



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
BLOG KULLANIMININ OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ**

Murat Sami TÜRKER

Doktora Tezi

Ankara, 2018

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE BLOG KULLANIMININ
OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ

Murat Sami TÜRKER

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Doktora Programı

Doktora Tezi

Ankara, 2018

KABUL VE ONAY

Murat Sami TÜRKER tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe ğretiminde Blog Kullanımının Okuma Becerisine Etkisi” başlıklı bu çalışma, 15/01/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN (Başkan)



Prof. Dr. Ayten GENÇ (Danışman)



Prof. Dr. Ferruh AĞCA



Doç. Dr. Nazmiye TOPÇU TECELLİ



Doç. Dr. Sema ASLAN DEMİR

Yukarıdaki imzaların adı geçen ğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

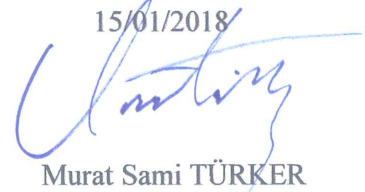
Prof. Dr. Yunus KOÇ
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☒ Tezimin/Raporumun 2 (iki) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

15/01/2018


Murat Sami TÜRKER

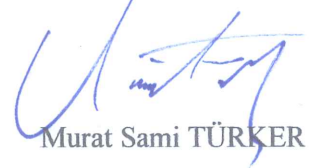
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

- ☐ **Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.**
(Bu seçenikle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etseniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)
- ☐ **Tezimin/Raporumun .../.../.... tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.**
(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir)
- ☒ **Tezimin/Raporumun 15/01/2020 tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.**
- ☐ **Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi**

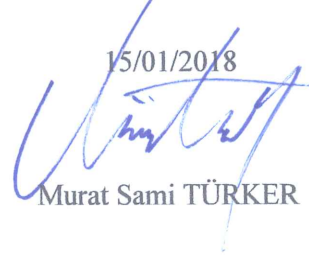
15/01/2018


Murat Sami TÜRKER

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Ayten GENÇ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

15/01/2018


Murat Sami TÜRKER

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim süresince desteğini her an hissettiren, her zaman güç ve cesaret vererek engin bilgi ve deneyimleriyle yolumu aydınlatan, hiç eksilmeyen enerjisi ve hep daha iyiye ulaşma ilkesiyle yaşamım boyunca örnek alacağım değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Ayten Genç'e;

Ders döneminde olduğu kadar tez döneminde de değerli bilgi ve birikimlerinden son derece istifade ettiğim değerli hocam Sayın Doç. Dr. Nazmiye Topçu Tecelli'ye

Çalışma konumun ortaya çıkmasından çalışmamın tamamlanmasına kadar her aşamada değerli fikirleriyle bana yön veren ve kazandırdığı bakış açısıyla ileriye dönük daha net kararlar almamı sağlayan çok değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Erol Barın'a;

Çalışmamı titizlikle değerlendirerek tamamlanmasına katkı sağlayan değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Arif Sarıçoban ve Sayın Doç. Dr. Sema Aslan Demir'e;

Çalışmamın uygulama aşamasında Osmangazi Üniversitesi TÖMER'in kapılarını ardına kadar açarak uygulamamı başından sonuna kadar takip eden, ayrıca tez savunma jürimde de bulunarak çalışmamın tamamlanmasında da emeğini esirgemeyen Osmangazi Üniversitesi TÖMER müdürü değerli hocam Sayın Prof. Dr. Ferruh Ağca'ya;

Çalışmamın özellikle veri analizi aşmasında yardımını hiçbir zaman esirgemeyen değerli bilim insanı Sayın Yrd. Doç. Dr. Ersin Karademir'e;

Yoğun tez döneminde yardımdan asla kaçınmayarak iş yükümü hafifleten ve bilgi ve deneyimlerinden her zaman istifade ettiğim değerli çalışma arkadaşım ve hocam Sayın Gönül Yüksel'e

Bu uzun ve yorucu süreçte birbirimize maddi ve manevi destek olarak birlikte yol aldığım arkadaşlarım Halit Çelik, Hüseyin Göçmenler, Erol Gökşen, Serhat Koçak, Sümeyra Ayık, Tuğçe Habuk ve Aybüke Berk'e;

Çalışmanın tasarımıda çok önemli yere sahip olan, “Öyküler Sesleniyor” projesinin paha biçilmez eserleri olan sesli edebiyat öykülerini kullanmam konusunda tereddüt etmeden izin veren ve bu konuda teşvik eden DenizBank Kültür Sanat yöneticisi Sayın Perihan Yücel'e ve Deniz Kültür Ailesinin değerli üyeleri Seval Hanım ve Tuğba Hanım'a;

Son olarak, tüm bu süreç boyunca yaşadığım her şeyi sabrı ve sevgisiyle paylaşarak beni her konuda destekleyen ve daha iyiyi yapabilmem konusunda cesaretlendiren sevgili eşim Merve Türker'e sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.



ÖZET

TÜRKER, Murat Sami. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Blog Kullanımının Okuma Becerisine Etkisi*, Doktora Tezi, Ankara, 2018.

Bu çalışmada, blogların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerisine etkisi araştırılmıştır. Karma öğrenme modelinin ilkeleri çerçevesinde gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmacı tarafından öncelikle bir blog sitesi tasarlanmış ve hazırlanan içerik ders dışı öğretim malzemesi olarak öğrencilere uygulanmıştır.

Çalışmanın katılımcılarını Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyinde 24 üniversite öğrencisi ve onlara ders veren öğretim elemanları oluşturmuştur. Çalışma öncesinde B2 düzeyi kazanımlarına göre hazırlanmış bir okuduğunu anlama testi ön test olarak uygulanarak öğrencilerin okuma becerisi düzeyleri belirlenmiştir. Çalışma sonunda ise, blog uygulamasının etkisini belirleyebilmek amacıyla okuduğunu anlama testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Ön test ve son test verileri SPSS 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmada, öğrencilerin blog kullanımına yönelik tutumlarının saptanması amacıyla *Blog Tutum Ölçeği* uygulanmış ve elde edilen veriler nicel yöntemlerle analiz edilmiştir. Bloglara yönelik tutumlar ile okuma başarısı arasındaki ilişki de çalışma kapsamında araştırılmış, bu amaçla blog tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testinden elde edilen veriler yine SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmada kullanılan bir diğer araştırma yöntemi odak görüşmeleridir ve bloglara yönelik olumlu-olumsuz görüş ve önerileri doğrultusunda öğrencilerle ve öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere ait ses kayıtları yazıya aktarılarak elde edilen veriler araştırmacı tarafından betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir.

