel becerilerle birlikte öz düzenlemeyi teşvik ederek öğrencilerin öğrenme sorumluluklarını artırdığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, e-portfolyonun öz düzenleme ve sorumluluk bilincinin gelişiminde önemli bir eğitsel araç olma yönünü de ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde öğrencilerin öz yeterlik ve özgüven algılarında artış gözlemlenmiştir. Telaffuz, diksiyon, yazma ve çok boyutlu becerilerde ilerleme sağlayan öğrenciler, özgüven kazandıklarını ifade etmiştir. Bu bulgu, e-portfolyo uygulamalarının öğrencilerin kendini ifade etme cesaretini artırdığını göstermektedir. Ayrıca bu sonuç, öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine imkân tanıyarak iletişim süreçlerinde daha aktif rol üstlenmelerini sağlamaktadır. Kunnari ve Laurikainen (2017), e-portfolyoların öğretmen adaylarının profesyonel öğrenme süreçlerinde öz yeterlik ve öz güven kazanmalarında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda dikkat çeken bir diğer bulgu ise, öğrencilerin yazılı ve sözlü ürünler üzerinden olumlu dönütler almalarının onların kendine güvenini artırmasıdır. Faulkner (2018), e-portfolyoların yansıtıcı öğrenme süreçlerini destekleyerek öğrencilerin öğrenme ürünlerine dair özgüven geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ek olarak, Han ve Kaya (2014), portfolyo temelli değerlendirmelerin öğrencilerin yazma performansını artırırken aynı zamanda kendini ifade etme konusundaki özgüvenlerini de geliştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Yıldız (2014), Türkiye'de ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada e-portfolyo uygulamalarının öğrenme sürecine katılımı artırarak öğrencilerin özgüven kazanmalarına katkı sağladığını göstermiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, e-portfolyoların öğrencilerin öz yeterlik ve özgüven gelişiminde önemli bir eğitsel bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

Ortaya çıkan bir başka sonuca göre ise öğrenciler arasında sosyal beceriler ve iş birliği güçlenmiştir. Öğrenciler uygulama süresi boyunca akran desteği almış, öğretmen ve arkadaşlarıyla etkileşim yoluyla görevlerini tamamlamıştır. E-portfolyo süreci, öğrencilerde iletişim, iş birliği ve sosyal öğrenme becerilerini desteklemiştir. Bu bulgu, e-portfolyo uygulamalarının yalnızca bireysel öğrenmeyi değil, aynı zamanda sosyal öğrenme ve iş birliği süreçlerini de teşvik ettiğini göstermektedir. Ayrıca bu sonuç, öğrencilerin dijital araçlar aracılığıyla akran ve öğretmen desteği alarak görevlerini daha kolay tamamladıklarını ortaya koymaktadır. Egan vd. (2020), e-portfolyo sistemlerinin öğrencilerin eleştirel yansıtma becerilerini geliştirmenin yanı sıra sosyal etkileşimi ve iş birliğini de desteklediğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Buyarski ve Landis (2014), e-portfolyo uygulamalarının öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde görünürlük sağladığını ve iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerini desteklediğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda Karakaya ve Yıldırım (2020) de yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin e-portfolyoları

öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi artıran bir araç olarak gördüklerini rapor etmiştir. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları ulusal uluslararası alanyazınla uyumlu olup e-portfolyonun iletişim, iş birliği ve sosyal öğrenme becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin dijital güvenlik kaygıları yaşadıkları da ortaya çıkmıştır. Özellikle ses kayıtlarının kötüye kullanılabileceği yönünde bir endişenin olduğu dile getirilmiştir. Bu durum, e-portfolyo uygulamalarında etik ve güvenlik farkındalığının önemli olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, e-portfolyo uygulamalarının yalnızca teknik ve eğitsel değil, aynı zamanda etik ve güvenlik boyutlarını da içermesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Downes (2019) yaptığı çalışmada bağlamsal öğrenme topluluklarında güvenlik ve veri gizliliğinin öğrenenlerin dijital katılımında önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Çebi ve Reisoğlu (2020) da dijital güvenlik ve etik kaygıların dikkate alınmamasının, öğrenenlerin motivasyonunu ve ürün paylaşma isteğini azaltabileceğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları, e-portfolyo uygulamalarında dijital güvenlik kaygılarının göz ardı edilmemesinin, öğrenme sürecinin hem teknik hem de duyuşsal boyutlarının sürdürülebilirliği açısından zorunlu olduğunu göstermektedir.

5.4 Öneriler

Araştırma sonuçları esas alınarak, gelecekte gerçekleştirilecek benzer araştırmalara yönelik öneriler ortaya konulmuştur.

- Bu çalışma yalnızca 9. sınıf düzeyinde yürütülmüştür. Uygulayıcılar, farklı yaş ve gelişim düzeyindeki öğrencilerle e-portfolyo uygulamaları tasarlayarak öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine göre süreci uyarlanabilir. Böylece farklı seviyelerde öğrencilerin motivasyon, sorumluluk alma ve ürün çeşitliliği gibi alanlarda nasıl tepkiler verdiği gözlemlenebilir.
- Çalışmada akran dönütlerinin sınırlı kaldığı görülmüştür. Uygulayıcılar, öğrencilerin dönüt verirken kullanabileceği yapılandırılmış formlar ya da dönüt takip sistemi geliştirilebilir. Bu sayede öğrenciler sürece daha aktif katılır ve dönütlerin niteliği artabilir.

- Öğrenciler bazı araçlarda teknik zorluk yaşamıştır. Uygulayıcıların, ders öncesinde dijital araçlara ilişkin “Nasıl yapılır?” videoları veya görsel yönergeler

kullanması sürecin işleyişini kolaylaştırabilir. Bu durum, hem öğrencilerin öğrenme hızını ve ürün kalitesini artırıp hem de öğretmenin teknik destek yükünü azaltabilir. Bu çalışmada, EBA'nın portfolyo alanının paylaşım ve dönüt süreçlerinde yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı, içerik geliştiriciler ve bilişim sistem tasarımcıları tarafından, EBA'nın mevcut sınırlılıklarının ayrıntılı biçimde incelenmesi ve geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılması önemlidir. Daha esnek ürün yükleme seçenekleri, daha büyük depolama alanı ve akran geri bildirimlerini destekleyen işlevlerin eklenmesi, EBA'nın öğretim süreçlerinde daha işlevsel bir e-portfolyo aracı hâline gelmesine katkı sağlayabilir. Böyle bir geliştirme, öğrenme çıktılarının EBA üzerinden daha kapsamlı, izlenebilir ve sürdürülebilir biçimde belgelenmesine olanak tanıyacaktır.

