

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

**PADLET ARACININ YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA-
ANLAMA BECERİSİ TUTUMU İLE MOTİVASYONUNA VE WEB 2.0
FARKINDALIĞINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF BİLGİÇ

DANIŞMAN

PROF. DR. MUSTAFA ALTUN

HAZİRAN 2025

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

**PADLET ARACININ YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA-
ANLAMA BECERİSİ TUTUMU İLE MOTİVASYONUNA VE WEB 2.0
FARKINDALIĞINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF BİLGİÇ

DANIŞMAN
PROF. DR. MUSTAFA ALTUN

HAZİRAN 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Elif BİLGİÇ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

‘Padlet Aracının Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma-Anlama Becerisi Tutumu ile Motivasyonuna ve Web 2.0 Farkındalığına Etkisi’ başlıklı bu yüksek lisans tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim/bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Bekir INCE

Üye Prof. Dr. Mustafa ALTUN

Üye Doç. Dr. Onur İŞBULAN

ÖN SÖZ

2019 yılında Çin’de ortaya çıkan ve tüm dünyayı derinden etkileyen Covid-19 salgını, ülkeleri ve toplumları çeşitli değişim ve yeniliklere yönlendirmiştir. Sosyal yaşamda yapılan kısıtlamalar, kamusal alanların sosyal mesafe ve diğer önlemler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi; sağlık, turizm ve eğitim gibi birçok alanda politikaların tekrar planlanması gibi çeşitli yeniliklerin yanı sıra birçok sektörün dijitalleşmeye yöneldiği görülmektedir. Covid-19 salgını ile dijitalleşme, giderek bir yaşam tarzına dönüşmeye başlamıştır. Mekândan ve bazı durumlarda zamandan bağımsız olarak sistemin sürdürülebilirliğini sağlayan dijitalleşme, eğitim alanını da doğrudan etkilemiş; öğrencilerin farklı mekânlarda eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmelerine olanak tanımıştır.

Teknolojinin eğitimle bütünleşmesi yalnızca ana dili Türkçe olan öğrenciler için değil, aynı zamanda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için de önemli kolaylıklar sağlamıştır. YouTube, Pixton, Voki, Lino, Wordwall, Canva ve StoryboardThat gibi birçok uygulama aracılığıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin herhangi bir zamana veya mekâna bağlı kalmaksızın Türkçeyi öğrenmeleri mümkün hâle gelmiştir. Yabancıların Türkçeyi öğrenme sürecine katkı sunan çok sayıda Web 2.0 aracından biri olan Padlet; hem bireysel hem de iş birlikli kullanıma olanak tanıyan, konu anlatımından kavram ve zihin haritaları oluşturmaya, etkinlik düzenlemekten konu tekrarına, metin yazmaktan görsel oluşturmaya kadar geniş bir işlev yelpazesine sahip bir Web 2.0 aracıdır.

Alan yazın incelendiğinde çok yönlü bir kullanım alanı bulunan Padlet uygulamasının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma-anlama başarısı ile tutum, motivasyon ve Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık üzerindeki etkisine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada Padlet’in Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyindeki öğrencilerin okuma-anlama başarısı ile tutumuna, motivasyonlarına ve Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarına yönelik etkisi araştırılmaktadır.

Tez çalışmam boyunca benden desteğini, engin bilgisi esirgemeyen, her yorulduğumda beni ayağa kaldıran, bu zorlu süreçte beni sabırla dinleyen, hatalarımı düzelten ve yolumu aydınlatan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Mustafa ALTUN’a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmam boyunca beni her konuda destekleyen değerli hocalarım Saliha TAZE OKUMUŞ'a ve İbrahim LİMON'a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca beni seven, sayan, her konuda beni destekleyen annem Nadiye BİLGİÇ'e; babam Ali BİLGİÇ'e; ablam Eda TOKLU'ya ve hayata umutla, sevgiyle bakmamı sağlayan sevgili yeğenim Aden Nafiye TOKLU'ya sonsuz teşekkür ederim.



ÖZET

PADLET ARACININ YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OKUMA-ANLAMA BECERİSİ TUTUMU İLE MOTİVASYONUNA VE WEB 2.0 FARKINDALIĞINA ETKİSİ

Elif BİLGİÇ, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa ALTUN

Sakarya Üniversitesi, 2025.

20. yüzyılın sonlarından itibaren hız kazanan dijitalleşme, özellikle 2000’li yıllarla birlikte eğitim başta olmak üzere birçok alanda köklü değişimlere neden olmuştur. Bilgiye erişimi kolaylaştıran bu süreç, eğitimde teknoloji temelli uygulamaların yaygınlaşmasını sağlamış ve öğrenme ortamlarını önemli ölçüde dönüştürmüştür. Bu dönüşümden dil öğretimi de etkilenmiş; dijital araçlar sayesinde öğrenme süreci daha etkileşimli, dinamik ve öğrenci odaklı bir yapıya dönüşmüştür.

Dijital araçlarla verilen eğitim, yalnızca ana dili öğretimiyle sınırlı kalmamış, yabancılara Türkçe öğretimi alanında da etkili biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda, Web 2.0 araçları; görsel, işitsel ve yazılı içerikleri bir arada bulundurma imkânı sayesinde öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini desteklemekte, öğrenenlerin motivasyonunu ve derse aktif katılımını artırmaktadır. Ayrıca bu araçlar, öğrencilerin sadece dil bilgisi edinmesini değil, aynı zamanda dili iletişim aracı olarak etkin biçimde kullanmalarını da kolaylaştırmaktadır.

Web 2.0 tabanlı araçlar arasında yer alan Padlet, barındırdığı iş birlikçi ve etkileşimli ortam sayesinde özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde dikkat çeken uygulamalardan biri hâline gelmiştir. Alan yazında Padlet’in öğrencilerin yazma becerisine ve tutumuna etkisi üzerine araştırmalar yapıldığı, dinleme ve konuşma becerisine yönelik etkinlikler tasarlandığı görülmektedir. Fakat okuma-anlama becerisine ve tutumuna etkisi üzerine hiçbir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu sebeple bu çalışmanın amacı, Padlet’in Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyindeki öğrencilerin okuma-anlama başarısı ile tutumuna, motivasyonlarına ve Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarına etkisini belirlemektir. Bu amaç için Sakarya Üniversitesi TÖMER’de B1 düzeyinde eğitim alan, deney grubu ve kontrol grubu olarak iki farklı sınıfta toplam 36 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

Araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmış ve iki aşamalı veri toplama sürecini içeren açıklayıcı sıralı karma desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel araştırma bölümü ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende desenlenmiştir. Nicel verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Seviye Belirleme Testi 1”, “Seviye Belirleme Testi 2”, Akhmadjonov (2019) tarafından geliştirilen “Okuma-Anlama Becerisi Tutum Ölçeği” ve “Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği” ve Arslan ve Görgülü Arı (2021) tarafından geliştirilen “Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde Microsoft Excel ve IBM SPSS Statistics (25) programlarından yararlanılmıştır. Nitel veriler olan deney grubundaki öğrencilerin görüşlerine ulaşmak için araştırmacı tarafından geliştirilen tam yapılandırılmış “Öğrenci Görüşme Formu” uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırmanın sonunda Padlet’in deney grubundaki öğrencilerin okuma-anlama başarısını istatistiksel olarak etkilemediği fakat sayısal olarak artırdığı tespit edilmiştir. Padlet uygulaması ile verilen eğitimin öğrencilerin okuma-anlamaya yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemediği, Türkçe dersine yönelik motivasyonlarında ise sayısal olarak artırdığı fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı belirlenmiştir. Padlet uygulamasının öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeylerine anlamlı düzeyde etki etmediği tespit edilmiştir. Nitel verilerde öğrenciler Padlet’in eğlenceli olması, öğrenmeyi kolaylaştırması, kolay olması, katılımı artırması, fikir paylaşımına imkân tanınması gibi bir dizi avantajının olduğunu belirtirken internet sorunlarının olması, yavaş olması, zaman gerektirmesi gibi bazı dezavantajlarının olduğunu düşündüğü ortaya konmuştur. Bunların yanında öğrenciler Padlet’in çoklu ortam öğelerinin olması, katılımı artırması, öğrenmeyi kolaylaştırması ve kolay olması özelliklerini çok beğendiklerini belirtmekte ve Padlet’i kullanırken ortamın uygun olmaması, gönderi paylaşımı sorunu ve internet sorunları yaşadıklarını aktarmaktadır. Özellikle öğrenciler Padlet’in dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmede, kelime dağarcığını artırmada, iş birliğini sağlamada ve akran eğitimini teşvik etmede onlara yardımcı olduğunu belirtirken ilginç olması, öğrenmeye yardımcı olması ve eğlenceli olması sebepleriyle diğer derslerinde de kullanmak istediklerini söylemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin kolay olması, çoklu ortam öğe paylaşımının olması ve basit ara yüzünün olması nedeniyle Padlet’in kullanıcı dostu bir uygulama olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Okuma-anlama becerisi, Web 2.0 araçları, Padlet.



ABSTRACT

THE EFFECT OF THE PADLET TOOL ON READING COMPREHENSION SKILLS, ATTITUDES, MOTIVATION AND WEB 2.0 AWARENESS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Elif BİLGİÇ, Master's Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Mustafa ALTUN

Sakarya University, 2025.

Since the late 20th century, digitalization has accelerated and caused significant transformations in many areas, particularly in education, especially after the 2000s. This process, which has facilitated access to information, has led to the widespread use of technology-based practices in education and has significantly transformed learning environments. Language teaching has also been affected by this transformation; thanks to digital tools, the learning process has become more interactive, dynamic, and student-centered.

Education supported by digital tools has not been limited to native language instruction but has also been effectively implemented in the field of teaching Turkish as a foreign language. In this context, Web 2.0 tools, with their ability to combine visual, auditory, and written content, support the development of students' language skills and increase their motivation and active participation in lessons. Moreover, these tools not only facilitate the acquisition of grammar but also help learners use the language effectively as a means of communication.

Among Web 2.0-based tools, Padlet stands out as a prominent application in teaching Turkish to foreigners due to its collaborative and interactive environment. In the literature, there are studies on Padlet's effect on students' writing skills and attitudes, and activities have been designed for listening and speaking skills. However, there appears to be no study focusing on its effect on reading comprehension skills and attitudes. Therefore, the aim of this study is to determine the impact of Padlet on the reading comprehension success, attitudes, motivation, and awareness of Web 2.0 tools of B1-level students in the context of teaching Turkish as a foreign language. For this purpose, a study was conducted with a total of 36 students at B1 level at Sakarya University TÖMER, divided into an experimental group and a control group in two different classes.

A mixed methods approach was employed in the study, specifically an explanatory sequential mixed design involving a two-phase data collection process. The quantitative phase was structured as a quasi-experimental design with pretest-posttest control groups. To collect quantitative data, 'Level Identification Test 1' and 'Level Identification Test 2' developed by the researcher, the 'Reading Comprehension Skills Attitude Scale' and the 'Motivation Scale for Turkish Course' developed by Akhmadjonov (2019), and the 'Awareness Scale for Web 2.0 Tools' developed by Arslan and Görgülü Arı (2021) were utilized. The quantitative data were analyzed using Microsoft Excel and IBM SPSS Statistics (version 25). To collect qualitative data regarding the opinions of the students in the experimental group, a fully structured Student Interview Form developed by the researcher was administered. The data obtained were analyzed using the content analysis method.

At the end of the study, it was found that Padlet did not have a statistically significant effect on the reading comprehension achievement of students in the experimental group, although it did show a numerical increase. The instruction provided through Padlet did not significantly influence students' attitudes toward reading comprehension, and while their motivation toward the Turkish course increased numerically, this increase was not statistically significant. Additionally, the Padlet application did not have a significant effect on students' awareness levels regarding Web 2.0 tools. In the qualitative findings, students reported several advantages of Padlet, including its fun nature, ease of use, its ability to facilitate learning, enhance participation, and enable idea sharing. However, they also identified some disadvantages, such as internet connectivity issues, slowness, and the time required for use. Furthermore, students expressed particular appreciation for features such as multimedia integration, increased participation, ease of use, and learning support. On the other hand, they also experienced challenges like unsuitable learning environments, difficulties in sharing posts, and internet-related problems. Notably, students stated that Padlet contributed to the development of their listening, speaking, reading, and writing skills, enriched their vocabulary, fostered collaboration, and encouraged peer learning. Due to its engaging and supportive nature, they indicated a desire to use Padlet in other courses as well. Moreover, students regarded Padlet as a user-friendly tool because of its simplicity, multimedia-sharing capability, and intuitive interface.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, Reading comprehension skills, Web 2.0 tools, Padlet

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLOLAR LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	4
1.3. Problem Cümlesi.....	6
1.4. Alt Problemler	6
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM II ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	8
2.1. Web.....	8
2.2. Web 1.0.....	9
2.3. Web 2.0.....	9
2.4. Web 2.0 Araçları.....	10
2.5. Eğitimde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı	13
2.6. Dil Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı	15
2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı.....	17
2.8. Padlet Kullanımı	20
2.9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Padlet Kullanımı.....	24
2.10. İlgili Araştırmalar	26
BÖLÜM III YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	32
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri.....	35
3.3.1. Veri toplama araçları.....	35

3.3.2. Uygulama süreci.....	39
3.3.3. Veri toplama süreci.....	49
3.4. Verilerin Analizi	49
BÖLÜM IV BULGULAR.....	52
4.1. Deney Grubundaki Öğrenciler ile Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarısına Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	52
4.2. Deney Grubundaki Öğrenciler ile Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma-Anlamaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	54
4.3. Deney Grubundaki Öğrenciler ile Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	55
4.4. Deney Grubundaki Öğrenciler ile Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular ...	57
4.5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Padlet Uygulamasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	59
4.5.1. Padlet Uygulamasının Avantajlarına Yönelik Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular	59
4.5.2. Padlet uygulamasının dezavantajlarına yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgular.....	60
4.5.3. Padlet uygulamasının en çok beğenilen özelliğine yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgular	62
4.5.4. Padlet uygulamasını kullanırken yaşanan zorluklara yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgular	63
4.5.5. Padlet uygulamasının Türkçe öğrenmelerindeki katkılarına yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgular	64
4.5.6. Padlet uygulamasının daha sonra kullanmak isteyip istemediklerine yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgular	65
4.5.7. Uygulamasının kullanıcı dostu olup olmadığına yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgular	66
BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	68
5.1. Sonuç ve Tartışma	68
5.2. Öneriler.....	85
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	85
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	86
5.2.3. Okutmanlara yönelik öneriler	86
KAYNAKLAR	88
EKLER.....	105

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Web 1.0 ve 2.0 uygulamalarının özellikleri	10
Tablo 2.. Deney Grubundaki Öğrencilerin Demografik Bilgileri.....	33
Tablo 3 Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Demografik Bilgileri	34
Tablo 4 Seviye Belirleme Testi 1'in Madde İstatistikleri.....	36
Tablo 5. Seviye Belirleme Testi 2'nin Madde İstatistikleri.....	36
Şekil 16. Padlet'teki 8. Etkinlik	47
Tablo 6. Deneysel uygulama aşamaları.....	51
Tablo 7 Deney ve kontrol gruplarının okuma-anlama başarısına yönelik testin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması	52
Tablo 8 Deney ve kontrol gruplarının okuma-anlamaya yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	54
Tablo 9 Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik motivasyon ön test puanlarının karşılaştırılması.....	55
Tablo 10 Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon Signed-Rank test puanlarının karşılaştırılması.....	56
Tablo 11 Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması.....	56
Tablo 12 Deney ve kontrol gruplarının Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması	57
Tablo 13. Öğrencilerin “Sizce Padlet uygulamasının avantajları nedir?” sorusuna verdikleri cevapların frekansı	59
Tablo 14. Öğrencilerin “Padlet uygulamasının dezavantajları nedir?” sorusuna verdikleri cevapların frekansı	60
Tablo 16 Öğrencilerin “Padlet’i kullanırken ne tür zorluklar yaşadınız?” sorusuna verdikleri cevapların frekansı.....	63
Tablo 17 Öğrencilerin “Padlet uygulaması Türkçe öğrenmenize yardımcı oldu mu? Neden?” sorusuna verdikleri cevapların frekansı.....	64
Tablo 18. Öğrencilerin “Padlet’i bir sonraki derslerinizde de kullanmak ister misiniz? Neden?” sorusuna verdikleri cevapların frekansı.....	65
Tablo 19. Öğrencilerin “Sizce Padlet kullanıcı dostu mu? Neden?” sorusuna verdikleri cevapların frekansı	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Web 2.0 araçlarının sınıflandırılmasına ilişkin kavram haritası (Elmas ve Geban, 2012, s.249).....	13
Şekil 2. Türkçe dersinde kullanılabilecek Web 2.0 araçlarının sınıflandırılmasına ilişkin şema	17
Şekil 3. Padlet'in giriş sayfası	20
Şekil 4. Padlet şablonu seçme	21
Şekil 5. Padlet'teki hazır şablonlar	22
Şekil 6. Padlet sayfası ayarları.....	22
Şekil 7. Padlet sayfasında mesaj oluşturma.....	23
Şekil 8. Padlet sayfasında mesaj düzenleme	24
Şekil 9 Padlet'teki 1. Etkinlik	40
Şekil 10. Padlet'teki 2. Etkinlik	41
Şekil 11. Padlet'teki 3. Etkinlik	42
Şekil 12. Padlet'teki 4. Etkinlik	43
Şekil 13. Padlet'teki 5. Etkinlik	44
Şekil 14. Padlet'teki 6. Etkinlik	45
Şekil 15. Padlet'teki 7. Etkinlik	46
Şekil 17. Padlet'teki 9. Etkinlik	48
Şekil 18. Padlet'teki 10. Etkinlik	49

KISALTMALAR

ed. : Editör

s. : Sayfa/sayfalar

TDK : Türk Dil Kurumu

TÖMER : Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilginin üretimi ve paylaşımı, tarih boyunca çeşitli teknolojik devrimlerle değişmiş ve gelişmiştir. Ancak bu değişim ve gelişim, dijital teknolojilerin ortaya çıkışı ve yükselişiyle birlikte benzeri görülmemiş bir hız kazanmıştır. Sayısallaşma (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011; Değirmencioğlu, 2016) olarak bilinen dijitalleşme başta her ne kadar analog metinlerin sayılar aracılığı ile sanal bir ortama aktarımı (Karakaş, Rukancı, ve Anameriç, 2009; Beyaz Özbey, 2022) olarak görülse de günümüzde bundan çok daha fazlasıdır. Dijitalleşme ile ilgili tekniklerinin yıllar içinde gelişmesi ve internetin dünya çapında yaygınlaşması hem bireyleri hem de kurumları kökten değiştirmiştir. Bu değişim süreci sadece teknik olarak değil, aynı zamanda bireylerin yaşam pratiklerinden öğrenme alışkanlıklarına kadar geniş bir alanda etkili olmaktadır (Castells, 2010). Bu bağlamda dijitalleşme, günümüzde bilginin en önemli üretim ve paylaşım araçlarından biri hâline gelmiştir.

Dijitalleşme süreci, bilgi teknolojilerinin zaman içinde gelişmesi ve değişmesiyle oluşmuştur. Bu süreç, 1940'lı yıllarda ilk elektronik bilgisayarların geliştirilmesiyle başlamış, bilgi işlemenin dijital ortamlarda gerçekleştirilmesinin mümkün hâle gelmesiyle dijital çağın temelleri atılmıştır (Ceruzzi, 2003; Özbaş Anbarlı, 2022). 1980'li yıllarda bilgisayarların yaygınlaşması, bilgi teknolojilerinin bireysel kullanıcılara ulaşmasını sağlayarak dijitalleşmeyi daha geniş kitlelere taşımıştır (Campbell-Kelly, Aspray, Ensmenger, & Yost, 2014; Yankın, 2019). Bu dönemde bilgisayarlar sadece ofislerde veya kurumsal alanlarda değil, eğitim kurumlarında ve evlerde de yer almaya başlamıştır. 1990'lı yıllarda internetin ticarileşmesi ile dijitalleşme, küresel bağlamda hız kazanmıştır. İnternet sayesinde bilgiye erişim kolaylaşmış, kullanıcıların iletişim kurma, içerik paylaşma ve öğrenme biçimleri köklü biçimde değişmiştir (Koçak, 2011; Kurtulmuş, 2012; Aktaş, 2020). 2000'li yılların başında ise mobil iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, akıllı telefonlar, tabletler ve kablosuz ağ altyapılarının yaygınlaşması ile dijital teknolojiler zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde kullanılabilir hâle gelmiştir (Srivastava, 2005; Güler, Şahinkayası, & Şahinkayası, 2017; Ersöz & Özmen, 2020).

Dijitalleşme sürecinde yaşanan tüm bu gelişmeler, zaman içerisinde bireylerin dijital araçları etkili, güvenli ve eleştirel bir şekilde kullanabilme becerisinin, günümüzün temel yeterliliklerinden biri hâline gelmesine yol açmıştır. Artık dijitalleşme sadece bilgiye erişimi kolaylaştırmakla kalmamış; bireylerin aynı zamanda içerik üretebildiği, paylaşabildiği ve dijital ortamlara katılım sağlayabildiği bir ortam sunarak yeni bir düzenin oluşumuna katkı sağlamıştır (Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel & Robison, 2009). Dijital okuryazarlığın bir adım ötesine geçen bu süreçte, kullanıcılar pasif tüketicilerinden aktif üreticilere dönüşmüştür. (Jenkins ve diğerleri, 2009). Bu dönüşüm 2004 yılında Tim O'Reilly tarafından ortaya atılan Web 2.0 kavramıyla açıklanmıştır (O'Reilly, 2007).

Web 2.0, kullanıcıların hiçbir sistemsel sorun yaşamadan uygulamalarda içerik paylaşabildiği, diğer katılımcılarla iletişime geçebildiği, onlarla iş birliği yaparak ortak bir içerik oluşturabildiği, sosyalleşebildiği bir yapıdır (Horzum, 2010). Bu yapıda katılımcılar sürecin merkezinde bulunarak sürece aktif olarak katılabilmekte, duygularını, düşüncelerini özgürce ve kolay bir şekilde diğer katılımcılar ile paylaşabilmektedir (McLoughlin ve Lee, 2007). Diğer katılımcılarla etkileşim içerisine girebilir, onlarla iletişim kurabilir, istediği durumlarda ise onlarla iş birliği içerisine girerek ortak bir ürün veya içerik oluşturabilirler (O'Reilly, 2007).

Web 2.0 araçlarından wikiler ve bloglarla katılımcılar metinler oluşturabilir, metinleri düzenleyip silebilir, diğer katılımcılarla paylaşabilir; sosyal ağlar, podcastler ve video paylaşım uygulamaları ile diğer katılımcılar ile sosyalleşebilir; ile RSS ile de bir bilgi havuzu oluşturabilirler (Horzum, 2010; Karaca & Aktaş, 2019). Bilgi teknolojilerinin hızlı bir şekilde gelişmesiyle birlikte bu uygulamaların sayısı, etki alanı ve kullanım alanları da genişlemiştir.

Web 2.0 araçlarının bu hızlı gelişiminden etkilenen alanların biri de eğitim alanıdır. Web 2.0 araçlarının kullanıcıyı merkeze alması, katılımcıyı aktif olarak sürece dâhil etmesi, katılımcılar arasında iletişimi ve etkileşimi artırması, katılımcıları iş birliğine teşvik etmesi, katılımcıların sosyalleşmesine imkân tanınması; bunların yanında Z kuşağı olarak adlandırılan yeni neslin teknolojinin hızla geliştiği ve yaygınlaştığı bir ortamda doğması, bu ortamda büyümesi, teknolojiyle ve teknolojik aletlerle iç içe olması eğitimdeki geleneksel öğretim yöntemleri yetersiz kılmaktadır. Bu durum teknolojik araçların eğitim ile uyumunu zorunlu hâle getirmektedir.

2019 yılında meydana gelen Covid-19 salgınıyla birlikte okullara, eğitim merkezlerine fiziki ulaşım durmuş, eğitim zorunlu bir şekilde aksamıştır. Eğitime, eğitim merkezlerine,

okullara fiziki ulaşımın zorunlu bir şekilde durduğu bu dönemde Web 2.0 araçlarına duyulan gereksinim daha da artmış ve eğitimde Web 2.0 araçlarının kullanımı artık bir seçenek değil ihtiyaç hâline gelmiştir. Öyle ki Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanımı Covid-19 salgını sürecinde yaygınlaşmış; salgın sonrasında ise bu araçların kullanımı artarak devam etmiştir.

Yaşanan tüm bu süreçler dâhilinde Web 2.0 araçları eğitimde birçok disiplinde aktif olarak kullanılmaktadır (Yapıcı & Karakoyun, 2017; Korkmaz, Vergili, Çakır & Erdoğan, 2019; Balçın & Çalışkan, 2021; Çetgin, 2021; Akbaba & Kılıç, 2022; Kumaş, 2023; Maraşlı & Değirmencioğlu, 2023; Eraytaç & Tarım, 2024; Genç, 2024; Terzioğlu & Kurtuldu, 2024). Web 2.0 araçlarının kullanımının en etkili ve en fazla olduğu disiplinlerden biri dil öğretimidir (Özdemir, 2017; Turhan & Baş, 2017; Baş & Yıldırım, 2018; Güven & Tıraşoğlu, 2021; İnal & Arslanbaş, 2021; Sarıgül, 2021; Çıldır & Koçak 2022; Korkmaz & Çaymaz, 2022; Benzer, 2023; Kökçü, 2023; Okur, 2024; Yılmaz & Arslan, 2024). Web 2.0 araçlarının öğrenciyi odak noktaya alması, öğrenciyi aktif olarak derse ve öğretim sürecine dâhil etmesi, öğrencilerin birbiriyle iletişime geçmesine ve iş birliği oluşturmaya fırsat vermesi, öğrencilerin derse ve dile yönelik olumlu tutum edinmesini ve motivasyonunu artırması, Web 2.0 araçlarının dil öğretiminde kullanılmasının en büyük sebeplerinden biridir. Bunların yanında Web 2.0 araçları dört temel beceri olarak isimlendirilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin her birini geliştirebilecek yapıdadır.

Nitekim Podcast yayınları, YouTube videoları, Pawtoon gibi animasyon oluşturma uygulamaları ve Beelinguapp çevrim içi kitap dinleme uygulamaları dinleme becerisinin gelişimine katkı sağlarken; Voki, Padlet ve Blabberize gibi platformlar, öğrencilerin konuşma pratiği yapmalarına ve özgüven kazanmalarına olanak tanımaktadır (İnal & Arslanbaş, 2021; Çıldır & Koçak 2022; Benzer, 2023). Blogger, Storyboardthat, Wordwall, Kahoot!, ve Padlet uygulamaları aracılığıyla okuma becerileri geliştirilmekte; Wikiler, Edmodo, Google Classroom, Jigsawplanet ve Pixton gibi araçlar ise yazılı ifade becerilerinin gelişimine destek olmaktadır (İnal & Arslanbaş, 2021; Çıldır & Koçak, 2022; Korkmaz & Çaymaz, 2022; Benzer, 2023).

Web 2.0 araçlarının tüm bu özellikleri sayesinde dil öğretiminin bir dalı olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de Web 2.0 araçlarından sıklıkla faydalanılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Web 2.0 araçları sadece ders sırasında değil gerek derse hazırlık aşamasında gerekse ders sonlarında kullanılmasıyla sınıf dışı öğrenme ortamları genişletilmekte ve kültürel etkileşim artırılmaktadır (İşman, 2011).

Bunlarının yanında Web 2.0 araçları hem dört temel beceri alanlarının geliştirilmesinde hem dil bilgisi konularının anlatımında ve pekiştirilmesinde hem de gerçek yaşam pratikleri yapmasında öğrencilere yardımcı olmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Kahoot! Voki, Wordwall, Quizizz, Pixton, Poll Everywhere gibi birçok Web 2.0 araçından yararlanılmaktadır (Özdemir, 2017; Turhan & Baş, 2017; Baş & Yıldırım, 2018; Güven & Tıraşoğlu, 2021; Sarıgül, 2021; Kökçü, 2023; Okur, 2024; Yılmaz & Arslan, 2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Web 2.0 araçlarından biri de Padlet'tir.

Padlet, Web 2.0 araçları arasında son yıllarda öne çıkan, kullanıcıların dijital panolar oluşturarak metin, görsel, video ve bağlantılar ekleyebildiği; kullanıcıyı merkeze alarak sürece aktif olarak dâhil olmaya yönlendiren, katılımcılar arasında etkileşimi sağlayarak iş birliğini destekleyen bir platformdur (Başal & Aytan, 2014). Bu özellikleri sayesinde, öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirmede etkili bir araç olarak kullanılabilir. Öğrenciler, okudukları metinlerle ilgili düşüncelerini paylaşabilir, yorum yapabilir ve diğer öğrencilerin katkılarına geri bildirimde bulunabilirler. Bu etkileşimli ortam, öğrencilerin eleştirel düşünme ve anlama becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bu özellikleri sayesinde, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma becerilerinin hepsini geliştirmede etkili bir Web 2.0 aracı olduğu söylenebilir. Fakat yapılan çalışmalar genel olarak Padlet'in yazma becerisine etkisi üzerinedir (Aydoğdu, 2023; Aydıntepe, 2024; Kırbaş, 2025).

Padlet'in okuma-anlama becerisi üzerine hiçbir çalışmanın olmadığı dikkat çekmektedir. Bu sebeple bu çalışmada Padlet uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma-anlama başarı ile tutumuna, motivasyonuna ve teknolojiye etkisi araştırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Covid-19 salgını ile Web 2.0 araçlarının sayısı, niteliği, etki alanı, kullanım alanları artmıştır. Web 2.0 araçlarının sayısının, niteliğinin etki alanının artmasıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine nüfuz etmiş ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı eğitim sürecinin önemli ve ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Bu durum Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine Web 2.0 araçları üzerine yapılacak birçok akademik çalışmanın da önünü açmıştır. Bu çalışmalarda Web 2.0

araçlarının özellikleri (Baş & Yıldırım, 2018; Cayhan & Karakaş, 2019; Okur, 2024; Uyar & Tekin, 2024; Yeşilyurt, 2019), Web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuş etkinlik örnekleri (Turhan & Baş, 2017; Kurt & Göçer, 2021; Ateşli & Yıldız, 2022; Tiryaki ve Zini, 2022; Gün & Türkmenoğlu, 2023; Yılmaz & Arslan, 2024; Türkben & Tarakcı, 2024), Web 2.0 araçlarının hangi temel becerileri geliştirebileceği (Coşkun & Demirkan, 2016; İnal & Arslanbaş, 2021; Korkmaz & Çaymaz, 2022; Tiryaki ve Zini, 2022; Benzer, 2023;), Web 2.0 araçlarının hangilerinin değerlendirme aracı olarak nasıl kullanılabileceği (Sarıgül, 2021; Karagülle & Akış, 2024), öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının bu araçlara yönelik görüşlerinin ne olduğu (Aytan ve Başal, 2015; Türker & Genç, 2018; Çangal, 2020; Selvi, 2022; Yılmaz, Biçer & Alan, 2022; Demirel, 2023; Kurtoğlu, Toğrul & Bayat, 2023) gibi birçok konu araştırılmıştır. Çalışmalarda yüzlerce Web 2.0 aracı tanıtılmış, özellikleri ve nasıl kullanılacağı açıklanmış; hangi beceri alanlarını geliştirebileceği tartışılmış, hangi Web 2.0 aracının değerlendirme sürecinde kullanılabileceği aktarılmış, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarına yönelik görüşlerine erişilmiştir.

Yapılan çalışmalar büyük oranda Web 2.0 araçlarının özellikleri, öğretmen veya öğretmen adaylarının görüşleri üzerinedir. Bunların yanında Kahoot! Voki, Wordwall, Quizlet, gibi bilinirliği en yüksek olan Web 2.0 araçlarının öğrencilerin akademik başarısına veya motivasyonuna etkisi incelemiştir (Ayaz, 2019; Güven & Tıraşoğlu, 2021; Yılmaz, 2022; Güven & Tıraşoğlu, 2022; Güven & Karakuş, 2023; Yılmaz & Arslan, 2024; Özcan, 2024; Çenet, 2024; Eyibil, 2023). Fakat Padlet gibi bilinirliği son yıllarda artmaya başlayan Web 2.0 aracın yönelik çalışmalarının sayısının düşük olması dikkat çekmektedir (Başkaya & Tursunovic, 2017; Aydoğdu, 2023; Aydın-tepe, 2024; Kırbaş, 2025). Padlet'in konu olduğu çalışmalardan birinin etkinlik örnekleri verdiği, diğerlerinin de dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden sadece yazma becerisine yönelik olduğu görülmektedir. Padlet'in diğer beceri alanlarından biri olan okuma-anlama becerisine etkisine yönelik herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu sebeple Padlet'in Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin okuma-anlama başarısı ile tutumuna, motivasyonlarına ve Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarına etkisinin araştırılması alanyazına ve bu çalışmadan sonra bu alanda yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan ilk çalışma olması sebebiyle önemlidir.

Bu bağlamda bu araştırma kapsamında Padlet'in Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyindeki öğrencilerin okuma-anlama başarısı ile tutumuna, motivasyonlarına ve Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarına yönelik etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Padlet'in B1 düzeyindeki öğrencilerin okuma-anlama başarısına, okuma-anlama becerisine yönelik tutumuna, Türkçe dersine yönelik motivasyonlarına ve Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarına etkisi nedir?” olarak belirlenmiştir.

1.4. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şöyledir:

1. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuma-anlama başarısına yönelik ve ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?
2. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuma-anlamaya yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?
3. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon testi ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?
4. Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?
5. Deney grubundaki öğrencilerinin Padlet uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?

1.5. Varsayımlar

Bu çalışma ile alakalı varsayımlar şu şekildedir:

- Çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin "Seviye Belirleme Testi 1", "Seviye Belirleme Testi 2", "Okuma-Anlama Becerisi Ölçeği", "Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği", "Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği" ve "Öğrenci Görüşme Formu"na cevap verirken içten oldukları varsayılmıştır.
- Kontrol edilemeyen değişkenlerin her iki grupta da etkisinin aynı olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir:

- Bu çalışma, B1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 36 öğrenci ile sınırlıdır.
- Bu çalışma, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabındaki okuma etkinlikleri ile sınırlıdır.
- Bu çalışma, 6 haftalık bir süre ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yabancı Dil: "Ana dilinden sonra veya ana dili dışında edinilen ve öğrenilen dillerdir" (Oruç, 2024, s. 287).

Web 2.0 Araçları: Kullanıcıların içerik üretmelerini, ürettikleri içerikleri paylaşmalarını ve diğer katılımcılar ile iş birliği yapmalarını mümkün kılan araçlar (O'Reilly, 2007).

Padlet: "Gerçek zamanlı, tüm sınıfın katılımını ve değerlendirmesini teşvik etmek için kullanılabilecek ücretsiz, multimedya dostu bir duvardır." (Fuchs, 2014, s. 7).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde Web 2.0 araçları ve yabancılara dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili literatürde yer alan bilgilere yer verilmiştir. Bu kapsamda Web'in gelişimine, Web 1.0 ve Web 2.0'in özelliklerine, Web 2.0 araçlarına, eğitimde ve dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gelişime, Padlet'in özellikleri ile kullanımına, son olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Padlet kullanımına yönelik bilgiler sunulmuştur.

2.1. Web

Web, 1989 yılında Avrupa Nükleer Araştırma Merkezi'nde (CERN) fizik profesörü olan Tim Berners-Lee tarafından geliştirilmiştir (Hiremath ve Kenchakkanavar, 2016; Gün, 2024). İnternetin en yaygın kullanılan hizmetlerinden biri olan Web, metin, görsel, ses, video ve belge gibi çeşitli dijital içeriklerin birbirine bağlı bilgisayarlar arasında iletimini ve değiş tokuşunu mümkün kılmaktadır (Castells, 2010, s. 26; Selvi, 2022, s. 5). Başlangıçta sadece bilimsel bilgilerin hızlı paylaşımı amacıyla geliştirilmiş olan Web zaman içerisinde evrim geçirmiş; bireylerin bilgiye erişim, içerik üretimi ve dijital etkileşim biçimlerini köklü biçimde dönüştürmüştür (Hiremath ve Kenchakkanavar, 2016). Bu dönüşüm yalnızca teknik bir yenilik değil; sosyal, kültürel ve pedagojik yapıları da etkileyen kapsamlı bir değişim sürecini de beraberinde getirmiştir.