Tasarım tabanlı araştırma modelinin uygulandığı bu çalışmada, blog içeriğini oluşturmak amacıyla gazete haber metinleri kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilere haber okuma alışkanlıkları sorulmuş, elde edilen bu veriler blog içeriğinin tasarlanmasında ve uygulama yönteminin belirlenmesinde etkili olmuştur. Altı haftalık uygulama sürecini kapsayan bu çalışmada, B2 düzeyi okuma becerisi kazanımlarına göre belirlenen okuma

stratejilerinin öğretimi sağlanmış; ardından konuyla bağlantılı olarak hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır.

Sonuçlar, öğrencilerin uygulama sonunda okuma becerisi düzeyleri ve bloglara yönelik tutumlarında pozitif yönlü anlamlı bir değişim olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin bloglara yönelik tutumları ile okuma başarıları arasında da orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler de okuma becerisi testi ve blog tutum ölçeğinden elde edilen nicel verilerle tutarlılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe öğretimi, Web 2.0 araçları, blog, okuma becerisi, sınıf dışı etkileşim, tasarım tabanlı araştırma, tutum.



ABSTRACT

TÜRKER, Murat Sami. *The Effectiveness of Blog Use on the Reading Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language*, Doctoral Dissertation, Ankara, 2018.

In this study, the effectiveness of blogs on the reading skills of students learning Turkish as a foreign language. In the light of the principles of blended learning, a blog was created by the researcher and the material was implemented to the students as an out-of-class teaching material.

The participants of the study were 24 university students who were learning Turkish as a foreign language and the instructors teaching them. In order to assess the students' level of reading skills, a reading comprehension test, which was prepared according to B2 level reading outcomes, was administered as a pretest before the study. At the end of the study, the reading comprehension test was administered as a posttest to investigate the effect of the blog experiment. Data obtained from the pretest and posttest were analyzed using SPSS 22.0.

In the study, a Blog Attitude Scale was administered to determine students' attitudes towards the use blogs, and data obtained were analyzed quantitatively. Also, the relation between attitudes towards the use of blogs and reading proficiency were investigated within the scope of the study as well, and the data obtained from the Blog Attitude Scale and the reading comprehension test were analyzed using SPSS.

Another research method used in the study is focus group interviews and they were held with the students and their instructors for the sake of their thoughts, either positive or negative, about blogs. Audio recordings were transcribed first, and the data were analyzed by the researcher using descriptive analysis methods.

In this study, which was designed according to the principles of design based research method; newspaper articles were used in order to create the blog content. At the very beginning, the students were asked their routines for following the news and this had a big impact on designing the blog content and implementation process. Throughout the six-week-period study, the reading strategies, which were determined according to B2 level outcomes, were taught and reading activities were prepared and applied accordingly.

The results of the study showed that, there is a significant increase in students' reading skills and attitudes towards blogs. It was also revealed that there is a moderate uphill relationship between students' attitudes towards blogs and their reading achievement. In addition, the qualitative data obtained from the focus group interviews were consistent with the quantitative data obtained from reading comprehension tests and blog attitude scale.

Key Words: Teaching Turkish to foreigners, Web 2.0 tools, blog, reading skill, out-of-class interaction, design based research, attitudes.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iii
ETİK BEYAN.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	xv
TABLolar DİZİNİ	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xviii
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KAPSAMI	3
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.3. Araştırma Soruları	6
1.4. Araştırmanın Kuramsal Temeli	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Ara Değerlendirme	10
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Dil Öğrenmede Okumanın Önemi	11
2.2. Okuma Süreci.....	13
2.3. Okumaya Karşı Tutumlar	22
2.4. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi	26
2.4.1. Eylem Odaklı Yaklaşım	30
2.4.2. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeterlik Düzeyleri.....	33

2.5. Dil Öğrenmede Teknoloji Kullanımı	39
2.6. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi.....	42
2.7. İnternet ve Web 2.0 Uygulamaları	47
2.7.1. İnternet	48
2.7.2. Web 2.0 Araçları	53
2.7.2.1. Vikiler	57
2.7.2.2. Podcastler ve Vodcastler	58
2.7.2.3. Sosyal Ağlar	60
2.7.2.4. Sanal Dünya	61
2.7.2.5. Eşzamanlı İletişim Araçları.....	62
2.7.2.6. Mikrobloglar	63
2.7.2.7. Bloglar.....	64
2.7.2.7.1. Blog Türleri.....	66
2.8. Yabancı Dil Öğretiminde Blog Kullanımı	68
2.9. İlgili Araştırmalar.....	71
2.10. Ara Değerlendirme	87
3. BÖLÜM: YÖNTEM	89
3.1. Araştırma Modeli	90
3.2. Araştırma Evreni.....	97
3.3. Çalışma Grubu	97
3.4. Veri Toplama Araçları.....	98
3.4.1. Blog Tasarımı.....	99
3.4.2. Ön Test/Son Test.....	110
3.4.3. Okuduğunu Anlama Testleri	115
3.4.4. Anketler	116
3.4.5. Tasarım Geliştirme Soruları	120
3.4.6. Görüşme Formları	121
3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı.....	121
3.6. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	122
3.7. Ara Değerlendirme	124

4. BÖLÜM: BULGULAR	125
4.1. Blog Kullanımının Okuma Becerisine Etkisi	127
4.2. Öğrencilerin Eğitim Amaçlı Blog Kullanımına Yönelik Tutumları	131
4.2.1 Medya Kullanım Alışkanlıkları.....	133
4.2.2 Bloglara Yönelik Tutumlar	136
4.2.3 Blog Kullanımına Yönelik Davranışlar.....	138
4.3. Öğrencilerin Bloglara Yönelik Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki.....	147
4.4. Öğrencilerin Bloglarla İlgili Görüşleri ve Uygulama Önerileri	149
4.5. Öğretmenlerin Bloglarla İlgili Görüşleri ve Uygulama Önerileri	161
4.6. Ara Değerlendirme	170
5. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	172
5.1. Sonuç.....	173
5.2. Öneriler	184
KAYNAKLAR	188
İNTERNET KAYNAKLARI	204
EKLER.....	206
Ek 1: Örnek Konu Anlatımı.....	206
Ek 2: Blogda Paylaşılan Haber Metinleri.....	213
Ek 3: Sesli öyküler Kullanım İzni	247
Ek 4: Okuma Becerisi Testi.....	248
Ek 5: Blog Tutum Ölçeği.....	253
Ek 6: Blog Tutum Ölçeği Türkçe Çevirisi	254
Ek 7: Uygulama Öncesi Anket.....	255
Ek 8: Uygulama Sonrası Anket	258
Ek 9: Blog Tasarım Anketi	261
Ek 10: Öğrenci Görüşme Formu	263
Ek 11: Öğretmen Görüşme Formu	264
Ek 12: Blog Tutum Ölçeği Kullanım İzni.....	265
Ek 13: Etik Kurul Onay Formu	266
Ek 14: Araştırma İzni.....	267

Ek 15: Gönüllü Katılım Formu.....	268
Ek 16: Tez Çalışması Orijinallik Raporu	269
EK 17: Turnitin Benzerlik İndeksi	270