Bu araştırmada doğrudan ele alınmayan ancak ileride yapılacak araştırmalara katkı sağlayabilecek öneriler ise şunlardır:

- Bu çalışma üç aylık kısa süreli bir uygulamaya dayalıdır. Daha uzun vadeli çalışmalar, e-portfolyoların öğrencilerin dil gelişimi, öz-yeterlik ve akademik başarıya olan uzun süreli katkılarını ortaya koyabilir. Böylece e-portfolyoların sürdürülebilir etkileri daha kapsamlı biçimde değerlendirilebilir.
- Araştırmada öğretmen görüşleri önemli bir veri kaynağı olmuştur. Gelecek araştırmalarda, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımlarının e-portfolyo uygulamalarına etkisi incelenebilir. Bu, teknoloji entegrasyonu sürecinde öğretmenlerin rolünü güçlendirebilir.
- Öğrencilerin dijital araçları kullanma becerileri süreci etkilediği görülmüştür. Gelecek araştırmalarda, öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile e-portfolyo kullanımına katılımı arasındaki ilişki ayrıntılı biçimde ele alınabilir. Bu bulgular, uygulamaların hem verimliliğini hem de sürdürülebilirliğini artırmaya katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

Adams, J., Khan, H. T. A., Raeside, R., ve White, D. (2015). *Research methods for business and social science students* (2nd ed.). SAGE.

Akgün, E., ve Şahin Kölemen, C. (2020). E-portfolyo oluşturmanın öğrencinin akademik öz-düzenleme becerisine etkisi. *Millî Eğitim, 49*(227), 117–140.

Aksu-Ataç, B. (2012). *Foreign language portfolio: Its implementation in the Turkish EFL context*. LAP Lambert Academic Publishing.

Alawdat, M. (2013). Using e-portfolios and ESL learners. *David Publishing, 3*(5), 339–351.

Al-Rashidi, H., Vadivel, B., Khalil, M., Mohammadi, M., ve Alshammari, R. (2023). The effectiveness of portfolio-based writing assessment in enhancing EFL learners' grammar accuracy, vocabulary range, and writing performance. *Language Testing in Asia, 13*(24). https://doi.org/10.1186/s40468-023-00237-1

Alexiou, A., ve Paraskeva, F. (2010). Enhancing self-regulated learning skills through the implementation of an e-portfolio tool. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 3048–3054. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.463

Andrade, H. L., ve Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice, 27*(4), 350–372. https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992

Arıkan, A., ve Yıldız, M. (2021). Teachers' perceptions of e-portfolios in EFL classes in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies, 17*(1), 600–617. https://doi.org/10.52462/jlls.42

Arslan, M. (2020). Türkiye'de yabancı dil öğretim programlarının tarihsel gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13*(71), 523–532. https://doi.org/10.17719/jisr.2020.4057

Arslan, R. Ş. (2012). Bridging the gap between policy and practice in teaching English to young learners: The Turkish context. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (32)*, 95–100.

Atılgan, H., Kan, A., ve Doğan, N. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. basım). Anı Yayıncılık.

Aydın, B., ve Demirer, V. (2016). E-portfolyo kullanımının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 6*(2), 1–20.

Banks, B. (2004). *E-portfolios: Their use and benefits*. Tribal Group.

Barnhard, S., Kevorkian, J., ve Delet, J. (1998). *Portfolio assessment in the foreign language classroom*. National Capital Language Resource Center.

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies, 2*(2), 113–115. https://doi.org/10.1002/hbe2.191

Barrett, H. C. (2000). *Electronic teaching portfolios: Multimedia skills + portfolio development = Powerful professional development.* Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (SITE 2000) adlı konferansta sunulan bildiri, San Diego, https://electronicportfolios.org/portfolios/site2000.html

Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy, 50*(6), 436–449. https://doi.org/10.1598/JAAL.50.6.2

Barrett, H. C. (2010). Balancing the two faces of e-portfolios. *EDUCAUSE Quarterly, 33*(4), 1–7.

Baturay, M. H., ve Daloğlu, A. (2010). E-portfolio assessment in an online English language course. *Computer Assisted Language Learning, 23*(5), 413–428. https://doi.org/10.1080/09588221.2010.520671

Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 65–89.

Black, P., ve Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice, 25*(6), 551–575. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807

Boud, D., ve Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge.

Bozkurt, A., ve Bozkaya, M. (2015). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 85–124.

Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6

Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.

Buyarski, C. A., ve Landis, C. M. (2014). Using an ePortfolio to assess student learning outcomes in a first-year seminar. *International Journal of ePortfolio, 4*(1), 49–60. https://www.theijep.com/pdf/IJEP127.pdf

Canva Pty Ltd. (n.d.). *Canva* [Web uygulaması]. https://www.canva.com/

Çardak, Ç. S. (2014). Öğretim tasarımı ve iletişim süreci. In G. Ekici (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (ss. 35–79). Paradigma Akademi Yayınları.

Çebi, A., ve Durak, G. (2019). Examining the use of digital portfolios in education: A systematic review. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 20*(1), 191–212. https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i1.3749

Çebi, A., ve Reisoğlu, İ. (2020). Digital ethics and security in online learning environments: Students' perspectives. *Education and Information Technologies, 25*(5), 3951–3969. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10164-7

Çetin, B. (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.

Chang, C. C., Tseng, K. H., ve Lou, S. J. (2012). A comparative analysis of the consistency and difference among teacher-assessment, student self-assessment and peer-assessment in a Web-based portfolio assessment environment for high school students. *Computers ve Education, 58*(1), 303–320. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.005

Cheng, Y.-H. (2022). E-portfolios in EFL writing: Benefits and challenges. *Language Education ve Assessment, 5*(1), 52–70.

Choi, T. H., ve Lee, J. (2020). Challenges in implementing portfolio-based assessment in EFL contexts: Insights from teacher narratives. *Assessment in Education: Principles, Policy ve Practice, 27*(5), 580–597. https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1783437

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

Demir, Y., ve Yavuz, M. (2014). Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye'deki İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities, 4*(1), 115–128. https://doi.org/10.13114/MJH.2014.622

Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler*. Pegem Yayıncılık.