Bu bağlamda Web'in hiperbağlantı yapısı, içerikler arasında hızlı ve esnek geçiş imkânı sunarken çoklu ortam desteği, metin, görsel, ses ve video gibi içeriklerin bir arada kullanılmasını sağlamaktadır. Kullanıcı dostu ara yüzleri sayesinde geniş kitleler tarafından kolaylıkla erişilebilen Web, zaman ve mekân sınırlamalarını ortadan kaldırarak bireysel öğrenme ve uzaktan eğitim gibi uygulamaları desteklemektedir.

2.2. Web 1.0

Web 1.0, Web'in ilk sürümüdür. Köprü Web olarak da adlandırılmaktadır (Choudhury, 2014). 1991 yılında Tim Burners-Lee tarafından oluşturulmuş ve 2000'li yılların başına kadar kullanılmıştır. (Gün, 2024, s. 5; Gün, 2015, s. 49). Web 1.0 ile kullanıcılar sadece içerikleri okuyabilmektedir. İçerik üretimi ve güncelleme sadece geliştiriciler tarafından yapılabilmektedir. Bu sebeple kullanıcılar hiçbir şekilde içeriğe katkıda bulunamamaktadır. Web 1.0'ın bu özellikleri sebebiyle kullanıcılar içerik üretim sürecinde pasif kalmakta ve sürece herhangi bir müdahale edememektedir. Bunların yanında Web 1.0'da kullanıcılar arasında hiçbir iletişim de kurulamamaktadır. Kullanıcılar birbiriyle iletişim kuramamakta sadece geliştiricilerin paylaştıkları bilgileri okuyabilmektedir.

2.3. Web 2.0

Web 2.0 kavramı, ilk kez 2004 yılında Tim O'Reilly tarafından ortaya atılmış ve internetin etkileşim temelli, kullanıcı temelli ikinci sürümünü tanımlamak için kullanılmıştır (McLoughlin ve Lee, 2007; Horzum, 2010). Sosyal Web olarak da isimlendirilen bu kavram, geleneksel Web 1.0'a göre çok daha dinamik, paylaşımcı ve katılımcı bir yapı sunmaktadır (Choudhury, 2014). Web 2.0, Web 1.0'daki gibi kullanıcıların yalnızca bilgiye ulaşmasını değil, aynı zamanda içerik üretmelerini, ürettikleri içerikleri paylaşmalarını ve diğer katılımcılar ile iş birliği yapmalarını mümkün kılan araçları ifade etmektedir (O'Reilly, 2007; Franklin & Van Harmelen, 2007; Horzum, 2010).

Web 1.0 temel olarak durağan web sitelerinden oluşan, içerik üretiminin yalnızca geliştiriciler tarafından yapıldığı, kullanıcıların ise yalnızca bilgiyi tükettiği bir yapıdır (Kapan & Üncel, 2020; Yılmaz, 2021). Bu yapıda kullanıcılar ile içerik arasındaki ilişki tek yönlüdür. Web 2.0 ile bu yapı değişmiş, kullanıcılar içerik üreticisi rolünü üstlenmiş ve internet etkileşimli, çift yönlü bir alan hâline gelmiştir (Cormode & Krishnamurthy, 2008).

Web 1.0'ın kullanıcıların birbiriyle iletişim kurmasına imkân vermeyen yapısı, Web 2.0 ile kırılmış; kullanıcıların birbiriyle iletişim kurması, etkileşim içerisine girmesine olanak tanımıştır. Kullanıcıların birbiriyle iletişim kurabileceği ortamlar inşa edilmiş, gerekli durumlarda birbirleriyle iş birliği kurabilmelerinin, ortak bir şekilde ürünler, belgeler, sunumlar yapabilmelerinin önü açılmıştır.

Web 2.0 araçları arasında kullanıcıların ekleme, düzenleme ve silme yapabildiği wikiler, bireysel ya da grup tarafından iş birliği içinde kullanılabilen bloglar, kişisel ilgi alanlarına göre çeşitli şekillerde kullanılabilen sosyal ağlar (Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn), kullanıcıların birçok konuda çektikleri videoları paylaştıkları video paylaşım siteleri (YouTube), pek çok konuda kaydedilip diğer kullanıcılar tarafından dinlenip izlenilebilen podcastler, birbirinden farklı alanlarda bilgi havuzunun oluşturulduğu RSS'ler gibi pek çok örnek yer almaktadır (Horzum, 2010; Karaca & Aktaş, 2019). Bu araçlar, hem bireysel öğrenmeyi destekleyen içerikler sunmakta hem de iş birliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturulmasına imkân tanımaktadır (Horzum, 2010).

Choudhury (2014), Web 1.0 uygulamaları ile Web 2.0 uygulamalarının özelliklerini, dolayısıyla Web 1.0 ile Web 2.0 arasındaki farklılıkları aşağıdaki şekilde belirtmiştir.

Tablo 1

Web 1.0 ve 2.0 uygulamalarının özellikleri

Web 1.0	Web 2.0
Köprü Web	Sosyal Web
Tim Berners Lee	Tim O'Reilly, Dale Dougherty
Salt okuma	Okuma ve yazma
Çok kullanıcı	Çok kullanıcı
Eko Sistem	Katılım ve etkileşim
Tek yönlü	Çift yönlü
Sadece şirketler	İnsanlar içerik yayımlar
Durağan içerik	Hareketli içerik
Kişisel Web siteleri	Blog ve Sosyal Profil
Mesajla ileti	Topluluk portalları
Buddy Listesi, Adres Defteri Çevrimiçi	Çevrimiçi sosyal ağlar

(Choudhury, 2014, s.8099)

2.4. Web 2.0 Araçları

Web 2.0 araçları, kullanım alanına ve amacına göre farklı özellikler barındıran, işi veya süreci en iyi ve en etkili şekilde tamamlamaya yarayan, kolay ara yüzler ile içerik oluşturmaya ve oluşturulan içerikleri paylaşmaya yarayan çevrim içi uygulamalardır (Selvi, 2022).

Web 2.0 araçları birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve gruplandırılmıştır (Bryant, 2006; Crook, 2008; Horzum, 2010; Elmas ve Geban, 2012; Choudhury, 2014).

Horzum (2010), Web 2.0 araçlarını şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Günlük (Blog)
- Wiki
- Podcast
- Video Paylaşım Siteleri (VPS)
- RSS
- Anlık Mesajlaşma

Bloglar, bireylerin çevrim içi günlükler veya deneme türünde yazılar yayımlayabildiği Web 2.0 araçlarındandır. Kullanıcılar bloglar aracılığıyla kendi deneyimlerini veya uzmanlık alanlarına ilişkin bilgileri diğer katılımcılarla paylaşabilmektedir. Özellikle dil öğretimi ve yazma becerilerinin geliştirilmesi gibi alanlarda öğretmenler tarafından kullanılmaktadır (İnceçay & Genç, 2014). Ayrıca bloglar, eleştirel düşünme, yaratıcı yazma ve dijital okuryazarlık becerilerini destekleyici bir ortam sunmaktadır.

Wiki uygulamaları, çok kullanıcı içerik üretimini teşvik eden ve tüm katılımcılara düzenleme imkânı veren işbirlikçi Web 2.0 ortamlarıdır. Öğrenciler, wikiler aracılığıyla bir konu hakkında tartışılabilir, ortak projeler yürütebilir, bilgi kaynaklarını birlikte oluşturabilir ve düzenleyebilirler (Horzum, 2010, s. 09, Selvi, 2022, s.11).

Podcastler, ses temelli yayınlardır ve internet üzerinden seriler hâlinde dinleyiciye sunulurlar. Katılımcılar bir konu hakkında görüşlerini belirtebilirler, bir disipline ait ders konuları aktarılabilir, ders özetleri anlatılabilir (Horzum, 2010, s.610). Özellikle dil öğretimi alanında öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmaya çok uygundur. Podcastlerde katılımcıların birbirleriyle etkileşim kurması amaçlanmaz. Bu durum podcastlerin otobüs yolculuğundan yürüyüşe kadar farklı fiziksel ortamlarda öğrenmeyi desteklemesi bakımından dikkat çeker.

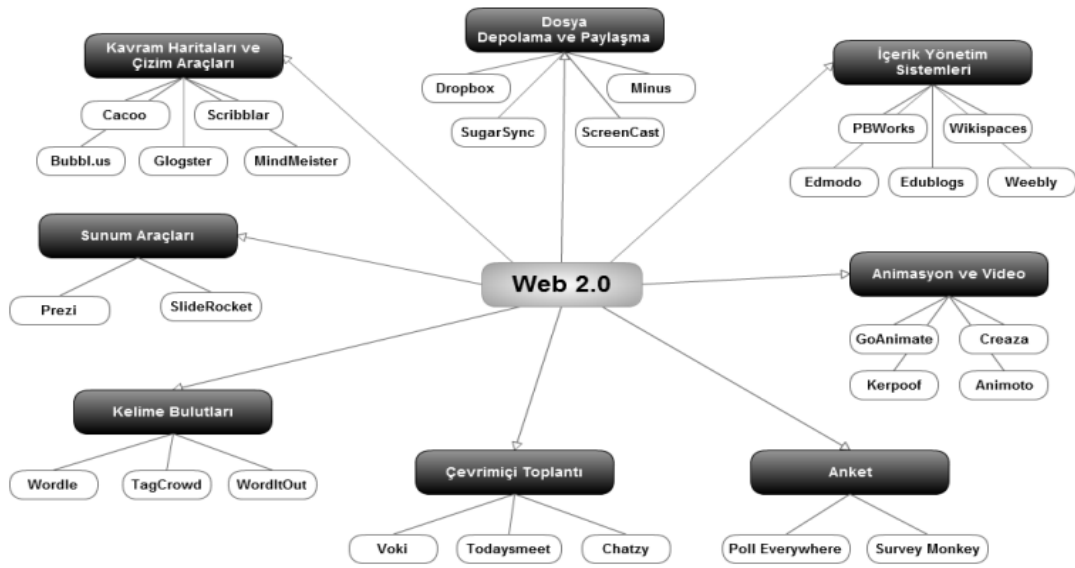
Video Paylaşım Siteleri (VPS), kullanıcıların video içerikler yüklemesine, paylaşmasına ve bu içeriklerle etkileşime girmesine olanak tanıyan platformlardır. YouTube gibi platformlar, eğlenceli vakit geçirmeye yönelik videoların yanında öğretici videolar, ders anlatımları ve sunumlar paylaşmak için yaygın olarak kullanılmaktadır (Horzum, 2010, s.610). Hem görsel hem de işitsel öğelerle desteklenen video paylaşım siteleri öğrenme süreçlerini daha etkili ve eğlenceli hâle getirebilmektedir.

RSS (Really Simple Syndication), kullanıcıların ilgi duydukları web sitelerindeki içerik güncellemelerini tek bir uygulamadan takip etmelerini sağlayan bir sistemdir. Kullanıcıların RSS yüklemeleri sayesinde bloglar, akademik dergiler ve haber kaynaklarını kolayca izleyebilir, bilgiye hızlı ve güncel şekilde ulaşabilir. Bu özellik, özellikle akademik çalışmalarda kaynak takibi açısından büyük kolaylık sunabilir. Bunların yanında öğrencilerin iş birliği ile yaptıkları projeler için veya öğretmenlerin materyal havuzu oluşturabilmesi için kullanılabilir.

Anlık mesajlaşma uygulamaları, bireylerin metin, ses, görüntü ve dosya paylaşımı yoluyla eş zamanlı iletişim kurmasını sağlar. WhatsApp, Telegram ve Discord gibi platformlar hem kurumsal hem bireysel hem de grup çalışmalarında zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldırarak etkili bir etkileşim alanı sunar (Selvi, 2022, s.12). Eğitim ortamlarında da hem öğretmen-öğretmen hem öğretmen-öğrenci hem de öğrenci-öğrenci iletişimini artırmak için yaygın şekilde kullanılabilmektedir.

Her geçen gün Web 2.0 araçları geliştirilmeye, yeni özelliklerle donatılmaya ve farklı kullanım alanlarına yönelik yeni araçlar üretilmeye devam etmektedir. Bu nedenle, Web 2.0 araçlarının gruplandırılması da sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Elmas ve Geban (2012) tarafından yapılan gruplandırma da diğer çalışmalara oranla daha güncel bir yapıdadır.

Elmas ve Geban (2012), Web 2.0 araçlarını daha güncel bir şekilde sınıflandırmıştır. Sınıflandırma şu şekildedir:



Şekil 1

Web 2.0 araçlarının sınıflandırılmasına ilişkin kavram haritası (Elmas ve Geban, 2012, s.249)

2.5. Eğitimde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı

Web 2.0 araçlarının kullanıcı merkezli olması, bireyleri içerik üretimine teşvik etmesi, kullanıcıları iş birliğine ve sosyalleşmeye teşvik etmesi, kolay erişilebilirliği ve kullanıcı dostu olması sayesinde farklı disiplinlerde ve çeşitli kullanım alanlarında yaygın biçimde tercih edilmesine olanak tanımıştır. Ticaretten turizme, sağlıktan eğlence sektörüne kadar pek çok alanda gerek hizmetlerde gerek pazarlamada gerek de ürün ve hizmet geliştirmede bu araçlardan destek alınmıştır (Blix & Levay, 2018; Akgöl, 2019; Akalın ve Veranyurt, 2020; Kapan & Üncel, 2020; Taşel, 2020; Bănescu, Boboc, Ghiță, & Vasile, 2021; Glocker & Piribauer, 2021; Park & Larson, 2022).

Bu çok yönlü kullanım, eğitim alanına da yansımış; Web 2.0 araçları, öğrenme-öğretme süreçlerinde hem öğretmenler hem de öğrenciler için yenilikçi ve etkileşimli birer kaynak hâline gelmiştir. Özellikle 2019 yılında meydana gelen Covid-19 salgını ile insanların evlerinde kalmak zorunda olduğu, sosyalleşmeden uzaklaştığı, yalnızlaşmanın arttığı ve geleneksel eğitimin sektöre uğradığı bir süreçte, Web 2.0 araçlarını eğitimde kullanmak bir alternatif değil, zorunlu bir ihtiyaç hâline gelmiştir.

Web 2.0 araçları, eğitim ortamlarında öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif biçimde katılımını teşvik eden güçlü araçlardır. Geleneksel öğretim modellerinde öğrenciler çoğunlukla pasif bilgi alıcıları konumundayken bloglar, dijital tartışma platformları ve çevrim içi etkileşimli uygulamalar gibi Web 2.0 teknolojileri sayesinde öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinin merkezine yerleşmiştir. Bu araçlar, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine, öğrenme deneyimlerini kişiselleştirmelerine ve ders sürecine aktif katkı sağlamalarına ve böylece kalıcı öğrenme yaşantıları edinmesine olanak tanımaktadır (McLoughlin & Lee, 2008).

Bunun yanı sıra, Web 2.0 araçları öğrenciler arasında iş birliği ve ortak üretimi desteklemekte, böylece sosyal öğrenme süreçlerini güçlendirmektedir. Wikiler, Google Dokümanlar ve Edmodo, Padlet, Canva gibi çevrim içi proje yönetim araçları gibi platformlar, öğrencilerin birlikte çalışarak içerik üretmelerine, fikir alışverişinde bulunmalarına ve grup projeleri geliştirmelerine imkân tanımaktadır (Bower, Hedberg & Kuswara, 2010; Horzum, 2010). Ortak hedeflere yönelik yürütülen bu çalışmalar, öğrencilerin takım çalışması, iletişim ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmelerine de önemli katkılar sunmaktadır.

Web 2.0 teknolojileri hem bireyselleştirilmiş hem de toplu öğrenme yolları sunarak öğrenme-öğretme sürecinin daha esnek ve kapsayıcı hâle gelmesine katkıda bulunmaktadır. Öğrenciler kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre içeriklere erişebilirken, aynı zamanda iş birliği içinde ortak ürünler geliştirerek toplu öğrenme süreçlerine de aktif katılım sağlayabilmektedir (McLoughlin & Lee, 2008; Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia & Koole, 2020). Böylece farklı öğrenme stilleri desteklenmekte ve öğrenciler, bireysel başarı ile grup başarısını dengeli bir biçimde deneyimleme fırsatı bulmaktadır.

Ayrıca öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına yönelik olarak da Web 2.0 araçlarının önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Özellikle Covid-19 salgını sürecinde yüz yüze iletişimin sınırlandığı dönemlerde, sosyal medya platformları, çevrim içi öğrenme toplulukları ve anlık mesajlaşma uygulamaları, öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurarak sosyalleşmelerine zemin hazırlamıştır (Rapanta ve diğerleri, 2020). Bu tür sosyal etkileşimler, öğrencilerin yalnızlık duygusunu azaltmış, psikolojilerini desteklemiş ve öğrenmeye olan motivasyonlarını artırmıştır.

Son olarak Web 2.0 araçları; dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, çevrim içi iletişim ve problem çözme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Çevrim içi bilgi kaynaklarını değerlendirme, dijital içerik üretme ve çevrim içi ortamlarda

etik davranış geliştirme gibi beceriler, öğrencilerin yalnızca bilgi tüketicisi değil, aynı zamanda bilinçli ve üretken dijital vatandaşlar olmalarına yardımcı olmaktadır (Jenkins ve diğerleri, 2009). Eğitimde bu tür becerilerin desteklenmesi, bireylerin değişen dünyaya uyum sağlamalarını ve yaşam boyu öğrenme süreçlerinde etkin rol üstlenmelerini kolaylaştırmaktadır.

Özellikle derse hazırlık aşamasında bilgi toplama, içerik oluşturma ve sunum hazırlama süreçlerinde; ders esnasında etkileşimli tartışmalar, uygulamalı etkinlikler ve anlık değerlendirme aktivitelerinde; ders sonrasında ise öğrenci ürünlerinin sergilenmesi, çevrim içi performansların veya projelerin yürütülmesi ve pekiştirme çalışmaları için Web 2.0 araçları tercih edilmektedir (Horzum, 2010; Karaca & Aktaş, 2019; Timur, Timur, Arcagök, Öztürk, 2020; Çetin & Aktay, 2021; Akbaba Dağ & Kılıç Şahin, 2024; Bilginer & Kılıçoğlu, 2024).

Bu teknolojiler, öğrenmeyi zaman ve mekân sınırlamasından çıkararak öğretmenler ve öğrenciler için daha esnek, daha etkili bir eğitim ortamı sunmaktadır. Böylece derslere ait içerikler, Web 2.0 araçlarının sunduğu etkileşimli yapılarla daha çekici ve eğlenceli hâle getirilmekte; öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmeye yönelik motivasyonları artırılmaktadır (Mete & Batıbay, 2019; Çenesiz & Özdemir, 2021; Ortaakarsu & Sülün, 2022; Taş & Es, 2024).

Web 2.0 araçlarının sunduğu tüm bu özellikler sayesinde, eğitim-öğretim süreçlerinin birçok alanında aktif biçimde kullanılmaktadır. Matematik, coğrafya, sosyal bilgiler, fen bilimleri, kimya ve fizik gibi çeşitli disiplinlerde, öğrencilerin hem bireysel hem de işbirlikçi öğrenme deneyimlerini desteklemek amacıyla bu araçlardan yararlanılmaktadır (Tünkler, 2021; Özpınar, 2023; Sadi Yılmaz, 2023; Özdemir & Eren, 2024; Ülger & Karagözoğlu, 2025).

2.6. Dil Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı

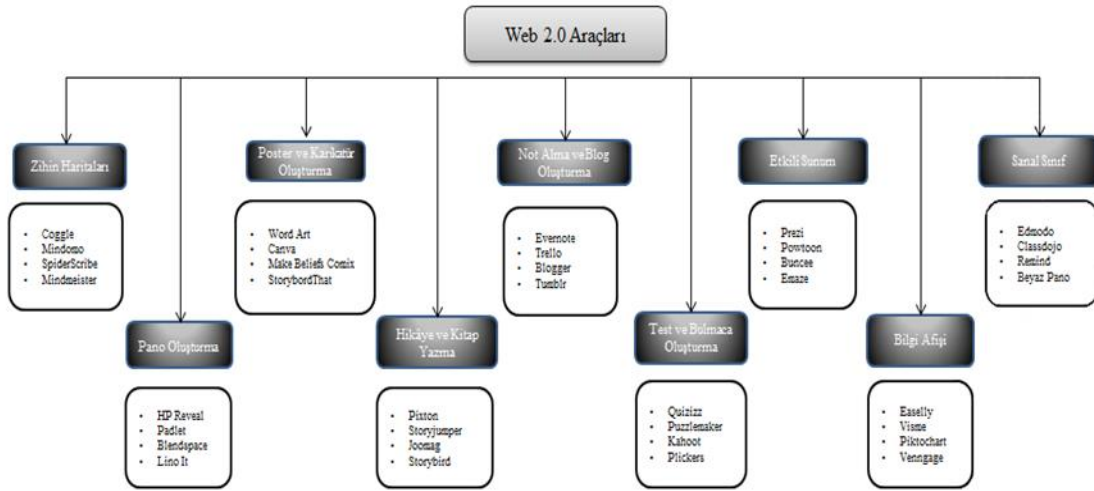
Web 2.0 araçları; matematik, coğrafya, sosyal bilgiler, fen bilimleri, kimya ve fizik gibi çeşitli disiplinlerin yanında, özellikle dil öğretimi alanında da yoğun bir şekilde tercih edilmektedir (Kaviany, Khany & Gowhary, 2014; Karadağ & Garip, 2021; Çoban & Adıgüzel, 2022; Salman & Akay, 2022; Türkoğlu & Ünal, 2022; Aliyeva, 2023; Kayacı & Alperen, 2023; Roy, 2023; Yalçın, 2024), Dil öğretimi süreçlerinde Web 2.0

teknolojilerinin sunduğu etkileşim, iş birliği, içerik üretimi ve bireyselleştirme olanakları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Özellikle dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin desteklenmesinde, Web 2.0 araçları öğrencilere gerçek yaşama benzer şekilde aktif katılım esaslı öğrenme deneyimleri sunmaktadır. Podcast yayınları, YouTube videoları, Pawtoon gibi animasyon oluşturma uygulamaları ve Beelinguapp çevrim içi kitap dinleme uygulamaları dinleme becerisinin gelişimine katkı sağlarken; Voki, Padlet ve Blabberize gibi platformlar, öğrencilerin konuşma pratiği yapmalarına ve özgüven kazanmalarına olanak tanımaktadır (İnal & Arslanbaş, 2021; Çıldır & Koçak 2022; Benzer, 2023). Blogger, Storyboardthat, Wordwall, Kahoot!, ve Padlet uygulamaları aracılığıyla okuma becerileri geliştirilmekte; Wikiler, Edmodo, Google Classroom, Jigsawplanet ve Pixton gibi araçlar ise yazılı ifade becerilerinin gelişimine destek olmaktadır (İnal & Arslanbaş, 2021; Çıldır & Koçak, 2022; Korkmaz & Çaymaz, 2022; Benzer, 2023).

Bunun yanı sıra, dil bilgisi öğretimi ve pekiştirilmesi süreçlerinde de Quizlet ve Kahoot gibi çevrim içi quizler, Wordwall gibi interaktif oyunlar ve çeşitli dil öğrenme uygulamaları etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Yünkül & Çaparlar, 2024; Sarıgül, 2021; Yılmaz, 2022; Yılmaz & Arslan, 2024). Bu sayede öğrenciler öğrendikleri dil bilgisi yapılarını pekiştirme ve uygulama fırsatı bulmaktadır. Web 2.0 araçları, öğrenenlerin hem bireysel olarak kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine hem de çevrim içi grup çalışmaları aracılığıyla akranlarıyla etkileşim içinde bulunarak sosyal ve katılımcı bir öğrenme ortamı deneyimlemelerine imkân tanımaktadır (McLoughlin & Lee, 2008).

Benzer (2021), çalışmasında özellikle Türkçe öğretiminde kullanılabilecek Web 2.0 araçlarını sınıflandırmış, Web 2.0 araçlarının kullanımlarını açıklamış ve Türkçe derslerinde nasıl kullanılabileceği ile ilgili örnekler vermiştir. Benzer (2021) tarafından oluşturulan Türkçe derslerinde kullanılabilecek Web 2.0 araçlarının sınıflaması aşağıdaki gibidir.



Şekil 2

Türkçe dersinde kullanılabilecek Web 2.0 araçlarının sınıflandırılmasına ilişkin şema

Sonuç olarak onlarca farklı Web 2.0 aracı dil öğretiminde farklı aşamalarda farklı kullanım amaçlarıyla kullanılabilmektedir. Web 2.0 araçları dil öğretiminde etkin biçimde kullanılması öğrencilere iletişimsel yeterlilik kazandırmayı ve dijital okuryazarlık gibi çağdaş becerilerin edinilmesini de desteklemektedir. Bu bağlamda, Web 2.0 araçlarının dil eğitimiyle entegrasyonu, öğrenme süreçlerini daha esnek, yaratıcı ve öğrenci merkezli bir yapıya dönüştüreceği söylenebilmektedir.

2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Araçlarının Kullanımı

Türkler kendi dillerini, kültürlerini diğer kültürlerin sahiplerine öğreterek Türkçeyi ve Türk kültürünü korumaya ve diğer kültürlerin bireylerine aktararak kendi kültürlerini geliştirmeye çok büyük bir önem vermiş ve bunun için de çabalamışlardır. Bu bağlamda Yabancılar Türkçe öğretiminin süreci birçok çalışmaya konu olmuştur fakat bu sürecin başlangıcına ait kesin bilgilere ulaşılamamıştır. Yabancılar Türkçe öğretimine ait ilk çalışmaların Türklerin ilk okunabilir yazılı belgeleri olan ve 8. yüzyılda yazılan Orhun Abideleri olduğu düşünülmektedir. Bazı çalışmalarda yabancılar Türkçe öğretiminin temellerinin Uygurlar, bazı araştırmalarda ise Karahallılar tarafından atıldığını savunulmaktadır (Biçer, 2011; Güzel, 2020). Yabancılar Türkçe öğretiminin kökeni tam

olarak bilinmese de bu kaynakların Türkçenin yabancılara öğretiminin sistematik bir şekilde olmadığı bilinmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimin sistemli ve profesyonel bir biçimde öğretimi 1984 yılında Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinin (TÖMER) kurulması ile başlamıştır (Biçer, 2012).

Yabancılara Türkçe öğretimi 1984 yılında sistematik ve profesyonel bir yapı kazansa da bu yapı güçlenerek günümüze kadar gelmiştir. Teknoloji destekli öğretim yöntemleri de önem kazanmasıyla birlikte özellikle Web 2.0 araçları, yabancılara Türkçe öğretiminde aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Kullanıcıların içerik üretimine katılabildiği, etkileşim kurabildiği ve öğrenme sürecine doğrudan dâhil olabildiği bu araçlar sayesinde öğrenciler yalnızca dil bilgisi edinmekle kalmamakta aynı zamanda Türkçeyi gerçek yaşam bağlamlarında kullanarak iletişimsel yeterliklerini de geliştirebilmektedir. Bununla birlikte Web 2.0 araçları kültürel bağlamda da önemli katkılar sunmakta; öğrencilerin Türkçeye ve Türk kültürüne dair farkındalıklarını artırarak dili daha anlamlı ve işlevsel bir şekilde öğrenmelerine imkân tanımaktadır. Bu bağlamda dijital teknolojilerin sunduğu imkânlar, yabancılara Türkçe öğretiminde hem dilsel hem de kültürel öğrenmeyi destekleyen bütüncül bir yaklaşımın temelini oluşturmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı, özellikle sınıf dışı öğrenme fırsatları yaratması ve çoklu ortam desteği ile kelime dağarcığı, telaffuz, dil bilgisi ve dört temel dil becerisinin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Web 2.0 araçları, öğrencilerin dil öğrenimini interaktif hale getirerek, öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik eder. Ayrıca, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini kendi hızlarında ve ilgi alanlarına uygun şekilde yönetebilmesi, öğrenme motivasyonunu artırır.

Öncelikle, dinleme becerisinin geliştirilmesi noktasında podcast yayınları, YouTube, Powtoon, Drive&Listen, Lyrics Training, Beelinguapp gibi Web 2.0 tabanlı içerikler önemli rol oynamaktadır (Korkmaz ve Çaymaz, 2022; Benzer, 2023; Subaşı, 2023). Öğrenciler, özgün dil girdilerine farklı uygulamalar üzerinden ulaşarak doğal konuşma örneklerini dinleyebilmekte ve Türkçe kelimelerin çeşitli kullanımlarını anlama fırsatı elde etmektedirler. Böylece dinleme yetenekleri yalnızca sınıf içi materyallerle sınırlı kalmamakta, gerçek yaşam bağlamlarında da pekiştirilmektedir.

Konuşma becerilerinin gelişimi için de Web 2.0 araçları önemli fırsatlar sunmaktadır. Voki, Blabberize, Thinglink, Clarisketch, Flip gibi uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin ses

kaydı veya video paylaşımı yaparak kendilerini ifade etme becerileri gelişebilir (İnal & Arslanbaş, 2021; Subaşı, 2023). Bu Web 2.0 araçlarıyla öğrenciler arkadaşlarından ve öğretmenlerinden geri bildirim alma şansına da sahiptir. Böylece hem Türkçe konuşmaya yönelik motivasyonları artmakta hem de Türkçeyi akıcı bir şekilde kullanma pratikleri elde etmektedir.

Okuma becerilerinin geliştirilmesi açısından ise Storybird, Quizizz, Padlet, Storyboardthat, Socrative ve bloglar üzerinden Türkçe metinlerle karşılaşmalarını sağlamaktadır (İnal & Arslanbaş, 2021; Subaşı, 2023). Web 2.0 araçları aracılığıyla öğrenciler çeşitli içerikleri okuyarak bilgiye ulaşmakta, eleştirel okuma becerilerini geliştirmekte ve farklı bakış açılarıyla tanışabilmektedir. Böylece öğrenciler Türkçe okuma yeterliliklerini de güçlendirebilmektedir.

Yazma becerilerinin desteklenmesinde Wikiler, Pixton, Storyboardthat, Socrative, Jigsawplanet, Mentimeter, Google Docs, Blogger, Edmodo gibi işbirlikçi yazma uygulamaları kullanılabilir (İnal & Arslanbaş, 2021; Benzer, 2023; Subaşı, 2023). Öğrenciler bu araçlar üzerinden yazılı içerikler üreterek dil bilgisi, kelime kullanımı ve metin oluşturma gibi alanlarda uygulama yapma şansı bulmaktadırlar. Ayrıca, arkadaşlarından ve öğretmenlerinde aldıkları geri bildirimler ile hatalarını görebilmekte ve kendilerini geliştirebilmektedirler. Ortak yazma projeleri ile de arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde ortak metinler üretebilmekte, etkileşimli bir ortamda dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin hepsini geliştirebilmektedirler.

Sonuç olarak Web 2.0 araçları, dört temel dil becerisinin her birini destekleyerek öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini daha etkin, esnek ve gerçek yaşamla bağlantılı hâle getirmektedir. Bu araçların sunduğu çok yönlü kullanım imkânı, dil öğretimini geleneksel kalıpların ötesine taşıyarak daha özgün ve etkili bir öğrenme deneyimi sunmaktadır.

Bu bağlamda özellikle Padlet gibi uygulamalar dikkat çekmektedir. Padlet, dijital bir pano işlevi görerek öğrencilere yazılı ifade becerilerini geliştirme, fikirlerini paylaşma ve görsel-işitsel içerikleri bir arada kullanma imkânı sunmaktadır. Ayrıca grup çalışmaları için uygun bir zemin hazırlayan Padlet, öğrencilerin iş birliğine dayalı üretim süreçlerine aktif şekilde katılmalarını sağlayarak, öğrenmeyi daha katılımcı ve kalıcı hâle getirmektedir (Korkmaz & Çaymaz, 2022).

2.8. Padlet Kullanımı

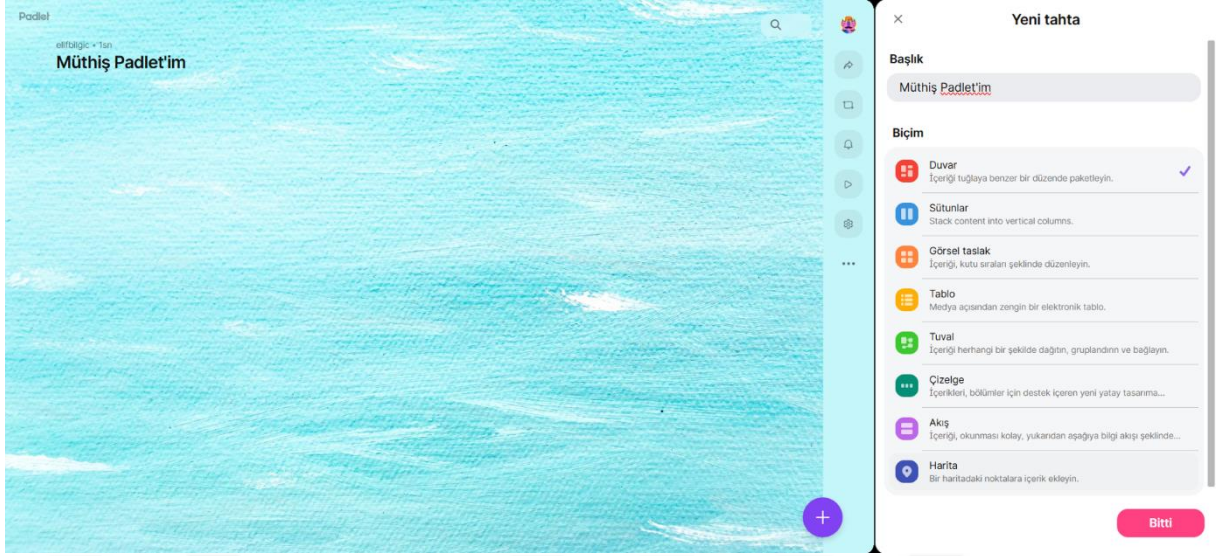
Öncelikle Padlet uygulamasına telefonunuzdan, tabletinizden veya bilgisayarınızdan girmeniz ve üye olmanız gerekmektedir. Bunun için arama motoruna “Padlet” yazıp arama yapınız. Karşınıza çıkan ilk siteye giriş yapınız. Sağ üst köşedeki “Kaydol” butonuna tıklayınız ve üyelik oluşturunuz. Ücretsiz olarak üç Padlet sayfasını kullanabilirsiniz. Bununla birlikte üyelik satın alarak daha fazla Padlet sayfasını da kullanabilirsiniz.



Şekil 3

Padlet'in giriş sayfası

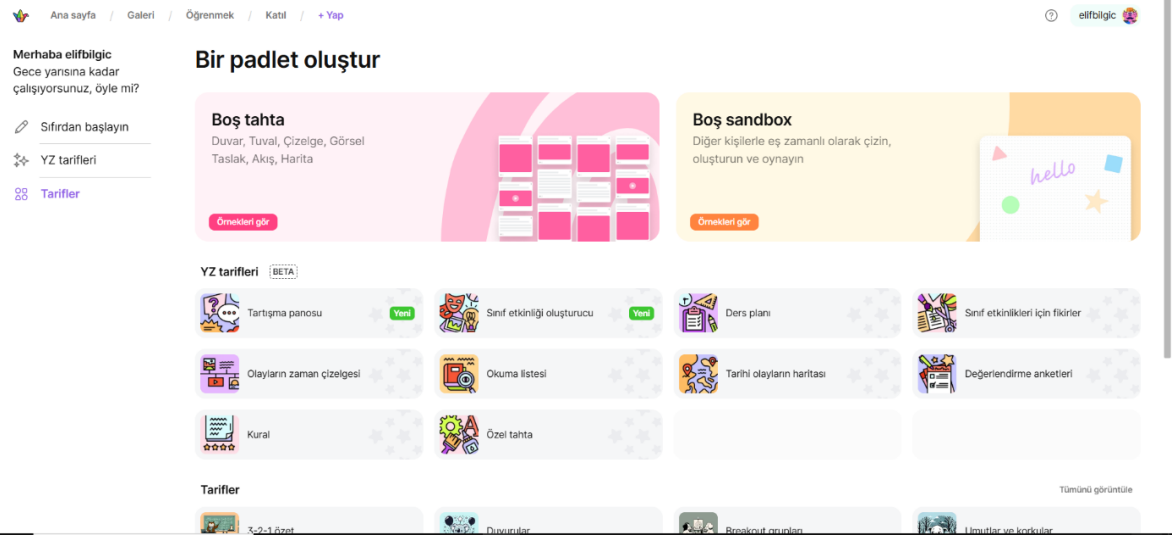
Padlet'e üye olduktan sonra “Bir padlet oluştur” seçeneğine veya üstteki “+Yap” seçeneğine tıklayınız. Daha sonra “Boş tahta” seçeneğine tıklamanız gerekiyor. Karşınıza çıkan sayfanın sağ kenarında “Yeni tahta” başlığının altında sekiz seçenek bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla “Duvar”, “Sütunlar”, “Görsel taslak”, “Tuval”, “Çizelge”, “Akış” ve “Harita”dır. Padlet sayfanızın düzenini seçeceğiniz bu kısımda ders konunuza veya isteğinize göre bir şablon seçip bir Padlet sayfası oluşturabilirsiniz.