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
OGÜ	: Osmangazi Üniversitesi
SPSS	: Statistical Package for The Social Sciences
AOÖÇ	: Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
BAS	: Blog Attitude Scale
BTÖ	: Blog Tutum Ölçeği
Bk.	: Bakınız
Ed.	: Editör
KR-20	: Kuder-Richardson 20
N	: Sayı
$\bar{X}$	: Aritmetik ortalama
p	: İki aritmetik ortalama arasındaki anlamlılık düzeyi
r	: Korelasyon katsayısı
t	: İki aritmetik ortalama arasındaki farkın büyüklüğü
α	: Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı değeri
Ss	: Standart sapma
Sh	: Standart hata
Sd	: Serbestlik Derecesi
$S\bar{x}$	: Standart hata ortalama
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfalar

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi	35
Tablo 2: AOÖÇ Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Taslağı.....	37
Tablo 3: Web 2.0 Araçları.....	57
Tablo 4: Altı Haftalık Uygulama Süreci	94
Tablo 5: Bir Haftalık Uygulama Süreci	95
Tablo 6: Çalışmanın Katılımcıları.....	98
Tablo 7: Blogda Öğretimi Yapılan Okuma Stratejileri	101
Tablo 8: Alıntı Yapılan Gazeteler ve Kullanılan Haber Metinleri.....	102
Tablo 9: Alıntı Yapılan Gazeteler ve Kullanılan Haber Metinleri.....	105
Tablo 10: Blogda Paylaşılan Sesli öyküler	107
Tablo 11: AOÖÇ Okuma Becerisi Kazanımları ve Hedeflenen Okuma Becerileri.....	111
Tablo 12: Okuma Becerisi Testi Madde Analizi Sonuçları	113
Tablo 13: Blog Kullanım Anketi Güvenirlik Analizi Sonuçları	116
Tablo 14: Blog Tutum Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	118
Tablo 15: Blog Tutum Ölçeği Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	119
Tablo 16: Blog Tutum Ölçeği (Orijinal & Çeviri) Korelasyon Testi Sonuçları	119
Tablo 17: Okuma Becerisi Ön Test & Son Testi Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	128
Tablo 18: Okuma Becerisi Ön test & Son testi Betimsel İstatistik Verileri.....	128
Tablo 19: Okuma Becerisi Ön test & Son testi İlişkili Örnekler için T-testi Sonuçları	129
Tablo 20: Okuma Becerisi Ön test & Son testi Cevaplanan Soru Sayıları	130
Tablo 21: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler.....	132
Tablo 22: Günlük Ortalama Haber Okuma Süresi.....	133
Tablo 23: Gün İçerisindeki Haber Takip Saatleri	134
Tablo 24: Takip Edilen Haber Kaynakları	134
Tablo 25: Uygulama Sürecinde Kullanılan Cihazlar	135
Tablo 26: Tercih Edilen Haber Türleri.....	135
Tablo 27: Blog Tutum Ölçeği Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	137
Tablo 28: Blog Tutum Ölçeği Betimsel İstatistik Verileri.....	137

Tablo 29: Blog Tutum Ölçeği (İlk & Son) İlişkili Örnekler için T-testi Sonuçları	138
Tablo 30: Yazılı Metinleri Okudum Diğer İçeriklerle İlgilenmedim.....	139
Tablo 31: Metinler ile İlgili Soruları Yanıtladım.....	139
Tablo 32: Konu Anlatımlarını Takip Ettim.....	140
Tablo 33: Sesli Öyküleri Okudum	140
Tablo 34: Diğer Arkadaşlarımla Yorumlarını Okudum	141
Tablo 35: Diğer Arkadaşlarıma Yorumlar Yazdım	141
Tablo 36: Konuyla İlgili Önerilen Diğer Siteleri Ziyaret Ettim.....	144
Tablo 37: Blog Sitesini Düzenli Olarak Ziyaret Ettim.....	144
Tablo 38: Sınıf Bloğu Dışında Diğer Türkçe Blog Sitelerini de Ziyaret Ettim	145
Tablo 39: Blog Uygulama Sürecinde Kullanılan Cihazlar	146
Tablo 40: Blog Uygulama Sürecine Katılım Yerleri	146
Tablo 41: Beğenilen Haber Türleri	147
Tablo 42: Okuma Becerisi Testi & Blog Tutum Ölçeği Korelasyon Testi Sonuçları ..	148
Tablo 43: Katılımcıların Türkçeyi öğrenme amaçları.....	150
Tablo 44: Yabancı Dil Öğrenmede Blog Desteğinin Avantajları/Dezavantajları.....	151
Tablo 45: Blogda Yapılması İstenen Eklemeler/Değişiklikler	153
Tablo 46: Blog Kullanırken Karşılaşılan Sorunlar.....	155
Tablo 47: Geleneksel Öğrenme ile Blogla Öğrenme Arasındaki Farklar	156
Tablo 48: Beğenilen & Beğenilmeyen Blog Etkinlikleri.....	158
Tablo 49: Blog Etkinliklerinin Okuma Başarısına Etkisi	160
Tablo 50: Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri ve Öğrenim Durumları	162
Tablo 51: Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Bölümler.....	163

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Blog Sitesi Ana Ekran Görüntüsü.....	100
Şekil 2: “Konu Anlatımı” Sayfası Örnek Ekran Görüntüsü	101
Şekil 3: “Dersler” Sayfası Örnek Ekran Görüntüsü	103
Şekil 4: “Dersler” Sayfası Sözlükçe Örnek Ekran Görüntüsü	103
Şekil 5: “Dersler” Sayfası Tartışma Alanı Örnek Ekran Görüntüsü.....	104
Şekil 6: “Blog Tasarım Anketi” Örnek Ekran Görüntüsü.....	104
Şekil 7: “Bunları Biliyor musunuz?” Sayfası Örnek Ekran Görüntüsü	106
Şekil 8: “Sesli Kütüphane” Sayfası Örnek Ekran Görüntüsü	107
Şekil 9: “Sözlükler” Sayfası Ekran Görüntüsü	108
Şekil 10: “Mağaza” Sayfası Örnek Ekran Görüntüsü	109
Şekil 11: “Duyurular” Sayfası Örnek Ekran Görüntüsü	110

GİRİŞ

Okumanın edilgin bir beceri olarak kabul edildiği, yalnızca yazılı bir metnin şifrelerini çözmek olarak algılandığı 1980'lerden bu yana, hem anadilde hem de yabancı dilde okuma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların sayısı önemli ölçüde artmıştır. Algılamaya dayalı bir eylem olan okuma, günümüzde, okuyucunun metinden anlam çıkarma çabasını tanımlamak için kullanılır (Grabe ve Stoller, 2001, s. 188; Hedge, 2000, s. 188; Tompkins, 1997, s. 6; Wallace, 1996, s. 4). Grabe (1991, s. 383) okumayı, okuyucu ile metin arasında gerçekleşen etkileşim ve okuyucunun zihninde okuma sürecinde işe koşulan bilişsel beceriler arasında gerçekleşen eşzamanlı etkileşim olmak üzere iki yönlü etkileşimli bir süreç olarak tanımlar.