Demirli, C. (2007). *Elektronik portfolyo öğretim sürecinin öğrenen tutumlarına ve öğrenme algılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dick, W., Carey, L., ve Carey, J. O. (2015). *The systematic design of instruction* (8th ed.). Pearson.

Doğan, N. (Ed.). (2023). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

Domene-Martos, M.-A., vd. (2021). A systematic review of e-portfolio use during the pandemic. *Open Praxis, 16*(3), 656–672.

Downes, S. (2019). Recent work in connectivism. *European Distance and E-Learning Network (EDEN) Conference Proceedings, 2019*(1), 47–53. https://doi.org/10.38069/edenconf-2019-ac-0020

Duck Duck Moose. (n.d.). *ChatterPix Kids* [Mobil uygulama]. https://apps.apple.com/us/app/chatterpix-kids-by-duck-duck-moose/id734046126

Egan, R., Janson, A., ve Hudson, L. (2020). Using an implementation trial of an ePortfolio system to promote critical reflection. *ERIC*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1300754.pdf

Engin, M. (2011). Research diary: A tool for scaffolding. *International Journal of Qualitative Methods, 10*(3), 296–308.

Erdem, S. (2016). *Ortaokul-lise öğrencilerine ve İngilizce öğretmenlerine göre İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erice, D., ve Ertaş, A. (2011). Elektronik portfolyonun yabancı dilde yazma becerileri üzerindeki etkisi [The impact of e-portfolio on foreign language writing skills]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44*(2), 73–94. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001225

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. SAGE.

Evans, C., Zeun, P., ve Stanier, R. A. (2020). Using rubrics and multiple raters to improve reliability in portfolio assessment. *BMC Medical Education, 20*(1), 48. https://doi.org/10.1186/s12909-020-1967-9

Faulkner, M. (2018). Using e-portfolios to enhance reflective learning and professional development. *Journal of Language and Education, 4*(4), 33–44. https://doi.org/10.17323/2411-7390-2018-4-4-33-44

Fulcher, G. (2012). *Practical language testing*. Routledge.

García-Peñalvo, F. J., ve Forment, M. A. (2014). Integration of ePortfolios in learning management systems. *Journal of Information Technology Research, 7*(2), 16–33.

Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary English language teachers' practices. *International Journal of Curriculum and Instruction, 12*(2), 273–296.

Gülbahar, Y., ve Köse, F. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirme için elektronik portfolyo kullanımına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 39*(1), 75–93.

Günday, R. (2022). Fransa ve Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 181–216.

Hallam, G., ve Creagh, T. (2010). ePortfolio use by university students in Australia: A review of the Australian ePortfolio Project. *Higher Education Research ve Development, 29*(2), 179–193.

Han, T., ve Kaya, T. (2014). The effect of portfolio assessment on writing performance of EFL learners. *ELT Research Journal, 3*(3), 153–164.

Haznedar, B. (2009). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 21*(2), 59–77.

Heath, M. (2005). Are you ready to go digital? The pros and cons of electronic portfolio development. *Library Media Connection, 23*(7), 66.

Herman, J. L., Aschbacher, P. R., ve Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. ASCD.

Hien, T. T. T. (2009). Why is action research suitable for education? *VNU Journal of Science: Foreign Languages, 25*, 97–106.

Hopkins, D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Open University Press.

Hung, S. T. (2012). A washback study on e-portfolio assessment in an EFL teacher preparation program. *Computer Assisted Language Learning, 25*(1), 21–36. https://doi.org/10.1080/09588221.2011.586016

İnce, A., ve Yıldız, M. (2018). The effect of e-portfolio on Turkish EFL students' writing performance. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(2), 194–205.

İnan, G. (2011). Eylem araştırması: Eğitimde değişimin yaratılmasında öğretmenin gücü. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 481–486.

Jantos, A., ve Schwope, J. (2025). *E-portfolios to foster reflective learning – A systematic literature analysis to examine current research*. TUD Dresden University of Technology.

Kan, A. (2007). Portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (33)*, 133–144.

Karakaya, F., ve Yıldırım, S. (2020). E-portfolyo uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 16*(2), 150–165.

Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1859–1875. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.007

Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy, 23*(5), 663–684. https://doi.org/10.1177/0895904808316319

Koç, N. (2019). *Güncellenen 9. sınıf İngilizce öğretim programının eski programla öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Koehler, M. J., ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60–70.

Kocabaş, A. (2011). Süreç temelli öğrenme ve Köy Enstitüleri. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/757803

Kunnari, I., ve Laurikainen, M. (2017). ePortfolios promoting professional learning in Finnish teacher education. *The Electronic Journal of e-Learning, 15*(3), 161–170.

Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.

Lam, R. (2018). *Portfolio assessment for the teaching and learning of writing*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1174-0

Lama, A. (2023). Reflective teaching journals as an effective embedded formative assessment process of teaching skill development confidence in a longitudinal medical student-as-teacher elective. *Medical Science Educator, 33*(6), 1493–1503. https://doi.org/10.1007/s40670-023-01938-1

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Lorenzo, G., ve Ittelson, J. (2005). *Demonstrating and assessing student learning with e-portfolios*. EDUCAUSE.

Lu, J., ve Law, N. (2012). Online peer assessment: Effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science, 40*(2), 257–275. https://doi.org/10.1007/s11251-011-9177-2

Lu, L., ve Sides, M. L. C. (2022). Instructional design for effective teaching: The application of ADDIE model in a college reading lesson. *Practitioner to Practitioner, 11*(1), 4–12.

Lyhne, C. N., Thisted, J., ve Bjerrum, M. (2025). Qualitative content analysis – Framing the analytical process of inductive content analysis to develop a sound study design. *Quality ve Quantity*.

Martin, L., Sunley, R., ve Turner, R. (2021). Resilience and adaptation in online learning during disruption. *Education and Information Technologies, 26*(6), 7321–7339. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10510-0

Miles, M. B., Huberman, A. M., ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2015). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Taslak öğretim programlarına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi raporu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul, ortaokul ve lise sınıfları)*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği* (32304 sayılı Resmî Gazete, 9 Eylül 2023). https://bolvadinsbl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/03/04/758609/dosyalar/2023_09/27142728_OLCME-VE-DEGERLENDIRME-YONETMELIGI.pdf

Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement, 42*(5), 34–36. https://doi.org/10.1002/pfi.4930420508

Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report, 27*(1), 64–77. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044

Mudau, P. K., ve Modise, M. P. (2022). Using e-portfolios for active student engagement in the ODeL environment. *Journal of Information Technology Education: Research, 21*, 425–438. https://doi.org/10.28945/5012

Nasri, N., Roslan, N. S., Sekuan, M. I., Bakar, K. A., ve Puteha, S. N. (2010). Teachers' perception on alternative assessment. In *International Conference on Learner Diversity* (pp. 37–42). Elsevier.