Şekil 4

Padlet şablonu seçme

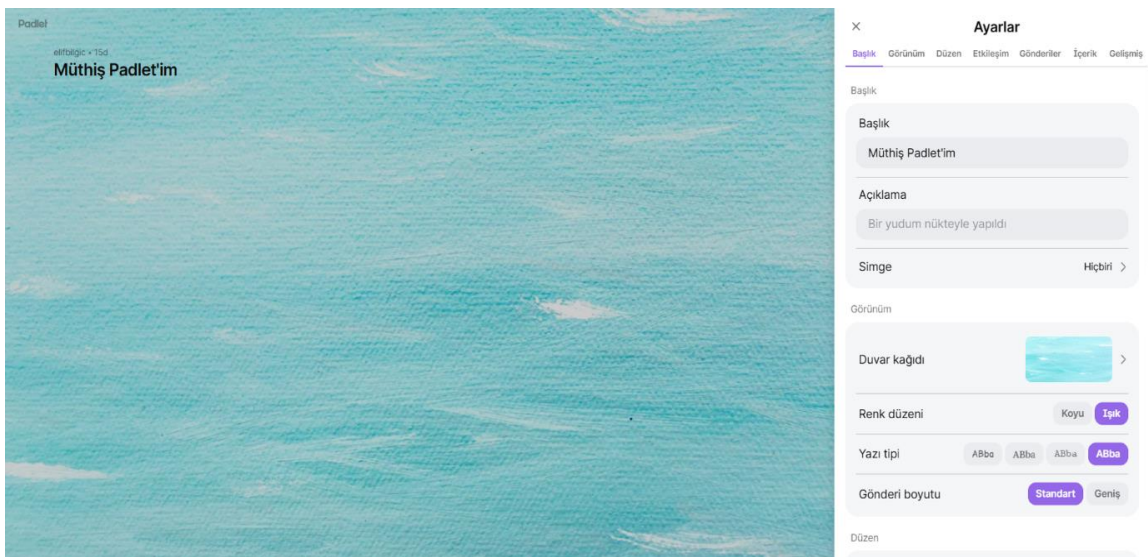
2025 yılında yapılan güncellemeler ile Padlet'e yeni özellikler eklenmiştir. Padlet'in ana sayfasında "Bir Padlet oluştur" seçeneğine veya üstteki "+Yap" seçeneğine tıkladığınızda "Boş tahta" seçeneğinin yanında diğer katılımcılar ile eş zamanlı olarak oluşturabileceğiniz afişlerin, tabloların, grafiklerin ve etkinliklerin yer aldığı "Boş sandbox" seçeneği bulunmaktadır. "Boş tahta" seçeneğinin altında "YZ tarifleri" seçeneği altında yapay zekâ tarafından oluşturulabilen etkinlikler ve "Tarifler" seçeneği altında hazır Padlet şablonları bulunmaktadır. İstenmesi durumunda bu hazır şablonlar veya yapay zaka tarafından hazırlanan etkinlikler kullanılabilir.



Şekil 5

Padlet'teki hazır şablonlar

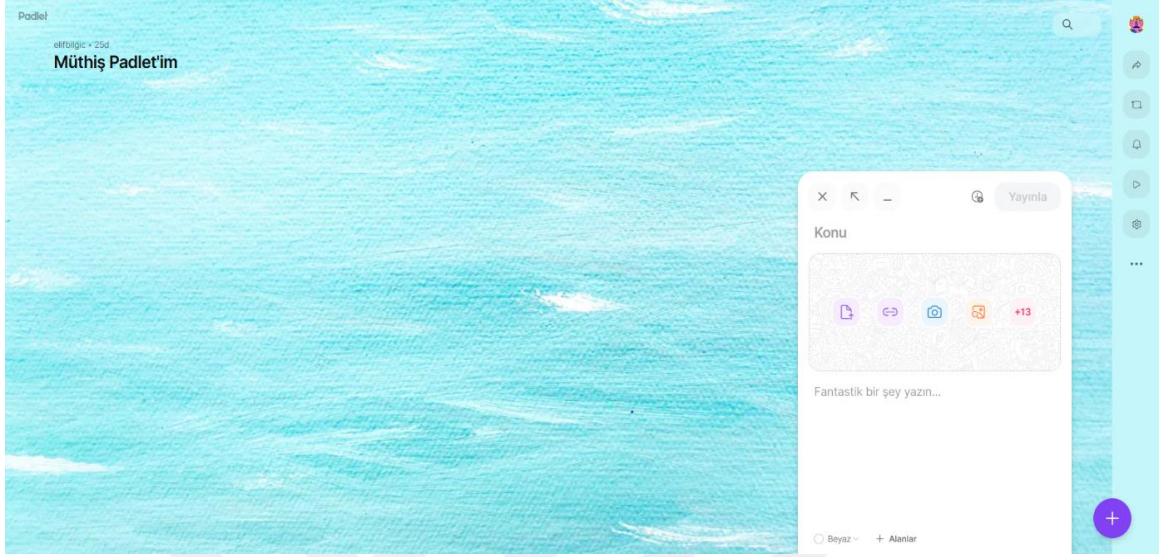
Kullanacağınız şablonu seçtikten sonra sağ tarafta dişli çark şeklinde olan ayarlar düğmesinden Padlet sayfasının adını, duvar kâğıdını, yazı tipini, şablon biçimini, gönderilerinin sıralanma şeklini ayarlayabilirsiniz. Bu panelden kullanıcıların diğer kullanıcılara yorum yapabilme ve beğeni gönderme, oy verme, yıldız gönderme ve puan verme gibi tepki verebilme özelliklerini açabilirsiniz. Yine bu kısımdan kullanıcıların paylaşımlarını yönetebilir ve hazırladığınız Padlet sayfasının kopyalama bağlantısına ulaşabilirsiniz.



Şekil 6

Padlet sayfası ayarları

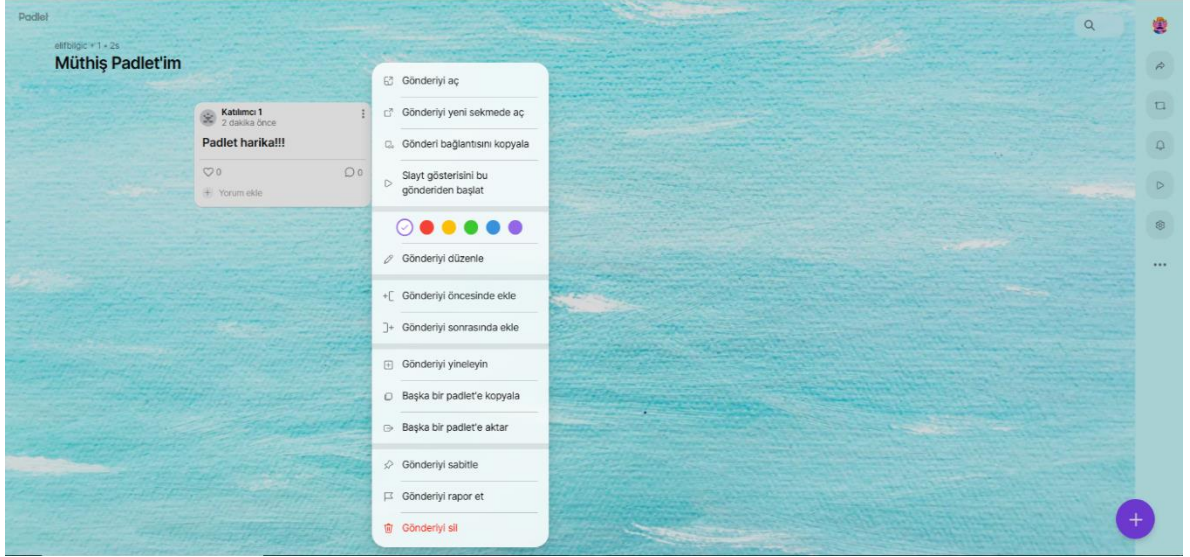
Panelden Padlet sayfasının ayarlarını yaptıktan sonra sağ alt köşede bulunan artı işaretine basarak yazı yazabilir, ses, video veya fotoğraf ekleyebilir, resim çizebilir, anket açabilir, yapay zekâ ile yazıları seslendirebilir, bağlantı adresi ekleyebilir; sayfada paylaşabilirsiniz.



Şekil 7

Padlet sayfasında mesaj oluşturma

Padlet sayfası oluşturduktan sonra “Ayarlar” kısmından Padlet’in bağlantı adresini diğer katılımcılarla paylaşınız. Katılımcılar ister üye olarak ister anonim olarak isterlerse kendi isimlerini kullanarak artı işaretinden açtıkları mesaj kutusu ile paylaşım yapabilirler. Padlet sayfasının sahibi olarak siz diğer katılımcıların paylaşımlarını, paylaşım kutularının sağ üst köşesindeki üç nokta işaretine tıklayarak işlemler yapabilir, “Gönderiyi düzenle” seçeneği ile de paylaşımda değişiklikler yapıp katılımcıya geri bildirim yapabilirsiniz. Böylece katılımcı sizin gönderdiğiniz ger bildirimler ile hatalarını fark edebilirler.



Şekil 8
Padlet sayfasında mesaj düzenleme

2.9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Padlet Kullanımı

Dil öğretiminde iletişimsel yeterliliği geliştirmek ve öğrencilerin dili etkin biçimde kullanmalarını sağlamak, çağdaş öğretim yaklaşımlarının temel hedeflerinden biridir. Bu hedef doğrultusunda, Web 2.0 araçları özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir rol oynamakta; öğrenme sürecini daha etkileşimli, öğrenci merkezli ve dinamik hâle getirerek öğrencilerin Türkçeyi daha etkili ve kalıcı biçimde öğrenmelerine katkı sağlamaktadır.

Öğrencilerin Türkçeyi daha etkili ve kalıcı öğrenmelerine katkı sağlayan Web 2.0 araçlarından biri olan Padlet, aslında sınıf panolarının günümüzdeki dijital hâlidir. Dijital duvar (Özipek, 2019), dijital pano (Yazar, 2019), sanal duvar (Fisher, 2017; Aydoğdu, 2023), görsel pano (Kökçü, 2023) gibi farklı şekillerde isimlendirilen Padlet, hem öğretmenin hem de öğrencilerin paylaşım yaparak öğretim sürecine aktif olarak bir katılabilirdiği, işbirlikli öğrenmeye ortam hazırlayan bir Web 2.0 aracıdır (Başkaya & Tursonovic, 2017; İnal & Arslanbaş, 2021; Önal & Tanık Önal, 2022).

Padlet, öğrencilerin bağlantı adreslerini paylaşabildiği, resim, video ve ses kayıtları yükleyebildiği, resim çizip internette arama yapabildiği, yapay zekâ ile görüntü oluşturabildiği, yapılan son güncellemeler ile yapay zekâyâ yazılı bir metni

seslendirebildiği bir uygulamadır. Birçok duyu organını harekete geçirebilmesi özelliği ile Padlet, öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin günlük hayatta sürekli kullandıkları sosyal medya platformlarına benzeyen bu uygulamayı, gelenekselleşmiş bir şekilde öğretimin yapıldığı sınıflarda görmeleri ve kullanmaları öğrencilerin ilgisini çekecek, Türkçeyi daha eğlenceli bir şekilde öğrenebileceklerdir. Bu durum öğrencilerin Türkçeye ve Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artıracak ve derse katılım sağlamalarına fayda sağlayacaktır.

Öğrencilerin Padlet üzerinden paylaşım yapabilmeleri, arkadaşlarının içeriklerine erişerek beğeni gönderebilmeleri ve yorum yapabilmeleri, onları etkileşim odaklı bir öğrenme sürecine dâhil ederken hem sınıf içinde hem de sınıf dışında iş birliğine dayalı çalışmalara zemin hazırlamaktadır (Fuchs, 2014; Taufikurohman, 2018). Bu tür etkileşimli dijital ortamlar, öğrenciler arasında iş birliği kültürünü geliştirmenin yanı sıra, dilin iletişimsel boyutunun doğal bir şekilde pekiştirilmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca Padlet'in sunduğu anlık geri bildirim, görsel destek ve iş birliği ile ortak ürün oluşturma gibi özellikler, öğrencilere sosyal medya benzeri tanıdık ve ilgi çekici bir ortam sunarak öğrenme sürecini hem daha eğlenceli hem de etkili hâle getirmektedir.

Padlet, gelenekselleşmiş şekilde uygulanan öğretimdeki zaman ve mekân sınırlamalarını kırarak öğrenciye zaman ve mekân bakımından esneklik tanımaktadır. Padlet, öğrencilerin Türkçeyi sadece okul saatleri içerisinde yapılan derslerde öğrenmesini değil, derse hazırlık aşamasında veya ders saatleri sonrasında da arkadaşları ile etkileşime girerek iş birliği ile öğrenmeye devam etmesine olanak tanımaktadır (Fisher, 2017; Beltrán-Martín, 2019; Çelebi & Satırlı, 2021).

Derse hazırlık aşamasında, ders sırasında veya ders sonrasında kullanılabilen Padlet ile beyin fırtınası oluşturulabilir (Başkaya & Tursonovic, 2017; Fisher, 2017; Aydoğdu, 2023) dil bilgisi konuları öğretmeye, tartışma ortamı oluşturmada (Fisher, 2017; Erdoğan, 2023) yazma çalışmaları yaptırmaya, ders tekrarı (Fisher, 2017) telaffuz çalışmalarına, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinden (Fuchs, 2014; Aydoğdu, 2023; Kökçü, 2023) ders kaynağı oluşturmaya (Fuchs, 2014) kadar birçok çalışmaya imkân tanımaktadır. Bu şekilde öğrencilerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışında birçok farklı etkinlik ile Türkçeyi daha kalıcı ve etkili bir şekilde öğrenmesine yardımcı olunmaktadır.

2.10. İlgili Araştırmalar

Başkaya ve Tursunovic (2017) tarafından hazırlanan makalede Web 2.0 araçlarından biri olan Padlet'i tanıtmak, Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretiminde Padlet uygulaması ile bir etkinlik örneği vermek amaçlanmıştır. Çalışmada Padlet tanıtılmış, Padlet'in faydalarından bahsedilmiş, grup araştırması tekniği kullanılarak 6 basamaktan oluşan bir etkinlik örneği oluşturulmuştur.

Kleinsmith (2017) hazırlamış olduğu çalışmasında Padlet'in beşinci sınıf matematik dersi alan öğrencilerin katılımına, akademik başarısına etkisini belirlemek ve öğrencilerin Padlet uygulamasından memnun olup olmadıklarını belirlemeyi hedeflemektedir. 6 öğrenci ile yürütülen çalışmanın sonunda öğrencilerin derse katılımın arttığı, akademik başarılarında yükselişlerin olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca tüm öğrencilerin Padlet'ten memnun oldukları tespit edilmiştir.

Lestari & Kurniawan (2018) çalışmalarında Padlet'in Universitas Islam Kadiri- Kediri'de İngilizce bölümünde 3. dönemde öğrenim gören öğrencilerin yazma becerilerine etkisini araştırmaktadır. 17 öğrenci ile yürütülen çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada öğrencilere Padlet tanıtılmış, İngilizce yazma etkinlikleri Padlet üzerinden yürütülmüştür. Daha sonra öğrencilere başarı testi uygulanmış ve öğrencilerin dil bilgisi konularında, cümle yapısında ve zaman yönetimi konularında sorunlar yaşaması sebebi ile başarılı olamadıkları tespit edilmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin yaşadıkları sorunlar çözülmüş, Padlet ile yazma çalışmaları yapılmış ve öğrenciler tekrar başarı testini girmişlerdir. İkinci aşama öğrencilerin testten yüksek not almışlar, çalışma başarı ile sonuçlanmıştır.

Beltrán-Martín (2019) çalışmasında Ortaöğretim, Mesleki Eğitim ve Dil Öğretimi Yüksek Lisans derslerinde öğrenciler ile Padlet kullanılarak 6 farklı uygulama gerçekleştirmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilere 8 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir memnuniyet anketi uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre öğrencilerin Padlet uygulamasından memnun oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarının da yüksek olduğu görülmüştür.

Oflaz (2019) yüksek lisans çalışmasında Padlet'in üniversitede hazırlık programındaki dikey geçiş öğrencilerinin dil öğrenmelerine etkisini ve öğrencilerin uygulamadan memnun olup olmadığını araştırmaktadır. Araştırma sonucunda Padlet'in özellikle bazı etkinliklerde

öğrencilerin derse aktif olarak katılım sağlamalarına yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında tüm öğrencilerin Padlet'ten memnun oldukları belirlenmiştir.

Özipek (2019) tarafından hazırlanan yüksek lisans çalışmasında Padlet'in 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine yönelik akademik başarılarına, teknolojiye ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelemeyi hedeflediği çalışmadır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışma, 8. sınıfa giden 37 öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrenciler deney grubu ve kontrol grubu olacak şekilde ayrılmış ve ders deney grubunda Padlet uygulaması ile işlenirken kontrol grubunda EBA ile işlenmiştir. Süreç sonunda öğrenciler başarı testleri, anketler uygulanmış ve görüşme formları doldurulup veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonunda deney grubu ile kontrol grubu arasındaki akademik başarı ile teknolojiye ve Türkçe dersine ilişkin tutum testlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bunun sebebinin iki farklı Web 2.0 aracının karşılaştırılmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Ali (2021) tarafından hazırlanan çalışmada Sosyoloji öğretimi alan 25 öğrenciye üç hafta boyunca Padlet ile eğitim vermiştir. Üç haftalık eğitimin ardından öğrencilerin derse katılımında artışın olduğu, öğrencilerin birbiriyle doğrudan iletişime girdiği, Padlet üzerinden eş zamanlı veya eş zamansız içerik oluşturdıkları, Padlet'i basit, eğlenceli ve ilginç buldukları sonucuna erişilmiştir.

Önal & Tanık Önal (2022) çalışmalarında öğretmen adaylarının Padlet'e yönelik görüşlerini belirlemeyi hedeflemekte ve nitel araştırma yöntemi olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bir eğitim fakültesinde üçüncü sınıfta öğrenim gören 48 öğretmen adayına 7E öğrenme modeline bağlı kalınarak çevrimiçi bir uygulama yapılmıştır. Uygulamanın ardından 10 öğretmen adayından içerisinde 5 soru olan görüş formu ile veriler toplanmıştır. Veriler içerik ve betimsel analiz ile incelenmiştir. Veri analizine göre Padlet'in öğrenmeyi kolaylaştırdığı, iş birliği ile kalıcı öğrenmeyi sağladığı, eğlenceli, keyifli ve motive edici olduğu hem sınıfta hem de sınıf dışında kullanmaya olanak tanıdığı, aynı anda birden fazla kişiye çalışabilme imkânı tanıdığı ile ilgili görüşleri olduğu belirlenmiştir. Bunların yanında Internet/donanım eksikliğinden veya dijital beceri gerektirmesi yönlerinden sorunlar yaşanabileceği düşünülmektedir. Bilgisayar ve tablet gibi donanım eksikliklerinin giderilmesi, Internet hizmetinin iyileştirilmesi ve en önemlisi deneyim kazanılması ile öğretim sürecinin iyileştirilebileceği önerileri bulunmaktadır. Öğretmen adayları ayrıca bu uygulamayı hem lisans eğitimlerinde hem de hizmete başladıklarında kullanmayı istediklerini aktarmışlardır.

Aydoğdu (2023) hazırlamış olduğu çalışmasında Padlet ile uygulanan bir etkinliğe ilişkin katılımcı görüşlerinin alınması amaçlanmakta ve iç içe geçmiş tek durum ile çalışma yürütölmüştür. Çalışmada Düzce TÖMER’de B2 seviyesinde Türkçe öğrenimi gören 18 öğrenciye 4 gün boyunca eğitim verilmiş, etkinlikler gerçekleştirilmiştir. 4 günün sonunda 5 bölümden oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen Likert tipi bir anket uygulanmış, ayrıca 5 açık uçlu soru sorulmuştur. Öğreticinin gözlemlerinden de yararlanılan bu çalışmada öğrenciler Padlet’in işbirlikçi yazma isteğini arttırdığını, kaygıyı azaltarak yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası teknikleri için olumlu ortam oluşturduğunu, eğlenceli bir ortam oluşturarak öğrenmeyi pekiştirdiğini, öz değerlendirme ve akran değerlendirmeye imkân tanıdığını düşünmektedir.

Azaklı Şahin (2023) yüksek lisans çalışmasında Padlet ile desteklenerek oluşturulmuş ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarısına ve fen bilimleri dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelemektedir. 5. sınıfa giden 66 öğrenci ile yürütölen çalışmada öğrencilere ön test ve son test başarı testleri ile tutum testi uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda Padlet’in deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, öğrencilerin de Padlet’e ilişkin olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğdu Doğan (2023) çalışmasında lise öğrencilerinin İngilizce yazma derslerinde Padlet’in yazma becerilerine etkisini ve Padlet uygulamasına yönelik memnuniyet seviyelerini belirlemeyi hedeflemektedir. 11. sınıfa giden ve toplamda 50 öğrenci deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmış, ön test ve son test uygulanmıştır. Bunun yanında 4-noktalı Likert ölçeği ile bir memnuniyet anketi de uygulanmış, veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Padlet’in öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği, deney grubundaki öğrencilerin Padlet’i kullanmaktan memnun oldukları ortaya konmuştur.

Yeşildağ (2023) yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin Padlet kullanılarak hazırlanan İngilizce konuşma etkinliklerine ilişkin algıları ve araştırmacının değerlendirmelerini belirlemek amaçlanmıştır. Ön lisans düzeyinde Yabancı Dil (İngilizce) I dersi alan öğrencilere 5 hafta süren konuşma etkinliklerinin uygulanmasının ardından haftalık uygulama değerlendirme formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmacının oluşturduğu günlükler ve öğrencilerden elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda Padlet ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, akran öğrenimini ve etkileşimi yükselttiği, konuların pekiştirilmesini kolaylaştırdığı belirlenmiştir.

Arslan (2024) hazırlamış olduğu yüksek lisans çalışmasında Padlet'in İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğrenimlerindeki etkisini ve öğrencilerin Padlet'e ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol grublu bu çalışmada 10. sınıfa giden 72 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. 8 hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere kelimeler Padlet uygulaması ile öğretilirken kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel kelime öğretim teknikleri ile öğretim yapılmıştır. 8 haftanın sonunda öğrencilerden ön test ve son test olarak uygulanan kelime başarı testleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler elde edilmiş ardından analizler yapılmıştır. Yapılan analizlere göre hem deney grubunun hem de kontrol grubundaki öğrencilerin kelime bilgisinin geliştiğı ama gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin Padlet kullanıma ilişkin olumlu tutumlarının olduğu, Padlet'in öğrencileri yeni kelime öğrenmeye yönelik motive ettiğı belirlenmiştir.

Aydintepe (2024) yüksek lisans çalışmasında Padlet'in Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine, yazma tutumlarına etkisinin ne olduğunu ve yazma becerilerine etkisinin nasıl olduğunu araştırmaktadır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada B1 seviyesindeki 30 öğrenci ile çalışılmıştır. Ön test-son test kontrol grublu bu çalışmada yazma dersleri deney grubundaki öğrencilerle 7 hafta boyunca Padlet ile işlenmiştir. Süreç sonunda öğrencilerden değerlendirme testi ve tutumu ölçeğı ile veriler toplanmış, analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda Padlet'in yazma becerisinde deney grubunun lehine sayısal bir farklılık oluştursa da istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı, yazmaya yönelik tutumda ise deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Nitel veriler incelendiğinde öğrencilerin Padlet'in kolay kullanıldığı, yazmayı kolaylaştırdığı, bilgi paylaşımını sağladığı, eğlenceli olduğu ile ilgili olumlu görüşler bildirirken kaydetmenin zorunlu olması, uygulamanın zor olması, uygulamanın dikkat dağıtması, yazının kolay unutulması gibi olumsuz görüşlerin de var olduğu tespit edilmiştir.

Saf Altunkaynak (2024) hazırladığı yüksek lisans çalışmasında Padlet ile işlenen müzik dersinin öğrencilerin motivasyonuna etkisini incelemektedir. 6. sınıfa giden 36 öğrenci deney grubu ve kontrol grubu olacak şekilde ayrılmış, deney grubuna 8 hafta boyunca eğitim Padlet aracılığı ile verilmiştir. Verilerin elde edilmesinde motivasyon ölçeğı kullanılmış olup ölçek ön test ve son test şeklinde uygulanmış, Padlet'in deney grubundaki öğrencilerin motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna varılmıştır.

Kırbaş (2025) çalışmasında oyunlaştırma unsurlarıyla zenginleştirilmiş Padlet etkinliğinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine ve motivasyonlarına etkisini araştırmayı hedeflemektedir. 9 öğrenci ile yürütülen çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu ile veriler toplanmış, betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda oyunlaştırma unsurları ile zenginleştirilen Padlet etkinliğinin öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını artırdığı, dersi eğlenceli hale getirdiği, yazma ve okuma becerilerini geliştirdiği ve daha fazla yazma pratiği yapma imkânı tanıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili çalışmalar incelendiğinde Web 2.0 araçlarından biri olan Padlet'in hem yurt içinde hem de yurt dışında birçok çalışmaya konu olduğu görülmektedir. Ana dil öğretimden yabancı dil öğretimine, matematik öğretiminden müzik eğitime kadar birçok alanda kullanılan Padlet'in çalışmalarda genellikle akademik başarıya, motivasyona, derse yönelik tutumlara etkisi ve öğrencilerin Padlet'e yönelik memnuniyetleri araştırılmaktadır.

Alan yazın taraması sonucunda Padlet'in bazı araştırmalarda akademik başarıyı artırdığı (Algraini, 2014; Lestari & Kurniawan, 2018; Kleinsmith, 2018; Beltrán-Martín, 2019; Azaklı Şahin, 2023; Erdoğan Doğan, 2023; Saf Altunkaynak, 2024) fakat bazı çalışmalarda da öğrencilerin akademik başarısını artıramadığı (Özipek, 2019; Arslan, 2024; Aydın-tepe, 2024) tespit edilmiştir.

Padlet'in öğrencilerin motivasyonuna ve derse yönelik tutumuna etkisini araştıran çalışmaların tamamında öğrencilerin motivasyonlarının arttığı, Padlet'in dersi daha eğlenceli ve ilginç olduğunu düşündükleri, dersi daha da kolaylaştırdığı ile ilgili görüşlerinin olduğu, derse katılımı artırdığı (Kleinsmith, 2017; Oflaz, 2019; Özipek, 2019; Ali, 2021; Önal & Tanık Önal, 2022; Aydoğdu, 2023; Yeşil-dağ, 2023; Arslan, 2024; Aydın-tepe, 2024; Kırbaş, 2025) belirlenmiştir. Bu gibi olumlu görüşlerin yanında internet/donanım sorunlarının olması, dijital beceri gerektirmesi, Padlet'in zor olması, dikkat dağıtması yazının kolay unutulmadı, mesajları kaydetmenin zorunlu olması (Önal & Tanık Önal, 2022; Aydın-tepe, 2024) gibi bazı olumsuz görüşlerin de var olduğu görülmektedir. Bunlarla birlikte bir çalışmada da öğrencilerin teknolojiye ve Türkçe dersine ilişkin tutum testlerinde istatistiksel anlamda başarılı bir fark oluşturamadığı da tespit edilmiştir (Özipek, 2019).

Öğrencilerin Padlet'ten memnun olup olmadığını araştıran tüm çalışmaların olumlu sonuçlandığı dikkat çekmektedir (Kleinsmith, 2017; Beltrán-Martín, 2019; Oflaz, 2019;

Azaklı Şahin, 2023; Erdoğan Doğan, 2023; Arslan, 2024). Çalışmaların tamamında öğrenciler Padlet'ten memnun olduklarını belirttiği görülmektedir.

Çalışmalara genel bakıldığında yarısından fazlasının yabancı dil öğretimi üzerine olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğretimi alanında yapılan 10 çalışmanın 6'sının İngilizce üzerine olduğu, bunların sadece 4'ünün Türkçe öğretimine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan 4 çalışmanın da yazma becerisine yönelik olması dikkat çekmektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında Padlet'in okuma ve anlama becerilerine, öğrencilerin motivasyonlarına ve teknolojiye tutumlarına ilişkin bir çalışma yapılmamıştır. Bu anlamda Yabancılar Türkçe öğretiminde Padlet'in okuma ve anlama becerilerine, öğrencilerin motivasyonlarına ve teknolojiye tutumlarına ilişkin bir yüksek lisans çalışmasının hazırlanması alan yazın için önemlidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu çalışmada Padlet'in Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyindeki öğrencilerin okuma-anlama başarısına, okuma-anlama becerisine yönelik tutumuna, Türkçe dersine yönelik motivasyonlarına ve Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla yürütülen bu çalışmanın yol haritası bu bölümdeki başlıklar altında açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırma karma yöntemde kurgulanmış ve “açıklayıcı sıralı karma desen (exploratory sequential mixed methods design)” yaklaşımını benimsemiştir. Creswell ve Creswell (2018) ilgili yaklaşımı şu şekilde açıklamaktadır: Açıklayıcı sıralı karma desen iki aşamalı bir veri toplama sürecini içermektedir. İlk aşamada, araştırmacı nicel verileri toplar ve analiz eder; ardından elde edilen sonuçları kullanarak ikinci aşama olan nitel veri toplama sürecini planlar veya bu süreci önceki bulgular üzerine inşa eder. Nicel bulgular, genellikle nitel aşamada amaçlı olarak seçilecek katılımcıların türünü ve bu katılımcılara yöneltilen soru türlerini belirlemede yol gösterici olur. Bu desenin genel amacı, nitel veriler aracılığıyla başlangıçtaki nicel sonuçları daha ayrıntılı bir şekilde açıklamaktır. Bu nedenle, nicel bulgular ile nitel veri toplama süreci arasında bir bağlantı kurulması büyük önem taşımaktadır. Tipik bir uygulamada, ilk aşamada nicel veriler toplanır, bu veriler analiz edilir ve ardından karışık, çelişkili veya alışılmadık bulguları açıklamak amacıyla nitel görüşmeler gerçekleştirilir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Marmara Bölgesi'ndeki Sakarya Üniversitesinde 2024-2025 yılları arasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 36 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada 18 öğrenci deney grubu, 18 öğrenci de kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Çalışmada öğrenciler “Ö” olarak isimlendirilmiş ve sayılar verilmiştir. Deney grubundaki

öğrenciler “Ö1”, “Ö2”den başlayarak “Ö17” ve “Ö18”e kadar devam etmektedir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise “Ö19”dan başlamakta ve “Ö36”ya kadar devam etmektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin cinsiyet, yaş, ülke, ana dili, Türkçe dışında bildikleri yabancı dil ve Türkiye’de bulunma sürelerini gösteren demografik tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 2

Deney Grubundaki Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Ülke	Ana Dil	Yabancı Dil	Öğrenim Durumu	Türkiye’de Bulunma Süresi
Ö1	Kadın	19	Kazakistan	Kazakça	İngilizce	Üniversite	0-6 ay
Ö2	Kadın	19	Kazakistan	Kazakça	Rusça	Üniversite	2-4 yıl
Ö3	Erkek	20	Afganistan	Farsça	Arapça	Üniversite	6-12 ay
Ö4	Kadın	18	Kazakistan	Kazakça	İngilizce-Rusça	Üniversite	6-12 ay
Ö5	Erkek	18	Özbekistan	Özbekçe	İngilizce-Rusça	Üniversite	0-6 ay
Ö6	Kadın	18	Endonezya	Endonezce	İngilizce	Üniversite	0-6 ay
Ö7	Erkek	19	Etiyopya	Amharca	İngilizce	Üniversite	0-6 ay
Ö8	Kadın	18	Suriye	Arapça	İngilizce	Üniversite	6-12 ay
Ö9	Kadın	17	Kırgızistan	Kırgızca	Özbekçe	Üniversite	2-4 yıl
Ö10	Erkek	18	Rusya	Yakutça	İngilizce-Rusça	Üniversite	0-6 ay
Ö11	Erkek	21	Somali	Somalice	İngilizce-Arapça	Yüksek Lisans	0-6 ay
Ö12	Erkek	27	Suriye	Arapça	İngilizce	Diğer	1-2 yıl
Ö13	Kadın	25	Sudan	Arapça	İngilizce	Üniversite	1-2 yıl
Ö14	Kadın	19	Endonezya	Endonezce	İngilizce	Üniversite	0-6 ay
Ö15	Erkek	18	Rusya	Rusça	İngilizce	Üniversite	0-6 ay
Ö16	Erkek	30	Moğolistan	Moğolca	İngilizce	Yüksek Lisans	2-4 yıl
Ö17	Erkek	19	Endonezya	Endonezce	İngilizce-Arapça	Üniversite	0-6 ay
Ö18	Erkek	19	Endonezya	Endonezce	İngilizce-Arapça	Üniversite	0-6 ay

Tablo 2 incelendiğinde deney grubundaki katılımcıların 10’unun erkek (%55,6) ve 8’inin kadın (%44,6) olmak üzere toplam 18 kişinin yer aldığı görülmektedir. Katılımcılar 11 farklı ülkeden gelmekte olup 11 farklı ana dil konuşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalamaları 20,11’dir (S.S.=3,55). Deney grubu katılımcılarının 15’i lisans (%83,3), 2’si yüksek lisans (%11,1) ve 1’i diğer (%5,6) mezunudur. 10 katılımcı 0-6 ay (%55,6), 3 katılımcı 6-12 ay (%16,7), 3 katılımcı 2-4 yıl (%16,7) ve son olarak 2 katılımcı 1-2 yıldır

(%11,1) Türkiye’de bulunmaktadır. Katılımcıların 6’sı Türkçe dışında iki farklı yabancı dil bildiğini ifade ederken 12 katılımcı ise Türkçe dışında sadece bir yabancı dil bildiğini ifade etmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet, yaş, ülke, ana dili, Türkçe dışında bildikleri yabancı dili ve Türkiye’de bulunma sürelerini gösteren demografik tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 3

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Ülke	Ana Dil	Yabancı Dil	Öğrenim Durumu	Türkiye’de Bulunma Süresi
Ö19	Kadın	17	Kazakistan	Kazakça	İngilizce-Rusça	Üniversite	0-6 ay
Ö20	Kadın	17	Kazakistan	Kazakça	İngilizce-Rusça	Üniversite	0-6 ay
Ö21	Erkek	20	Endonezya	Endonezce	İngilizce-Arapça	Üniversite	4-8 yıl
Ö22	Kadın	25	Moğolistan	Moğolca	İngilizce-Çince	Yüksek Lisans	4-8 yıl
Ö23	Erkek	18	Endonezya	Endonezce	İngilizce	Üniversite	0-6 ay
Ö24	Erkek	21	Endonezya	Endonezce	İngilizce	Üniversite	2-4 yıl
Ö25	Kadın	19	Endonezya	Endonezce	İngilizce	Üniversite	0-6 ay
Ö26	Erkek	21	Kenya	Somalice	İngilizce	Üniversite	1-2 yıl
Ö27	Kadın	21	Suriye	Kürtçe	Arapça	Üniversite	0-6 ay
Ö28	Kadın	25	Cezayir	Arapça-Fransızca	İngilizce	Doktora	1-2 yıl
Ö29	Erkek	25	İran	Farsça	İngilizce	Üniversite	6-12 ay
Ö30	Erkek	19	Rusya	Karaçay-Balkar	Rusça	Üniversite	6-12 ay
Ö31	Kadın	19	Kazakistan	Kazakça	İngilizce-Rusça	Üniversite	0-6 ay
Ö32	Kadın	18	Kırgızistan	Kırgızca	Rusça	Üniversite	0-6 ay
Ö33	Erkek	20	Suriye	Arapça	-	Üniversite	0-6 ay
Ö34	Kadın	18	Kazakistan	Kazakça	İngilizce-Rusça-Çekçe	Üniversite	0-6 ay
Ö35	Erkek	19	Afganistan	Özbekçe	İngilizce-Farsça-Tacikçe-Pestuca	Üniversite	0-6 ay
Ö36	Erkek	17	Azerbaycan	Rusça	İngilizce	Üniversite	4-8 yıl

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubundaki katılımcıların 9’unun erkek (%50,0) ve 9’unun kadın (%50) olmak üzere toplam 18 kişinin yer aldığı görülmektedir. Katılımcılar 11 farklı ülkeden gelmekte olup 12 (katılımcılardan biri çift ana dilli) farklı ana dil konuşmaktadır.