Temel dil becerilerinden biri olan okuma, yabancı dil öğrenmede bilgiye ulaşmanın ve öğrenmenin temel kaynağı olması sebebiyle en önemli akademik dil becerilerinden biri kabul edilmektedir (Day, 1993, s. ix; Grabe ve Stoller, 2001, s. 187). Bu nedenle, eğitimciler okuma ve anlama becerisini geliştirmenin yeni yollarını aramaktadırlar. Her geçen gün ilgi ve ihtiyaçları, yaşam tarzları ve öğrenme alışkanlıkları değişen bireylerin, başarısı kanıtlanmış olsa da geçmişte uygulanan yöntemlerle öğrenmelerini beklemek mantıklı olmayacaktır. Teknolojiyi kullanma konusunda oldukça yetenekli olan günümüz gençlerinin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek için teknolojiden yararlanılması gerektiği açıktır. Bu nedenle, teknolojik yeniliklerin yabancı dil öğrenme ortamlarına uyarlanmasına yönelik yürütülen çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

Yabancı dilde okuma becerisine etki eden faktörlerden anadilde okuma alışkanlığı önemli bir yere sahiptir. Anadilinde etkin okuyucu olan bir bireyin yabancı dilde de okuma alışkanlığı edinmesi zor olmayacaktır. Fakat yalnızca sınıf içerisinde sağlanan eğitimle tüm öğrencilerin yabancı dilde okuma becerilerini geliştirmeleri pek mümkün görünmemektedir. Günlük yaşamlarının hemen her anında birçok mekân ve ortamda anadilde okuma imkânına sahip olan bireylere, yabancı dil öğrenme bağlamında da benzer olanaklar sunmak son derece önemlidir. Bu nedenle, yabancı dil öğrenmede tüm becerilerde olduğu gibi, okuma becerisi kazandırmada öğrenmeyi sınıf dışına taşımak en önemli odak noktalarındandır. Bu bağlamda öğretmenler, okulda kazandırılan bilgi ve

becerileri okul dışı çalışmalar için kullanabilmeleri konusunda öğrencileri yönlendirmelidirler (Genç, 2001, s. 89, 90).

Teknolojinin de işe koşularak ders dışında öğrencilerin okumaya teşvik edildiği ortamların başında bloglar gelmektedir. Kişilerin, düşüncelerini başka kişilerin okumaları için paylaştıkları sosyal platformlar olan bloglar, işbirliği ve iletişimi ön plana çıkaran yapısıyla (Minocha ve Kerawalla, 2011, ss. 151, 152; Sharma ve Barrett, 2007, s. 19; Solomon ve Schrum, 2010, s. 21) anlamlı ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sunar (Blackstone, Spiri, ve Naganuma, 2007, s. 17). Blogların yabancı dil öğretiminde kullanılmasıyla ilgili yurtdışında yapılmış çok sayıda çalışma varken yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bloglarla ilgili çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Blogların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin gelişimine etkisinin araştırılacağı bu çalışmanın, teknoloji çağında yaşayan günümüz öğrencilerinin akademik ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun öğretim programları geliştirmede eğitimcilere önemli ölçüde fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1. BÖLÜM:

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

1.1. PROBLEM DURUMU

Okumak her zaman zahmetli bir iş olmuştur. Bir iletişim gereksiniminden ortaya çıkan okumanın yerine bugün bilgiye çok daha kolay ve çabuk erişim imkânı sunan yollar bulunmaktadır (Genç, 1995, s. 71). Teknolojinin gelişimi ve eğitim dâhil birçok alanda daha çok görsel-işitsel araçların yaygın olarak kullanımının söz konusu olduğu günümüz toplumlarında, teknolojik imkânların artması ile birlikte bu zahmetli işten vazgeçilerek seyretme/izleme eylemlerinin arttığı görülmektedir. Anadil konuşurlarının da, yabancı dil öğrenenlerin de çok emek ve zaman harcanması nedeniyle okumayı ihmal ettikleri görülmektedir. Bu durum, okuma yoluyla kazanılan algılamaya dayalı bilgi ve becerilerin geliştirilememesine neden olmaktadır. Bu da beraberinde, öğretmen kontrolünde öğrenilenlerin günlük yaşamda kullanılamamasını ve yabancı dil öğretiminde istenen başarının sağlanamamasını getirmektedir (Genç, 2003, s. 104). Öğretmenler ne kadar çabalarsa çabalasın, teknolojinin albenisiyle yarışmak ve öğrencileri okumaya yönlendirmek kolay olmamaktadır. Gerek bilgiye ulaşmada izlenen farklı yollar, gerekse değişen ilgi alanları ve yaşam tarzları nedeniyle öğrenciler okumaya karşı ilgisiz kalabilmekteler. Bu nedenle teknoloji dâhil edilerek öğrencileri okul dışında okumaya özendirecek bir çalışma gerçekleştirmenin daha doğru olacağı düşüncesinden hareketle bir araştırma konusu geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, bloglar aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere erişmek ve onların okuduklarını anlamalarına katkı sağlanıp sağlanmadığının bilimsel olarak araştırılması amaçlanmaktadır.

Blogların ana dil ve yabancı dil öğreniminde faydalı bir öğrenme aracı olduğunu öne süren, alanda yapılmış çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Yapılan çalışmalar sonucunda birçok araştırmacı blogların iletişimi arttıran sosyal bir öğrenme ortamı olduğu konusunda ortak görüş bildirmektedir (Korkmazgil, 2009, s. 142, 143; Minocha ve Kerawalla, 2011, s. 152; Sharma ve Barrett, 2007, s. 120; Solomon ve Schrum, 2010, s. 21). Hedef kültürün aktarımında (Ducate ve Lomicka, 2008, s. 24) ve düşünme