Nymba, B., Mutula, S., ve Kalusopa, T. (2018). *Qualitative research methods: A practical guide for social sciences*. University of Botswana Press.

Ok, S. (2012). Opinions of ELT students in freshman class on using portfolio as an assessment tool. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (12)*, 1–11.

Ok, S. (2014). Reflections of ELT students on their progress in language and vocabulary use in portfolio process. *English Language Teaching, 7*(2), 53–62.

Önalan, O., ve Gürsoy, E. (2020). Primary and secondary level EFL teachers' use of assessment and assessment results in Turkey. *i-manager's Journal on English Language Teaching, 10*(3), 1–11. https://doi.org/10.26634/jelt.10.3.16387

Özdemir, M., ve Doğan, A. (2021). Ortaöğretim öğretmenlerinin e-portfolyo kullanımına ilişkin algıları. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 45–60.

Palabıyık, H., ve Oral, B. (2022). Teachers' perspectives on the effects of central exams on English language teaching in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies, 18*(Special Issue 1), 456–472. https://doi.org/10.52462/jlls.239

Panadero, E. (2016). Is it safe? Social, interpersonal, and human effects of peer assessment: A review and future directions. *Educational Psychology Review, 28*(4), 651–677. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-0

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8*, 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Pixton Comics Inc. (t.y.). *Pixton* [Web uygulaması]. https://www.pixton.com/

Reiser, R. A., ve Dempsey, J. V. (2018). *Trends and issues in instructional design and technology* (4th ed.). Pearson.

Sağlam, Y., ve Yazar, T. (2023). The use of e-portfolios in foreign language education: A systematic review. *World Journal of Education and Learning, 13*(1), 22–34. https://doi.org/10.5430/wjel.v13n1p22

Snap Inc. (t.y.). *Bitmoji* [Mobil uygulama]. https://www.bitmoji.com/

Sönmez, G., ve Köksal, O. (2022). A critical overview of English language education policy in Turkey. *International Journal of Education (Shanlax), 11*(1), 1–9.

Spolsky, B., ve Hult, F. M. (Eds.). (2008). *The handbook of educational linguistics*. Blackwell.

Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication ve Information, 2*(1), 23–49.

Tezcan, Ö., Ada, S., ve Baysal, Z. N. (2016). Eğitim alanında eylem araştırmaları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KOSBED), 32*, 133–148.

Tonbul, E. B. (2009). *Elektronik portfolyo uygulamasının öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tsagari, D., ve Floros, G. (2013). Language testing and assessment practices in the classroom: The case of Cyprus and Greece. *Language Testing in Asia, 3*(1), 3–23. https://doi.org/10.1186/2229-0443-3-3

Varış, F. (1989). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Vero, E. N., ve Chukwuemeka, E. J. (2019). Traditional and modern methods of assessment in education. *International Journal of Research and Innovation in Social Science, 3*(5), 130–135.

Viberg, O., ve Kukulska-Hulme, A. (2021). Fostering learners' self-regulation and collaboration skills and strategies for mobile language learning beyond the classroom. *arXiv*. https://arxiv.org/abs/2104.12486

Watt, H. (2017). Using FreshGrade to involve parents in student learning: A Canadian case study. *Canadian Journal of Education, 40*(4), 331–356.

Wei, F. C., Kao, L.-J., Chang, C.-T., ve Chung, J.-Y. (2025). Enhancing nursing education through e-portfolios: Evaluating the impact on learning effectiveness, self-efficacy, and job satisfaction of NPGY trainees. *BMC Medical Education, 25*(1), Article 1132. https://doi.org/10.1186/s12909-025-07497-w

Wu, C. (2023). EFL students' experiences and attitudes toward situated learning and e-portfolio use in writing classrooms. *ELT Journal, 77*(2), 234–247.

Yang, H., ve Wong, R. (2024). An in-depth literature review of e-portfolio implementation in higher education: Processes, barriers, and strategies. *Issues and Trends in Learning Technologies, 12*(1), 65–101. https://doi.org/10.2458/itlt.5809

Yang, M., ve Chau, J. (2012). Proactive feedback through an online marking system. *Educational Technology ve Society, 15*(1), 163–177.

Yastıbaş, A. E., ve Cephe, P. T. (2015). The effect of electronic portfolios on writing skills of Turkish EFL students. *Anthropologist, 20*(1–2), 215–222. https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891735

Yastıbaş, A. E., ve Çınar Yastıbaş, G. (2015). The use of e-portfolio-based assessment to develop students' self-regulated learning in English language teaching. *Social and Behavioral Sciences*, 3–13.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M. (2014). E-portfolyo uygulamasının öğrencilerin öğrenme sürecine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 45–58.

Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., ve Bümen, N. T. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(2), 702–737.

Yurdabakan, İ., ve Erdoğan, T. (2009). The effects of portfolio assessment on reading, listening and writing skills of secondary school prep class students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 2*(9), 527–538.

Yurdakul, İ. K. (2017). Investigating the relationship between pre-service teachers' use of e-portfolios and their self-regulated learning skills. *Educational Technology ve Society, 20*(1), 172–183.

Zhang, P., ve Tur, G. (2024). A systematic review of e-portfolio use during the pandemic. *Open Praxis, 16*(3), 429–444. https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.3.656

Zhao, L., Ding, X., Yu, H., Gao, Y., ve Gao, X. (2021). Determinants of the digital outcome divide in e-learning among Chinese students in the COVID-19 era. *Medical Education Online, 26*(1), 1930918. https://doi.org/10.1080/10872981.2021.1930918

EKLER

EK-1. Öğrenci Yansıtma Günlüğü

Yansıtma Günlüğü Formatı

İsim-Soy isim:	
Tarih:	
Ünite:	
1- E-portfolyo görevini hazırlamak ne kadar sürdü?	
2- Hazırlık ve yükleme sürecinde sorun yaşadın mı? Eğer yaşadıysan bu sorun neydi? Sorunu çözmek için neler yaptın?	
3- Verilen görevin sana katkısı ne oldu?	
4- Arkadaşlarının yaptığı çalışmalara dönüt vermek sana neler kazandırdı?	
5- Arkadaşlarının senin yaptığın çalışmaya verdiği dönütler hakkında ne düşünüyorsun?	
6- Bu görev ile ilgili önerilerin nelerdir?	