Katılımcıların yaş ortalamaları 19,94'tür (S.S.=2,67). Kontrol grubu katılımcılarının 16'sı lisans (%88,9), 1'i yüksek lisans (%5,6) ve 1'i doktora (%5,6) mezunudur. 10 katılımcı 0-6 ay (%55,6), 3 katılımcı 6-12 ay (%16,7), 2 katılımcı 1-2 yıl (%11,1), 2 katılımcı 4-8 yıl (%11,1) ve 1 katılımcı 2-4 yıldır (%5,6) Türkiye'de bulunmaktadır. Katılımcıların 4'ü Türkçe dışında bir yabancı dil, 3'ü iki yabancı dil, biri üç yabancı dil ve bir diğeri dört yabancı dil bilmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

3.3.1. Veri toplama araçları

3.3.1.1. Seviye belirleme testi 1 ve seviye belirleme testi 2

Katılımcıların okuma-anlama becerisi seviyelerini ölçmek için araştırmacı tarafından okuma-anlama becerisi sorularından oluşan iki farklı seviye belirleme testi geliştirilmiştir. Dört seçenekli çoktan seçmeli olarak tasarlanan taslak seviye belirleme testlerinin her ikisinde de 60 soru bulunmaktadır. Seviye belirleme testlerini değerlendirme amacıyla bir ÖSYM soru yazarının ve alanında uzman iki öğretim görevlisinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda seviye belirleme testlerindeki soru sayısı 50 olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra taslak testlerin geçerlik ve güvenirliklerini ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol grubu katılımcıları ile benzer özelliklere sahip 110 öğrenciden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Testlerin taslak formlarında 50 soru yer almaktadır. Uygulama sonrası bu formlarda yer alan sorular için madde güçlük, madde ayırt edicilik indeksleri ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Hesaplamalar sonucunda A1 seviyesini ölçen ilk 17 soru madde güçlük indeksini ve ayırt ediciliğini önemli ölçüde düşürmesi sebebiyle kapsam dışı bırakılmıştır. Testte kullanılan soruların madde güçlük, ayırt edicilik ve toplam korelasyonları aşağıdaki gibidir.

Tablo 4

Seviye Belirleme Testi 1'in Madde İstatistikleri

No	Revize madde no	Madde güçlük indeksi (p)	Madde ayırt edicilik	Madde toplam korelasyon
18	1	0,69	0,43	0,32
25	2	0,55	0,50	0,39
26	3	0,81	0,37	0,38
28	4	0,73	0,33	0,32
29	5	0,69	0,53	0,35
30	6	0,74	0,43	0,41
31	7	0,66	0,57	0,42
35	8	0,72	0,27	0,30
40	9	0,72	0,53	0,50
41	10	0,75	0,50	0,49
42	11	0,59	0,30	0,30
43	12	0,46	0,50	0,44
44	13	0,57	0,57	0,45
45	14	0,66	0,50	0,51
46	15	0,57	0,50	0,39
48	16	0,56	0,70	0,47
49	17	0,67	0,23	0,18
50	18	0,68	0,67	0,55
KR-20			,76	

Tablo 5

Seviye Belirleme Testi 2'nin Madde İstatistikleri

No	Revize madde no	Madde güçlük indeksi (p)	Madde ayırt edicilik	Madde toplam korelasyon
18	1	0,42	0,43	0,35
19	2	0,67	0,57	0,45
25	3	0,69	0,40	0,41
27	4	0,65	0,30	0,20
28	5	0,67	0,40	0,37
30	6	0,46	0,63	0,38
31	7	0,63	0,33	0,30
33	8	0,75	0,33	0,42
35	9	0,57	0,37	0,31
38	10	0,44	0,50	0,42
42	11	0,63	0,33	0,32
43	12	0,72	0,50	0,52
44	13	0,65	0,67	0,52
45	14	0,62	0,47	0,35
46	15	0,71	0,63	0,56
48	16	0,48	0,33	0,29
49	17	0,65	0,33	0,24
50	18	0,76	0,50	0,53
KR-20			,73	

Tablo 4 ve 5'te okuma becerisi testi maddelerinin güçlük, ayırt edicilik indeksleri ve madde toplam korelasyonları sunulmaktadır. Tablolarda ayrıca testlerin güvenilirliği kapsamında hesaplanan KR-20 değerlerine yer verilmektedir. Elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir. Madde güçlük indeksi herhangi bir başarı testindeki maddeleri doğru olarak yanıtlayan katılımcıların oranını temsil eder (Crocker ve Algina, 2008). Alanyazın incelendiğinde güçlük indeksine yönelik farklı kesme noktalarının önerildiği görülmektedir. Bu araştırmada ise Haladyna ve Rodriguez (2013) tarafından önerilen kesme noktaları dikkate alınmıştır. Araştırmacılar güçlük indeksi $<,40$ olan maddelerin çok zor ve $>,90$ olan maddelerin ise çok kolay olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda, bu iki değer arasındaki maddelerin testte tutulmasına karar verilmiştir. Ancak madde güçlük indeksi herhangi bir maddenin testte tutulmasına karar vermek için tek başına yeterli değildir. Özellikle de testin güvenilirliği göz önünde bulundurulduğunda, çok zor veya çok kolay maddeler bireyleri ayırt etmede istenen performansı göstermeyebilir. Bu bağlamda, maddelerin ayırt edicilik indekslerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ayırt edicilik indeksi için ise ,19'un altında olan maddelerin testten çıkarılması önerilmektedir (Ebel ve Frisbie, 1991). Bu öneri doğrultusunda madde ayırt edicilik indeksi $>,19$ olmasına dikkat edilmiştir.

Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon değerleri, bir maddenin, ölçeğin geri kalan kısmıyla ne ölçüde ilişkili olduğunu gösterir. Bu değer düşük olması, ilgili maddenin ölçeğe yeterince katkı sağlamadığını gösterir. Özellikle çok düşük ya da negatif olan bu tür maddeler, ölçekten çıkarılması gereken maddeler olarak değerlendirilmelidir (Hasançebi ve arkadaşları, 2020). Field (2009) düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının ,30 üzerinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Testte kalacak ifadelere karar verilirken söz konusu kesme noktası göz önünde bulundurulmuştur. Testlerin güvenilirliği kapsamında ise Kuder-Richardson 20 (KR-20) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. İlgili katsayının Urbina (2024) $>,70$ olması testlerin güvenilirliği açısından yeterli görülmektedir. Bu bağlamda, okuma seviye belirleme testi (1) için KR-20 ,73 ve okuma seviye belirleme testi için KR-20 ,76 olarak hesaplanmıştır. İlgili değerleri her iki test bağlamında güvenilirlik ölçütünün karşılandığını göstermektedir.

3.3.1.2. Okuma-anlama becerisi tutum ölçeği ve Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği

Akhmadjonov (2019) tarafından geliştirilen ölçme aracı beş alt ölçekten oluşmaktadır. İlgili alt ölçekler dinlemeye, yazmaya, konuşmaya, okuma ve anlamaya yönelik tutum ve Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonu ölçmektedir. Araştırmacı ölçeğin geçerliğini açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri aracılığı ile ortaya koymuş ve ayrıca madde analizleri yürütülmüştür. Ölçeklerin güvenirlik analizleri Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ve yarıya bölme (Split Half) yöntemleri ile test edilmiştir. Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları $\alpha=,81$ ile $\alpha=,91$; yarıya bölme katsayıları ise ,83 ile ,89 aralığında olup ölçeklerin güvenirliğine işaret etmektedir. Bu çalışmada okuma ve anlamaya yönelik tutum alt ölçeği ve motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Okuma ve anlamaya yönelik tutum alt ölçeği dokuz; motivasyon alt ölçeği ise 15 ifadeden oluşmaktadır. 5'li Likert tarzında tasarlanmış olan ölçeklerin cevap seçenekleri “(1) Kesinlikle katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(4) Katılıyorum” ve “(5) Kesinlikle katılıyorum” aralığındadır. Türkçe okuma anlamaya yönelik tutum ölçeğinde yer alan ifadeler örnek olarak “Benim için Türkçe metin ve kitapları okumak çok sıkıcıdır.”; Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinde yer alan ifadeler örnek ise “Türkçeyi iyi öğrenmek çok önemlidir çünkü ileride uzmanlık kariyerimi başlamanı büyük katkı sağlayabilir.” ifadesi gösterilebilir.

3.3.1.3. Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği

Ölçek Arslan ve Görgülü Arı (2021) tarafından öğrencilerin WEB 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmacılar ölçeğin yapı geçerliğini açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri aracılığı ile değerlendirmiştir. Elde edilen bulgular ölçeğin 27 madde (3 ters kodlu madde) ve üç boyutlu bir yapı sergilediğini göstermiştir. Ölçeğin güvenirliği bağlamında hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları $\alpha=,780$ ile $\alpha=,929$ aralığında hesaplanmış olup yüksek düzeyde güvenirliğe işaret etmiştir. Ölçek ifadelerine yönelik cevap seçenekleri 5'li Likert tarzında derecelendirilmiş olup; “(1) Kesinlikle katılmıyorum”, “(2) Katılmıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(4) Katılıyorum” ve “(5) Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Ölçekte yer

alan ifadelerine örnek “Yeni öğrendiğim Web 2.0 aracını nasıl kullanmam gerektiğine yönelik fikir üretebilirim.” gösterilebilir.

3.3.1.4. Öğrenci Görüşme Formu

Öğrencilerin Padlet’e yönelik görüşlerine derinlemesine bir şekilde erişebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 7 soruluk açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Öğrencilerin çalışma süresince kullanılan Padlet uygulamasının avantajları, dezavantajları, beğendikleri ve zorlandıkları kısımları, Türkçe seviyelerine katkıları, daha sonra kullanmak isteyip istemedikleri ve Padlet’in kullanıcı dostu olup olmadığı ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan sorular görüşme formunda kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu uzman görüşü almak amacıyla bir ÖSYM soru yazarına ve alanında uzman iki öğretim görevlisine sunulmuştur. Üç uzmandan alınan olumlu görüşler doğrultusunda görüşme formu uygulamaya hazırdır.

3.3.2. Uygulama süreci

Bu bölümde uygulamanın nasıl ilerlediği açıklanmıştır. Ayrıntılar uygulama sürecine ilişkin görseller ile desteklenirken uygulama sürecine ilişkin diğer görseller Ek 1’de gösterilmiştir.

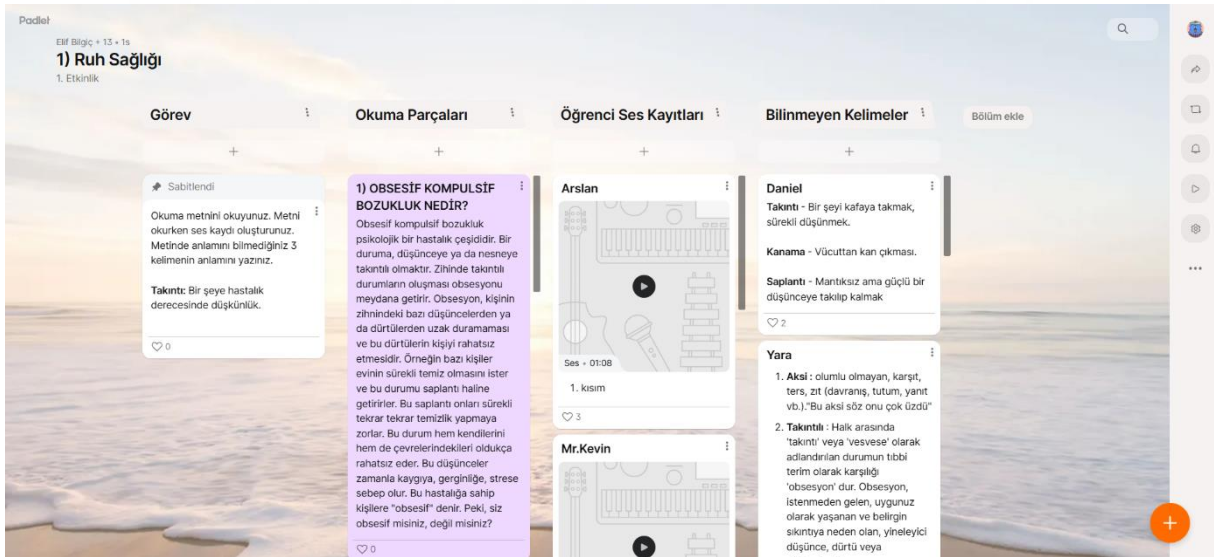
Deney ve Kontrol Grubu Etkinlikleri (1. hafta)

Çalışmanın bu aşamasında ilk olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilere çalışmanın amacı aktarılmış, süreç hakkında bilgi verilmiş ve ön test ve son test olarak kullanılacak seviye belirleme testlerinden ve anketlerden bahsedilmiştir. Bilgilendirmeden sonra öğrencilere çalışmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuş ve istedikleri cevabına karşı öğrencilere onam formu imzalatılmıştır. İmzaların toplanmasından sonra ön test olarak kullanılacak olan araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Khabib Akhmadjonov (2019) tarafından hazırlanan “Özbekistan’daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumuna İlişkin Okuma ve Anlama Ölçeği”, “Özbekistan’daki Üniversitelerde Türkiye Türkçesi Öğrenen Öğrencilerin Tutumuna İlişkin Motivasyon Ölçeği” ve Kevser Arslan ile Aslı Görgülü Arı (2021) tarafından geliştirilen “Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. Ardından hem deney grubuna hem

de kontrol grubuna ön test olarak kullanılacak olan seviye belirleme testleri uygulanmıştır. Daha sonra deney grubundaki öğrencilerin Padlet uygulamasını öğrenmesi, yapabileceklerini öğrenebilmeleri için eğitim verilmiş, öğrencilerin pratik yapması sağlanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere araştırmanın ilk etkinliği olan çalışma, bir sonraki gün için ödev olarak verilmiştir. Öğrencilerden okuma metnini okumaları, anlamını bilmedikleri 3 kelimeyi ve anlamlarını Padlet'te paylaşmaları ve seslendirme görevi verilen öğrencilerin kendilerine verilen okuma kısımlarını ses kaydı oluşturup Padlet'e yüklemeleri istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise okuma metnini okumaları, anlamını bilmedikleri kelimeleri ve anlamlarını defterlerine yazmaları istenmiştir.

Ertesi gün Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı'ndaki okuma bölümüne geçilmeden deney grubundaki öğrencilerin Padlet'e yükledikleri ses kayıtları dinlenmiş, okuma metni ile ilgili konuşulmuş ve öğrencilerin Padlet'te paylaştıkları anlamlarını bilmedikleri kelimeler incelenmiş; resimler ve videolar ile anlamları bulunmuştur. Kontrol grubunda ise gelenekselleşmiş şekilde öğrencilerin defterlerine yazdıkları anlamını bilmedikleri kelimelere bakılmış, anlamları okunmuş, örnekler ile açıklanmıştır.



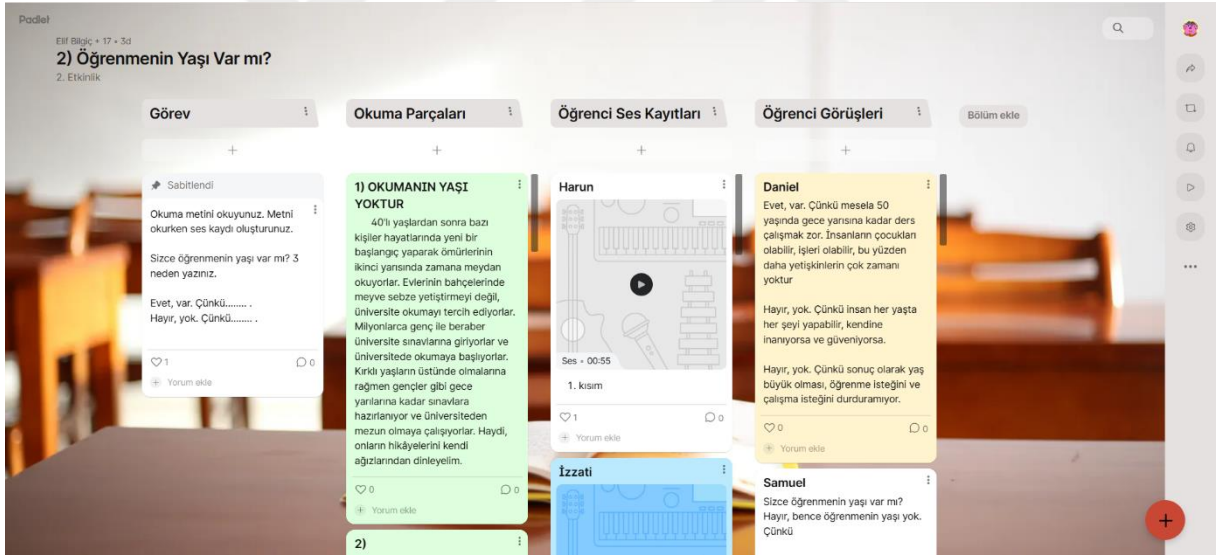
Şekil 9

Padlet'teki 1. Etkinlik

Deney ve Kontrol Grubu Etkinlikleri (2. hafta)

İkincinin haftanın ilk etkinliği için Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı'ndaki okuma bölümüne geçilmeden bir gün öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ödev olarak verilmiş, ayrıntılar açıklanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerden okuma metnini okumaları, öğrenmenin yaşı olup olmadığı ile ilgili görüşlerini 3 neden belirterek Padlet'te paylaşımları ve seslendirme görevi verilen öğrencilerin kendilerine verilen okuma kısımlarını ses kaydı oluşturup Padlet'e yüklemeleri istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise okuma metnini okumaları, öğrenmenin yaşı olup olmadığı ile ilgili düşünceleri istenmiştir.

Etkinlik günü kitaptaki okuma bölümüne geçilmeden önce deney grubundaki öğrencilerin Padlet'e yükledikleri ses kayıtları dinlenmiş, okuma metni ile ilgili öğrencilerle konuşma yapılmıştır. Konuşma sonrasında öğrencilerin Padlet'te öğrenmenin yaşı olup olmadığı ile ilgili paylaştığı görüşler incelenmiş ve öğrenciler ile tartışılmıştır. Kontrol grubunda ise okuma bölümüne geçilmeden önce öğrencilerin öğrenmenin yaşı olup olmadığı ile ilgili görüşleri alınmış, konuşulmuştur.



Şekil 10

Padlet'teki 2. Etkinlik

İkinci haftanın ikinci etkinliği Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı'ndaki okuma bölümüne geçilmeden bir gün öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ödev olarak verilmiş, ödevin ayrıntıları hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerden okuma metnini okumaları, metinde anlamını bilmedikleri 3 kelimeyi belirleyip anlamları ile Padlet'te paylaşımları ve seslendirme görevi verilen öğrencilerin kendilerine verilen

okuma kısımlarını ses kaydı oluşturup Padlet'e yüklemeleri istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise okuma metnini okumaları, anlamını bilmedikleri kelimeleri ve anlamlarını defterlerine yazmaları istenmiştir.

Etkinlik günü kitaptaki okuma bölümüne geçilmeden deney grubundaki öğrencilerin Padlet'e yükledikleri ses kayıtları dinlenmiş, okuma metni ile ilgili öğrencilerle konuşma yapılmıştır. Konuşmanın ardından öğrencilerin Padlet'te paylaştıkları anlamlarını bilmedikleri kelimeler incelenmiş; resimler ile anlamları bulunmuştur. Kontrol grubunda ise öğrencilerin defterlerine yazdıkları anlamını bilmedikleri kelimelere bakılmış, anlamları sorulmuş, örnekler ile açıklanmıştır.



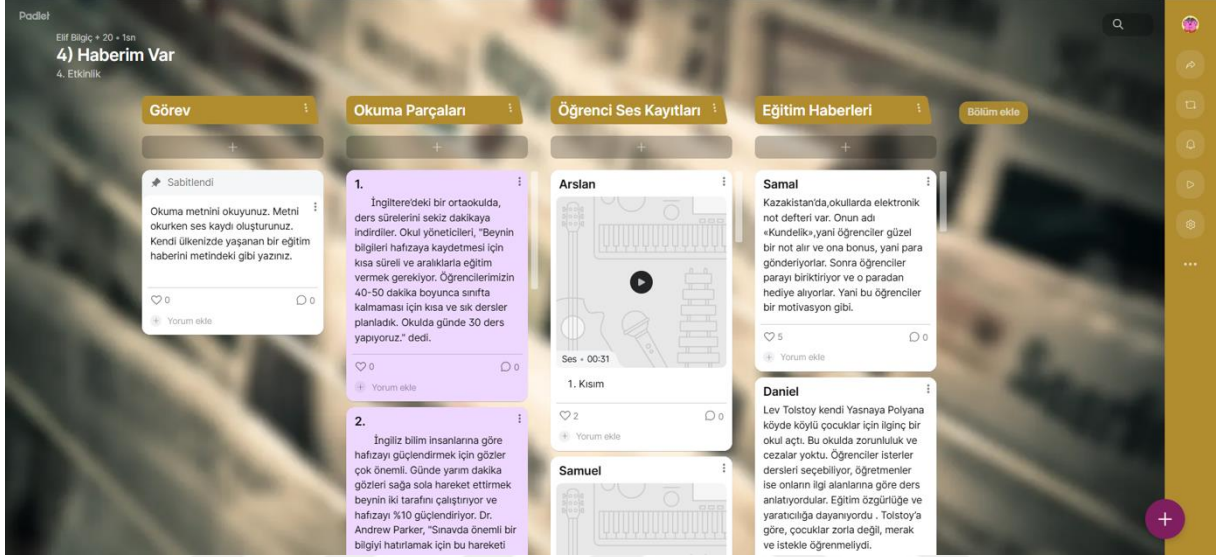
Şekil 11

Padlet'teki 3. Etkinlik

Deney ve Kontrol Grubu Etkinlikleri (3. hafta)

Üçüncü haftanın ilk etkinliği Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı'ndaki okuma bölümüne geçilmeden bir gün öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ödev olarak verilmiş, ödev hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerden okuma metnini okumaları, kendi ülkelerinden bir eğitim haberini Padlet'te paylaşmaları ve seslendirme görevi verilen öğrencilerin kendilerine verilen okuma kısımlarını ses kaydı oluşturup Padlet'e yüklemeleri istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise okuma metnini okumaları ve metin ile ilgili düşünceleri istenmiştir.

Ertesi gün kitaptaki okuma bölümüne geçilmeden deney grubundaki öğrencilerin Padlet’e yükledikleri ses kayıtları dinlenmiş, okuma metni ile ilgili öğrencilerle konuşulmuştur. Daha sonra öğrencilerin Padlet’e yükledikleri kendi ülkelerindeki eğitim haberleri okunmuş, öğrenciler ile konuşulmuş ve tartışılmıştır. Kontrol grubunda ise öğrencilerin metin ile ilgili düşünceleri dinlenmiştir.

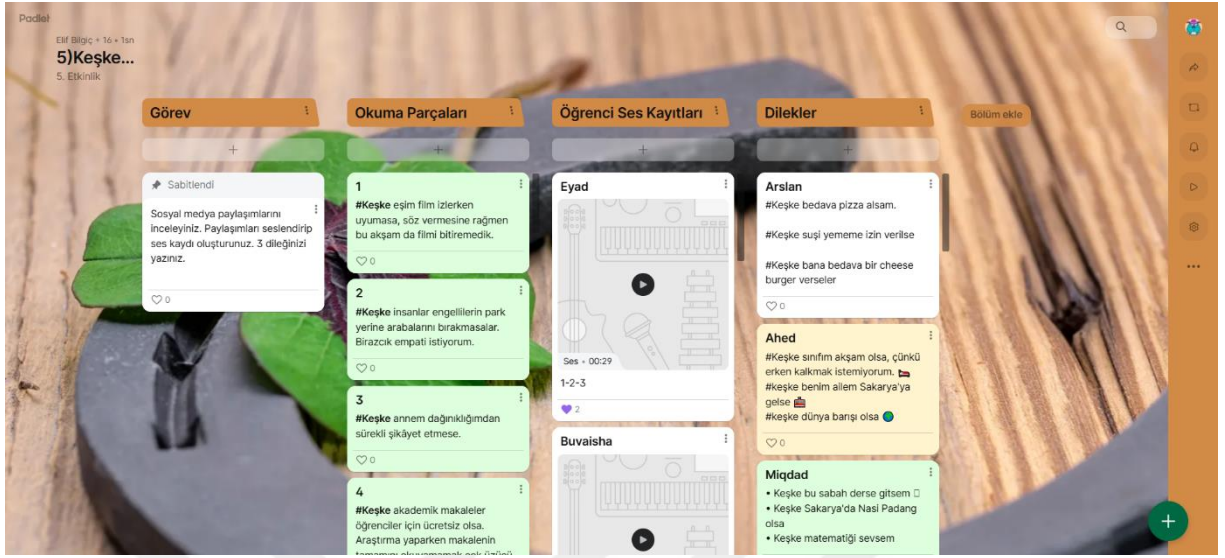


Şekil 12

Padlet'teki 4. Etkinlik

Üçüncü haftanın ikinci etkinliği Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı'ndaki okuma bölümüne geçilmeden bir gün öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ödev olarak verilmiş, ödev hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerden okuma metnini okumaları, dileklerinden 3 tanesini yazıp bunları Padlet'te paylaşmaları ve seslendirme görevi verilen öğrencilerin kendilerine verilen okuma kısımlarını ses kaydı oluşturup Padlet'e yüklemeleri istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise okuma metnini okumaları ve kendi dileklerini defterlerine yazmaları istenmiştir.

Etkinlik günü kitaptaki okuma bölümüne geçilmeden önce deney grubundaki öğrencilerin Padlet'e yükledikleri ses kayıtları dinlenmiş, okuma metni ile ilgili öğrencilerle konuşma yapılmış, öğrencilere metin ile ilgili sorular sorulmuştur. Ardından öğrencilerin Padlet'te paylaştığı dilekler incelenmiş, öğrencilerle konuşma yapılmıştır. Kontrol grubunda ise öğrencilerin defterlerine yazdıkları dilekler dinlenmiş ve öğrencilerle konuşulmuştur.



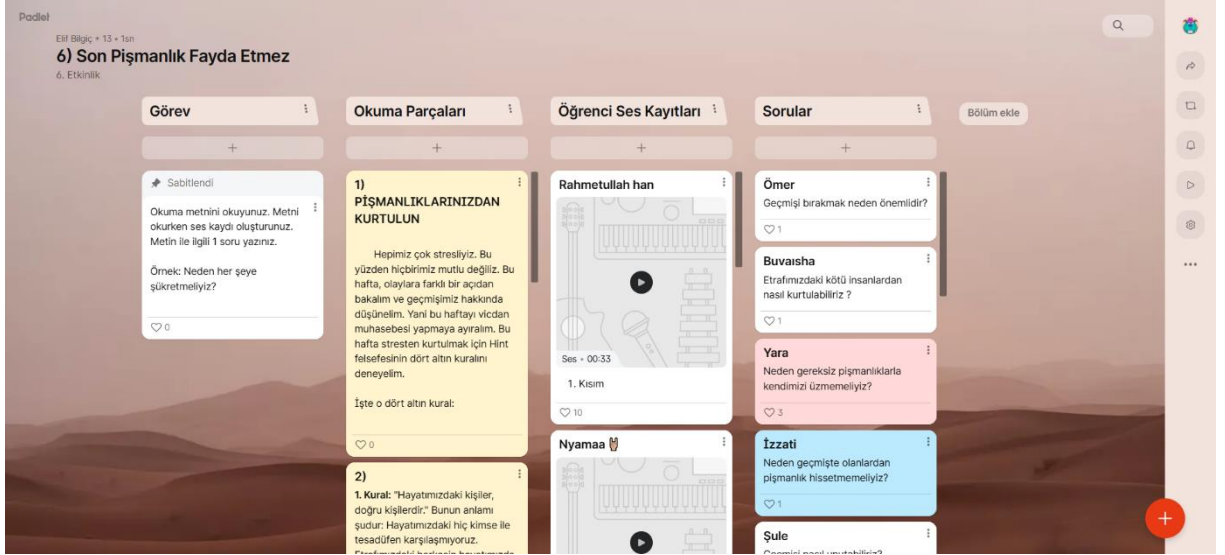
Şekil 13

Padlet'teki 5. Etkinlik

Deney ve Kontrol Grubu Etkinlikleri (4. hafta)

Dördüncü haftanın ilk etkinliği Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı'ndaki okuma bölümüne geçilmeden bir gün öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ödev olarak verilmiş, ödevin ayrıntıları verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerden okuma metnini okumaları, metin ile ilgili bir soru yazmaları ve seslendirme görevi verilen öğrencilerin kendilerine verilen okuma kısımlarını ses kaydı oluşturup Padlet'e yüklemeleri istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise okuma metnini okumaları ve metin ile ilgili düşünceleri istenmiştir.

Ertesi gün okuma bölümüne geçilmeden önce deney grubundaki öğrencilerin Padlet'e yükledikleri ses kayıtları dinlenmiş, okuma metni ile ilgili öğrencilerle konuşma yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin Padlet'te paylaştıkları metin ile ilgili sorular incelenmiş, cevaplanmış ve tartışılmıştır. Kontrol grubunda ise öğrencilerin metin ile ilgili düşünceleri dinlenmiştir.

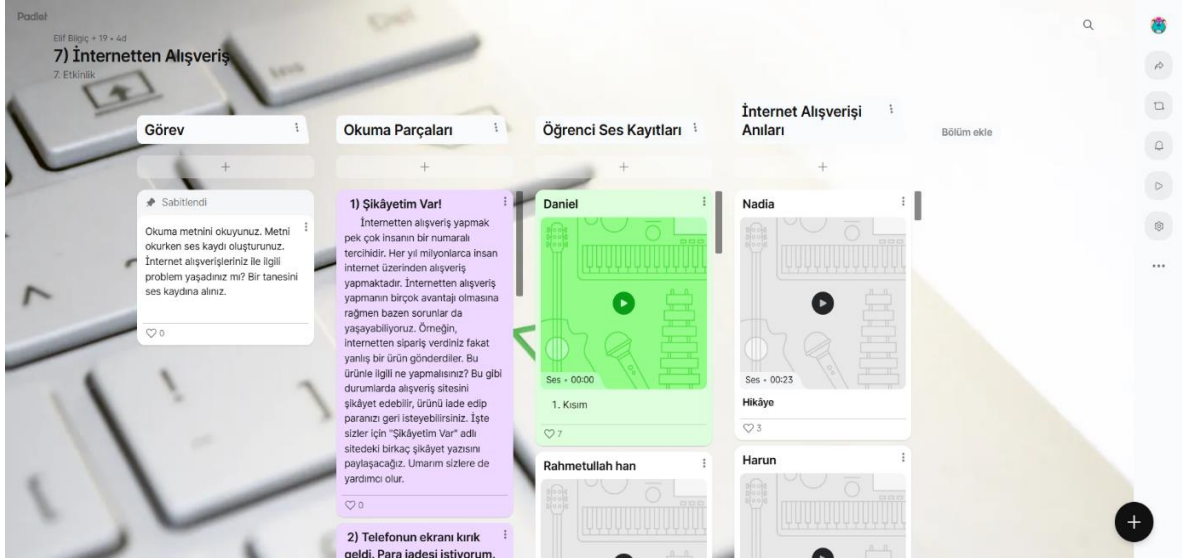


Şekil 14

Padlet'teki 6. Etkinlik

Dördüncü haftanın ikinci etkinliği Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı'ndaki okuma bölümüne geçilmeden bir gün öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ödev olarak verilmiş, ödev hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerden okuma metnini okumaları, internet alışverişlerinde yaşadıkları bir problemi ses kaydına alıp Padlet'te paylaşmaları ve seslendirme görevi verilen öğrencilerin kendilerine verilen okuma kısımlarını ses kaydı oluşturup Padlet'e yüklemeleri istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise okuma metnini okumaları ve metin ile ilgili düşünceleri istenmiştir.

Etkinlik günü kitaptaki okuma bölümüne geçilmeden deney grubundaki öğrencilerin Padlet'e yükledikleri ses kayıtları dinlenmiş, okuma metni ile ilgili öğrencilerle konuşma yapılmış, öğrencilere metin ile ilgili sorular sorulmuştur. Ardından öğrencilerin Padlet'te paylaştığı internet alışverişlerinde yaşadıkları problemleri anlattıkları ses kayıtları dinlenmiş, öğrenciler ile konuşma yapılmış, sorular sorulmuştur. Kontrol grubunda ise öğrencilerin metin ile ilgili düşünceleri dinlenmiştir.



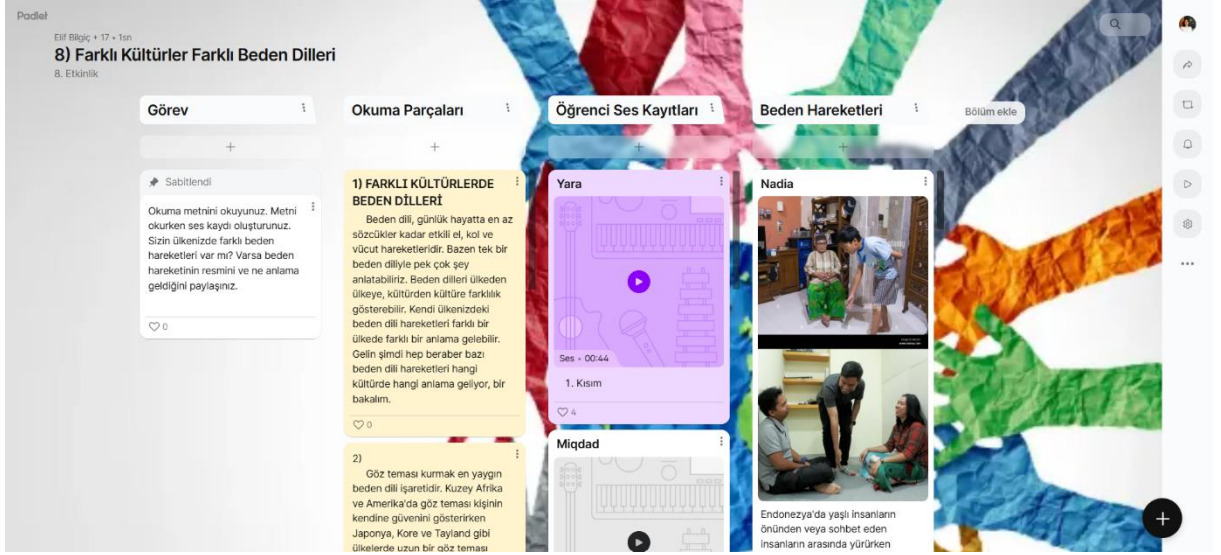
Şekil 15

Padlet'teki 7. Etkinlik

Deney ve Kontrol Grubu Etkinlikleri (5. hafta)

Beşinci haftanın ilk etkinliği Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı'ndaki okuma bölümüne geçilmeden bir gün öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ödev olarak verilmiş, ödevin ayrıntıları hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerden okuma metnini okumaları, kendi ülkelerindeki farklı beden hareketlerinin resmini ve ne anlama geldiklerini Padlet'te paylaşmaları ve seslendirme görevi verilen öğrencilerin kendilerine verilen okuma kısımlarını ses kaydı oluşturup Padlet'e yüklemeleri istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise okuma metnini okumaları ve metindeki beden hareketleri ve anlamları hakkında düşünceleri istenmiştir.