becerilerini geliştirmede (Zeqiri, 2013, s. 12) olumlu etkiye sahip olan blogların, öğrenci motivasyonunu arttırmada da oldukça etkili öğrenme aracı olduğu ileri sürölmektedir (Ahluwalia, Gupta, ve Aggarwal, 2011, s. 38; Blackstone ve diğlerleri, 2007, s. 17; Nicolaou ve Constantinou, 2014, s. 104). Blogların öğrenciler üzerindeki etkilerini araştıran söz konusu çalışmaların yanı sıra, katılımcılarını öğretmen adaylarının oluşturduğu çalışmaların da yapıldığı saptanmıştır (Bener, 2015; Korkmazgil, 2009; Okan ve Taraf, 2013; Uysal, 2012). Birçoğu yabancı dil olarak İngilizcenin öğretime yönelik yapılan çalışmalarda araştırmacılar blogların genel dil becerilerine etkisini araştırmış ve olumlu sonuçlar elde etmişlerdir (Pinkman, 2005; Zarei ve Al-Shboul, 2013). Yazmayı teşvik edici özelliği ve yazılanlara yorum yapabilmeye imkân sağlayarak iletişimi öne çıkaran yapısı itibariyle blogların yazma becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Al-Qallaf ve Al-Mutairi, 2016; Koçoğlu, 2009; Noytim, 2010; Yavuz, 2014). Yabancı dildeki sözcüklerin, bloglar üzerinden ses, görüntü, video gibi çoklu ortam nesneleriyle desteklenerek sunulması hem kelime öğrenimini hem de öğrenilen kelimelerin kalıcılığını arttırmaktadır (Rahmany, Sadeghi, ve Faramarzi, 2013). Blogların okuma becerisine etkisi bağlamında yurt içinde ve yurt dışında yürütölen çalışmalar ise İngilizce başta olmak üzere diğler yabancı dillerin öğretime alanında yapılmıştır (Al-Fadda ve Al-Yahya, 2010; Aydan, 2014; DeLallo, 2011; H.-Y. Hsu ve Wang, 2011; Izquierdo ve Reyes, 2009; Rashtchi ve Hajihassani, 2010; Temir, 2015). Ancak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blogların okuma becerisini geliştirmede etkisini araştıran bir çalışma henüz yapılmamıştır. Bu çalışma, blog kullanımının üniversite düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma becerisine etkisini araştırmaktadır.

1.2. ARAşTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Günümüzde teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ve internetin her geçen gün daha da yaygınlaşması eğitim alanında da teknolojinin kullanılması gerekliliğini ortaya koymuştur. Avrupa Konseyinin yayını olan *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinin (AOÖÇ)* temel ilkelerinden, “bir yabancı dili öğrenebilme o dili kullanabilme yetisiyle eşdeğerdır” ilkesi bugünün yabancı dil eğitimi anlayışının temelini oluşturmaktadır. Bu anlayışa göre, dil öğrenenler kendi öğrenmelerinde sorumluluk

alabilmeli; derste öğrendikleri teorik bilgiyi ders dışı özgün ortamlara uyarlayabilmelidirler. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bir ders kitabı ve sınıf içi etkinliklere bağlı kalarak geleneksel yöntemlerle sağlanan eğitimin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmadığı görülmektedir. Öyleyse öğrenmeyi okulun fiziki sınırları dışına taşıyabilecek, iletişimsel amaçlarla dili kullanabilme fırsatları sunacak yeni yöntemler geliştirilmeli, yeni öğrenme araçları tasarlanmalıdır. Şüphesiz teknoloji, bu arayış için sunulabilecek çözüm önerilerinin çıkış noktası konumundadır.

Yabancı dil eğitimi veren kurum ve kuruluşlar, öğrencileri sınıf ortamında teknoloji destekli öğretim malzemeleriyle karşılaştırma olanağı sunmaktadır. Fakat öğrencilerin sınıf dışında öğrendiklerini pekiştirecek, uygulayacak ve daha çok öğrenmeye isteklendirecek öğrenme ortamlarının yeterli olduğu söylenemez. *Dijital yerliler* olarak tanımlanan günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre tasarlanmış, onları yaşamlarını çevreleyen teknolojik araçlardan koparmadan okul dışında öğrenmelerini teşvik edecek öğrenme ortamları sunmak eğitimcilerin ve program tasarımcılarının arayış içerisinde oldukları ortak konulardır. Son yıllarda yurtdışında ve yurtiçinde internetin eğitime uyarlanmasıyla blog kullanımı artmış ve sağladığı yararlar açısından ilgi çeker duruma gelmiştir.

Bu doğrultuda, üniversitelerin *Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER)* yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilere altı hafta boyunca ders kitaplarındaki konulara paralel olarak ve ilgi alanlarıyla ilgili verilerin sonuçları dikkate alınarak hazırlanan içerik bloglar aracılığıyla uygulanacaktır. Çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanacak okuma becerisi testleriyle öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları karşılaştırılarak blogların okuma becerilerine etkisi araştırılacaktır. Çalışma kapsamında söz konusu merkezlerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ders dışında kullanımına sunmak üzere öğretim malzemeleri geliştirilecektir.

Blogların dil öğretiminde kullanımına yönelik alanyazın incelendiğinde, şimdiye dek gerçekleştirilmiş ya da halen devam etmekte olan farklı çalışmalara rastlanmaktadır (Bener, 2015; T. Demirel, 2010; Güttler, 2011; C.-L. Hsu ve Lin, 2008; Kocaoğlu, 2015; Uysal, 2012). Yapılan çalışmalar çoğunlukla blogların yazma becerilerine etkisi üzerine yoğunlaşmış (Al-Qallaf ve Al-Mutairi, 2016; Çiftçi, 2009; Kazancı, 2012; Koçoğlu, 2009; Noytim, 2010; Özdemir, 2015; Yavuz ve Tok, 2014) ya da blog kullanımının

öğrenci motivasyonuna ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkileri araştırılmıştır (Çakıroğlu, 2013; Çiğdem, 2012; Korkmazgil, 2009). Buna karşın blogların okuma becerilerine etkisi üzerine yapılan çalışmalar sayıca sınırlıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ise, blogların okumayla ilişkisini ortaya koyan geniş çaplı araştırmaya dayalı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada, blog kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisi araştırılacaktır. Bu nedenle, öncelikle blog tabanlı öğretim malzemeleri tasarlanacak ve bu malzemelerle yapılandırılan uygulama sürecinin okuma becerisine katkısı değerlendirilecektir.

Bu tez çalışması, genel düzeyde yurtiçi ve yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere, yerel düzeyde ise Osmangazi Üniversitesi (OGÜ) TÖMER’de Türkçe öğretenlere öğretim programı ve öğretim malzemesi tasarımı konusunda yol gösterici nitelik taşımaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek bulguların, dil öğrenenler açısından okumaya karşı olumlu tutum geliştirme ve okuma başarılarını arttırmada bloglardan faydalanılabileceği yönünde olması beklenmektedir.

1.3. ARAŞTIRMA SORULARI

Bu tez ile “yaşam boyu öğrenme, bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrenmeyi öğrenme, hedef dilde iletişim kurabilme, bilgiye ulaşma ve paylaşma, teknolojiyi etkin kullanma, işbirlikli ve etkileşimli öğrenme” gibi modern eğitim anlayışında benimsenen söz konusu ihtiyacı karşılamak amacıyla Türkçenin yabancılarla öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi ve katkısı araştırılacaktır. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.

1. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre içeriği belirlenmiş blogların okuma becerisini geliştirmede etkisi nedir?
2. Öğrencilerin eğitim amaçlı blog kullanımına yönelik tutumları nelerdir?
 - a. Öğrencilerin medya kullanım alışkanlıkları nelerdir?
 - b. Eğitim amaçlı blog kullanımının öğrencilerin bloglara yönelik tutumları üzerindeki etkisi nedir?
 - c. Öğrencilerin blog kullanımına yönelik davranışları nelerdir?