Ünite Sonunda Eklenecek Soru:

7- Verilen görevlerin not ile değerlendirmesi hakkında ne düşünüyorsun?	

EK-2. Ders Planı Örneği

TEACHING LISTENING - LESSON PLAN

Teacher	Merve Aluçlu
Lesson	English
School	
Class	9-
Level	(CEFR "A1-A2" Seviyeleri)
Age	14-15
Number of Students	31
Unit	World Heritage
Time	40 minutes + 40 minutes
Materials	**Presentation:** 3-Teaching Listening 9th grades.pptx **Lead-in:** Enola Holmes | Official Trailer | Netflix **Listening Text:** MEB 9th grade study book; page: 99

Learning outcomes, target behaviors	***Students will be able to:*** E9.7.L2. respond to simple questions/statements in a recorded interview.

LEAD-IN

T: Do you like detective movies? (Student answers) I have watched a movie. Do you know the famous Sherlock Holmes? (Student answers) He has got a sister and the movie I watched was about her. Let's watch the trailer of the movie.

Video: Enola Holmes | Official Trailer | Netflix

TYPE-1 TASK (PRE-LISTENING)

T: Enola Holmes was looking for her mother and you know Arka Sokaklar, right? In each episode the policemen have different problems to solve. Now we have a listening text. There is a police. Let's guess what the problem might be?

(Student answers)

T: Okay let's listen and find what is happening in the text.

TYPE-2 TASK (WHILE LISTENING)

Listening Text
Police officer : Can I ask you a few questions? **Witness :** About what? **Police officer :** We are looking into a robbery that happened at the supermarket next to your house. **Witness :** I hope I can help you. **Police officer :** Were you at home? **Witness :** Yeah, I was at home. **Police officer :** Could you tell me what you were doing at the time of the robbery? **Witness :** Yes, I was looking after my little sister because my parents were at the cinema. My sister was sad and she was looking forward to seeing my parents again. We were playing games and I heard a loud crash. **Police officer :** Could you tell me what happened next? **Witness :** I looked at the street and the supermarket door was open. **Police officer :** Did you see anyone? **Witness :** No, I didn't. The robber escaped. **Police officer :** Did you look at the watch to see what time it was when you heard the noise?

Witness : As far as I can remember, it was 10.30 pm. **Police officer :** Thank you for the information.

T: So what happens in the text?

(Students answers)

T: Let's listen again and answer the questions.

Listen and answer the questions.
1. Was it a bank robbery? ……..
2. Where was the witness at the night of the robbery? ……
3. What did she hear? ……
4. Did she see the robber? ……
5. What was the time when she looked at the time? ……

T: Let's listen again and choose true or false. If false, write the correct information

2)	**Listen and choose true or false. If false, write the correct information.**
T / F	1. The policeman is talking to the owner of the supermarket. ……
T / F	2. The woman's parents were at the supermarket at the night of the robbery. ……
T / F	3. The woman was taking care of her sister. ……
T / F	4. When the woman looked at the street, the robber was in front of the supermarket. ……
T / F	5. The woman looked at the time when she heard a noise.

	……
Answers:	**1. F: The policeman is talking to a woman living in a house next to the supermarket.** **2. F: They were at the cinema.** **3. T** **4. F: The robber escaped before she looked at the street.** **5. T**

FOLLOW-UP (AFTER LISTENING)

Everyone takes a cue card; forms a dialogue and makes roleplay.

A
Missing child
There is a missing child.

Student A is the police and explains how the child looks like.

Student B: You saw the child. Explain the place where you saw the child.

B
Car crash

Student A: You saw a car crash and call the police. Give your location and talk about the event.

Student B: You are the police and ask questions about the car crash.

C
Hijack

Student A: Your bag was stollen in a street. You called the police and the police officer came.

Student B: You are the police and you ask questions about the hijack.

Student C: You witnessed the hijack. You also answer the questions police is asking.

E-PORTFOLIO TASK:

1- Work with your partner.

2- Write a new dialogue as in our example in the lesson.

3- Your dialogue should be about a past crime event.

4- One speaker should be the police and the other one should be the witness.

5- When you complete the dialogue, read and record your voice via a voice-recorder on your device.

6- Your voice record should not be longer than one minute.

7- Upload your voice record to EBA.

EK-3. Uygulama İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 23.02.2024-702695

T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-97408519 23.02.2024
Konu : Uygulama İzni (Merve ALUÇLU)

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : 20/01/2024 tarih ve E-63784619-605-684068 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programı öğrencisi Merve ALUÇLU'nun yürütmekte olduğu "9. Sınıf İngilizce Dersinde E-Portfolyo Kullanımına İlişkin Bir Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi ve Uygulanması" konulu tez çalışmasının uygulanmasının uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Onayı ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Behçet BAKIR
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek: Onay (1 adet)

EK-4. Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "9. Sınıf İngilizce Dersinde E-portfolyo Kullanımına İlişkin Bir Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi ve Uygulanması" adıyla, **04.03.2024-14.06.2024** tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Amacı 9. sınıf İngilizce dersi için e-portfolyoların kullanımına ilişkin bir öğretim tasarımı geliştirmek ve geliştirilen programın işleyişini inceleme ve bu konuda öğrencilerimizin görüşlerine başvurmaktır.

Araştırma Uygulaması: Çalışmanın amacı doğrultusunda, *gözlem, görüşme, yansıtma günlükleri, e-portfolyolar* aracılığıyla veriler toplanacaktır. Çalışmanın bazı kısımlarında yapılacak aktivitelerle ilgili görüntü ve ses kaydı alınacaktır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Çocuğunuzdan elde edilen tüm veriler tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Araştırmacı: Merve ALUÇLU

Danışman: Doktor Öğretim Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

İletişim Bilgileri:

Velisi bulunduğum …… sınıfı, …… numaralı, …….. isimli öğrencinin yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzalaıktan sonra öğrencinizle araştırmacıya geri gönderiniz.)