Etkinlik günü kitaptaki okuma bölümüne geçilmeden deney grubundaki öğrencilerin Padlet'e yükledikleri ses kayıtları dinlenmiş, okuma metni ile ilgili öğrencilerle konuşma yapılmış, öğrencilere metin ile ilgili sorular sorulmuştur. Bunun ardından öğrencilerin kendi ülkelerindeki farklı beden hareketleri ve bunların anlamlarını yazdıkları Padlet paylaşımları okunmuş, resimler incelenmiş, beden hareketleri ile ilgili konuşulmuş ve diğer ülkelerdeki beden hareketleri ile karşılaştırılmıştır. Kontrol grubunda ise öğrencilerin metin ile ilgili düşünceleri dinlenmiş, öğrenciler ile metindeki beden hareketleri hakkında konuşulmuştur.

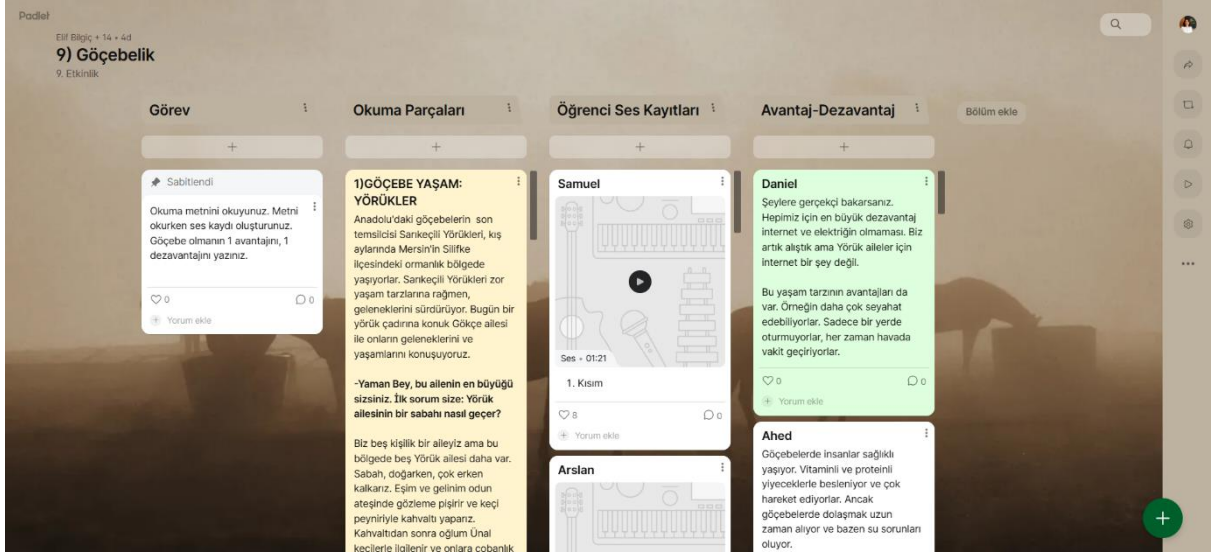


Şekil 16

Padlet'teki 8. Etkinlik

Beşinci haftanın ikinci etkinliği Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı'ndaki okuma bölümüne geçilmeden bir gün öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ödev olarak verilmiş, ödev hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerden okuma metnini okumaları, göçebe olmanın 1 avantajını ve 1 dezavantajını yazıp Padlet'te paylaşmaları ve seslendirme görevi verilen öğrencilerin kendilerine verilen okuma kısımlarını ses kaydı oluşturup Padlet'e yüklemeleri istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise derse okuma metnini okuyarak gelmeleri istenmiştir.

Ertesi gün kitaptaki okuma bölümüne geçilmeden deney grubundaki öğrencilerin Padlet'e yükledikleri ses kayıtları dinlenmiş, okuma metni ile ilgili öğrencilerle konuşma yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin göçebeliğin 1 avantajını ve 1 dezavantajını yazıp Padlet'e yükledikleri paylaşımlar incelenmiş, öğrenciler ile bu konu tartışılmıştır. Kontrol grubunda ise öğrenciler ile metin ile ilgili konuşulmuş, öğrencilere sorular sorulmuştur.



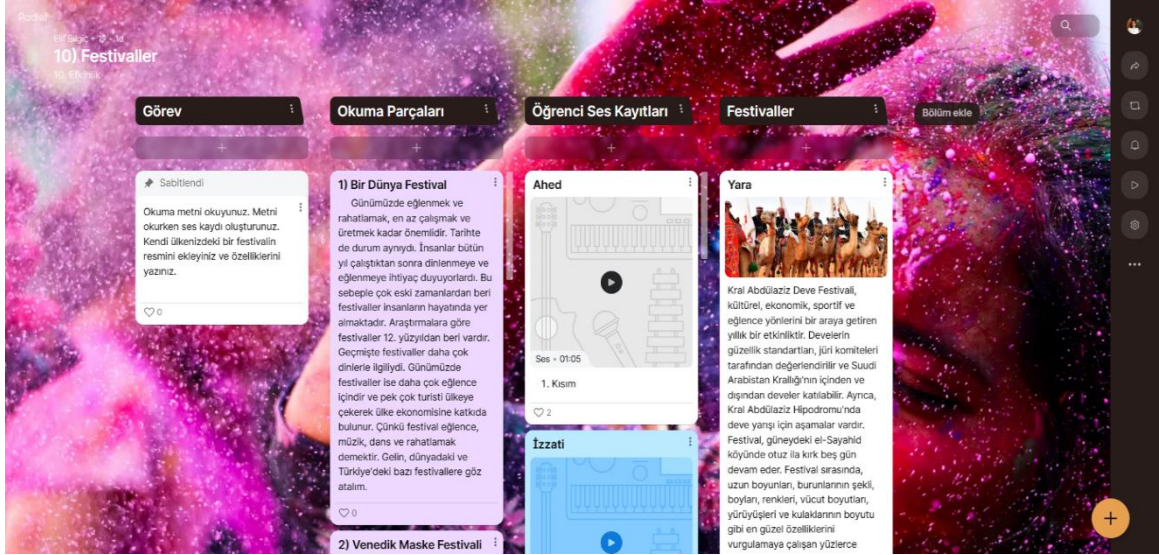
Şekil 17

Padlet'teki 9. Etkinlik

Deney ve Kontrol Grubu Etkinlikleri (6. hafta)

Altıncı haftanın ilk, araştırmanın son etkinliği Yeni İstanbul B1 Ders Kitabı'ndaki okuma bölümüne geçilmeden bir gün öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ödev olarak verilmiş, ödev ile ilgili açıklama yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerden okuma metnini okumaları, kendi ülkelerindeki bir festivalin resmini ve özelliklerini Padlet'te paylaşımları ve seslendirme görevi verilen öğrencilerin kendilerine verilen okuma kısımlarını ses kaydı oluşturup Padlet'e yüklemeleri istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise derse okuma metnini okuyarak gelmeleri istenmiştir.

Etkinlik günü kitaptaki okuma bölümüne geçilmeden deney grubundaki öğrencilerin Padlet'e yükledikleri ses kayıtları dinlenmiştir. Okuma parçaları ile ilgili öğrenciler ile konuşma yapılmış, öğrencilere metin ile ilgili sorular sorulmuştur. Bunun ardından öğrencilerin kendi kültürlerindeki festivaller ve bu festivallerin özelliklerini anlattıkları Padlet paylaşımları okunmuş, incelenmiş, Padlet'te paylaştıkları videolar izlenmiştir ve festivaller hakkında öğrenciler ile konuşma yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler ile metin hakkında konuşulmuş, öğrencilere metin ile ilgili sorular sorulmuştur.



Şekil 18

Padlet'teki 10. Etkinlik

3.3.3. Veri toplama süreci

6 hafta boyunca öğrencilere Padlet ile düzenlenen etkinliklerin uygulanmıştır. 6 haftanın sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere son test olarak kullanılacak olan “Özbekistan’daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Tutumuna İlişkin Okuma ve Anlama Ölçeği”, “Özbekistan’daki Üniversitelerde Türkiye Türkçesi Öğrenen Öğrencilerin Tutumuna İlişkin Motivasyon Ölçeği” ve “Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği” uygulanmıştır. Ardından hem deney grubuna hem de kontrol grubuna son test olarak kullanılacak olan seviye belirleme testleri uygulanmıştır. 2 hafta sonra deney grubundaki öğrencilere “Öğrenci Görüşme Formu” doldurtulmuş ve süreç sonlandırılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında veri analizinde Microsoft Excel ve IBM SPSS Statistics (25) programlarından yararlanılmıştır. İlk olarak verinin dağılımı kontrol edilmiştir. Field (2009) veri setinin dağılımını kontrol etmek için basıklık çarpıklık değerlerinin z-skorlarının hesaplanması gerektiğini ifade etmektedir. Özellikle örneklemin küçük olduğu

durumlarda 1,96'dan büyük değerlerin verinin normal dağılmadığına işaret ettiğini öne sürmektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırmada veri setinin dağılımı basıklık-çarpıklık değerlerinin z-skoru hesaplanarak kontrol edilmiş ve 1,96'dan büyük değerler verinin normal dağılmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Karşılaştırmada kullanılan testlerin her ikisinin de normal dağılımı sergilemesi durumunda eşleştirilmiş örneklem t-testi ve bağımsız örneklem t-testi; testlerden birinin normal dağılım varsayımını karşılamadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi ve Wilcoxon Signed-Rank testlerinden yararlanılmıştır (Conover, 1999; Field, 2009; Siegel ve Castellan, 1988).

Araştırma kapsamında geliştirilen Seviye Belirleme Testi 1 ve 2 için geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Testlerin geçerliliği bağlamında madde güçlük, madde ayırt edicilik indeksleri ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Seviye belirleme testlerinin güvenirlikleri ise Kuder-Richardson 20 (KR-20) güvenirlik katsayısı aracılığı ile test edilmiştir. Kuder ve Richardson (1937) testte yer alan maddelerin zorluk düzeylerinin birbirinden farklı olması durumunda KR 20 katsayısının kullanılmasını önermektedir.

Deneysel uygulamanın aşamaları ise şu şekilde açıklanabilir. Birinci adımda deney ve kontrol grubu müdahale öncesi incelenen değişkenler açısından grupların eşit olduğu varsayımını test etmek amacıyla karşılaştırılmıştır. İkinci adımda deney grubuna padlet uygulaması ile öğretime devam edilirken kontrol grubu geleneksel yöntem ile öğretime almıştır. Üçüncü adımda gruplar içi farkın test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Bu adımda amaç padlet uygulaması ile yürütülen öğretimin etkililiğini ortaya çıkarmaktır. Dördüncü ve son adımda ise deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaların amacı ise iki grup arası olası farkın zaman içerisinde kendiliğinden oluşup oluşmadığını test etmektir. Deneysel uygulamaya ilişkin adımlar ve yürütülen analizler Aşağıda Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

Deneyisel uygulama aşamaları

1. Adım- Müdahale Öncesi Gruplar Arası Farkın Test Edilmesi		
Gruplar- Testler	Analiz	Amaç/Varsayım
Deney Grubu (Ön test) ⇔ Kontrol Grubu (Ön test)	Bağımsız örneklem t testi Mann Whitney U testi	Müdahale öncesi grupların eşit olduğu varsayımının test edilmesi
2. Adım- Müdahalenin Uygulanması		
Gruplar	İşlem	
Deney Grubu	Müdahale uygulanmıştır.	
Kontrol Grubu	Müdahale uygulanmamıştır.	
3. Adım- Müdahale Sonrası Gruplar İçi Farkın Test Edilmesine Yönelik Analizler		
Gruplar- Testler	Analiz	Amaç/Varsayım
Deney Grubu (Ön test) ⇔ Deney Grubu (Son test) Kontrol Grubu (Ön test)⇔ Kontrol Grubu (Son test)	Eşleştirilmiş örneklem t testi Wilcoxon Signed Ranks testi	Müdahale sonrası, müdahalenin etkililiğinin test edilmesi
4. Adım- Müdahale Sonrası Gruplar Arası Farkın Test Edilmesine Yönelik Analizler		
Gruplar- Testler	Analiz	Amaç/Varsayım
Deney Grubu (Son test) ⇔Kontrol Grubu (Son test)	Bağımsız örneklem t testi	Psikoeğitim sonrası, gerçekleşebilecek olası farkın zaman içerisinde kendiliğinden oluşup oluşmadığının test edilmesi

Nitel verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç incelenen konuda daha sonra yapılacak çalışmalara yol göstermesi ve konu hakkında genel bir eğilimi tespit etmektir (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021). Deney grubundaki öğrencilerin Padlet uygulamasına yönelik görüşleri incelenmiş, temalara ve kategorilere ayrılmıştır. Bulgular belirlenen kategorilere göre yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde veri analizi neticesinde ulaşılan bulgular tablolar hâlinde sunulmakta ve bulgulara ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

4.1. Deney Grubundaki Öğrenciler ile Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma-Anlama Başarısına Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okuma-anlama başarı düzeyleri ölçülmüş, uygulanan ön test ve son test sonuçları karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur. Uygulamaya yönelik bulgular Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7

Deney ve kontrol gruplarının okuma-anlama başarısına yönelik testin ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Karşılaştırma	Grup/Test	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p	Yorum
Ön Test Karşılaştırması	Deney	18	,44	,20	-,97	34	,34	Anlamlı değil
	Kontrol	18	,37	,18				
Deney Grubu Ön-Son Test	Ön Test	18	,44	,20	2,27	17	,04	Anlamlı
	Son Test	18	,52	,17				
Kontrol Grubu Ön-Son Test	Ön Test	18	,37	,18	4,20	17	,00	Anlamlı
	Son Test	18	,61	,19				
Son Test Karşılaştırması	Deney	18	,52	,17	1,60	34	,12	Anlamlı değil
	Kontrol	18	,61	,19				

Not: "Ön test karşılaştırması" ve "Son test karşılaştırması" bağımsız örneklem t-testi ile, grup içi "ön test-son test karşılaştırmaları" ise eşleştirilmiş örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 7’de deney ve kontrol gruplarının okuma-anlama başarısına yönelik testin ön/son test puanlarını karşılaştırmak için yürütülen bağımsız ve eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçları sunulmaktadır. İlk olarak deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgular kontrol grubu ön test puanları ($\bar{X}=,37$; $SS=,18$) ile deney grubu ön test puanları ($X=,44$; $SS=,20$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t_{(34)}=-,97$; $p=,34$). Söz konusu bulgu grupların başlangıç seviyelerinde benzer özelliklere sahip olduğunu ve grupların istatistiksel olarak anlamlı bir fark sergilemediklerini göstermektedir. Bu bulgu uygulanan yöntemin etkisini değerlendirmede elde edilecek olası istatistiksel olarak anlamlı bir farkın gruplar arası başlangıç düzey farkından değil, yapılacak olan deneysel müdahale sürecinden kaynaklanacağını göstermektedir.

Tablo 7’de ikinci olarak deney grubunun okuma-anlama başarısına yönelik testten elde ettiği ön test ve son test puanlarının eşleştirilmiş örneklem t-testi ile karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmaktadır. Yürütülen analiz neticesinde deney grubunun ön test puanlarının aritmetik ortalamasının ($X=,44$; $SS=,20$) ve son test puanlarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=,52$; $SS=,17$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Elde edilen (t-değeri, $t_{(17)}=-2,27$; $p=,04$) bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 7’de üçüncü olarak kontrol grubunun okuma becerisi testinden elde ettiği ön test ve son test puanlarının eşleştirilmiş örneklem t-testi ile karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmaktadır. Bulgular kontrol grubu son test puanlarının ($X=,61$; $SS=,19$), ön test puanlarına ($\bar{X}=,37$; $SS=,18$) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur ($t_{(17)}=-4,20$, $p=,00$).

Tablo 7’de son olarak deney ve kontrol gruplarının son test puanlarını karşılaştırmak için yürütülen bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmaktadır. Elde edilen bulgular kontrol grubu son test puanları ($X=,61$; $SS=,19$) ile deney grubu son test puanları ($\bar{X}=,52$; $SS=,17$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t_{(34)}=-,97$; $p=,12$). Elde edilen bulgulara göre kontrol grubunun son test puanı deney grubuna kıyasla daha yüksek bir değere sahip olmakla birlikte p değeri ,12 olarak bulunmuş ve bulgu gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu durumda, deneysel müdahalenin son test sonuçları üzerindeki etkisi, yapılan analiz ışığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmamıştır.

4.2. Deney Grubundaki Öğrenciler ile Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma-Anlamaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının okuma-anlamaya yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları ölçülmüş; uygulanan ön test ve son test sonuçları karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur. Uygulamaya yönelik bulgular Tablo 8’de ayrıntılı biçimde yer almaktadır.

Tablo 8

Deney ve kontrol gruplarının okuma-anlamaya yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Karşılaştırma	Grup/Test	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p	Yorum
Ön Test Karşılaştırması	Deney	18	3,20	,55	-,23	34	,82	Anlamlı değil
	Kontrol	18	3,15	,59				
Deney Grubu Ön-Son Test	Ön Test	18	3,20	,55	1,69	17	,11	Anlamlı değil
	Son Test	18	3,36	,71				
Kontrol Grubu Ön-Son Test	Ön Test	18	3,15	,59	-,91	17	,38	Anlamlı değil
	Son Test	18	3,30	,55				
Son Test Karşılaştırması	Deney	18	3,36	,71	-,29	34	,77	Anlamlı değil
	Kontrol	18	3,30	,55				

$p < ,05$

Tablo 8’de deney ve kontrol gruplarının okuma-anlamaya yönelik tutum ölçeği ön test puanlarını karşılaştırmak için yürütülen bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmaktadır. Elde edilen bulgular kontrol grubu ön test puanları ($\bar{X}=3,15$; $SS=,59$) ile deney grubu ön test puanları ($\bar{X}=3,20$; $SS=,55$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t_{(34)}=-,23$; $p=,82$).

Tablo 8’de ikinci olarak deney grubunun okuma-anlamaya yönelik tutum ölçeğinden elde ettiği ön test ve son test puanları eşleştirilmiş örneklem t-testi ile karşılaştırılmaktadır.

Deney grubunun ön test ($X=3,20$; $SS=,55$) ve son test ($X=3,36$; $SS=,71$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(17)}=1,69$; $p=,11$).

Tablo 8’de ayrıca kontrol grubunun okuma-anlamaya yönelik tutum ölçeğinden elde ettiği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik eşleştirilmiş örneklem t-testi bulguları sunulmaktadır. Kontrol grubunun okuma anlamaya yönelik tutum ölçeği ön test ($X=3,15$; $SS=,59$) ve son test ($X=3,30$; $SS=,55$) puanları arasında yürütülen eşleştirilmiş örneklem t-testi sonucunda iki grup arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(17)}=-,91$; $p=,38$).

Tablo 8’de son olarak deney ve kontrol gruplarının okuma-anlamaya yönelik tutum ölçeği son test puanlarını karşılaştırmak için yürütülen bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmaktadır. Elde edilen bulgular kontrol grubu son test puanları ($\bar{X}=3,30$; $SS=,55$) ile deney grubu son test puanları ($X=3,36$; $SS=,71$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($t_{(34)}=-,29$; $p=,77$). Elde edilen bulgulara göre deney grubunun son test puanı, kontrol grubuna kıyasla daha yüksek bir değere sahip olmakla birlikte p değeri ,77 olarak bulunmuş ve bu da gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir.

4.3. Deney Grubundaki Öğrenciler ile Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği ön test ve son test puanları ölçülmüş; uygulanan ön test ve son test sonuçları karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına yönelik bulgular Tablo 9’da, kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına yönelik bulgular Tablo 10’da, deney grubunun ön test ve son test puanları ile her iki grubun son test puanlarına yönelik bulgular ise Tablo 11’de ayrıntılı biçimde gösterilmektedir.

Tablo 9

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik motivasyon ön test puanlarının karşılaştırılması

Grup	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	z	p
------	---	--------------	-----------------	---	---	---

Kontrol (Ön test)	18	341,00	18,94	154,00	-,25	,80
Deney (Ön test)	18	325,00	18,06			

Tablo 9’da kontrol ve deney gruplarının Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri ön test puanları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre kontrol grubu ile deney grubu arasında Türkçeye yönelik motivasyon ölçeği ön test puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($U=154,00$; $z=-,25$; $p=,80$).

Tablo 10

Kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon Signed-Rank test puanlarının karşılaştırılması

Durum	N	Ortalama Sıra	Sıra Toplamı
Negatif Sıralar	6	8,83	53,00
Pozitif Sıralar	10	8,30	83,00
Eşit	2	-	-
Toplam	18	-	-
Test İstatistikleri			
Test	Z	P (2 yönlü)	
Wilcoxon Signed Ranks Test	-,78	,44	

Tablo 10’da kontrol grubu Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği ön test ve son test puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($Z=-,78$; $p=,44$). Bu durum kontrol grubunda uygulama öncesi ve sonrası ölçümler arasında anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Pozitif sıraların ($n=10$) negatif sıralardan ($n=6$) daha fazla olmasına rağmen fark anlamlı düzeye ulaşmamıştır.

Tablo 11

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Karşılaştırma	Grup/Test	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p	Yorum
---------------	-----------	---	-----------	----	---	----	---	-------

Deney Grubu Ön-Son Test	Ön Test	18	3,26	,57	-	17	,06	Anlamli değil
	Son Test	18	3,52	,57	1,99			
Son Test Karşılaştırılması	Deney	18	3,52	,57	-,24	34	,81	Anlamli değil
	Kontrol	18	3,48	,44				

p<,05

Tablo 11’de deney grubunun Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeğinden elde ettiği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik eşleştirilmiş örneklem t-testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre deney grubunun ön test ($X=3,26$; $SS=,57$) ve son test ($X=3,52$; $SS=,57$) puanları arasında yürütülen eşleştirilmiş örneklem t-testi sonucuna göre fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(17)}=-1.99$; $p=,06$). Bununla birlikte son test puanlarının ön test puanlarına nispeten yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 12’de ayrıca deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri son test puanları karşılaştırılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre kontrol grubunun son test puanları ($X=3,48$; $SS=,44$); deney grubunun ise ($X=3,52$; $SS=,57$) düzeyindedir. Bununla birlikte grupların son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(34)}=-,24$; $p=,81$).

4.4. Deney Grubundaki Öğrenciler ile Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği ön test ve son test puanları ölçülmüş; uygulanan ön test ve son test sonuçları karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur. Uygulamaya yönelik bulgular Tablo 12’de ayrıntılı biçimde yer almaktadır.

Tablo 12

Deney ve kontrol gruplarının Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması

Karşılaştırma	Grup/Test	n	$\bar{X}$	SS	t	sd	p	Yorum
---------------	-----------	---	-----------	----	---	----	---	-------

Ön Test Karşılaştırması	Deney	18	3,27	,79	-,87	34	,39	Anlamlı değil
	Kontrol	18	3,07	,63				
Deney Grubu Ön-Son Test	Ön Test	18	3,27	,79	-,73	17	,47	Anlamlı değil
	Son Test	18	3,44	,82				
Kontrol Grubu Ön-Son Test	Ön Test	18	3,07	,63	2,19	17	,04	Anlamlı
	Son Test	18	3,35	,38				
Son Test Karşılaştırması	Deney	18	3,44	,82	-,42	34	,68	Anlamlı değil
	Kontrol	18	3,35	,38				

$p < ,05$

Tablo 12’de deney ve kontrol gruplarının Web 2.0 araçları farkındalık düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bulgular sunulmaktadır. Sunulan bulgular değerlendirildiğinde deney ($\bar{X}=3,27$; $SS=,79$) ve kontrol ($\bar{X}=3,07$; $SS=,63$) gruplarının Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeylerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(34)}=-,87$; $p=,39$).

Tablo 12’de ikinci olarak deney grubunun Web 2.0 araçları farkındalık ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik eşleştirilmiş örneklem t-testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgulara göre deney grubunun ön test ($X=3,27$; $SS=,79$) ve son test ($X=3,44$; $SS=,82$) puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(17)}=-,73$; $p=,47$).

Tablo 12’de ayrıca kontrol grubunun Web 2.0 araçları farkındalık ölçeği ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik eşleştirilmiş örneklem t-testi bulguları sunulmaktadır. Elde edilen bulgular kontrol grubunun Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyi ön test ($X=3,07$; $SS=,63$) ve son test ($X=3,35$; $SS=,38$) puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($t_{(17)}=2,19$; $p=,04$). Tablo 12’de son olarak deney ve kontrol gruplarının Web 2.0 araçları farkındalığı ölçeği son test puanlarını karşılaştırmak için yürütülen bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmaktadır. Sunulan bulgular değerlendirildiğinde deney ($X=3,44$; $SS=,82$) ve kontrol ($X=3,35$; $SS=,38$) gruplarının Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeylerine ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmaktadır ($t_{(34)}=-,42$; $p=,68$).

4.5. Deney Grubundaki Öğrencilerin Padlet Uygulamasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Deney grubundaki öğrencilerin Padlet uygulamasına yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara ulaşabilmek amacıyla öğrencilere yedi soru sorulmuştur. Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler temalara, kategorilere ve kodlara ayrılmıştır. Bunlar tablolar hâlinde aşağıda sunulmuştur.

Görüşme sorularından yola çıkılarak elde edilen bulgular; “Padlet Uygulamasının Avantajlarına Yönelik Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular”, “Padlet Uygulamasının Dezavantajlarına Yönelik Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular”, “Padlet Uygulamasının En Çok Beğenilen Özelliğine Yönelik Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular”, “Padlet Uygulamasını Kullanırken Yaşanılan Zorluklara Yönelik Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular”, “Padlet Uygulamasının Türkçe Öğrenmelerindeki Katkılarına Yönelik Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular”, “Padlet Uygulamasının Daha Sonra Kullanmak İsteyip İstemediklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular” ve “Padlet Uygulamasının Kullanıcı Dostu Olup Olmadığına Yönelik Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular” başlıkları altında ifade edilmiştir.

4.5.1. Padlet Uygulamasının Avantajlarına Yönelik Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 13

Öğrencilerin “Sizce Padlet uygulamasının avantajları nedir?” sorusuna verdikleri cevapların frekansı

Tema	Kategori	f
Olumlu	Eğlenceli olması	7
	Öğrenmeyi kolaylaştırması	6
	Kolay olması	3
	Katılımı artırması	3
	Fikir paylaşımına imkân tanınması	3
	İşbirliğine ortam hazırlaması	1
	Online olması	1
	Çoklu öge paylaşımının olması	1
Toplam		25

Tablo 13’te öğrencilerin “Sizce Padlet uygulamasının avantajları nedir?” sorusuna verdikleri cevapların kategorileri görülmektedir. Tablo incelendiğinde 8 kategorinin, 25 görüşün olduğu görülmektedir. Öğrencilere göre Padlet uygulamasının en büyük avantajı

“Eğlenceli olması” ve “Öğrenmeyi kolaylaştırması”dır. Bunları uygulamanın “kolay olması”, “katılımı artırması”, “fikir paylaşımına imkân tanınması”, “İşbirliğine ortam hazırlaması”, “Online olması” ve “Çoklu öge paylaşımının olması” takip etmektedir.

Padlet uygulamasının avantajlarına ilişkin sorudaki öğrenci görüşlerine örnekler aşağıdaki gibidir:

“Bence Padlet öğrencilere kendilerini çok kolay ve eğlenceli bir şekilde ifade etme fırsatı verdi.” (Ö10)

“Çok iyiydi. Eğlenceli ve iyi.” (Ö5)

“Öğrencilerin katılımını ve yaratıcılığını artırır.” (Ö2)

“Padlet uygulamasını kolay ve heyecanlı bir şekilde kullanabilirsin.” (Ö7)

“Bence Padlet uygulamasının avantajları ekstra ödev yapabiliriz ve okuma için çok iyi.” (Ö16)

“Metin, resim, video ve dosyaları paylaşmayı kolaylaştırır.” (Ö14)

4.5.2. Padlet uygulamasının dezavantajlarına yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgular

Tablo 14

Öğrencilerin “Padlet uygulamasının dezavantajları nedir?” sorusuna verdikleri cevapların frekansı

Tema	Kategori	f
Olumlu	Yok	5
	İnternet sorunlarının yaşanması	3
Olumsuz	Yavaş olması	2
	Zaman gerektirmesi	2
	Deneyim eksikliğinin olması	1
	Sıkıcı olması	1
	Gizlilik gerektirmesi	1
Toplam		15

Tablo 14’te öğrencilerin “Padlet uygulamasının dezavantajları nedir?” sorusuna verdikleri cevapların temaları ve kategorileri görülmektedir. Tablo incelendiğinde 2 temanın, 7 kategorinin, 15 görüşün olduğu görülmektedir. Öğrencilere göre Padlet uygulamasının en büyük dezavantajları “İnternet sorunlarının yaşanması” ve “Yavaş olması”dır. Bunları “Zaman gerektirmesi”, “Deneyim eksikliğinin olması”, “Sıkıcı olması” ve “Gizlilik

gerektirmesi” takip etmektedir. Bunlara karşın 5 öğrenciye göre Padlet uygulamasının herhangi bir dezavantajı bulunmamaktadır.

Padlet uygulamasının dezavantajlarına ilişkin sorudaki olumsuz öğrenci görüşlerine ait örnekler aşağıdaki gibidir:

“Bu uygulamanın dezavantajı internetsiz kullanamazsın.” (Ö7)

“Bazen internet çok kötü. Yüklendi ama gitmedi.” (Ö6)

“Padlet sistemine bağlanmak biraz zor.” (Ö3)

“Bence Padlet uygulaması zamanımızı harcıyor.” (Ö13)

“Bazen sıkıldım.” (Ö18)

“Padlet’i öğrenmek bana çok karışık oldu zor oldu.” (Ö9)

Padlet uygulamasının dezavantajlarının olmadığı ile ilgili öğrenci görüşlerine örnekler şu şekildedir:

“Bence dezavantajları yok.” (Ö1)

“Dezavantajları yoktu, mükemmel.” (Ö5)

“Benim için herhangi bir dezavantaj olduğunu düşünmüyorum.” (Ö8)

“Bence dezavantajı yok, site kendini çok iyi gösterdi.” (Ö10)

4.5.3. Padlet uygulamasının en çok beğenilen özelliğine yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgular

Tablo 15

Öğrencilerin “Padlet uygulamasını en beğendiğiniz kısmı nedir? Neden?” sorusuna verdikleri cevapların frekansı

Tema	Kategori	f
Olumlu	Çoklu ortam öğelerinin olması	7
	Katılımı artırması	3
	Öğrenmeyi kolaylaştırması	2
	Kolay olması	1
	Fikir paylaşımına imkân tanınması	1
	Online olması	1
	Yapay zekânın kullanılabilmesi	1
Toplam		16

Tablo 15’te öğrencilerin “Padlet uygulamasını en beğendiğiniz kısmı nedir? Neden? ” sorusuna verdikleri cevapların temaları ve kategorileri görülmektedir. Tablo incelendiğinde 1 temanın, 7 kategorinin ve 16 görüşün bulunduğu görülmektedir. Öğrencilere göre Padlet uygulamasının en beğendikleri kısımların “Çoklu ortam öğelerinin olması”, “Katılımı artırması” ve “Öğrenmeyi kolaylaştırması” olduğu belirlenmiştir. Daha sonra “Kolay olması”, “Fikir paylaşımına imkân tanınması”, “Online olması”, son olarak da “Yapay zekânın kullanılabilmesi” olduğu görülmektedir.

Padlet uygulamasının en beğenilen kısmı ile ilgili sorudaki öğrenci görüşlerine ait örnekler aşağıdaki gibidir:

“Ses kaydetmek en beğendiğim kısmı.” (Ö3)

“Padlet uygulamasının en beğendiğim yanı, görselle arayıp doğrudan paylaşabilmesi.” (Ö14)

“En beğendiğim kısım çizimlerin yaratılması.” (Ö15)

“İnternet erişimi” (Ö13)

“Okuma çünkü pratik yapıyorum” (Ö18)

“Padlet uygulamasının en beğendiğim kısmı kullanıcıların kolayca fikirlerini paylaşabilmesi ve iş birliği yapabilmesidir.” (Ö2)

“Görüntüleri hemen arayabilirsiniz ve yapay zekâ kullanarak görüntüleri oluşturabilirsiniz.” (Ö10)

4.5.4. Padlet uygulamasını kullanırken yaşanan zorluklara yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgular

Tablo 16

Öğrencilerin “Padlet’i kullanırken ne tür zorluklar yaşadınız?” sorusuna verdikleri cevapların frekansı

Tema	Kategori	f
Olumlu	Ortamın uygun olmaması	3
	Gönderi paylaşımı sorunu	3
	İnternet sorunları	2
	Gönderi biçimlerinin çokluğu	1
	Yeni özelliklerin olması	1
	Deneyim eksikliği	1
Olumsuz	Yaşanmadı	5
Toplam		16

Tablo 16’da öğrencilerin “Padlet’i kullanırken ne tür zorluklar yaşadınız?” sorusuna verdikleri cevapların temaları ve kategorileri görülmektedir. Tablo incelendiğinde 2 temanın, 7 kategorinin ve 16 görüşün olduğu görülmektedir. Öğrenciler Padlet uygulamasını kullanırken en çok “Ortamın uygun olmaması”, “Gönderi paylaşımı sorunu” ve “İnternet sorunları” sebebiyle zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Daha sonra sırasıyla “Gönderi biçimlerinin çokluğu”, “Yeni özelliklerin olması” ve “Deneyim eksikliği”nden kaynaklı sorunlar yaşanmıştır. Bunlara karşın 5 öğrenci Padlet’i kullanırken herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Padlet uygulamasını kullanırken yaşanan sorunlara ilişkin olumsuz öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

“Ben ses kaydı yapacak uygun yer bulamadım.” (Ö11)

“Yurtta ses kaydetmek biraz zordu.” (Ö16)

“Gönderdiğim ses kayıtları bazen çıkmıyor.” (Ö14)

“İlk başta nasıl paylaşım yapılacağını ve düzenleneceğini anlamakta zorlandım.” (Ö17)

“Henüz alışılmamış özellikler var.” (Ö6)

“Seçmek biraz zor oldu.” (Ö1)

Padlet uygulamasını kullanırken yaşanan sorunlara ilişkin olumlu öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

“Hayır, yaşamadım.” (Ö5)

“Hiçbir zorluk yoktu. Her şey açıktı.” (Ö8)

“Zorluklar yaşamadım.” (Ö15)

4.5.5. Padlet uygulamasının Türkçe öğrenmelerindeki katkılarına yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgular

Tablo 17

Öğrencilerin “Padlet uygulaması Türkçe öğrenmenize yardımcı oldu mu? Neden?” sorusuna verdikleri cevapların frekansı

Tema	Kategori	f
Olumlu	4 temel beceride gelişme olması	7
	Kelime dağarcığının gelişmesi	2
	İşbirliğini sağlaması	2
	Akran eğitimini teşvik etmesi	1
Kararsız	Telaffuzu iyileştirmesi	1
Olumsuz	Olmadı	1
Toplam		14

Tablo 17’de öğrencilerin “Padlet uygulaması Türkçe öğrenmenize yardımcı oldu mu? Neden?” sorusuna verdikleri cevapların temaları ve kategorileri görülmektedir. Tablo incelendiğinde 3 temanın, 6 kategorinin ve 14 görüşün olduğu görülmektedir. Öğrenciler Padlet’in “4 temel beceride gelişme olması”, “Kelime dağarcığının gelişmesi”, “İşbirliğini sağlaması ve “Akran eğitimini teşvik etmesi” yönlerinden Türkçe öğrenmelerinde yardımcı olduğunu; 1 öğrenci “Telaffuzu iyileştirmesi” bakımından çekimser olduğunu ve 1 öğrenci de Padlet’in Türkçe öğrenmesinde yardımcı olmadığını belirtmiştir.