3. Öğrencilerin bloglara yönelik tutumları ile başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Öğrencilerin blogların dil öğretiminde kullanılmasına yönelik görüşleri ve uygulamaya yönelik önerileri nelerdir?
5. Öğretmenlerin blogların dil öğretiminde kullanılmasına yönelik görüşleri ve uygulamaya yönelik önerileri nelerdir?

1.4. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ

Öğrenmenin temel kaynağı olan okuma bilgiye erişim aracı olmasının yanı sıra, aynı zamanda başlı başına bir amaçtır. Yeni sözcüklerin ve dilbilgisi yapılarının öğrenilmesini kolaylaştıran ve dil öğrenmede başarıyı arttıran okuma, bireyleri daha fazla okumaya ve öğrenmeye yönlendirmesi bakımından oldukça önemlidir (Day, 1993, s. ix; Nation, 2009, s. 49). Belli iletişimsel amaçlarla, yazılı bir metne tepki vermek olarak da tanımlanan okuma sürecinde önemli olan bireylere okuduğunu anlama becerisi kazandırabilmektir. Aksi halde, gerçekleştirilen eylem yazılı sembolleri seslendirmekten öte geçemeyecektir (Wallace, 1996, s. 4). Okuma sözcüğüyle temel okuma değil, kişilerin duygu ve düşünce dünyasını geliştiren işlevsel okuma kastedilmektedir. Bu da; beynin görme, algılama, seslendirme, anlama, yapılandırma gibi işlevlerinden oluşmaktadır (Durmuş, 2013, s. 185). Bu nedenle, anlamaya etki eden faktörleri belirleyebilmek okuma becerisi edindirmede oldukça önemli bir yere sahiptir.

Okuyucuların etkin rol üstlendiği okuma sürecinde anlamaya etki eden faktörler çeşitlidir. Okuyucu ve metin kaynaklı olan bu faktörler metnin türü ve kavramsal yoğunluğu, yazarın ve okuyucunun amacı, okuyucunun artalan bilgisi, okuma stratejileri, motivasyonu ve okumaya karşı tutumları olarak sıralanabilir (Tompkins, Campbell, Green, ve Smith, 2014, ss. 6, 7). Bu bağlamda okuma öğretiminin iki amacından söz edilebilir. Bunlar, etkili bir okuma için gerekli olan teknik bilgi ve becerilerin öğretimi ve okumayı eğlenceli bir etkinliğe dönüştürebilmek için öğrencilerin motivasyonunu arttırarak okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamadır (Sainsbury, 2004, s. 49). Gerekli bilgi ve becerilere sahip olsalar bile okumaya karşı isteksiz olduklarında okuduğunu anlama başarıları olumsuz etkileneceğinden, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutuma sahip olmaları oldukça önemlidir.

Günümüz koşulları göz önüne alındığında, teknoloji ayrı tutularak bir yöntem geliştirmenin pek mümkün olmadığı görülmektedir. Günlük yaşamın her alanında etkili olan teknolojik gelişmeler, özellikle internetin taşınabilir cihazlarla kullanımının yaygınlaşmasıyla, eğitim alanında da yeni yaklaşım ve yöntemlerin doğmasına neden olmuştur. Çaba ve zaman gerektiren, zahmetli bir iş olan klasik okuma eyleminin öğrenciler açısından ilgi çekici hale getirilebilmesi için teknolojiyle bütünleştirilmiş bir okuma öğretimi eğitimcilerin en önemli ihtiyaçları arasında yerini almıştır. Teknolojik araçların eğitim alanına da uyarlanması ile bu ihtiyacın karşılanacağı düşünülmüş ve teknoloji destekli yabancı dil öğretim modelleri, malzemeleri, ortamları vs. geliştirilmeye başlanmıştır. Söz konusu yabancı dil öğretimiyle ilgili bu teknoloji destekli çalışmalar, sınıf içi öğretimi de sınıf dışı öğretimi de desteklemektedir. Öğrencileri, ilgi ve istekleri doğrultusunda okumaya teşvik eden etkileşimli, sosyal araçlar olan bloglar yabancı dilde okuma öğretiminde günümüzün popüler öğrenme araçlarındandır.

Programlama ve kod yazma gibi teknik bilgi gerektirmeyen bloglar, internet bağlantısı olan bilgisayar, tablet veya akıllı telefonlar üzerinden öğrencilere okul dışı etkileşimli okuma ortamları sunar (Blackstone ve diğerleri, 2007, s. 1). Yazılı metinlerin ses, görüntü, video gibi öğelerle birleştirilmesine olanak sağlayan bloglar, görsel-işitsel algıyı da harekete geçirerek anlamayı kolaylaştırmaktadır (Minocha ve Kerawalla, 2011, s. 154; Solomon ve Schrum, 2010, s. 19). Yabancı dil öğrenme bağlamında blog etkisini araştırmak amacıyla yürütülen çalışmalarda, bloglar üzerinden yapılan etkinliklerin öğrenci motivasyonunu arttırdığı ve öğrencilerin blog kullanımını faydalı ve olumlu buldukları saptanmıştır (Ahluwalia ve diğerleri, 2011, s. 38; Blackstone ve diğerleri, 2007, s. 17; C.-L. Hsu ve Lin, 2008, s. 71, 72; Nicolaou ve Constantinou, 2014, s. 104; Pinkman, 2005, s. 21). Öte yandan, blogların hedef dilin kültürünü anlamayı kolaylaştırdığı (Ducate ve Lomicka, 2008, s. 24), iletişimi ve düşünme becerilerini geliştirdiği (Zeqiri, 2013, s. 12), öğrenen özerkliğini arttırdığını (Pinkman, 2005, s. 19) ve genel dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı da (Zarei ve Al-Shboul, 2013, s. 58) ileri sürülmektedir. Blogların en önemli yararlarından bir diğeri, akıcı okumanın temel gerekliliklerinden olan sözcük öğrenimi kolaylaştırması ve öğrenilen sözcüklerin kalıcılığını arttırmasıdır (Noytim, 2010, s. 1130; Rahmany ve diğerleri, 2013, s. 1291). Özellikle okuma becerisinin gelişiminde blog kullanımının etkilerini araştıran çalışmalar da mevcuttur (Al-Fadda ve Al-Yahya, 2010; Aydan, 2014; DeLallo, 2011; H.-Y. Hsu ve

Wang, 2011; Izquierdo ve Reyes, 2009; Rashtchi ve Hajihassani, 2010; Temir, 2015; VanEpps, 2012). Bu çalışmaların sonuçları, blogların öğrencilerin okuma başarılarını arttırdığını, öğrencileri okumaya teşvik edici ortamlar olduğunu, öğrenciler arasındaki iletişimi ve paylaşımı arttırarak işbirlikli ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sunduğunu ortaya koymuştur. Şimdiye kadar yapılan çalışmalar, başta İngilizce olmak üzere diğer yabancı dillerin öğretimi alanlarında ve genellikle sınıf içi öğrenme programına dâhil edilerek yürütülmüştür. Ancak bu çalışmanın, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bir ders dışı öğrenme ortamı olarak tasarlanan blogların okuma becerine etkisini araştıran ilk çalışma olması sebebiyle alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu tez çalışması, blog şeklinde teknoloji tabanlı tasarlanan sınıf dışı öğrenme etkinliklerinin okuma becerisinin geliştirilmesi üzerine etkisi ile sınırlandırılmıştır. Modern eğitim anlayışının gerekliliklerine uygun bir ders dışı öğrenme ortamı tasarlanarak mevcut bilimsel birikime katkı sağlanması düşünülmektedir.

Öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve dil düzeyine uygun öğrenme malzemeleri geliştirilerek eğitimcilere, program geliştirenlere ve ders kitabı yazarlarına yön vermesi açısından da alana katkı sağlanacaktır. Çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlarla paylaşılması ve uygun görüldüğü takdirde öğretim programına dâhil edilerek bir ders dışı öğrenme ortamı olarak kullanılması sağlanacaktır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre içeriği belirlenmiş blogların okuma becerisi üzerindeki etkisini araştıran bu çalışma ile önemli sonuçlar elde edilecek olmasına rağmen, bulgular yorumlanırken göz önünde bulundurulması gereken bazı sınırlılıkların olduğunu söylemek mümkündür. İlk olarak, Osmangazi Üniversitesi TÖMER’de sekiz haftalık aralıklarla düzey belirleme sınavları yapıldığı için, B2 düzeyi esas alınarak hazırlanan bu çalışma altı haftalık süre ile sınırlı tutulmuştur. Çalışma, diğer beceri düzeylerini de kapsayacak şekilde içeriği geliştirilerek daha uzun süre uygulandığında daha güvenilir sonuçlar alınabilir.

Çalışmanın sınırlılıklarından bir diğeri katılımcı sayısına bağlı olarak yöntem seçimi ile ilgilidir. Uygulamanın yapıldığı 2016-2017 akademik yılının son sekiz haftalık

döneminde B2 düzeyinde yalnızca iki sınıf olduğu ve bu sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrenci sayısı deney ve kontrol grubuna ayrılacak yeterlikte olmadığı için bir sınıf çalışmaya dâhil edilmiş ve çalışmanın yöntemi *tek gruplu ön test-son test modeline* göre tasarlanmıştır. Bu yöntemin seçimini etkileyen bir başka önemli etken, B2 düzeyindeki sınıflar arasında derse giren öğretim elemanları ve öğretim yöntemleri başta olmak üzere çok sayıda kontrol edilemeyen değişkenlerin olmasıdır. Aynı çalışma daha kalabalık öğrenci grubuyla ve değişkenlerin kontrol edilebildiği bir ortamda *kontrol gruplu ön test-son test modeline* göre uygulandığında daha güvenilir sonuçlar elde edilebilir.

Bir ders dışı uygulama olan çalışmanın mevcut ders içi işleyişe engel olmaması amacıyla, öğrencilerin okuma beceri düzeyleri ilk ve son haftalarda uygulanacak ön test ve son testlerle ölçülecektir. Oysa uygulama boyunca belli aralıklarla yapılacak gelişme testleriyle öğrencilerin okuma becerisi gelişimleri anlık takip edilebilir ve uygulama için ideal süre ile ilgili çıkarımlar yapılabilir.

1.6. ARA DEĞERLENDİRME

Bu bölümde, çalışmaya bir giriş olması amacıyla problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma soruları ve araştırmanın kuramsal temelleri hakkında genel bilgilere yer verilmiştir. Bir sonraki bölümde, dil öğrenmede okuma becerisinin önemi, okuma süreci, okumaya karşı tutumlar, AOÖÇ bağlamında okuma becerisi kazanımları, yabancı dil öğreniminde teknoloji kullanımı, bilgisayar destekli dil öğrenimi, internet ve Web 2.0 araçları ile yabancı dil öğrenmede blog kullanımını kapsayan alanyazın incelenerek çalışma kapsamında değerlendirilecektir. Üçüncü bölümde, araştırmada kullanılan yöntemler tanıtılacak, katılımcılar, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri açıklanacaktır. Dördüncü bölümde, çalışma sonunda elde edilecek veriler analiz edilerek bu analizler ışığında çalışmanın bulguları saptanacaktır. Son bölümde ise, ilgili alanyazın ışığında çalışmanın bulguları değerlendirilecek, çalışmanın eğitimsel uygulamaları, sınırlılıkları ve ileride yapılabilecek çalışmalar için önerilere yer verilecektir.

2. BÖLÜM:

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu çalışmanın asıl amacı, bir sınıf dışı öğrenme ortamı olarak tasarlanan blogların B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin okuma becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu çalışma ayrıca, öğrencilerin blog uygulamasına yönelik görüş ve tutumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tasarım tabanlı araştırma modelinin uygulanacağı bu araştırmada, tasarlanan içeriğin geribildirimler ışığında iyileştirilerek etkili bir öğrenme malzemesi ortaya konması da çalışmanın amaçları arasındadır.

Yazılı metinlere sağlanan ses, görüntü ve video gibi görsel-işitsel girdi desteğinin bir ders dışı öğrenme ortamı olarak bloglar aracılığıyla sağlandığında, okuma becerisine etkisini araştırmak bu çalışmanın dayanak noktasını oluşturmaktadır. Bu bölümde, ilk olarak dil becerilerinden okuma becerisi ve okuma becerisinin dil öğrenme bağlamında önemi açıklanacak ve okuma sürecine etki eden faktörlerden okumaya yönelik tutumlar üzerinde durulacaktır. B2 düzeyine ve okuma becerisine yönelik blog içeriği tasarlayabilmek ve bu bağlamda uygulanacak etkinliklere karar verebilmek amacıyla AOÖÇ’nde yer alan okuma becerisi ve B2 düzeyindeki kazanımlar tanımlanacaktır. Teknolojinin faydalarının da anlatılacağı bölümde bilgisayar destekli dil öğrenimi, internet ve Web 2.0 araçlarına da değinilerek blogların yabancı dil öğrenmede öneminden söz edilecektir. İlgili araştırmalara da yer verilerek blogların okuma becerisini geliştirmede etkisi ele alınacaktır.