……../……./

Veli Adı-Soyadı: **Ad-Soyad & İmza:**

Veli Numarası:

EK-5. Araştırmacı Günlüğü Örnek

7. ÜNİTE SONRASI KOMİTE GÖRÜŞMESİNİN ARDINDAN:

01.04.2024

28.03.2024 tarihinde Geçerlik Komitesi üyeleri ile gerçekleştirdiğimiz toplantıda World Heritage adlı ünite çerçevesinde uygulamış olduğum üç ders tasarımını değerlendirdik. Bu ünitedeki e-portfolyo görevlerinin çoğunluğu başarı ile tamamlanmıştı. Yansıtma günlüklerinin nitelikli yazılması konusunda ve günlük yazan kişilerin sayısındaki düşüş çözüm getirilmesi gereken en önemli konulardı. Bu konularda yansıtma günlüklerde yabancı dil gelişiminin daha net görülebilmesi adına yönlendirici bir günlük formatı hazırlanması kararı alındı. Bu doğrultuda bugün mevcut yansıtma günlüğü formatına "Verilen görevin *yabancı dil öğrenimi açısından* seni geliştiren yönleri nelerdi?" sorusunu ekledim. Çünkü öğrenciler genel olarak kişisel gelişimlerinden ve sosyal etkileşimlerinden bahsederken dil gelişimlerini es geçmekteydi. Yansıtma günlüğü yazmayan öğrenciler için ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veri toplama çözümü önerildi. Bu biraz vakit alacak gibi görünüyor ama oldukça mantıklı bir çözüm olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerimle vaktim yettiği kadar teneffüslerde ya da öğlen aralarında görüşmeler yapabilirim. Toplantıda konuşulan konulardan bir diğeri ise dönüt vermekti. Dönüt vermede tüm öğrencileri işin içine katmak için hepsinin ismini yazıp bir kutuya atacağım ve birbirlerine bir isim seçtirerek o isme dönüt vermelerini sağlayacağım. Bu noktada verimli dönütler alabilmek adına "Çalışma iyiyse neden iyi? Kötüyse ne anlamda kötü?" gibi sorularla yarı esnek bir sınır çizilmesi gerektiği önerildi. Bu önerilerin ardından "Emergency and Health Problems" ünitesi için hazırladığım iki tasarımı inceledik. Tasarımlar beğenildi. Vereceğim e-portfolyo görevlerinden bir tanesi "simpleshow" aslı uygulama üzerinden video hazırlamak. Bu uygulama bir noktaya kadar ücretsiz, ücretli içeriklerden yararlanabilmek adına Ali Ulus hoca öğrencilerin K12 mailleri olup olmadığını okul idaresinden öğrenmemi istedi. Yarın ilk iş idareye bunu soracağım. Ayrıca aklımda çok önemli bir soru vardı "e-portfolyoların not olarak değerlendirilmesi". İş rakamlarla uğraşmaya gelince hep tedirgin oluyorum açıkçası. Bu konuda toplantıda aldığım öneri her görevi kendi içerisinde 100 üzerinden değerlendirip uygulama sonrasında tüm notların ortalamasını alarak öğrencilerin performans notunun ortaya çıkarılması yönündeydi. Önümüzdeki günlerde tüm bu öneriler üzerinde çalışacağım.

02.04.2024

Okulumdaki müdür yardımcılarından biri Bilişim Öğretmeni, ona K12 maillerini sorduğumda MEB'in bir dönem hayata geçirilen bu uygulamasının artık devam etmediğini söyledi.

EK-6. Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Formu

Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İsim Soyisim:
Meslekteki yılınız:

1- Öğrencilerinizin gelişim sürecini nasıl takip ediyorsunuz?	
2- Daha önce portfolyo ya da e-portfolyo kullandınız mı? Eğer kullandıysanız nasıl bir yol izlediniz? Hangi amaçlara ulaşmak istediniz? Bu amaçlara ulaştığınızı düşünüyor musunuz?	
3- EBA uygulamasındaki portfolyo bölümünü işlevsel buluyor musunuz?	

EK-7. Öğrencilerle Yapılan Görüşme Formu

Uygulama Öncesi Öğrencilerle Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

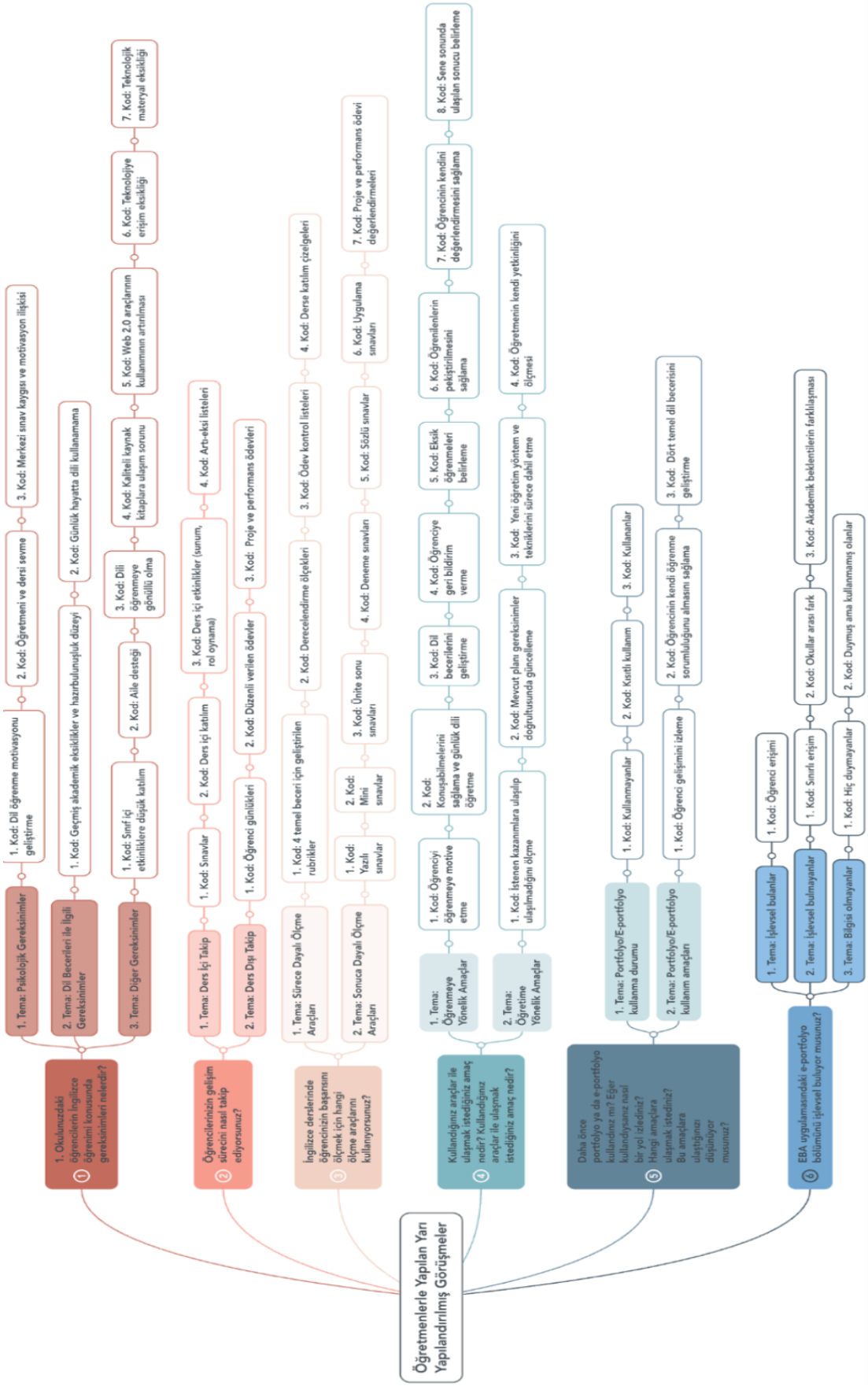
1- İngilizce derslerine hazırlanırken teknolojiden yararlanır mısın? Cevabın evetse açıklayabilir misin?	
2- İngilizce derslerinde hazırladığın ürünleri nasıl saklarsın? Hazırladığın ürünü saklamak senin için kolay mıdır?	
3- Daha önce portfolyo ya da e-portfolyo kavramlarını duydun mu? Eğer duyduysan açıklayabilir misin?	