Padlet uygulamasının Türkçe öğrenmelerine yardımcı olup olmadığı ile ilgili soruya ilişkin olumlu öğrenci görüşlerine ait örnekler aşağıdaki gibidir:

“Bence yardımcı oldu çünkü ben okuma ve anlamada daha iyiyim.” (Ö1)

“Okumada bana yardımcı oldu.” (Ö16)

“Evet, yardımcı olur. Çünkü konuşma ve yazmada pratik yapabiliriz.” (Ö6)

“Evet, yardımcı oldu. Çünkü farklı arkadaşların yazılarını okuyarak yeni kelimeleri öğrendim ve kendi fikirlerimi Türkçe anlatmak şansı buldum.” (Ö10)

“Evet, çünkü sınıfta arkadaşlarımızla çalışabiliriz.” (Ö14)

“Evet, çünkü arkadaşlarımdan Türkçe yazılarını görebilir ve kendi yazdıklarımla karşılaştırabilirim.” (Ö17)

Padlet uygulamasının Türkçe öğrenmelerine yardımcı olup olmadığı ile ilgili soruya ilişkin çekimser öğrenci görüşüne ait örnek aşağıdaki gibidir:

“Belki sadece telaffuzum için.” (Ö13)

Padlet uygulamasının Türkçe öğrenmelerine yardımcı olup olmadığı ile ilgili soruya ilişkin olumsuz öğrenci görüşüne ait örnek şu şekildedir:

“Hayır, bu seviyede önemli değil.” (Ö11)

4.5.6. Padlet uygulamasının daha sonra kullanmak isteyip istemediklerine yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgular

Tablo 18

Öğrencilerin “Padlet’i bir sonraki derslerinizde de kullanmak ister misiniz? Neden?” sorusuna verdikleri cevapların frekansı

Tema	Kategori	f
Olumlu	İlginç olması	5
	Öğrenmeye yardımcı olması	4
	Eğlenceli olması	3
	Kullanım zamanı	2
	İnteraktif olması	1
	İş birliğine ortam hazırlaması	1
	Çoklu öge paylaşımının olması	1
	Kullanım sıklığı	1
Toplam		18

Tablo 18’de öğrencilerin “Padlet’i bir sonraki derslerinizde de kullanmak ister misiniz? Neden?” sorusuna verdikleri cevapların temaları ve kategorileri görülmektedir. Tablo incelendiğinde 1 temanın, 7 kategorinin ve 18 görüşün olduğu görülmektedir. Öğrenciler Padlet’i başta “İlginç olması”, “Öğrenmeye yardımcı olması” ve “Eğlenceli olması”

sebebiyle sonraki derslerde de kullanmak istemektedir. Bu sıralamayı “Kullanım zamanı”, “İnteraktif olması”, “İşbirliğine ortam hazırlaması” ve “Çoklu öge paylaşımının olması” devam ettirmektedir.

Padlet uygulamasını sonraki derslerinizde de kullanmak isteyip istemedikleri ile ilgili soruya ilişkin olumlu öğrenci görüşlerine ait örnekler aşağıdaki gibidir:

“Evet çünkü kitaplardan daha ilginç.” (Ö13)

“Evet, sonraki derslerde kullanmak istiyorum çünkü çok ilginç.” (Ö3)

“Evet çünkü Padlet Türkçe öğrenmeye yardımcı oldu.” (Ö1)

“Evet, isterim. Çünkü dersleri daha eğlenceli ve interaktif hale getiriyor. Ayrıca herkesin düşüncesini görmek güzel.” (Ö10)

“Evet çünkü Padlet’i kullanırken öğrenmek daha eğlenceli oluyor.” (Ö17)

“Evet isterim çünkü benim için çok iyi geldi pratik yapmak için” (Ö9)

“Evet çünkü birçok özellik var.” (Ö15)

4.5.7. Uygulamasının kullanıcı dostu olup olmadığına yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgular

Tablo 19

Öğrencilerin “Sizce Padlet kullanıcı dostu mu? Neden?” sorusuna verdikleri cevapların frekansı

Tema	Kategori	f
Olumlu	Kolay olması	8
	Çoklu öge paylaşımının olması	4
	Basit ara yüzünün olması	2
	Öğrenmeye yardımcı olması	2
	İletişimi artırması	1
Toplam		17

Tablo 19’da öğrencilerin “Sizce Padlet kullanıcı dostu mu? Neden?” sorusuna verdikleri cevapların temaları ve kategorileri görülmektedir. Tablo incelendiğinde 1 temanın, 5 kategorinin ve 17 görüşün olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin tamamının sırasıyla Padlet’in “Kolay olması”, “Çoklu öge paylaşımının olması”, “Basit ara yüzünün olması”,

“Öğrenmeye yardımcı olması” ve son olarak da “İletişimi artırması” sebepleriyle kullanıcı dostu olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Padlet uygulamasını kullanıcı dostu olup olmadığı ile ilgili soruya ilişkin olumlu öğrenci görüşlerine ait örnekler şu şekildedir:

“Evet çünkü kolay kullanılabilir.” (Ö6)

“Evet, kullanıcı dostuydu. Uygulamanın kullanımı kolay ve anlaşılır.” (Ö8)

“Evet. Padlet’i kullanırken zorluk yaşanmaz ve onun tasarımı çekici. Nasıl kullanılacağını anlamak kolay.” (Ö7)

“Evet çünkü tüm özellikler orada ve bunları pratik için kullanabiliriz.” (Ö14)

“Evet, ara yüzü basit ve birkaç denemeden sonra kullanımı kolaylaşıyor.” (Ö17)

“Evet çünkü orda birbirimizle konuşarak arkadaş olabiliriz.” (Ö9)

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Padlet uygulamasının öğrencilerin okuma-anlama başarısına, okuma-anlama becerisine yönelik tutumuna, Türkçe dersine yönelik motivasyonlarına ve Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın alt problem cümlelerinden yola çıkılarak araştırma sonuçlarına ulaşılmış ve araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi yapılmıştır.

Her iki grubun okuma-anlama başarı düzeylerini ortaya koymak amacıyla uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun okuma-anlama becerilerine yönelik seviyeleri “Seviye Belirleme Testi 1” ile değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda kontrol grubunun ön test ortalaması 37, deney grubunun ön test ortalaması 44 olduğu ve iki grubun ön test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgu hem deney grubundaki hem de kontrol grubundaki öğrencilerin okuma-anlama beceri seviyelerinin yakın olduğunu göstermekle birlikte uygulanan yöntemin etkisini değerlendirme esnasında gruplar arasındaki anlamlı bir farkın olması durumunda bu farkın gruplar arasındaki başlangıç düzeyi farkından değil, yapılan müdahaleden kaynaklı olduğunu göstermede önemli bir adımdır.

Deney grubundaki öğrencilerin okuma-anlama becerilerinde uygulama süreciyle birlikte herhangi bir değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test ve son test olan Seviye Belirleme Testi 1 ile Seviye Belirleme Testi 2 puanları değerlendirilmiştir. Eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin ön test ortalamasının 44, son test ortalamasının 52 olduğu ve ön test ve son test ortalamalarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Bu durum Padlet uygulaması ile verilen eğitimin deney grubundaki öğrencilerin okuma-anlama becerisini belirgin ve tutarlı bir biçimde geliştirdiğini göstermektedir. Benzer sonuca Özipek (2019) tarafından Padlet’in 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelemeyi hedeflediği çalışmada da ulaşılmıştır. Aynı şekilde

Padlet'in Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerisine, yazma tutumlarına etkisinin ne olduğunu ve yazma becerilerine etkisinin nasıl olduğunu araştıran Aydıntepe'nin (2024) araştırmasında da deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test sonuçlarında artışlar olduğu, Padlet'in deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir. Arslan'ın (2024) Padlet'in İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kelime öğrenimlerindeki etkisini ve öğrencilerin Padlet'e ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada da deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son testlerden aldıkları puanların anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir. Bunlardan hareketle Padlet uygulamasının hem ana dili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin okuma-anlama başarılarında bir değişim yaşayıp yaşamadığını belirlemek amacıyla ön test ve son test olan Seviye Belirleme Testi 1 ile Seviye Belirleme Testi 2 puanları değerlendirilmiş. Eşleştirilmiş örneklem t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin ön test ortalamasının 37, son test ortalamasının 61 olduğu ve ön test ve son test ortalamalarının arasında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Bu durum 6 hafta boyunca öğrencilerin aldığı eğitimlerin, yapılan tekrarların ve verilen ödevlerin öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin gelişmesine etki ettiği söylenebilir. Tıraşoğlu'nun (2019) farklı bir Web 2.0 aracının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin söz varlıklarına olan etkisini belirlemeyi hedeflediği çalışmada da mevcuttur. Geleneksel yöntemlerle ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanlarının son test lehine bir gelişme olduğu belirlenmiştir. Çantaş (2024) tarafından Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan coğrafya dersi etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrencilerin bu uygulamalara ilişkin tutumları incelediği çalışmada da benzer sonuca ulaşılmaktadır. Araştırmada geleneksel yöntemler kullanılarak ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Benzer sonuç Döner Aydoğan (2023) tarafından Web 2.0 araçları ile hazırlanan kimya etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısını, derse ilişkin tutumlarını ve bilişim teknolojilerine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemeyi hedeflediği çalışmada da görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda geleneksel öğretim yöntemlerinin de öğrencilerin akademik başarılarını artırmada etkili olabildiği; düzenli tekrar, ödevlendirme ve yapılandırılmış ders süreçlerinin, dijital araçlar kullanılsa dahi öğrenme üzerinde anlamlı gelişmeler sağlayabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında okuma-anlama başarısına yönelik seviyelerini belirlemek için son test Seviye Belirleme Testi 2 puanları değerlendirilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin son test ortalamalarının 61, deney grubundaki öğrencilerin son test ortalamalarının ise 52 olduğu ve deney grubu ile kontrol grubu arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum Padlet uygulaması kullanılarak yürütülen ders sürecinin öğrencilerin okuma-anlama becerisini geliştirmede beklenen düzeyde etkili olmadığı sonucuna ulaştırmaktadır. Aydın-tepe (2024) tarafından Padlet'in Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerine, yazma tutumlarına etkisinin ne olduğunu ve yazma becerilerine etkisinin nasıl olduğunu araştıran çalışmada benzer sonuca ulaşılmıştır. Aynı şekilde Özipek'in (2019) Padlet uygulamasının 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelemeyi hedeflediği çalışmada da mevcuttur. Çalışmanın sonunda Padlet uygulaması ile yürütülen derslerin öğrencilerin akademik başarısını artırmada beklenen düzeyde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuca Arslan (2024) tarafından yürütülen çalışmada da ulaşılmıştır.

Bu çalışmalardan farklı olarak Erdoğan Doğan (2023) tarafından yürütülen lise öğrencilerinin İngilizce yazma derslerinde Padlet'in yazma becerilerine etkisini ve Padlet uygulamasına yönelik memnuniyet seviyelerini belirlemeyi hedeflediği çalışmada Padlet'in öğrencilerin yazma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Azaklı Şahin'in (2023) Padlet ile desteklenerek oluşturulmuş ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin fen bilimleri dersindeki akademik başarısına ve fen bilimleri dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelediği çalışmada da Padlet'in öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Saygılı Durak (2024) tarafından farklı Web 2.0 araçlarının İngilizce öğrencilerinin yazma becerisine etkisinin araştırıldığı çalışmada da Web 2.0 araçlarının öğrencilerin yazma becerilerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle Padlet uygulaması özelinde Web 2.0 araçlarının etkisinin uygulanan grubun düzeyine, özelliklerine, ruh hâline, önceki öğrenmelerine, sınıf ortamına ve öğretim sürecinin niteliğine bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak bu dijital araçların başarıya olan katkısı sadece araç temelli değil, uygulamanın bağlamsal

koşullarını ve öğretim sürecini bütüncül olarak değerlendirmeyi gerektiren çok yönlü bir yapıya sahiptir.

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinde okuma-anlamaya yönelik tutumlarını belirlemek için tutum ölçeği uygulanmıştır. Ön test puanlarını karşılaştırmak için yürütülen bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre kontrol grubunun ön test ortalamasının 3,15 iken deney grubunun ön test ortalamasının 3,20 olduğu ve ön test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Grupların ön test sonuçlarının arasında anlamlı bir farkın olmaması grupların başlangıç seviyelerinin benzer olduğunu, Padlet ile verilen eğitim sonrası oluşabilecek bir artışın öğrencilerin başlangıç seviyelerinden değil, Padlet ile verilen eğitimden kaynaklı olduğunu göstermesi açısından çok önemlidir.

Deney grubundaki öğrencilerin okuma-anlamaya yönelik tutumlarını belirlemek için tutum ölçeği ile veriler elde edilmiş, ön test ve son test puanları eşleştirilmiş örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucuna göre deney grubunun ön test ortalamasının 3,20 iken son test ortalamasının 3,36 olduğu belirlenmiştir. Ön test ile son testten alınan puanlara bakıldığında öğrencilerin tutumlarında sayısal olarak artışın olduğu fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Bu durumdan hareketle Padlet uygulaması ile verilen eğitimin deney grubundaki öğrencilerin okuma-anlamaya yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim yaratmasa da tutum puanlarındaki sayısal artış dikkate alındığında bu sürecin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir. Öğrencilerin okuma-anlamaya yönelik tutumlarını belirlemeyi hedefleyen, bu alana özgü yapılmış önceki çalışmaların bulunmaması sebebiyle bu çalışmada ulaşılan sonucu doğrudan destekleyen veya karşılaştırmaya imkân tanıyacak bulgulara ulaşılamamıştır. Bu durum konunun özgünlüğünü ortaya koymakta ve ilerleyen araştırmalar için önemli bir boşluğu işaret etmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin okuma-anlamaya yönelik tutum düzeylerinde bir değişim yaşayıp yaşamadığını belirlemek amacıyla yapılan testlerin sonuçlarına göre kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ortalamasının 3,15 iken son test ortalamasının 3,30 olduğu belirlenmiştir. Ön test ile son testten alınan puanların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda geleneksel öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilen eğitim sürecinin öğrencilerin okuma-anlamaya yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değiştirmedeği sonucuna varılmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının okuma-anlamaya yönelik tutum ölçeği son test puanlarını karşılaştırmak için yürütülen bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre kontrol grubunun son test puanının ortalamasının 3,30 iken deney grubunun son test puanlarının ortalamasının 3,36 olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubu ile deney grubunun son testten aldıkları puanların arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle Padlet uygulaması ile verilen eğitimin deney grubundaki öğrencilerin son test sonuçları üzerinde etkili olmadığı, Padlet uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma-anlamaya yönelik tutumlarına anlamlı derecede etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla öğrencilere motivasyon ölçeği uygulanmış ve motivasyon testinden elde edilen ön test puanları Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Mann Whitney U testi sonuçlarına göre kontrol grubunun ön test ortalamasının 18,94 iken deney grubunun ön test ortalamasının 18,06 olduğu ve deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon ön test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı, müdahale öncesi gruplar arasında denge olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum müdahale öncesi gruplar arasında motivasyon düzeylerinin denk olduğunu gösterdiğinden uygulama sonrasında gözlemlenebilecek olası farklılıkların Padlet ile yürütülen öğretim sürecine kaynaklanacağı açısından anlam taşımaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde uygulama süreciyle birlikte herhangi bir değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla motivasyon testi uygulanmış ve elde edilen veriler eşleştirilmiş örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sonunda deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamasının 3,26 iken son test puan ortalamasının 3,52 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik motivasyon düzeylerinde son test lehine bir artış gözlemlenmiş ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaakarsu (2024) tarafından yürütülen ve birden fazla Web 2.0 aracı ile düzenlenen fen bilimleri dersinin öğrencilerin akademik başarısına, motivasyon düzeylerine ve konuyu hatırlama durumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanan çalışmada deney grubundaki öğrencilerin motivasyon testi ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiş, Web 2.0 araçları kullanılarak verilen eğitimin öğrencilerin motivasyon düzeylerinde anlamlı bir değişime uğratmağı sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Uysal'ın (2020) Web 2.0 araçlarının ilköğretim 4. sınıf fen bilimleri dersinde

öğrencilerin akademi başarısına, temel becerilerine, fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini araştırdığı çalışmada deney grubunun motivasyon ön test - son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırma sonucundan farklı olarak Saf Altunkaynak'ın (2024) Padlet ile işlenen müzik dersinin öğrencilerin motivasyonuna etkisini incelediği çalışmada Padlet uygulaması ile işlenen derslerin öğrencilerin motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Yeşildağ (2023) tarafından yürütülen çalışmada da Padlet ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar ışığında Web 2.0 araçlarıyla yürütülen öğretim süreçlerinin öğrencilerin motivasyonunu artırma potansiyeli taşıdığı çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur. Ancak bu artışın her zaman istatistiksel olarak anlamlı düzeyde gerçekleşmediği görülmektedir. Bu durum Web 2.0 araçlarının motivasyon üzerindeki etkisinin her öğrenci grubunda, her ders alanında ve her öğretim bağlamında aynı düzeyde gerçekleşmediğini; dolayısıyla bu araçların etkisinin öğrencilerin bireysel özelliklerine, dersin yapısına ve öğretim sürecinde nasıl uygulandığına bağlı olarak değişebileceğini gösterdiği söylenebilir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinde bir değişim yaşayıp yaşamadığını belirlemek amacıyla ön test ve son test puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmaktadır. Yapılan karşılaştırmalara göre kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmaması kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan ölçümler arasında anlamlı bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaştırmaktadır. Benzer sonuca Ortaakarsu (2024) tarafından yürütülen çalışmada da ulaşılmıştır. Birden fazla Web 2.0 aracı ile düzenlenen fen bilimleri dersinin öğrencilerin akademik başarısına, motivasyon düzeylerine ve konuyu hatırlama durumlarına etkisinin belirlemesi amaçlanan çalışmada kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Uysal'ın (2020) Web 2.0 araçlarının ilkökul 4. sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademi başarısına, temel becerilerine, fen bilimleri dersine yönelik tutularına ve motivasyonlarına etkisini araştırdığı çalışmada da aynı mevcuttur. Kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyon ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda kontrol grubunda uygulama öncesi ve sonrası motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmaması geleneksel öğretim sürecinin öğrencilerin motivasyonlarını değiştirmede etkili olmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik motivasyon ölçeğinden elde ettikleri son test puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmalara göre kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamasının 3,48 iken deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamasının ise 3,52 düzeyinde olduğu ve grupların son test puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Ortaakarsu (2024) tarafından yürütülen çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Birden fazla Web 2.0 aracı ile düzenlenen fen bilimleri dersinin öğrencilerin akademik başarısına, motivasyon düzeylerine ve konuyu hatırlama durumlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanan çalışmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin motivasyon testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlara karşın Saf Altunkaynak'ın (2024) Padlet uygulamasıyla yürüttüğü müzik dersi öğretimini konu alan çalışmasında deney ve kontrol gruplarının motivasyon testi son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Çalışma sonunda Padlet ile yürütülen derslerin öğrencilerin motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Ortaakarsu ve Sülün'ün (2022) farklı bir Web 2.0 aracını kullanarak gerçekleştirdiği fen bilimleri dersine yönelik araştırmasında da deney ve kontrol gruplarının motivasyon düzeyleri son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin motivasyon testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir değişim olan çalışmalardan bir diğeri Mete ve Batıbay'a (2019) aittir. Mete ve Batıbay (2019) farklı bir Web 2.0 aracının Türkçe dersinde motivasyona etkisini incelemeyi hedeflediği çalışmalarında deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin motivasyon testi son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu konuya yönelik araştırmalar dikkate alındığında her ne kadar bu çalışmada Web 2.0 araçlarının öğrenci motivasyonunu artırma yönündeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmamış olsa da farklı disiplinlerde yapılan bazı araştırmalarda bu araçların motivasyon üzerinde olumlu ve anlamlı katkılar sağladığı belirlenmiştir. Bu durum Web 2.0 araçlarının etkisinin bağlama, uygulama biçimine ve öğrenci grubunun özelliklerine göre değişebileceğini ortaya koymuştur.

Deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği ön test puanlarını karşılaştırılmak amacıyla Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sonunda deney grubundaki öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği ön test ortalamalarının 3,27 iken kontrol deney grubundaki öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği ön test ortalamalarının 3,07 olduğu ve iki grubun da Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeylerine ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum her iki grubun Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeylerinin uygulama öncesinde birbirine oldukça yakın olduğunu, dolayısıyla uygulama sürecinde gözlemlenecek olası farklılıkların öğrencilerin başlangıçtaki farkındalık düzeylerinden değil, uygulanan öğretim yöntemlerinden kaynaklanabileceğini göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin Web 2.0 araçları farkındalık ölçeğinden elde ettiği ön test ve son test puanlarını karşılaştırılmak amacıyla Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler eşleştirilmiş örneklem t-testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sonunda deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamasının 3,27 iken son test ortalamasının 3,44 olduğunu ve ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir gelişme olmadığını göstermektedir. Bu durum Padlet uygulaması ile verilen eğitimin öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyinde anlamlı bir değişiklik yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Guder, Akcay & Inaltekin (2024) tarafından yürütülen çalışmada ise bu sonuçla çelişen bir sonuca ulaşılmıştır. Fen bilimleri dersinde 6. sınıf öğrencilerin akademik başarısına, fen bilimleri dersine yönelik motivasyonlarına ve Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarına etkisinin incelendiği çalışmada Web 2.0 araçlarıyla fen eğitimi verilmiştir. Eğitimler sonrasında deney grubundaki öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarına yönelik ölçekte ön test ile son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Taş ve Çevik'in (2024) araştırmasında da benzer sonuca ulaşılmıştır. Taş ve Çevik (2024) dijital hikâyelerle oluşturulan STEM etkinliklerinin öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeylerini önemli derecede artırdığı tespit edilmiştir. Altunbilek'in (2024) Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş ters yüz sınıf uygulamasının fen bilimleri dersinde 5. sınıf öğrencilerin akademik başarısına, kavramsal anlama, Web 2.0 araçları farkındalığına, teknoloji ile kendi kendine öğrenme düzeyine etkisinin belirlenmesini hedeflediği çalışmada Web 2.0 araçlarıyla verilen eğitimin deney

grubundaki öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık puanlarının son test lehine anlamlı bir değişim olduğu belirlenmiştir.

Bu durum doğrultusunda Padlet uygulamasıyla desteklenen eğitimin deney grubundaki öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim yaratmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç müdahalenin etkisinin sınırlı kaldığını göstermektedir. Ayrıca benzer konularda yürütülen ve anlamlı artış bildiren Guder, Akcay ve Inaltekin (2024), Taş ve Çevik (2024) ile Altunbilek'in (2024) çalışmalarıyla çelişmektedir. Bu farklılık uygulamaların kapsamı, süresi, kullanılan Web 2.0 araçlarının çeşitliliği ve öğrenci gruplarının özellikleri gibi değişkenlerin etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği ön test puanları ile son test puanlarını karşılaştırmak için eşleştirilmiş örneklem t-testi uygulanmıştır. Yapılan karşılaştırmalara göre kontrol grubundaki öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeyi ön test puanlarının ortalaması 3,07 iken son test puanlarının ortalaması 3,35 olduğu ve puanlar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadaki bu sonuca karşın Guder, Akcay ve Inaltekin'in (2024) çalışmasında kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında öğrencilerin son puan ortalamasının ön test puan ortalamasından daha düşük olduğu belirlenmiş ve bu araştırmadaki sonuçla çelişmiştir. Aynı durum Altunbilek'in (2024) çalışmasında da mevcuttur. Kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalaması ön test puan ortalamasından daha düşüktür. Bu çelişki kontrol grubundaki öğrencilerin grubunun düzeyine, özelliklerine, ruh hâline, önceki öğrenmelerine, sınıf ortamına, öğretim sürecinin niteliğine, özel hayatına, özel hayatında kullandığı diğer Web 2.0 araçlarına bağlı olarak değişebileceğini düşündürmektedir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği son test puanlarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Yapılan karşılaştırmalara göre deney grubundaki öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği son test ortalamasının 3,44 iken kontrol grubundaki öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği son test ortalamasının 3,35 olduğu ve deney grubunun son test puan ortalamasının kontrol grubuna göre biraz daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç Padlet uygulaması ile verilen eğitimin öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeylerini kontrol grubuna kıyasla

belirgin şekilde artırmadığını ve uygulamanın etkililiğinin sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

Altunbilek'in (2024) çalışmasında ise bu sonuç ile çelişkili bir sonuca ulaşılmıştır. Altunbilek (2024) çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalaması, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamasından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum doğrultusunda Web 2.0 araçları ile desteklenerek verilen eğitimin öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeylerini anlamlı derecede artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı sonuca Guder, Akcay ve Inaltekin'in (2024) çalışmasında da ulaşılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin son test puan ortalaması, kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamasından anlamlı bir derecede daha yüksek olduğu ve Web 2.0 araçları ile desteklenerek verilen eğitimin öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık düzeylerini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda Padlet uygulaması ile verilen eğitimin öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalıklarını artırmada istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmadığını ortaya koyarken Altunbilek (2024) ile Guder, Akcay ve Inaltekin'in (2024) çalışmalarında elde edilen bulgular, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen eğitimin farkındalık düzeyini anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Bu çelişkili durumun öğrencilerin düzeyine, özelliklerine, ruh hâline, önceki öğrenmelerine, sınıf ortamına, öğretim sürecine, öğretim süreci dışında kullandığı diğer Web 2.0 araçlarına bağlı olarak değişebileceğini düşündürmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin Padlet uygulamasına yönelik görüşlerine ulaşmak amacıyla nitel verilerin bulunduğu ve yedi sorudan oluşan görüşme formunun ilk sorusu çerçevesinde Padlet uygulamasının avantajlarına yönelik öğrencilerin tamamının olumlu görüş bildirdiği belirlenmiştir. Öğrenciler, Padlet'in "eğlenceli olması", "öğrenmeyi kolaylaştırması", "kolay olması", "katılımı artırması", "fikir paylaşımına imkân tanınması", "iş birliğine ortam hazırlaması", "online olması" ve "çoklu öge paylaşımının olması" avantajlarının olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Bu bulgu öğrencilerin Padlet uygulamasına yönelik oldukça olumlu bir tutum sergilediğini ve uygulamayı eğitim sürecinde faydalı bulduklarını gösterir niteliktedir. Öğrencilerin tamamının Padlet'in avantajlarına ilişkin olumlu görüş bildirmesi, Padlet'in öğrenme sürecini destekleyen yönlerinin öğrenciler tarafından fark edildiğini ortaya koymaktadır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin Padlet'in diğer özellikleri arasında özellikle "eğlenceli olması" özelliği üzerinde görüş bildirdiği görülmektedir. Padlet uygulaması ile

ilgili yapılan diğer araştırmalara bakıldığında da Padlet'in avantajlarına yönelik görüşlerde "eğlenceli olma" özelliği ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir (Özipek, 2019; Önal ve Tanık Önal, 2022; Aydoğdu, 2023; Aydın-tepe, 2024). Bu durum Padlet gibi Web 2.0 araçlarıyla verilen eğitimin geleneksel yöntemlerle verilen eğitime kıyasla öğrenciler tarafından daha ilgi çekici bulunduğunu ortaya koymaktadır. Literatürdeki benzer araştırmalarda da "eğlenceli olma" vurgusunun ön planda olması, Padlet'in sadece akademik bağlamda değil, aynı zamanda öğrenme sürecini daha keyifli hâle getirmeye imkân tanıyan bir araç olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Bu yönüyle Padlet, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerini destekleme açısından önemli avantajlar sağlamaktadır.

Öğrencilerin Padlet'in "eğlenceli olması" özelliğinin yanında "katılımı artırması" ve "iş birliğine ortam hazırlaması" gibi özelliklerini vurguladığı görülmektedir. Padlet'in sadece birey odaklı değil, aynı zamanda etkileşimli ve katılımcı bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Önal ve Tanık Önal (2022) bu durumu destekleyen şekilde çalışmasında Padlet'in öğrencilerin hem birbiriyle hem de öğretmenleriyle etkileşimini artırdığı, öğrencileri iş birliğine yönlendirdiğini ve öğrencileri derse katılım noktasında desteklediğini belirtmiştir.

Bu olumlu geri bildirimler, her ne kadar nicel verilerde farkındalık düzeyinde anlamlı artış gözlenmemiş olsa da öğrencilerin Padlet uygulaması ile verilen eğitim sürecine dair deneyimlerinin pozitif olduğunu ve dijital öğrenme ortamlarının motivasyon artırıcı yönlerini desteklediğini göstermektedir.

Nitel çalışmanın ikinci sorusu çerçevesinde öğrencilerin Padlet uygulamasının dezavantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların yaklaşık üçte birinin Padlet'e dair herhangi bir dezavantaj belirtmediği tespit edilmiştir. Bu durum Padlet uygulamanın öğrencilerin bir kısmı için sorunsuz bir araç olarak değerlendirildiğini dolayısıyla Padlet uygulamasından memnun olduklarını göstermektedir. Korkmaz ve Tetik'in (2018) çalışması da bu durumu destekler niteliktedir. Web 2.0 araçlarından biri ile düzenlenen oyunlaştırma yaklaşımının tekniker adaylarının meslek öğretiminde kullanımına yönelik 76 öğrencinin görüşlerinin incelendiği çalışmada öğrencilerin yarısının Web 2.0 aracının herhangi bir dezavantajının olmadığını düşündüğü belirlenmiştir. Yine bir Web 2.0 aracının derslerde kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Polat (2019) tarafından yürütülen çalışmada Web 2.0 aracına yönelik görüşlerin sayısının

oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda Web 2.0 araçlarına yönelik olumsuz görüşlerin az sayıda olması, bu araçların eğitimde yaygın araçlar hâline geldiğini ve kullanıcılar tarafından genellikle olumlu karşılandığını ortaya koymaktadır.

Diğer öğrenci görüşlerine göre ise Padlet'in "internet sorunlarının yaşanması", "yavaş olması", "zaman gerektirmesi", "deneyim eksikliğinin olması", "sıkıcı olması" ve "gizlilik gerektirmesi" gibi dezavantajları bulunmaktadır. Öğrencilerin özellikle internet bağlantısı ve yavaşlık gibi teknolojik altyapı eksikliklerine yönelik görüş bildirmeleri dikkat çekmektedir. Benzer sorun Korkmaz ve Tetik'in (2018) çalışmasında da yaşanmış ve öğrenciler internet odaklı sorunlar yaşamışlardır. Polat (2019) tarafından yürütülen ve Web 2.0 aracının derslerde kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği çalışmada öğretmen adaylarının bu soruna değindiği, öğretim sürecinde internetten kaynaklı sorunların yaşanabileceği hakkında görüş bildirdiği görülmektedir. Bu çalışmada da internet bağlantısı sorunlarını azaltabilmek amacıyla Padlet'te yapılacak paylaşımların evlerde veya yurtlarda yapılmasına yönelik yapılan adımın yeterli gelmediği, bu durum çerçevesinde Web 2.0 araçlarının gerek eğitim ortamlarında gerekse özel alanlarda etkili biçimde kullanılabilmesi için teknik altyapı açısından yeterli koşulların sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Önal ve Tanık Önal (2022) tarafından yapılan çalışmada da bu sonucu destekler bir biçimde bu konuya değinilmekte, internet tabanlı sorunlar ile ekipman sorunlarının öğretim sürecini sınırlayabileceği aktarılmaktadır. Bu çalışmalar ışığında internet erişiminin sorunlu olması durumunda öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını olumsuz yönde etkileyebildiği, Web 2.0 araçlarından sağlanan verimi düşürebildiği, bu sebeple de Web 2.0 araçları ile oluşturulan eğitim sürecinin etkili bir sonuç verebilmesi için teknik altyapı sorunlarının giderilmesi gerektiği söylenebilir.

Ayrıca öğrencilerin "zaman gerektirmesi" ve "deneyim eksikliği" gibi konularda olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir. Öğrencilerin Padlet uygulamasını ilk defa görmeleri, tanımaya çalışmaları, uygulamada yapıp yapamayacaklarını keşfetmeleri, öğretim sürecinde ilk defa kullanmaya çalışmaları belli bir süre ve çaba gerektirmektedir. Padlet'i tanıma ve keşfetme süreci tamamlandıktan, uygulamaya hâkim olunduktan sonraki süreçte hem dersin akışı hızlanmakta hem de öğrencilerin deneyim kazanması sağlanmaktadır. Fakat bazı öğrencilerin Padlet'i tanıma ve uygulamaya hâkim olma süreci diğer öğrencilerden farklılık gösterebilmektedir. Bu durum öğrencilerin Padlet'e yönelik olumsuz düşüncüler edinmesine sebep olabilmektedir. Göksu (2022) tarafından yapılan çalışma da buna benzer sonuçlara ulaşmıştır. Üniversite öğrencilerinin öğretim

teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde uyguladıkları Web 2.0 araçlarından biri hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yürütülen çalışmada üniversite öğrencilerinin Web 2.0 aracının başta çok zaman gerektirdiği fakat ilerleyen süreçte uygulamaya alıştıklarına ilişkin görüşler yer almaktadır.

Bu bulgular Padlet gibi Web 2.0 araçlarının eğitim sürecinde kullanılmasında bir alışma ve uyum dönemi olduğunu, bireysel farklılıklar sebebiyle bu alışma ve uyum sürecinin her öğrencide birbirinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sebeple Web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş eğitim sürecinde öğrencilere Web 2.0 araçları ile ilgili daha fazla bilgi verilmesi, daha fazla deneyim kazanma fırsatı sunulması büyük önem taşımaktadır. Böylece öğrencilerin Web 2.0 araçlarına yönelik olumsuz görüşleri azaltılabilir, Web 2.0 araçlarının hayatın, dolayısıyla eğitimin bir parçası olduğu bilinci kazandırılabilir.

Nitel verilerin değerlendirildiği üçüncü açık uçlu soru doğrultusunda öğrencilerin Padlet’te en beğendikleri özelliklere ilişkin görüşlere ulaşılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin Padlet’te en beğendikleri özellikler “çoklu ortam öğelerinin olması”, “katılımı artırması”, “öğrenmeyi kolaylaştırması”, kolay olması”, “fikir paylaşımına imkân tanınması”, “online olması”, son olarak da “yapay zekânın kullanılabilmesi” olduğu belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerinin yarısına yakınının Padlet’in en beğendikleri özelliğinin “çoklu ortam öğelerinin olması” olduğunu belirtmesi özellikle dikkat çekmektedir.

Bu durum öğrencilerin geleneksel öğretim araçları yerine dijital çağın sunduğu çoklu ortam olanaklarına daha fazla ilgi duyduğunu göstermektedir. Polat (2019) tarafından yürütülen ve Web 2.0 aracının derslerde kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği çalışmada dört öğretmen adayının bu konuya değindiği görülmektedir. Öğretmen adayları ilgili Web 2.0 aracının video ve ses gibi çoklu ortam öğeleriyle desteklenmesinin Web 2.0 aracını daha etkili kılacağına yönelik önerilerde bulunmaktadır. Yılmaz (2022) da yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek iki farklı Web 2.0 aracını incelediği ve karşılaştırdığı çalışmasında Web 2.0 araçlarında çoklu ortam öğelerinin bulunmasının uygulamaların en büyük avantajı olduğunu altını çizmektedir.

Bunun yanında Padlet uygulamasında görsel, işitsel ve etkileşimli içeriklerin bir arada bulunabilmesi farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için öğrenmeyi daha etkili hâle getirmektedir. Her öğrencinin öğrenme biçiminin birbirinden farklı olduğu düşünüldüğünde çoklu ortam öğeleri sayesinde öğrencilerin konuya olan ilgisinin artması, anlamalarının kolaylaşması ve derse aktif katılım göstermeleri desteklenmektedir. Bu da Padlet gibi dijital araçların, öğrencilerin sadece bilişsel özellikleri destekleyen bir

uygulama olmanın ötesinde, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını da karşılayabileceği etkili bir öğrenme ortamı sağladığını ortaya koymaktadır.