EK-8. Odak Grup Görüşmesi Soru Formu

Öğrenciler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Uygulama Sonrası)

1- Nasıl bir çalışma programı izledin? Bu görevleri hazırlarken ortalama ne kadar zaman ayırdın? Ayırdığın bu zamanın diğer derslerini etkilemesi konusunda ne düşünüyorsun?	
2. E-portfolyo görevlerini hazırlarken zorlandığın noktalar oldu mu? Evetse, hangi noktada zorlandın? Bu durumda ne yaptın? Eğer zorlanmadıysan ödevini tamamlamanı kolaylaştıran etmenler nelerdi?	
3. E-portfolyo uygulama süreci senin için nasıl bir deneyimdi?	

EK-9. Tematik Analiz Örneği



EK-10. Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 15.12.2023	Protokol No: 666372

Tarih: 28.12.2023

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	9. Sınıf İngilizce Dersinde E-Portfolyo Kullanımına İlişkin Bir Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi ve Uygulanması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
TEZ YAZARI:	Merve ALUÇLU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-11. Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, "9. Sınıf İngilizce Dersinde E-portfolyo Kullanımına İlişkin Bir Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi ve Uygulanması" başlıklı bir araştırma çalışması olup e-portfolyoların 9. sınıf İngilizce dersinde kullanımına yönelik ADDIE öğretim tasarım modeli ışığında bir öğretim tasarımının geliştirilmesi, uygulanması ve işleyişinin incelenmesi amacını taşımaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, *gözlem, görüşme, yansıtma günlükleri, e-portfolyolar* aracılığıyla veriler toplanacaktır. Çalışmanın bazı kısımlarında yapılacak aktivitelerle ilgili görüntü ve ses kaydı alınacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacıya yönlendirebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Merve ALUÇLU
Adres :
Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-12. 9. Sınıf Ünitelendirilmiş Yıllık Plan