Padlet'in katılımı teşvik etmesi, öğrenmeyi kolaylaştırması ve fikir paylaşımına olanak tanınması gibi özelliklerin öğrenciler tarafından vurgulanması, Padlet'in bireysel ihtiyaçlara cevap vermenin yanında öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmalarına, etkileşimde bulunmalarına, eğitim sürecine aktif olarak katılmalarına ve arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışmalarına da önemli ölçüde katkı sağladığını göstermektedir. Korkmaz ve Tetik'in (2018) çalışması da bu durumu destekler niteliktedir. Web 2.0 araçlarından biri ile düzenlenen oyunlaştırma yaklaşımının tekniker adaylarının meslek öğretiminde kullanımına yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada öğrenciler Web 2.0 aracının öğrenmeyi kolaylaştırdığı, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle iletişimlerini artırdığı ile ilgili görüşler bildirmişlerdir. Polat (2019) tarafından yürütülen araştırmada da öğretmen adaylarının ilgili Web 2.0 aracının eğitim sürecine aktif olarak katılmayı desteklediğini, sınıf içi iletişimi artırdığını düşündükleri tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda Padlet gibi Web 2.0 araçlarının bireysel öğrenmeyi desteklemekle kalmayıp aynı zamanda öğrenciler arasında iletişimi, etkileşimi ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi teşvik ederek eğitim sürecine aktif katılımı artırdığını göstermektedir.

Dikkat çeken bir diğer bulgu ise, bir öğrencinin Padlet'te en beğendiği özelliğin “yapay zekâ kullanımı” olduğunu belirtmesidir. Öğrencinin yapay zekâ gibi güncel bir teknolojiye vurgu yapması, dijital araçlara yönelik farkındalığın arttığını ve öğrencilerin bu araçlara yönelik beklentilerinin çeşitlendiğini göstermektedir. Bu durum eğitimde de öğrencilerin değişen beklentilerine uygun dijital adımların atılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Dördüncü nitel soru ile öğrencilerin Padlet'i kullanırken yaşadıkları zorluklar ilişkin görüşlere ulaşılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre katılımcıların yaklaşık üçte birinin Padlet'i kullanırken hiçbir zorluk yaşamadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin üçte birlik bir kısmının Padlet'i kullanırken bir sorun yaşamadıklarını belirtmesi Padlet uygulamasının öğrencilerin bir kısmı için sorunsuz bir araç olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Benzer bir şekilde Fener (2020) ikinci sınıf öğrencilerinin tablet ve Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin bakış açılarını ve süreç içerisinde bakış açılarında değişiklik yaşanıp yaşanmayacağını incelediği çalışmasında da öğrencilerin bir kısmı Padlet'i kullanırken sorun yaşamadıklarını aktarmışlardır. Öğrencilerin belli bir kısmının Padlet'i kullanırken bir sorun yaşamadığını belirtmesi Padlet'in erişilebilir ve kolay anlaşılır bir araç olduğunu düşündürmektedir.

Diğer öğrenci görüşlerine göre ise öğrenciler “ortamın uygun olmaması”, “gönderi paylaşımı sorunu”, “internet sorunları”, “gönderi biçimlerinin çokluğu”, “yeni özelliklerin olması” ve “deneyim eksikliği” gibi çeşitli konularda zorluklar yaşamıştır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin Padlet’i kullanırken karşılaştıkları zorlukların hem teknik hem de öğrencilerin deneyiminden kaynaklı olduğu görülmektedir. Akbaba Dağ ve Kılıç Şahin’in (2024) çalışmasında da bu durumla örtüşen bulgulara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının Web 2. 0 araçlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanan araştırmada 103 öğretmen adayı görüşlerini bildirmiştir. Araştırmada öğretmen adayları Web 2.0 araçlarını kullanırken teknolojik altyapı sorunları, dil sorunları, kullanım becerileri ve öğretme süreci gibi çeşitli konularda zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Çalışmadaki bulgular mevcut araştırmadaki verilerle örtüşecek şekilde öğretmen adaylarının hem teknik hem de deneyime dayalı zorluklar yaşadıklarını göstermektedir.

Bu durum Web 2.0 araçlarının eğitim sürecinde etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için teknik altyapıyı destekleyecek düzenlemelerin yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Gerekli dijital donanımın sağlanması internet erişiminin istikrarlı hale getirilmesi ve öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin artırılması bu bağlamda önemli adımlardır. Bunun yanında öğrencilerin Padlet gibi Web 2.0 araçlarının daha etkin ve bilinçli bir biçimde kullanabilmeleri için bu araçlarla daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak tanınması gerekmektedir. Öğrencilere yönelik uygulamalı eğitimler, rehberli öğrenme süreçleri ve yapılandırılmış dijital etkinliklerle bu deneyimlerin zenginleştirilmesi, dijital araçların potansiyelinden en üst düzeyde yararlanılmasına katkı sağlayacaktır.

Beşinci nitel soru doğrultusunda Padlet uygulamasının Türkçe öğrenmelerine yardımcı olup olmadığına ilişkin görüşlere ulaşılmıştır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin Padlet’in “4 temel beceride gelişme olması”, “kelime dağarcığının gelişmesi”, “iş birliğini sağlaması ve “akran eğitimini teşvik etmesi” gibi çeşitli yönlerden Türkçe öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin Padlet’in 4 temel becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu düşünmesi dikkat çekicidir. Öğrencilerin bu görüşleri Padlet’in sadece okuma-anlama becerisini değil; dinleme, konuşma ve yazma becerilerini de geliştirmeye yardımcı olduğunu göstermektedir. İnal & Arslanbaş (2021) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi aktifleştirebilecek web 2.0 araçlarına ve bu araçların hangi düzeylerde

kullanılabileceğine ilişkin bilgiler sunduğu çalışmasında Padlet uygulamasının dört temel becerinin hepsini geliştirebilecek nitelikte olduğunu söylemekte ve mevcut araştırmadaki bulguları desteklemektedir. Erdoğan Doğan (2023) çalışmasında Padlet'in yazmaya yönelik etkisini incelemekte ve Padlet'in öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Aydıntepe (2024) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Padlet'in yazmaya etkisini araştırmakta ve Padlet'in öğrencilerin yazma becerisini sayısal olarak geliştirdiğini belirlemiştir. Yeşildağ (2023) çalışmasında dinleme ve konuşma becerilerin geliştirilmesinde Padlet'ten faydalanmakta ve Padlet ile oluşturulan etkinliklerin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı belirlenmiştir. Bütün bulgular dikkate alındığında Padlet'in dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dilin dört temel becerisini geliştirmede etkili ve çeşitli düzeylerde kullanılabilir güçlü bir Web 2.0 aracı olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler Padlet'in "iş birliğini sağlaması" ve "akran eğitimini teşvik etmesi" gibi özelliklerinin Türkçe öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşünmektedir. Bu görüşler Padlet'in yalnızca akademik anlamda değil, aynı zamanda sosyal bağlamda da destek sağladığını göstermektedir. Korkmaz ve Tetik'in (2018) çalışması bu durumu destekler niteliktedir. Web 2.0 araçlarından biri ile düzenlenen oyunlaştırma yaklaşımının tekniker adaylarının meslek öğretiminde kullanımına yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada öğrenciler Web 2.0 aracının hem arkadaşlarıyla hem de öğretmenleriyle iletişimlerini ve etkileşimlerini artırdığı ile ilgili görüşler bildirmişlerdir. Bu durum Padlet gibi Web 2.0 araçlarının hem bilişsel hem de sosyal becerilerin gelişimine katkıda bulunduğunun önemli bir göstergesidir. Sonuç olarak Padlet'in öğrencilerin dil öğrenme sürecinde bütüncül olarak gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Bununla birlikte, bir öğrencinin telaffuz açısından kararsız kaldığı ve bir diğer öğrencinin ise Padlet'in Türkçe öğrenimine katkı sağlamadığını ifade ettiği görülmektedir. Padlet gibi Web 2.0 araçlarının her öğrencide aynı etkiyi yaratmayabileceğini; öğrencinin özelliklerine, önceki öğrenmelerine ve beklentilerine göre değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Çalışmanın altıncı açık uçlu sorusu çerçevesinde Padlet'i sonraki derslerinizde de kullanmak isteyip istemediklerine ilişkin görüşlere ulaşılmıştır. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde "ilginç olması", "öğrenmeye yardımcı olması", "eğlenceli olması", "kullanım zamanı", "interaktif olması", "iş birliğine ortam hazırlaması" ve "çoklu öge paylaşımının olması sebepleriyle öğrencilerin tamamı tarafından sonraki derslerde de

kullanmak istediği belirlenmiştir. Öğrencilerin tamamının Padlet'i ilerleyen derslerde de kullanmak istediklerini vurgulaması Padlet'in öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bıraktığını ve öğrenme sürecine katkı sağladığını göstermektedir.

Öğrencilerin Padlet'i ilgi çekici buldukları için sonraki derslerde de kullanmak istediğini vurgulaması dikkat çekmektedir. Öğrencilerin Padlet'in bu özelliği sebebiyle sonraki derslerde de kullanmak istemesi öğrencilerin gelenekselleşmiş öğretim yöntemlerinden öğrenciler açısından yeterince dikkat çekici bulunmadığını ve dijital araçlarla desteklenen öğrenme süreçlerine karşı daha istekli ve motive olduklarını ortaya koymaktadır.

Özipek (2019) tarafından Padlet'in 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersine yönelik akademik başarılarına, teknolojiye ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelemeyi hedeflediği çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Çalışmada deney grubundaki öğrencilerin tamamının Padlet'in eğlenceli olması, kalıcı ve ilgi çekici olması sebebiyle Padlet'i uygulama sonrasında kullanmak istediklerini bildirmişlerdir. Saf Altunkaynak (2024) Padlet uygulamasının müzik dersinde 6. sınıf öğrencilerinin motivasyonlarına etkisini araştırdığı çalışmasında Padlet ile yürütölen derslerin öğrencilerin motivasyonlarını anlamlı düzeyde artırdığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Kurukaya'nın (2024) yaptığı alanyazın taramasında Web 2.0 araçlarının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığını görölmektedir. Araştırmaya göre Web 2.0 araçları öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta, katılımı teşvik etmekte ve öğrenme sürecini daha keyifli hâle getirmektedir. Özer ve Albayrak Özer'in (2017) öğretmen adaylarının eğitim-öğretim sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedeflediği çalışmada bütün öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kolaylık sağlaması, zaman kazandırması, ilgi çekmesi sebebiyle ileriki meslek hayatlarında kullanmak istedikleri, sosyal ve iş birlikli ortamlar sağlayan Web 2.0 araçlarını eğitim-öğretim sürecinde kullanmak istedikleri belirlenmiştir.

Araştırmalarda elde edilen bulgular, Padlet gibi Web 2.0 araçlarının öğrencilerin dijital öğrenmeye olan ilgisini artırdığını ve geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla daha etkileşimli ve dikkat çekici bir ortam sunduğunu göstermektedir. Bu özellikleri sayesinde Padlet gibi Web 2.0 araçlarının öğrenci motivasyonunu desteklediği ve gelecekte de kullanılma isteği oluşturduğu söylenebilir.

Yedinci nitel soru doğrultusunda Padlet'in kullanıcı dostu olup olmadığına ilişkin görüşlere ulaşılmıştır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin Padlet'in "kolay olması", "çoklu öge paylaşımının olması", "basit ara yüzünün olması", "öğrenmeye yardımcı

olması” ve “iletişimi artırması” sebepleriyle kullanıcı dostu olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından özellikle Padlet’in kolay kullanımı ve basit ara yüzüne vurgu yapılması bu özelliklerin Padlet’in ilk izlenim açısından olumlu algılanmasında ve öğrenciler tarafından pratik bir şekilde kullanılmasında önemli bir katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Aydın (2024) tarafından Padlet’in Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerine, yazma tutumlarına etkisinin ne olduğunu ve yazma becerilerine etkisinin nasıl olduğunun araştırıldığı çalışmada benzer bulgular elde edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin Padlet’in kolay bir kullanımının olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Göksu (2022) tarafından yapılan çalışma da buna benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Üniversite öğrencilerinin öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinde uyguladıkları Web 2.0 araçlarından biri hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yürütülen çalışmada üniversite öğrencileri Web 2.0 aracının kullanımın kolay olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Göksu (2022) öğrencilerin bu düşüncesini Web 2.0 aracının ara yüzünün basit ve anlaşılır olmasından kaynaklandığını söyleyerek mevcut araştırmadaki bulguyu desteklemektedir.

Bu bulgular doğrultusunda Padlet gibi Web 2.0 araçlarının basit ara yüzleri ve kolay kullanılabilir yapıları sayesinde öğrenciler tarafından olumlu algılandığı ve bu özelliklerin araçların benimsenmesinde ve öğrenme süreçlerinde kullanılmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Padlet’in öğrencilerin okuma-anlama başarısı ve tutumlarını sayısal olarak artırdığı dikkate alınarak bu tür Web 2.0 araçlarının eğitim sürecine daha fazla entegre edilebilir.
- Geleneksel yöntemlerin kontrol grubunun okuma-anlama başarısı ve Web 2.0 farkındalığı üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurularak bu yöntemlerin tamamen dışlanmaması ve Web 2.0 araçlarıyla harmanlanarak kullanılabilir.
- Öğrencilerin dijital teknolojilere yönelik bakış açılarının ve beklentilerinin değiştiği göz önünde bulundurulduğunda eğitim süreçlerinin öğrencilerin gelişen ihtiyaçlarına ve teknolojik yönelimlerine uygun biçimde güncellenebilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Padlet'in Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma-anlama başarısı ile tutumuna, motivasyona ve Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalığa etkisi 36 öğrenci üzerinde test edilmiştir. Daha fazla görüş elde etmek için çalışmalardaki öğrenci sayısı artırılarak daha kapsamlı bir çalışma uygulanabilir.
- Bu araştırma "Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler" kitabındaki okuma metinleriyle gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya benzer bir araştırma Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan farklı kitaplar ve okuma metinleri ile uygulanabilir.
- Bu araştırmadaki çalışma süresi 6 haftadır. Padlet'in Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma-anlama başarısı ile tutumuna, motivasyona ve Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalığa uzun süreli etkilerinin ne olacağına ilişkin değerlendirmelerde bulunabilmek için daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma B1 düzeyindeki öğrenciler ile yapılmıştır. Başka bir çalışmada A1, A2, B2 veya C1 öğrencilerine uygulanabilir.
- Bu araştırmada okuma-anlama becerisi üzerinde durulmuş, Padlet'in Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma-anlama başarısı ile tutumuna, motivasyona ve Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalığa etkisi incelenmiştir. Padlet'in Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme, konuşma ve yazma becerilerine etkisi araştırılmamıştır. Dinleme, konuşma ve yazma becerileri de kapsayan çalışmalar yapılabilir.

5.2.3. Okutmanlara yönelik öneriler

- Padlet'in öğrencilerin okuma-anlama becerilerini geliştirdiği ve derse katılımı artırdığı bulgularından yola çıkarak okutmanların Padlet'i derslerinde kullanmaları önerilebilir.
- Padlet gibi Web 2.0 araçlarıyla geleneksel okuma anlayışının ötesine geçilerek öğrencilere yorum yapma, içerik paylaşma ve akranlarıyla iş birliği içinde çalışma fırsatları sunulmalıdır.

- Okutmanlar, ders materyallerini sadece basılı kaynaklara değil, dijital uygulamalara da taşıyarak daha çeşitli ve ilgi çekici öğrenme deneyimleri sunabilir.
- Web 2.0 araçlarının kullanımı sırasında öğrencilerin teknolojik yeterlilikleri göz önünde bulundurulmalı ve gerekli rehberlik sağlanmalıdır.
- Padlet gibi Web 2.0 araçları sadece okuma etkinliklerinde değil; dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerinde de etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu nedenle eğitim süreci bütüncül bir şekilde düşünölmeli; dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik Web 2.0 araçları veya Padlet gibi bütün beceri alanlarını destekleyen araçlar eğitim sürecine dâhil edilmelidir.



KAYNAKLAR

- Akalın, B. ve Veranyurt, Ü. (2020). Sağlıkta dijitalleşme ve yapay zekâ. *SDÜ Sağlık Yönetimi Dergisi*, 2(2), 128-137. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1452754>
- Akalın, Ş.H... [ve başk.]. (2011). *Türkçe Sözlük* (11.Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akbaba Dağ, S., & Kılıç Şahin, H. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının web 2.0 araçlarına ilişkin görüşleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 540-553. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1381180>
- Akbaba, K., & Kılıç, H. E. (2022). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin fene ve teknoloji kullanımına yönelik tutumlarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 130-139. <https://doi.org/10.17556/erziefd.880542>
- Akgöl, O. (2019). Spor endüstrisi ve dijitalleşme: Türkiye'deki e-spor yapılanması üzerine bir inceleme. *Trt Akademi*, 4(8), 206-224. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/772972>
- Akhmadjonov, K. (2019). *Özbekistan'daki üniversitelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin tutum ve motivasyonları (Taşkent örneği)*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 554284).
- Aktaş, E., & Karakuş, S. (2023). Voki uygulamasının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyonlarına ve konuşma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 11(3), 1-28. <https://doi.org/10.29228/ijlet.71480>
- Aktaş, M. (2020). Toplumsal dönüşüm ve bilgi toplumu. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(35), 1605–1621. ISSN: 2630-631X. <http://dx.doi.org/10.31576/smryj.629>
- Ali, A. (2021). Using Padlet as a pedagogical tool. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (22). <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi22.799>.
- Aliyeva, G. B. (2023). The use of e-learning tools for teaching English in high school. *E-Learning Innovations Journal*, 1(2), 39–67. <https://doi.org/10.57125/ELIJ.2023.09.25.03>.

- Altunbilek, B. B. (2024). *Web 2.0 destekli ters yüz öğrenme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin kuvvetin ölçülmesi ve sürtünme ünitesindeki bazı bilişsel ve duyuşsal değişkenlerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 874686).
- Arslan, K. ve Görgülü Arı, A. (2021). Web 2.0 araçlarına yönelik farkındalık ölçeği geliştirme çalışması. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 60, 687–703. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-60-03>
- Arslan, Z. (2024). *Building a word wall: The implementation of Padlet in facilitating vocabulary learning of high school EFL students*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 865673).
- Ateşli, A., & Yıldız, D. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarıyla bloom taksonomisine uygun etkinlik örnekleri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 5(1), 4-25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2143333>
- Ayaz, A. H. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde formatif bir test olarak “Kahoot!” uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (5), 7-27. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/767124>
- Aydıntepe, Ş. (2024). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde Padlet’in yazma becerisi ve tutumuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 899916).
- Aydoğdu, E. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı: Padlet örneği. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(3), 195-208. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.30>
- Aytan, T., Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 149 – 166. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8388>
- Azaklı Şahin, E. (2023). *5. sınıf fen bilimleri dersi ışık ünitesinde Padlet dijital pano uygulaması ile desteklenmiş ters yüz sınıf modelinin akademik başarı ve tutuma etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 856229).

- Balçın, K., & Çalışkan, H. (2021). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin çevresel duyarlılıklarına etkisi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 3(2), 128-141. <https://doi.org/10.47157/jietp.975275>
- Bănescu, C., Boboc, C., Ghiță, S., & Vasile, V. (2021). Tourism in digital era. *In Proceedings of the 7th BASIQ International Conference on New Trends in Sustainable Business and Consumption*, Foggia, Italy (pp. 3-5). DOI: 10.24818/BASIQ/2021/07/016
- Baş, B., & Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/515205>
- Başal, A., & Aytan, T. (2014). Using web 2.0 tools in English language teaching. *In Conference proceedings. ICT for language learning* (Vol. 372). libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Başkaya, K., & Tursunovic, M. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işbirlikli öğrenme ve Padlet. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(2), 79-96. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/348269>
- Beltrán-Martín, I. (2019). Using Padlet for collaborative learning. *5th International Conference on Higher Education Advances*, 1-8. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9188>
- Benzer, A. (2021). *Dijital çağda öğretim teknolojileri ile Türkçe eğitimi* (4. Baskı). İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Benzer, A. (2023). Öğretim teknolojilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanımı. Y. Yılmaz & Ö. Çangal (Ed.), *Yurt dışında Türkoloji ve Türkçe eğitimi 1: Türkoloji çalışmaları*, içinde (ss. 36–55). Kırklareli ve Erzurum: Fenomen Yayıncılık & RumeliYA Yayıncılık Publishing.
- Beyaz Özbey, İ. (2022). Dijitalleşme, sosyal medya ve risk toplumu. *İmgelem*, 6(10), 141-158. <https://doi.org/10.53791/imgelem.1053815>
- Biçer, N. (2011). *Kıpçak dönemi eserlerinin yabancılar Türkçe eğitimi açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:301135).

- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107–133. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/136789>
- Bilginer, R., & Kılıçoğlu, G. (2024). Sosyal bilgiler dersinde web 2.0 araçlarının kullanımı: Etkinlik örnekleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3692792>
- Blix, M., & Levay, C. (2018). *Digitalization and health care* (ESO Report No. 2018:44). Expertgruppen för studier i offentlig ekonomi (ESO).
- Bower, M., Hedberg, J. G., & Kuswara, A. (2010). A framework for web 2.0 learning design. *Educational Media International*, 47(3), 177–198. <https://doi.org/10.1080/09523987.2010.518811>
- Bryant, T. (2006). Social software in academia. *Educause Review*, 29(2), 61-64. <http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE+Quarterly/SocialSoftwareinAcademia/39976>
- Campbell-Kelly, M., Aspray, W., Ensmenger, N., & Yost, J. R. (2014). *Computer: A history of the information machine* (3rd ed.). Westview Press.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society* (2nd ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cayhan, C., & Karakaş, R. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak yapılandırılmış bir podcastte bulunması gereken özellikler. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (44), 335-349. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.570257>
- Ceruzzi, P. E. (2003). *A history of modern computing*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Choudhury, N. (2014). World wide web and its journey from web 1.0 to web 4.0. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 5(6), 8096-8100. <https://ijcsit.com/docs/Volume%205/vol5issue06/ijcsit20140506265.pdf>
- Conover, W. J. (1999). *Practical nonparametric statistics* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Cormode, G., & Krishnamurthy, B. (2008). Key differences between web 1.0 and web 2.0. *First Monday*, 13(6). <https://doi.org/10.5210/fm.v13i6.2125>
- Coşkun, O., & Demirkan, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisini geliştirmede web radyo ve podcast uygulamaları. *Turkophone*, 3(1), 35-56. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/177694>

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. Mason, OH: Cengage Learning.
- Crook, C. (2008). Web 2.0 technologies for learning: the current landscape – opportunities, challenges and tensions. *British Educational Communications and Technology Agency (BECTA)*, 9-26. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/1474>
- Çangal, Ö. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisine yönelik öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* (2020 Sonbahar Özel Sayı I/II), 52-61. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1293318>
- Çantaş, O. (2024). *Coğrafya dersi ekonomik faaliyetler ve doğal kaynaklar konusunun öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 889886).
- Çelebi, C. & Satırlı, H. (2021). Web 2.0 araçlarının ilköğretim seviyesinde kullanım alanları. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 75-110. DOI: 10.52911/itall.938122.
- Çenesiz, M., & Özdemir, M. A. (2021). Web 2.0 araçlarının ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersi topoğrafya ve kayaçlar konusunda akademik başarıya etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education* (43), 39-53. <https://doi.org/10.32003/igge.750323>
- Çenet, U. (2024). *Yabancı dil öğretiminde Quizlet web 2.0 aracının kullanımının etkililiğine ilişkin bir karma meta yöntemi çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 886745).
- Çetgin, F. (2021). Görsel sanatlar dersinde web 2.0 araçları (Kahoot) kullanımı (10. ve 11. sınıf örneği). *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 10(80), 678-684. DOI: 10.7816/idil-10-80-11
- Çetin, H. S., & Aktay, S. (2021). Web 2.0 değerlendirme araçlarının ilköğretimde etkililiğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 36-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1463120>

- Çıldır, M., & Koçak, M. (2022). Web 2.0 araçlarının ikinci yabancı dil Almanca dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52-88. <https://doi.org/10.55143/alkad.1033123>
- Çoban, B. T. & Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan eğitim İngilizce dersi kelime öğretiminde web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına ve tutuma etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 164-180. <https://doi.org/10.21733/ibad.961403>
- Değirmencioğlu, G. (2016). Dijitalleşme çağında gazeteciliğin geleceği ve inovasyon haberciliği. *Trt Akademi*, 1(2), 590-606. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/218560>
- Demirel, A. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarının kültür aktarım aracı olarak kullanımına yönelik öğrenci görüşleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 937-950. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1348197>
- Döner Aydoğan, G. (2023). *Web 2.0 araçları ile desteklenen kimya dersi etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, kimya dersine ve bilişim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 781104).
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1991). *Essentials of educational measurement*. New Jersey: Prentice Hall.
- Elmas, R. ve Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904346.pdf>
- Eraytaç, Ö. F., & Tarım, K. (2024). 6. sınıf matematik dersinde teknoloji destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 20(2), 184-205. <https://doi.org/10.17244/eku.1482878>
- Erdoğan Doğan, Ö. (2023). *The impact of the use of Padlet on high school students' writing skills*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 815294).
- Ersöz, B., & Özmen, M. (2020). Dijitalleşme ve bilişim teknolojilerinin çalışanlar üzerindeki etkileri. *AJIT-E: Academic Journal of Information Technology*, 11(42), 170-179. <https://doi.org/10.5824/ajite.2020.03.007.x>

- Eyibil, E. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere sözcük öğretiminde Quizlet kullanımının etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 861167).
- Fener, N. İ. (2020). *İlkokul 2. sınıfta web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin bir durum çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 695673).
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Fisher, C. D. (2017). Padlet: An Online Tool for Learner Engagement and Collaboration. *Academy of Management Learning & Education*, 16(1), 163-165. <https://doi.org/10.5465/amle.2017.0055>
- Franklin, T., & Van Harmelen, M. (2007). *Web 2.0 for content for learning and teaching in higher education*. Bristol: Joint Information Systems Committee.
- Fuchs, B. (2014). *The writing is on the wall: Using Padlet for whole-class engagement*. *Loex Quarterly*, 40(4), 7-9.
- Genç, G. (2024). Matematik öğretiminde web 2.0 aracı (Polypad) uygulaması örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(1), 226-241. <https://doi.org/10.30703/cije.1287302>
- Glocker, C., & Piribauer, P. (2021). Digitalization, retail trade and monetary policy. *Journal of International Money and Finance*, 112, 102340. <https://doi.org/10.1016/j.jimonfin.2020.102340>
- Göksu, M. Z. (2022). Kovid-19 pandemi sürecinde online din eğitimi faaliyetlerinde oyunlaştırma: Kahoot! uygulama örneği. *AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 10(28), 181-198. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.1125806>
- Guder, M., Akcay, H., & Inaltekin, T. (2024). Investigating the effect of internet-based applications on secondary school students' academic achievement in science, motivation and awareness of web 2.0 tools. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 7(4), 690-718. <https://doi.org/10.46328/ijte.686>
- Güler, H., Şahinkaya, Y., & Şahinkaya, H. (2017). İnternet ve mobil teknolojilerin yaygınlaşması: Fırsatlar ve sınırlılıklar. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 186-207. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.341511>

- Gün, E. (2024). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni ve öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını kullanım düzeyleri ve içerik üretme öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 868692).
- Gün, M., & Türkmenoğlu, E. (2023). Miras dil olarak Türkçeyi neden öğreniyoruz? Web 2.0 araçlarıyla benim hikâyem örnekleri. In *International Symposium on Teaching Turkish as a Heritage and Foreign Language* (p. 107). https://isohtel.com/ISOHTEL_2023_ABSTRACTS.pdf
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (Skype) konuşma becerisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 395891).
- Güven, A. Z., & Tıraşoğlu, C. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik web 2.0 araçları: Kahoot! örneği. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(1). <http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.45890>
- Güzel, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihi. Karatay, H. (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (s. 1-46). Ankara: Pegem Akademi.
- Haladyna, T. M., & Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. Routledge.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi (GÜFBED/GUSTIJ)*, 10(1), 224–240. <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>.
- Hiremath, B. K., & Kenchakkanavar, A. Y. (2016). An alteration of the web 1.0, web2.0 and web 3.0: A comparative study. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 2(4), 2454–1362. <https://www.researchgate.net/publication/303661797>
- Horzum, M.B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7:1. https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/161047/makaleler/7/1/arastirmx_161047_7_pp_604-634.pdf

- İnal, E., & Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 228-249. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850781>
- İnceçay, G., & Genç, E. (2014). University level EFL students' self blogging to enhance writing efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2640-2644. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.627>
- İşman, A. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (4 ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Jenkins H., Purushotma R., Weigel M., Clinton K., Robison A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kapan, K., & Üncel, R. (2020). Gelişen web teknolojilerinin (web 1.0- web 2.0- web 3.0) Türkiye turizmine etkisi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 276-289. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1164473>
- Karaca, F., & Aktaş, N. (2019). Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin web 2.0 uygulamaları için haberdarlıklarının, yeterlilik düzeylerinin, kullanım sıklıklarının ve eğitsel amaçlı kullanım biçimlerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 212-230. <https://doi.org/10.17556/erziefd.473412>
- Karadağ, B. F., & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde web 2.0 uygulaması olarak Learningapps'ın kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40. <https://doi.org/10.47935/ceded.897374>
- Karagülle, H., & Akış, İ. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi ölçme ve değerlendirme: Karşılaştırmalı analiz. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, (29), 364-385. <https://doi.org/10.30767/diledeara.1441073>
- Karakaş, S., Rukancı, F. ve Anameriç, H. (2009). *Belge yönetimi ve arşiv terimleri sözlüğü*. Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü. (Yayın No: 24). Ankara.
- Kaviany, K., Khany, R., & Gowhary, H. (2014). Developing Iranian EFL learners reading skill through web 2.0 tools, using differentiated instruction strategy. *Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities*, 4(6), 271-281. <https://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:ajrssh&volume=4&issue=6&article=023>

- Kayacı, M. M., & Alperen, A. (2023). Web 2.0 araçlarından “Kahoot”un ikinci yabancı dil Almanca dersinde kelime öğrenimine katkısı. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 114-121. <https://doi.org/10.55143/alkad.1307516>
- Kırbaş, G. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oyunlaştırılmış Padlet kullanımı: Bir eylem araştırması. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 5(1), 1-30. <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.14853890>
- Kleinsmith, C. (2017). *The effects of using Padlet on the academic performance and engagement of students in a fifth grade basic skills mathematics classroom.* (Master's thesis). Rowan University, United States.
- Koçak, H. (2011). Kablosuz iletişim ve internet teknolojilerindeki yeniliklerin toplumsal yaşama katkıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153(153). <https://doi.org/10.20296/tsad.82888>
- Korkmaz, G., & Çaymaz, G. (2022). Yabancılar Türkçe eğitiminde web 2.0 araçlarının dört alan becerisine yönelik kullanımları (okuma, dinleme, yazma, konuşma). *trk dergisi*, 3(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7492774>
- Korkmaz, Ö., & Tetik, A. (2018). Örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin derslerde Kahoot ile oyunlaştırmaya dönük görüşleri. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 46-55. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/614073>
- Korkmaz, Ö., Vergili, M., Çakır, R., & Erdoğan, F. U. (2019). Plickers web 2.0 ölçme ve değerlendirme uygulamasının öğrencilerin sınav kaygıları ve başarıları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 15-37. <https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.002>
- Kökçü, Y. (2023). Dil öğretiminde kullanılan dijital yardımcılar: Web 2.0 araçları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 48-66. DOI: 10.29000/rumelide.1369057.
- Kuder, G. F., & Richardson, M. W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. *Psychometrika*, 2(3), 151–160. <https://doi.org/10.1007/BF02288391>
- Kumaş, A. (2023). Fen bilimleri derslerinde hibrit eğitim kapsamında aktif öğrenme aracı olarak teknolojinin kullanımı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 943-961. <https://doi.org/10.24315/tred.1100907>

- Kurt, A., & Göçer, A. (2021). Mobil öğrenme aracı olarak podcastin Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği üzerine: Kuramsal bir çalışma. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(2), 77-97. <https://doi.org/10.47714/uebt.911440>
- Kurtoğlu, F. S., Toğrul, D., & Bayat, A. (2023). Yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan web 2.0 araçları hakkındaki öğrenci görüşleri: Wooclap örneği. *Turkish Studies*, 18, 1. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.66097>
- Kurtulmuş, N. (2012). Post-endüstriyel ekonomilerde kitle üretimine bir alternatif: Esnek uzmanlaşma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi* (40), 161-173. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/9573>
- Kurukaya, M. (2024). A brief review of the impact of some web 2.0 tools on language learners' motivation. *Journal of English Language*, 2(2), 131-143. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4419518>
- Lestari, P. Y., & Kurniawan, E. H. (2018). Padlet as media to improve writing mastery of English department students of Uniska 2015–2016. *English Franca: Academic Journal of English Language and Education*, 2(1), 184–188. <https://doi.org/10.29240/EF.V2I1.373>
- Maraşlı, S., & Değirmencioğlu, L. (2023). Müzik eğitiminde web 2.0 araçlarının kullanımı: öğrenci motivasyonu üzerindeki etkiler. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 1484-1501. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1394462>
- McLoughlin, C. ve Lee, M. J. (2007). Social software and participatory learning: pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In *ICT: Providing choices for learners and learning*. Proceedings ascilite Singapore, ss. 664-675.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2008). The three p's of pedagogy for the networked society: personalization, participation, and productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10–27. <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE395.pdf>.
- Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047. <https://doi.org/10.16916/aded.616756>

- O'Reilly, T. (2007). What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software? *Communications & Strategies*, 1(1st Quarter), 17–37. https://mpira.ub.uni-muenchen.de/4580/1/MPRA_paper_4580.pdf
- Oflaz, M. (2019). *The use of Padlet with backward design lesson plans to engage students actively in language learning*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 556101).
- Okur, Ş. (2024). Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital araçların kullanımı. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-44. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12095906>;
- Ortaakarsu, F., & Sülün, Y. (2022). Web 2.0 araçlarının fen bilimleri dersi dna ve genetik kod ünitesinde motivasyona etkisi: Kahoot! örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (62), 617-639. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1076079>
- Oruç, Ş. (2024). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(45), 279-290. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>
- Önal, N., & Tanık Önal, N. (2022). Öğretmen eğitiminde çevrimiçi bir ders etkinliği tasarımı: Padlet kullanımı. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 143-160. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2777783>
- Özbaş Anbarlı, Z. (2022). Dijitalin kısa tarihi. D. Tosunay Gencelli ve G. Salman (Ed.), *Dijital İletişime Disiplinlerarası Yaklaşımlar*, (ss.1-16). Ankara: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özcan, E. (2024). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere sözcük öğretiminde öğretim teknolojilerinden yararlanma*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 895065).
- Özdemir, A. M., & Eren, P. (2024). İlkokul 3. sınıfta fen bilimleri dersinde web 2.0 uygulamaları kullanımının etkisinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(1), 372-392. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1431873>
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Electronic Turkish Studies*, 12(4). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11283>

- Özer, Ü. ve Özer Albayrak, E. (2017). Sosyal bilgiler ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmen adaylarının eğitiminde web 2.0 kullanımına yönelik görüşleri. ICPESS (Uluslararası Siyasi, Ekonomik ve Sosyal Çalışmalar Kongresi), No. 3.
- Özipek, K. (2019). *Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 586629).
- Özpınar, İ. (2023). Effects of using web 2.0 tools in mathematics instruction on academic achievement and attitude and examination of relevant teacher-student views. *Kastamonu Education Journal*, 31(4), 639-650. <https://doi.org/10.24106/KEFDERGI-2022-0080>.
- Park, S. & Larson, J. F. (2022). The dynamics of innovative industry networks during digitalization: a case study of the game software industry in Korea. *In 2022 Portland International Conference on Management of Engineering and Technology (PICMET)* (pp. 1-12). <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/9882814>
- Polat, M. (2019). Yükseköğretimde Kahoot kullanmak ya da kullanmamak: Öğretmen adaylarının Kahoot’la öğretime yönelik görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 3(2), 139-157. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/828372>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Roy, P. (2023). The use of web 2.0 tools and technologies in english language teaching-learning process. *Gyan Management Journal*, 17(2), 23-30. <https://doi.org/10.48165/gmj.2022.17.2.4>
- Sadi Yılmaz, S. (2023). Web 2.0 destekli biçimlendirici değerlendirme araçlarının (Kahoot örneği) fen bilimleri ve kimya derslerinde farklı kademe ve öğretim şekillerinde kullanımı. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 4(2), 568-585. <https://doi.org/10.54637/ebad.1370902>
- Saf Altunkaynak, M. (2024). *Padlet web 2.0 aracının 6. sınıf müzik dersi temel müzik teorisi öğretiminde motivasyona etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 864779).

- Salman, M., & Akay, C. (2022). Web 2.0 araçlarının ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kelime öğrenme stratejilerine ve başarılarına etkisinin incelenmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 362-388. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2711208>
- Sarıgül, K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi süreç değerlendirme araçları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 56-80. <https://doi.org/10.47948/efad.922748>
- Saygılı Durak, D. (2024). *Effects of using Wooclap and Padlet applications on improving the writing skills of English learners*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 854664).
- Selvi, K. (2022). *Yabancılar Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 759905).
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill Book Company.
- Srivastava, L. (2005). Mobile phones and the evolution of social behaviour. *Behaviour & Information Technology*, 24(2), 111-129. <https://doi.org/10.1080/01449290512331321910>
- Subaşı, M. E. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı: Türkiye Maarif Vakfı Okulları Irak örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 840277).
- Taş, I. G., & Es, H. (2024). 5. sınıf yüzdeler konusunda web 2.0 araçlarının kullanılmasının öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 947-969. <https://doi.org/10.17152/gefad.1423755>
- Taş, M., & Çevik, M. (2024). Dijital hikâyelerle geliştirilen STEM etkinliklerinin kullanılması: Bir karma yöntem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (61), 60-93. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1355302>
- Taşel, F. (2020). Dijitalleşmenin ticaret ve ekonomiye etkisi. *Beykoz Akademi Dergisi*, 8(2), 127-137. <https://doi.org/10.14514/byk.m.26515393.2020.8/2.127-137>

- Taufikurohman, I.S. (2018). The effectiveness of using Padlet in teaching writing descriptive text. *Journal of Applied Linguistics*, 2(2), pp 71-88. <https://jurnal.unigal.ac.id/index.php/jall/index>
- Terzioğlu, S. D., & Kurtuldu, M. K. (2024). Ortaokul 5. sınıf müzik dersi nota ve sus değerleri öğretiminde Wordwall uygulaması kullanımının etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 899-919. <https://doi.org/10.17152/gefad.1316976>
- Tıraşoğlu, C. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik web 2.0 araçları: Kahoot! örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 552897).
- Timur, S., Timur, B., Arcagök, S., Öztürk, G. (2020). Fen öğretmenlerinin web-2 hakkında görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 63-108. <https://doi.org/10.29299/kefad.2020.21.01.003>
- Tiryaki, E. N. ve Zini, H. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde paragraf yazmada teknoloji kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (30), 85-105. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1190291>
- Turhan, O., & Baş, B. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.344695>
- Tünkler, V. (2021). Sosyal bilgilerde kavram öğretiminde web 2.0 araçları: Öğretmen adaylarının görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (53), 234-260. <https://doi.org/10.9779/pauefd.795619>
- Türkben, T., & Tarakcı, C. R. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı: Lumi örneği. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 85-116. <https://doi.org/10.47479/ihead.1444069>
- Türker, M. S., & Genç, A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blogların öğretim amaçlı kullanımı üzerine öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (39), 251-266. <https://doi.org/10.21497/sefad.443507>
- Türkoğlu, A., & Ünal, E. (2022). 4. sınıf Türkçe dersine yönelik geliştirilen web 2.0 araçlarının alternatif ölçme değerlendirme araçları ile çevrimiçi değerlendirilmesi.

International Journal of Active Learning, 7(2), 171-217.
<https://doi.org/10.48067/ijal.1150324>

Urbina, S. (2004). *Essentials of psychological testing*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Uyar, M. C., & Tekin, E. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1111-1140.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.1469159>

Uysal, M. Z. (2020). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde web 2.0 animasyon araçları kullanımının çeşitli değişkenlere etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 629901).

Ülger, M., & Karagözoğlu, N. (2025). Yükseköğretim düzeyi coğrafya eğitiminde web 2.0 araçları kullanımının akademik başarıya etkisi. *International Journal of Geography and Geography Education*(54), 62-84. <https://doi.org/10.32003/igge.1557899>

Ültay, E. , Akyurt, H. & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188-201.

Yalçın, C. (2024). Yabancı dil olarak Almanca öğreniminde web 2.0 araçlarının kullanımı. *International Journal of Language Academy*, (33), 344-357.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.1469159>

Yankın, F. B. (2019). Dijital dönüşüm sürecinde çalışma yaşamı. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*, 7(2), 1-38.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/639636>

Yapıcı, İ. Ü., & Karakoyun, F. (2017). Biyoloji öğretiminde oyunlaştırma: Kahoot uygulaması örneği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(4), 396-414.
DOI: 10.17569/tojq.335956

Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *The Journal Of International Social Research*, 12(64), 612–623. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3384>

Yeşildağ, H. N. (2023). *EFL learners' spoken interaction practices through technology-enhanced collaborative language learning*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 832099).

- Yeşilyurt, Ş. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çokluk eki. *Turkish Studies*, 15(3), 2053-2067. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40120>
- Yılmaz, A., & Arslan, M. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Wordwall web 2.0 platformunun dil becerilerinin gelişimine katkısı ve etkin kullanımı. *IJSS*, 8(36), 637-651. DOI: 10.52096/usbd.8.36.31
- Yılmaz, N., Biçer, N., & Alan, Y. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan web 2.0 araçlarına yönelik öğretici görüşleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 26-44. <http://dergipark.gov.tr/adea>
- Yılmaz, Ö. (2021). Web 1.0, 2.0, 3.0 ve 4.0'ın tarihi. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 344-350. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2122736>
- Yılmaz, S. (2022). Yabancı dil öğretiminde interaktif uygulamalar: “Kahoot! ve Quizizz”. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 9(3), 648-666. <https://doi.org/10.46868/atdd.214>
- Yünkül, E., & Çaparlar, İ. (2024). İngilizce kelime öğrenmede kullanılan çevrimiçi uygulamaya dair öğrenen görüşleri: Quizlet. *International Primary Education Research Journal*, 8(2), 132-143. doi: 10.38089/iperj.2024.173

EKLER

Ek 1: Uygulamadan Görüntüler









Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

1. Adı-Soyadı:
2. Cinsiyeti: Kadın () Erkek ()
3. Yaşı:
4. Ülkesi:
5. Ana dili:
6. Türkçe Dışında Bilinen Yabancı Dil:
7. Öğrenim Durumu:
8. Türkçe Düzeyi:
9. Türkiye’de Bulunma Süresi:

Ek 3: Seviye Belirleme Testi 1

1. soruyu aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Mehmet Akif Ersoy, Türk şiirinin önemli şairlerinden biridir. Mehmet Akif Ersoy 1873 yılında İstanbul'da doğdu. Okulda çok başarılı bir öğrenciydi. Özellikle dil derslerini çok severdi. 10 yaşında Türkçe, Farsça, Arapça ve Fransızca derslerinde birinci oldu. 1888'de, 15 yaşında, babasını kaybettikten sonra hayatı değişti. Hızlı para kazanmak için veterinerlik okuluna başladı. Bu yıllarda spor ve şiir ile ilgilendi. Veterinerlik okulundan mezun oldu. Şiire büyük bir emek verdi. Ulusal marş yarışmasına katıldı. Şiiri ulusal marş oldu. Yarışmanın ödülü 500 lirayı Kızılay'a bağışladı. 1936 yılında İstanbul'da öldü. Şiirlerini din, ahlak ve insanlar hakkında yazdı. Şiirlerini genellikle açık bir şekilde konuşur gibi yazdı. Bu sebeple halk onu çok seviyor.

1) Mehmet Akif Ersoy hakkında hangisi yanlıştır?

- A) Şiirleri anlamak zordur.
- B) Şiirlerinde farklı konular kullandı.
- C) İnsanlar onu çok seviyor.
- D) Türkiye'nin milli marşını yazdı.

2. soruyu aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Türkler için kahvaltı önemli bir öğündür. Özellikle pazar kahvaltıları çok daha önemlidir. Anne, baba, çocuklar kahvaltıda olur, sohbet eder. Çay, simit, peynir, zeytin, yumurta sofrada bulunur. Fakat menemen en önemli yemektir.

Menemen yapmak için; biber, domates, yumurta, tuz ve sıvı yağ, pişirmek için bir tavaya ihtiyacınız var.

Menemen şöyle yapılır:

Biber ve domatesi küçük küçük kesin. Tavaya biraz sıvı yağ ekleyin. Biberleri tavaya dökün ve 5-6 dakika pişirin. Sonra domatesi ekleyin. Domatesleri de biraz pişirin. 5-6 dakika sonra yumurtaları tavaya ekleyin. Tavanın içindekileri karıştırın ve biraz tuz koyun. Üç dört dakika sonra menemen hazır olur. İsteğe göre yemeğin üzerine karabiber dökebilirsiniz. Afiyet olsun.

2) İyi bir menemen yaklaşık kaç dakikada pişer?

- A) 8-10

B) 10-12

C) 13-16

D) 16-18

3. soruyu aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Çöpçüler Kralı

Çöpçüler Kralı, bir Türk komedi filmidir. Kahramanımız adı Apti'dir. Apti mahallede çöpçülük yapar ve temizlikçi Hacer'e aşiktir. Hacer'in abileri, Apti fakir olduğu için Hacer'i Apti'ye vermez. Hacer'i, mahallenin zabıta müdürüne vermek isterler. Zabıta müdürünün annesi de Hacer'i istemez. Bu sebeple Hacer ile zabıta müdürü evlenemez. Apti, Hacer'i kendine aşık etmek için birçok şey yapar. Apti, bir gün şans eseri bir mekânda şarkı söyler ve ünlü olur. Bir süre sonra Apti mekândan kovulur, eski işine geri döner. Hacer ile zabıta amiri evlenir. Fakat zabıta amiri ve Hacer, bu evlilikten memnun değildir. Apti, Hacer ile evlenmediği için mutlu olur. Camda başka bir temizlikçi görür ve ona aşık olur.

3) Hacer'in abileri, Hacer'i Apti'ye vermez. Çünkü

A) Apti başka birini sever.

B) Apti, mekânda şarkı söyler.

C) Apti fakirdir.

D) Apti'nin annesi istemez.

4) Menemen için domatesleri ve biberleri, yumurtaları

A) çırpın/ haşlayın

B) doğrayın/ çırpın

C) rendeleyin/kaynatın

D) süzün/ kızartın

5) Ablam çok bir insan. Saldırgan köpeklerden beni koruyor.

A) cesur

B) unutkan

C) cimri

D) korkak

6) Bugün Sakarya'da hava durumu parçalı, hava 17 derece.

A) rüzgarlı / soğukluğu

B) karlı /soğukluğu

C) yağmurlu / sıcaklığı

D) bulutlu / sıcaklığı

7) Çöp çok doldu. Kadir, lütfen çöpleri

A) at B) atalım C) atsın D) atsinlar

8) Hava rüzgarlı. Yakında fırtına çık.....

A) çıkabilir B) çıkabilecek C) çıkabilmiş D) çıkabiliyor

9 ve 10. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

“İnsan Doğaya Karşı” programının sunucusu ve bir hayatta kalma uzmanı Bear Grylls, Zimbabwe’de 4300 metreden paraşütle atlıyor. Fakat atlama sırasında paraşütü yırtılıp 4300 metreden yere düşüyor. Omurgası üç yerinden kırılıyor. Bunun üzerine “Bırakın tırmanmayı, doktorlar yürümemin, merdiven çıkmamın bile çok zor olduğunu söyledi.” diyor. “18 ay tedavi oldum, yemeklerime dikkat edip spor yaptım, doktorların tavsiyelerini dinledim. Everest’e tırmandığımı, zirveye çıktığımı hayal edip durdum. Yürümem bile çok zordu ama 18 ay sora hayalimi gerçekleştirdim, Everest’e tırmandım.” diye devam ediyor. Hayatımızda sürekli sorunlarla karşılaşabiliyoruz. Fakat Bear Grylls gibi hayallerimizi gerçekleştirmek için elimizden gelen her şeyi yapıyoruz.

9) Bear Grylls iyileşmek için aşağıdakilerden hangisi yapmamıştır?

- A) Spor yapmıştır.
- B) Yediği yemeklere dikkat etmiştir.
- C) İnsanlarla konuşmuştur.
- D) Tedavi olmuştur.

10) Bear Grylls’in iyileşmek için çabalamasının sebebi nedir?

- A) Program sunmaya devam etmek
- B) Ailesiyle vakit geçirmek
- C) İşini yeniden yapmak
- D) Hayalini gerçekleştirmek

11 ve 12. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Yapay zekâ, kısaca belli görevleri yapmak için insan zekâsını taklit eder. Önce bilgileri topluyor, öğreniyor, yeni bilgileri eski bilgiler ile karşılaştırıyor. Daha sonra yeni bilgi

üretmek bu bilgileri kendini geliştirmek için kullanıyor. Bu teknoloji sayesinde alışverişte ihtiyacımız olan ürünlerin benzerlerine ulaşabiliyoruz. Bunun yanında hastalıkların belirlenmesinde ve tedavisinde kullanabiliyoruz. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri inceleyebiliyor, gelişmesi için planlar yapabiliyoruz. İnsansız hava araçları ile ülke güvenliğini sağlayabiliyoruz. Yapay zekâ ile gelecekte birçok alanda gelişme sağlayabiliriz.

11) Yapay zekâyı hangi sektörde kullanmıyoruz?

- A) Ticaret sektörü
- B) Eğitim sektörü
- C) Gıda sektörü
- D) Tıp sektörü

12) Yapay zekâ ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Hayatımızın birçok alanında vardır.
- B) Yapay zekâ önce bilgi üretir.
- C) Kullanım alanı giderek azalıyor.
- D) Yapay zekâ, insan zekâsını geçemez.

13 ve 14. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Sinek kuşlarının özellikleri:

- 1- Sinek kuşları, dünyanın en küçük kuş türlerinden biridir. Çoğu sinek kuşu sadece 7-13 cm ve 20 gramdır.
- 2- Sinek kuşları en hızlı kanat çırpma kuştur. Saniyede 18-50 defa kanat çırpabilir.
- 3- Çok hızlı hareket ederler. Bu sebeple sürekli acıkırlar. Bir saatte sekiz defa yemek yemeleri gerekir.
- 4- Sinek kuşları dünyada geriye uçabilen tek kuş türüdür.
- 5- Sinek kuşlarının kalpleri dakikada 1000 defa atar. Geceleri bu hız yüzün altına iner. Böylece geceleri açlıktan ölmezler.
- 6- Besin kaynakları genellikle çiçeklerin ballarıdır. Özellikle kırmızı ve turuncu renkli çiçeklerin ballarını daha çok severler.

7- Sinek kuşları yuvalarını korumaya çok dikkat eder. Küçük boyları ile kargalar ve şahinler ile savaşılabılır.

8- Sinek kuşlarının yumurtaları genellikle kahve çekirdeği büyüklüğündedir. Bu sebeple dünyanın en küçük yumurtalarıdır.

13) Aşağıdakilerden hangisi sinek kuşlarının özelliklerinden değildir?

- A) Sinek kuşları sürekli acıkr.
- B) Dünyanın en hızlı kanat çırpın kuşudur.
- C) Sadece çiçeklerin ballarını yerler.
- D) Kırmızı ve turuncu çiçeklerin ballarını çok severler.

14) Sinek kuşları ile ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) Sinek kuşları çok yavaş hareket ederler.
- B) Kalpleri gün içinde çok hızlı atar.
- C) Yuvalarını koruyamazlar.
- D) Geriye doğru uçamazlar.

15. soruda altı çizili kelimenin eş anlamlısını bulunuz.

15) İbrahim, sınavda bütün sorulara cevap verdiği için çok mutlu.

- A) karşılık
- B) cümle
- C) hesap
- D) yanıt

16) Konuşmacı: sisteminde en büyük sorun nedir?

Uzman: En büyük sorun akaryakıt fiyatlarının bir şekilde artmasıdır.

- A) Yolculuk / yavaş
- B) İletişim / aralıklı
- C) Ulaşım / hızlı
- D) Araç / güvenli

17) İyi bir yazar için bol bol egzersizi yapmalısın.

- A) olmak / yazma
- B) olmanız / yazmak
- C) olman / yazmak
- D) olma / yazma

50) Oğlumun güzel bir bölüme istiyorum.

- A) gitmeyi
- B) gitmesini
- C) gitmesine
- D) gitmeye



Ek 4: Seviye Belirleme Testi 2

1 ve 2. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Orhan Veli Kanık, Türk şiirinin önemli şairlerinden biridir. Orhan Veli Kanık 1914 yılında İstanbul'da doğdu. Küçük yaşlarda edebiyata merak duydu. 10 yaşında Çocuk Dünyası isimli dergide hikâyesi çıktı. 14-15 yaşlarında arkadaşları ile birlikte Sesimiz isminde bir dergi çıkardı. Tiyatroya ilgi duydu, birçok oyunda oynadı. Lisede öğretmeni Ahmet Hamdi Tanpınar'dan edebiyat hakkında eğitim aldı. İstanbul Üniversitesinde Felsefe Bölümünü kazandı ama okulu bitirmedi. Ankara'ya geldi, birçok işte çalıştı. Birçok dergide şiirleri çıktı. 1941 yılında arkadaşları ile birlikte Garip isminde bir kitap çıkardı. Bu kitap ile ünlü oldu. 1950 yılında İstanbul'da öldü. Şiirlerini aşk, insanlık, yaşam, savaş hakkında yazdı. Anlaşılır ve sade bir Türkçe kullandı. Şiirlerini rahatlıkla ve zevk ile okuyabiliyoruz.

1) Orhan Veli Kanık hakkında hangisi yanlıştır?

- A) Şiirlerini insanlar zorlanmadan okur.
- B) Edebiyatın birçok alanı ile ilgilendi.
- C) Bir çocuk dergisinde şiiri çıktı.
- D) Birçok konuda şiir yazdı.

2) Orhan Veli Kanık'ın eserlerini etkiledi.

- A) edebiyata ilgisi
- B) arkadaşlarının istekleri
- C) Ahmet Hamdi Tanpınar'ın düşünceleri
- D) okul hayatı

3. soruyu aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Türkler özel günlerde ya da bayramlarda birçok yemek hazırlar. Özellikle yaprak sarması en önemli yemektir.

Yaprak sarması için; üzüm yaprağı, pirinç, soğan, salça, maydanoz, su, baharatlar, tuz, sıvı yağ ve zeytinyağına, pişirmek için bir tencereye, bir tavaya ve kaşığa ihtiyacınız var.

Yaprak sarması şöyle yapılır:

Tencereye su koyun ve ısınması için bekleyin. Sıcak suya üzüm yapraklarını bırakın. 8-9 saniye haşlayın ve üzüm yapraklarını bir kaba koyun. Bunun yanında tavaya sıvı yağını

koyun. Soğanları küçük küçük kesin ve tavada 5 dakika pişirin. Daha sonra pirinci tavaya ekleyin. 5-6 dakika sonra tavaya salçayı, maydanozu, tuzu, baharatları ve bir su bardağı suyu koyun. 2-3 dakika sonra iç harcınız hazır olur. Suda pişen üzüm yapraklarını düz bir yere serin. Bir kaşık iç harcı, üzüm yaprağının üzerine koyun. Üzüm yaprağını kenardan kıvrın. Silindirik şeklinde yaprağı sarın. Sardığınız yaprakları tencereye dizin ve tencereye su koyun. Üzerine zeytinyağı ekleyin. 30 dakika sonra yaprak sarmanız hazır. Afiyet olsun.

3) Yaprak sarmanın iç harcı yaklaşık kaç dakikada hazırlanır?

- A) 9-10
- B) 10-12
- C) 12-14
- D) 16-20

4. soruyu aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Hababam Sınıfı

Olaylar Özel Çamlıca Lisesinde geçer. Özel Çamlıca Lisesine müdür yardımcısı ve tarih öğretmeni olan Mahmut Hoca atanır. Okulun müdürü, Mahmut Hoca'yı 6-A Edebiyat, takma ismi ile Hababam Sınıfı ile tanıştırır. Mahmut Hoca, okul kurallarını öğrencilere anlatır. Öğrenciler lavaboda bu kurallara uymayacaklarını konuşur. Öğrenciler, Kel Mahmut takma ismini verdikleri Mahmut Hoca'yı sinirlendirmek için kopya çekerler, okuldan kaçarlar. Kel Mahmut bu davranışlar için öğrencilere ceza verir. Son olayda öğrencilerden Damat Ferit çocuğunu okula getirir. Çocuğu müdür görür, öğrencilere kızar. Kel Mahmut da tartışmaya girer. Tartışmada Kel Mahmut kalp krizi geçirir. Hababam Sınıfı, Kel Mahmut'u hastanede ziyaret eder. Öğrenciler, diplomalarını Kel Mahmut'a gösterir, Kel Mahmut çok mutlu olur.

4) Metinde aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı yoktur?

- A) Öğrenciler neden okuldan kaçar?
- B) Öğrencilerin Mahmut Hoca'ya verdiği takma isim nedir?
- C) Mahmut Hoca neden hastaneye gider?
- D) Okul müdürünün adı nedir?

5) Çorba için domatesleri, suyu

A) süzün / kızartın B) kaynatın / haşlayın

C) rendeleyin / kaynatın D) çırpın / kaynatın

6) Bugün İzmir’de hava durumu sağanak, hava 16 derece.

A) rüzgarlı / soğukluğu

B) yağışlı / sıcaklığı

C) karlı / soğukluğu

D) bulutlu / sıcaklığı

7) Dışarı çok soğuk. Seda, lütfen kapıyı

A) kapatalım B) kapatsınlar C) kapat D) kapatın

**8) Bir zamanlar uzak bir ülkenin yaşlı bir kralı Ülkenin kralı, oğluna “
Ülkeyi bir ay sonra sen” demiş.**

A) varmış /yönetmişsin

B) vardı / yöneteceksin

C) vardı / yönetmişsin

D) varmış / yöneteceksin

9) Kendimi halsiz hissediyorum. Yakında hasta ol..... .

A) olabiliyorum B) olabilirim C) olabileceğim D) olabilmişim

10. soruyu aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Emin, harçlıklarını biriktirerek bir bilgisayar almak istiyordu. Yeterli parayı biriktirir biriktirmez ikinci el bir bilgisayar aldı. Bilgisayar çok güzel ve sağlam görünüyordu. İlk zamanlarda bir sorun yoktu. Fakat kısa bir süre sonra ekranda donmalar olmaya başladı. Ayrıca bilgisayar çok fazla ısınıyordu. Bilgisayarı servise götürmeyi düşündü. Ama ödevleri vardı ve çok meşguldü. Bu yüzden önce internetten servisin internet sitesine girerek, servise mesaj atarak sorunu gidermeye çalıştı. Fakat sorunu gideremedi. Son olarak servisi telefonla aradı ve sorunu anlattı. Servisteki çalışan “Bilgisayarı servise getirmek zorundasınız. Bilgisayarı incelemem gerek.” dedi. Bunun üzerine Emin, okuldan çıkıp servise gitti. Görevliden bilgisayarı tamir etmesini istedi.

10) Emin bilgisayarı servise nasıl götürdü?

- A) İnternet sitesinden destek alarak
- B) Bilgisayarı servise kendisi götürerek
- C) Servisi telefonla arayıp destek alarak
- D) Servise mesaj atıp yardım isteyerek

11 ve 12. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Sanal gerçeklik gözlükleri, kişilerin kendilerini sanal bir ortamda hissetmelerini sağlıyor. Kullanıcılar sanal gerçeklik gözlükleri ile gözlerini tamamen kapatıyor ve başına sabitleyerek kullanıyor. Ekran olarak akıllı telefonu gözlüğün içine koymak yeterlidir. Kullanıcılar bu gözlükler ile bulunamayacakları mekânlara sanal olarak gidebiliyor, farklı etkinliklere katılabiliyor. Bu teknoloji sayesinde kullanıcılar gerçek bir oyun deneyimi yaşayabiliyor. Bunun yanında tıp öğrencileri sanal ameliyatlara girerek kendilerini geliştirebiliyor. Askeri eğitimler yapılabiliyor. Tarihi mekânlar veya müzeler ziyaret edilebiliyor. Bu teknoloji ile birçok alanda gelişme sağlayabiliriz.

11) Sanal gerçeklik gözlüklerini hangi sektörde kullanmıyoruz?

- A) Eğitim sektörü
- B) Oyun sektörü
- C) Savunma sektörü
- D) İnşaat sektörü

12) Sanal gerçeklik gözlükleri ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Sadece oyun sektöründe kullanılabilir.
- B) Kullanıcı sanal bir mekâna giriyor.
- C) Kullanım alanı giderek azalıyor.
- D) Ekran olarak tablet kullanılıyor.

13 ve 14. soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Karıncaların özellikleri:

- 1-Dünyadaki tüm karıncaların toplam ağırlığı, tüm insanların ağırlığından daha fazladır.
- 2-Karıncalar, vücut ağırlıklarının 20 katını kaldırabilir.
- 3- Karıncalar sadece dokunmak için değil, koku almak için de antenlerini kullanır.

4- Karıncalar tek başlarına basit işleri yapar. Fakat grup hâlinde zor işleri çok kolay yaparlar.

5- Karıncalar gri, kırmızı, siyah, sarı, mavi ya da mor renkli olabilir.

6- Kraliçe karıncaların doğdukları zaman kanatları olur. Bir koloni kurmak için uçarlar. Sonra kanatları düşer.

7- Bir kolonideki karıncaların çoğu dişidir ama bir veya birkaç tane kraliçe karınca vardır. Erkek karıncaların sayısı çok azdır.

8- İnsanlar yaklaşık 9.500 karınca türü biliyor. Bilim insanları bu sayının iki katının daha bilinmediğini düşünüyor.

13) Aşağıdakilerden hangisi karıncaların özelliklerinden değildir?

- A) Karıncalar grup hâlinde çalışabilir.
- B) Kendilerinden daha ağır yükleri taşıyabilir.
- C) Bir kolonideki erkek sayısı dişi sayısına göre daha azdır.
- D) Karıncalar sadece dokunmak için antenlerini kullanır.

14) Karıncalarla ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) Dünyadaki karınca türlerinin hepsi bilinir.
- B) Kolonide bir tane kraliçe karınca vardır.
- C) Tüm karıncaların ağırlığı insanların ağırlığından fazladır.
- D) Karıncaların kanatları olmaz.

15. soruda altı çizili kelimenin eş anlamlısını bulunuz.

15) Paris'ten hatıra olsun diye kupa ve şapka satın aldım.

- A) anı B) düş C) hayal D) zaman

16) Konuşmacı: sistemimizdeki en önemli sorun nedir sizce?

Uzman: En önemli sorun doktorların çalışma sürelerinin olmasıdır.

- A) Terapi / iyi B) Psikoloji / aralıklı C) Sağlık / uzun D) Hastane / kısa

17) İyi bir aşçı için sürekli egzersizi yapmalısınız.

- A) olmanız / pişirmek
- B) olma /pişirme

C) olman / pişirmek

D) olmak/ pişirme

18) Annemin güzel bir evde istiyorum.

A) yaşamasını

B) yaşamayı

C) yaşamasına

D) yaşamaya



Ek 5: Okuma-Anlama Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Türkçe metin ve alıştırmalarla ilgili anlama sorularını doğru cevaplayabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Türkçe hikâye kitapları okumayı severim.	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Türkçe kısa metinlerdeki içeriği anlamada zorluk çekerim.	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Benim için Türkçe metin ve kitapları okumak çok sıkıcıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Okuduğum Türkçe metindeki olayın geçtiği yeri, zamanı ve kişileri belirleyebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Türkçe gazete ve dergiler okuduğum zaman anlarım.	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Türkçe metindeki neden-sonuç ilişkisini fark edebilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Türkçe uzun metinlerdeki içeriğin anlamını kavrayabilirim.	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Türkçe sözlük yardımıyla her türlü metinleri anlarım.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek 6: Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.	Türkçe derslerinde sadece derse odaklanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Türkçe ödevlerini yapman zevk alırım.	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Türkçe derslerinde anlamadığım yerleri öğretmene sorarım.	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Türkçe ders saatleri haftalık olarak arttırılırsa bizim için faydalı olur.	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Türkçe gerçekten çok zor bir dildir.	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Türkçeyi sevdiğim için öğreniyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Türkçe sınav ve ödev kağıtlarını öğretmenlerden geri aldığım zaman yaptığım hataları kontrol etmeyi hiç sevmem.	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Türkçeyi iyi öğrenmek çok önemlidir çünkü ileride uzmanlık kariyerimi başlamama büyük katkı sağlayabilir.	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Türkçe derslerinde kendimi çok mutsuz hissederim.	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Türkçeyi iyi öğrenirsem iyi bir iş bulabilmem kolay olur.	☐	☐	☐	☐	☐
11.	Alanımda iyi bir uzman olmak için Türkçe öğrenmek önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
12.	Türkçe derslerinde zorlandığımda hiç pes etmem ve sorunu çözmek için çaba gösteririm.	☐	☐	☐	☐	☐
13.	Türkçe öğrenimde problem yaşadığımda onu kendim çözmeye çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐
14.	Türkçe öğrenmek için çok çaba sarf etsem bile Türkçem gelişmiyor.	☐	☐	☐	☐	☐
15.	Türkçe öğrenirken yaşadığım problemi çözmek için neler yapabileceğimi düşünürüm ve birden çok çözüm yolu bulmaya çalışırım.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek 7: Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği

ÖLÇEK İFADELERİ	Kesinlikle katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Web 2.0 araçlarının gelişen teknolojinin bir sonucu olarak karşına çıktığını bilirim.					
2. Web 2.0 araçlarının ders sürecine sağladığı katkıları uralayabilirim.					
3. Web 2.0 araçlarını kullanmak için gerekli olan teknik beceriye sahibim.					
4. Web 2.0 araçlarına örnek ya da örnekler verebilirim.					
5. Web 2.0 araçlarının her birinin hangi alanlarda kullanıldığını avırt edebilirim.					
6. Web 2.0 araçlarıyla hazırlanmış olduğum içerikleri bilgisayarına veya tabletine kaydedebilirim.					
7. Web 2.0 araçlarını hızlı ve pratik bir biçimde kullanabilirim.					
8. Yeni öğrendiğim web 2.0 aracı nasıl kullanmam gerektiğine yönelik fikir üretebilirim.					
9. Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan yeni içerikleri öğrenebilirim.					
10. Web 2.0 araçlarında bir ürün tasarlarken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.					
11. Web 2.0 araçlarıyla ilgili ihtiyacım olan bilgiyi elimden geldiğince araştırarak bulabilirim.					
12. Yeni karşılaştığım web 2.0 araçlarını bir kere kullanmam, öğrenmem için yeterlidir.					
13. Web 2.0 araçlarının, sınıfta aktif katılım ortamı oluşturduğunu düşünürüm.					
14. Web 2.0 araçları sayesinde sevmediğim konuları bile sevmeye başladığımı düşünürüm.					
15. Web 2.0 araçlarının bilgi edinme sürecinde etkili bir araç olduğunu düşünürüm.					
16. Web 2.0 araçlarının, derslerdeki akademik başarıyı artırdığını düşünürüm.					
17. Web 2.0 araçlarının, derslere yönelik motivasyonu yükselttiğini düşünürüm.					
18. Web 2.0 araçlarıyla işlenen derslerin, derse odaklanmayı artırdığını düşünürüm.					
19. Web 2.0 araçlarını kullanmak beni korkutur.*					
20. Öğrenme sürecinde web 2.0 araçlarını kullanmak hoşuma gider.					
21. Web 2.0 araçlarıyla işlenen derslerindaha kolay anlaşıldığını düşünürüm.					
22. Web 2.0 araçlarının kullanımının grup çalışmalarına fayda sağladığını düşünürüm.					
23. Web 2.0 araçlarının kullanılmasının derslere zenginlik kattığını düşünürüm.					
24. Web 2.0 araçlarının ders sırasında kullanılması, derste zaman kaybettirir.*0					
25. Arkadaşımla beraber web 2.0 araçları hakkında konuşmaktan zevk alırım.					
26. Web 2.0 araçlarıyla yeni ürünler ortaya koymaktan matlu olurum.					
27. Web 2.0 araçlarıyla herhangi bir içerik oluştururken sıkılırım.*					

Ek 8: Öğrenci Görüşme Formu

Öğrenci Görüşme Formu Soruları

Sevgili Arkadaşlar,

Aşağıdaki sorular yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmak üzere sizlere sorulmuştur. Adlarınız gizli kalacaktır. Veriler başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Vereceğiniz cevaplarla bilimsel araştırmamıza katkıda bulunacağınız için teşekkür ederim.

Elif Bilgiç

Sakarya Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

Adı:	
Soyadı:	

- 1- Sizce Padlet uygulamasının avantajları nedir?
- 2- Padlet uygulamasının dezavantajları nedir?
- 3- Padlet uygulamasını en beğendiğiniz kısmı nedir? Neden?
- 4- Padlet'i kullanırken ne tür zorluklar yaşadınız?
- 5- Padlet uygulaması Türkçe öğrenmenize yardımcı oldu mu? Neden?
- 6- Padlet'i bir sonraki derslerinizde de kullanmak ister misiniz? Neden?
- 7- Sizce Padlet kullanıcı dostu mu? Neden?

Ek 9: Okuma-Anlama Becerisine Yönelik Tutum Ölçeği ve Türkçe Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği Kullanım İzinleri

Elif Bilgiç Hanım merhaba,

Özbekistan'daki Üniversitelerde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Tutum ve Motivasyonları (Taşkent örneği) başlıklı doktora tezimde yer alan ölçekleri tezinizde kullanmanıza izin veriyorum.

Çalışmalarınızda kolaylıklar dileyimle.



Ek 10: Web 2.0 Araçlarına Yönelik Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni

Mustafa Hocam merhaba,
Öğrenciniz ile hazırlayacağınız tez için öncelikle başarılar dilerim.
Ölçeğimizi kullanmanızdan memnuniyet duyarım.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim, saygılarımı sunarım.

Yazın: 2023/10/12 12:21:12 | Gönderen: Mustafa Altun

Gönderen:

Gönderildi: 12 Ekim 2023 Perşembe 12:21

Kime:

Konu: Ölçek İzin isteği

[See More](#) from Mustafa Altun

Ek 11 Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.12.2024-E.426665



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : E-61923333-050.99-426665
Konu : 38/31 Elif BİLGİÇ

06.12.2024

Sayın Elif BİLGİÇ

İlgi : 29.11.2024 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 04.12.2024 tarihli ve 38 sayılı toplantısında alınan "31" nolu karar ile Elif BİLGİÇ'in başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doküman Kodu: BSLJYIDA7 Pın Kodu: 56272

Belge Takip Adresi : <https://tckye.gov.tr/cbdf/sk=5763&id=BSLJYIDA7&is=426665>

Adres: Eskişehir Kampüsü 54187 Söğütözü SAKARYA / KEP Adresi:

sakaryaniversitesi@hs01.kep.tr

Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31

e-Posta: ozelkalern@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ: www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hamit Babacan

Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



Ek 12 Etik Kurul Karar Belgesi

KARAR

31. Elif BİLGİÇ'in “ Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Padlet'in B1 Düzeyi Öğrencilerine Etkisi ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı

Yapılan görüşmeler sonunda Elif BİLGİÇ'in “ Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Padlet'in B1 Düzeyi Öğrencilerine Etkisi ” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.