Date	Hours	Theme	Functions and Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments	Evaluation / Important Days
1. hafta 09-13 Eylül	4 saat	THEME 1: STUDYING ABROAD	Games/Fun Road Signs Postcards and Greeting Cards Maps Note Taking Spoken Presentations Songs Descriptive/Biographical Texts Comics Survey on Personal Life (find someone who) E-mails DISCUSSION TIME TECH PACK E-PORTFOLIO ENTRY VIDEO BLOG ENTRY ELP Self-Ass	**Listening E9.1.L1. Students will be able to identify frequently used vocabulary for greetings and conversations in a simple recorded text. E9.1.L2. Students will be able to detect specific information about jobs/countries/ nationalities. Pronunciation E9.1.P1. Students will be able to recognize contracted forms of "am, is, are" and "have/has". Speaking E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves and their family members. E9.1.S2. Students will be able to ask and answer about their personal belongings. E9.1.S3. Students will be able to ask for and give simple directions in simple phrases. Reading E9.1.R1. Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in simple texts such as postcards, greeting cards and emails. E9.1.R2. Students will be able to find specific information in a simple text about jobs/nationalities/countries. Writing E9.1.W1. Students will be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form).**	1. Meeting new people and introducing oneself and family members 2. Talking about possessions 3. Asking for and giving directions 15 Temmuz Demokrasi Şehitlerini Anma -Hello/Hey/What's up? -Hi, long time no see! -Great to see you again! -Hi, how are you? /Hi, how is it going? -Not bad. -Goodbye -Catch you later! -Who is this in the picture? -This is my... -Is it your schedule? -No, it isn't. / Yes, it is. Meet my friend Tom. You're.....? -What do you do? / -What do you do for a living? -I'm a hairdresser. -Which languages can you speak? / Can you speak any English? -Excuse me! Is there a hospital around here? -Yes, first of all go straight ahead, take the second left... How can I get to the library?	
2. hafta 16-20 Eylül	4 saat	THEME 1: STUDYING ABROAD	Games/Fun Road Signs Postcards and Greeting Cards Maps Note Taking Spoken Presentations Songs Descriptive/Biographical Texts Comics Survey on Personal Life (find someone who) E-mails DISCUSSION TIME TECH PACK E-PORTFOLIO ENTRY VIDEO BLOG ENTRY ELP Self-Ass	**Listening E9.1.L1. Students will be able to identify frequently used vocabulary for greetings and conversations in a simple recorded text. E9.1.L2. Students will be able to detect specific information about jobs/countries/ nationalities. Pronunciation E9.1.P1. Students will be able to recognize contracted forms of "am, is, are" and "have/has". Speaking E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves and their family members. E9.1.S2. Students will be able to ask and answer about their personal belongings. E9.1.S3. Students will be able to ask for and give simple directions in simple phrases. Reading E9.1.R1. Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in simple texts such as postcards, greeting cards and emails. E9.1.R2. Students will be able to find specific information in a simple text about jobs/nationalities/countries. Writing E9.1.W1. Students will be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form).**	1. Meeting new people and introducing oneself and family members 2. Talking about possessions 3. Asking for and giving directions 15 Temmuz Demokrasi Şehitlerini Anma -Hello/Hey/What's up? -Hi, long time no see! -Great to see you again! -Hi, how are you? /Hi, how is it going? -Not bad. -Goodbye -Catch you later! -Who is this in the picture? -This is my... -Is it your schedule? -No, it isn't. / Yes, it is. Meet my friend Tom. You're.....? -What do you do? / -What do you do for a living? -I'm a hairdresser. -Which languages can you speak? / Can you speak any English? -Excuse me! Is there a hospital around here? -Yes, first of all go straight ahead, take the second left... How can I get to the library?	15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü
3. hafta 23 Eylül-27 Eylül	4 saat	THEME 1: STUDYING ABROAD	Games/Fun Road Signs Postcards and Greeting Cards Maps Note Taking Spoken Presentations Songs Descriptive/Biographical Texts Comics Survey on Personal Life (find someone who) E-mails DISCUSSION TIME TECH PACK E-PORTFOLIO ENTRY VIDEO BLOG ENTRY ELP Self-Ass	**Listening E9.1.L1. Students will be able to identify frequently used vocabulary for greetings and conversations in a simple recorded text. E9.1.L2. Students will be able to detect specific information about jobs/countries/ nationalities. Pronunciation E9.1.P1. Students will be able to recognize contracted forms of "am, is, are" and "have/has". Speaking E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves and their family members. E9.1.S2. Students will be able to ask and answer about their personal belongings. E9.1.S3. Students will be able to ask for and give simple directions in simple phrases. Reading E9.1.R1. Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in simple texts such as postcards, greeting cards and emails. E9.1.R2. Students will be able to find specific information in a simple text about jobs/nationalities/countries. Writing E9.1.W1. Students will be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form).**	1. Meeting new people and introducing oneself and family members 2. Talking about possessions 3. Asking for and giving directions 15 Temmuz Demokrasi Şehitlerini Anma -Hello/Hey/What's up? -Hi, long time no see! -Great to see you again! -Hi, how are you? /Hi, how is it going? -Not bad. -Goodbye -Catch you later! -Who is this in the picture? -This is my... -Is it your schedule? -No, it isn't. / Yes, it is. Meet my friend Tom. You're.....? -What do you do? / -What do you do for a living? -I'm a hairdresser. -Which languages can you speak? / Can you speak any English? -Excuse me! Is there a hospital around here? -Yes, first of all go straight ahead, take the second left... How can I get to the library?	İlköğretim Haftası (Eylül ayının 3. haftası)
4. hafta 30 Eylül-04 Ekim	4 saat	THEME 1: STUDYING ABROAD	Games/Fun Road Signs Postcards and Greeting Cards Maps Note Taking Spoken Presentations Songs Descriptive/Biographical Texts Comics Survey on Personal Life (find someone who) E-mails DISCUSSION TIME TECH PACK E-PORTFOLIO ENTRY VIDEO BLOG ENTRY ELP Self-Ass	**Listening E9.1.L1. Students will be able to identify frequently used vocabulary for greetings and conversations in a simple recorded text. E9.1.L2. Students will be able to detect specific information about jobs/countries/ nationalities. Pronunciation E9.1.P1. Students will be able to recognize contracted forms of "am, is, are" and "have/has". Speaking E9.1.S1. Students will be able to introduce themselves and their family members. E9.1.S2. Students will be able to ask and answer about their personal belongings. E9.1.S3. Students will be able to ask for and give simple directions in simple phrases. Reading E9.1.R1. Students will be able to recognize familiar names, words and very basic phrases in simple texts such as postcards, greeting cards and emails. E9.1.R2. Students will be able to find specific information in a simple text about jobs/nationalities/countries. Writing E9.1.W1. Students will be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form).**	1. Meeting new people and introducing oneself and family members 2. Talking about possessions 3. Asking for and giving directions 15 Temmuz Demokrasi Şehitlerini Anma -Hello/Hey/What's up? -Hi, long time no see! -Great to see you again! -Hi, how are you? /Hi, how is it going? -Not bad. -Goodbye -Catch you later! -Who is this in the picture? -This is my... -Is it your schedule? -No, it isn't. / Yes, it is. Meet my friend Tom. You're.....? -What do you do? / -What do you do for a living? -I'm a hairdresser. -Which languages can you speak? / Can you speak any English? -Excuse me! Is there a hospital around here? -Yes, first of all go straight ahead, take the second left... How can I get to the library?	

ÖZGEÇMİŞ

Adı: Soyadı: Merve ALUÇLU AYDOĞMUŞ

Yabancı Dil: İngilizce

Eğitim Geçmişi:

- 2022, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı
- 2018, Malatya Mahmut Çalık Anadolu Lisesi

Mesleki Deneyim:

2023 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir kurumda İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Çeşitli ulusal ve uluslararası projelerde yer almakta, öğrenci çalışmaları ve etkinliklerinde danışmanlık yapmaktadır. Akademik ve mesleki çalışmalarını kongre, sempozyum ve proje faaliyetleriyle sürdürmektedir.

Yayınlar ve Bildiriler:

- Aluçlu, M. (2024, Eylül). *9. Sınıf İngilizce Dersinde E-Portfolyo Kullanımına Yönelik Öğretmen Deneyimleri.* EDUCONGRESS 2024 Uluslararası Eğitim Kongresi, Diyarbakır.
- Aluçlu, M. (2024, Mayıs). *Dijital Dönüşümün Eşiğinde: Türkiye'de Lise Eğitim Programlarının Geleceği* [Danışman]. 3. Uluslararası İmam Hatip Öğrencileri Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Katıldığı ve Danışmanlık Yaptığı Konferanslar:

- GİTOMUN'24 Konferansı: Güngören İstanbul Ticaret Odası Model United Nations 2024
- MESMUN'25 Konferansı: Mehmet Emin Saraç Model United Nations 2025
- MSRMUN'25 Konferansı: Mahmut Sami Ramazanoğlu Model United Nations 2025
- HAKMOCK'25 Konferansı: Hacı Avni Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi Mock Conference 2025

Yürütülen eTwinning Projeleri:

- 2023-2024 - Nature Volunteers
- 2025 - Little Citizens, Big Ideas
- 2025 - From Pen to Pixel

Bilimsel Projeler:

- TÜBİTAK 2204-A – Word of Mouth: Turkish Legends (2023)