2.1. DİL ÖĞRENMEDE OKUMANIN ÖNEMİ

Okuma, tarih boyunca gelişmişlik düzeylerine bakılmaksızın tüm toplumların önemseddiği ve üzerinde durduğu temel konulardan biri olmuştur. Birçok medeniyetin yazıya, dolayısıyla da okumaya gösterdiği önemi anlamak zor değildir. Binlerce yıldır, insanların yaşadıklarını anlatmak için yaptıkları duvar resimleri ve kullandıkları semboller bugün bile başvurduğumuz en temel bilgi kaynaklarındandır. Kâğıdın icadı ve yazının da

yaygınlaşmasıyla, okumanın önemi artmıştır. Günümüzde ise okuma, insan hayatının vazgeçilemez bir parçası haline gelmiş; teknolojik imkânlarla çok yönlü bir boyut kazanmıştır. Bu yönüyle iletişimin temel aracı olarak düşünülen okuma aslında belli bir amaca yönelik yazılan iletinin okuyucu tarafından yorumlanması sürecidir. Bilgi edinmenin temel aracı olması yönüyle de, okuma yaşam boyu öğrenmenin kapısını aralar (Aytan, 2015, s. 2).

Özdemir (1991, ss. 5, 6) okumanın yaşamımızdaki öneminden bahsederken, okumanın öğrenmenin temel aracı olduğunu, başkalarının yaşam ve yaşantılarını bize aktararak yaşamımızı zenginleştirdiğini; anlama, kavrama ve eleştirme gücümüzü beslediğini ve yönlendirdiğini, bireysel ve toplumsal yaşamımızda uyum sağlamamıza yardımcı olduğunu vurgular. Özdemir (1991, ss. 10, 11) ayrıca, okumanın, yaşamın belli bir dönemini kapsayan bir etkinlik değil, yaşam boyu sürdürülen çok yönlü bir işleve sahip bir dil etkinliği olduğunu savunur. Okumanın, bireyin zihinsel gelişimine en büyük katkı sağlayan öğrenme alanlarından biri olduğunu vurgulayan Güneş (2016, s. 2), okumanın önemini şu sözleriyle ifade etmektedir:

Okuma, sadece yazıları keşfetme, anlama ve bilgileri zihinde yapılandırma değildir. Okumak, aynı zamanda yazının anlamına gönüllü katkı yapmaktır. Yani bireyin ön bilgileriyle yazının anlamını bulması, bunları birleştirerek yeni anlamlar oluşturmaktır. Böylece okuyucu, metni anlamının ötesinde; metindeki bilginin değerini ve önemini ölçmekte, yorumlamakta, yeni anlamlar oluşturarak metindeki bilgiyi genişletmekte ve yeni bilgiler üretmektedir. Okuyucu sorular sorarak ve bunları araştırarak kendini ve dünyayı sorgulamaktadır. Kendi zihin yapısıyla yazıdaki düşünceleri karşılaştırmakta, hem kendi bilgilerini hem de yazıdaki bilgileri sorgulamaktadır. Böylece kendini, düşünce yapısını, hayal dünyasını geliştirmekte, dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini üst düzeye çıkarmaktadır. Okuma sadece bireyin değil, bireyin içinde bulunduğu ailenin, topluluğun, ulusun, ülkenin ve giderek dünyanın gelişiminde önemli rol oynamaktadır.

Sınırların ortadan kalktığı, bilginin ve paylaşımın çoğaldığı teknoloji çağının sorumluluklarını taşıyan eğitimli bireylerin bugün en az iki dili etkin kullanabiliyor olmaları beklenmektedir. Bilgiye ulaşmanın ve öğrenmenin en temel aracı olması nedeniyle de, ikinci bir dildeki okuma becerisi en önemli akademik dil becerilerinden sayılmaktadır (Day, 1993, s. ix; Grabe ve Stoller, 2001, s. 187; McDonough ve Shaw, 1993, s. 101).

Day (1993, s. ix), bir yabancı dilde akıcı okuyabilme becerisine sahip olmanın sağladığı önemli faydalardan bahseder. Okumanın faydalarından ilki, öğrenilenlerin pekiştirilmesini sağlamasıdır. Bir diğer fayda ise, yeni kelimeler ve dil bilgisi yapılarının öğrenilmesine olanak sağlayarak hedef dilin ve hedef kültürün öğrenilmesini kolaylaştırmasıdır. Grabe ve Stoller (2001, s. 187), okumanın en önemli akademik dil becerisi olduğu algısını, okumanın akademik ortamlarda yeni bilgi, açıklama ve yorumlara ulaşmanın en temel aracı olmasına, sentezleme ve eleştirel değerlendirme yetisinin alt yapısını oluşturmaya, ayrıca amacı ne olursa olsun bireysel öğrenmenin temel dayanağı olmasına bağlar. McDonough ve Shaw (1993, ss. 101, 102) ise, okuma becerisinin yabancı dil öğrenmedeki önemini iki gerekçeye dayanarak açıklar. Birincisi, birçok toplumda yabancı dilde okuma yetisinin dil öğrenmedeki en önemli araç olduğu algısıdır, ikincisi ise öğrencilerin bölümlerinde ihtiyaç duyacakları kaynakların büyük çoğunluğunun yabancı dilde üretilmiş yazılı eserlerden oluşmasıdır.

2.2. OKUMA SÜRECİ

1960'lardan bu yana yabancı dil öğretiminde algılamaya dayalı bir beceri olan okuma becerisiyle, okuma sürecini anlamaya yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaları yapanlardan Duffy ve Roehler (1989, s. 24), okuma bağlamında okur, metin ve yazar bileşenlerinden bahseder. Geçmiş yıllarda okuma pasif bir beceri olarak kabul edilir, kademeli olarak ele alınan bir yöntemle kazandırılırdı. Okuma, harfleri tanımadan, daha uzun birimler olan kelime ve cümleleri anlamaya uzanan bir süreci ifade etmek için kullanılırdı. Yazılı bir metnin şifrelerini çözmek olarak algılanan okuma süreci, harf ve kelime gibi yazılı sembolleri tanımlamak için gerekli olan çeşitli motor becerilerle açıklanmaya çalışılırdı (Wallace, 1996, s. 54). Bu anlayışa göre, okuma metinde sunulan bilgiyi alma olarak görülen edilgin bir eylem, okuyucu da yazarın aktardığı bilgiyi anlamak için alıcı durumunda hazır bulunan pasif konumda bulunan bir birey olarak kabul edilirdi (McDonough ve Shaw, 1993, ss. 104, 105).

Geleneksel varsayımlar arasında kabul gören en yaygın görüşlerden bir diğeri olan *bilgi transfer teorisine* göre okuma, okuyucuların metni doğrusal düzlemde işlemleyerek sayfada yazılı bilgiyi zihinlerine aktardıkları bir süreçtir. Günümüzde hala bu teoriyi benimseyen birçok öğretmene göre etkin okuma metinden transfer edilen bilginin

niceliğiyle eşdeğerdir. İyi okuyucular kötü okuyuculara kıyasla metinden daha fazla bilgiyi transfer edebilmektedirler. Bu türden bir okuma becerisi anlayışına sahip olanlar için başarı, metindeki bilginin ne ölçüde yazarın orijinal ifadesine bağlı kalınarak transfer edildiğini ölçen testlerle anlaşılır. Bu teoriye göre, bir metnin değişmez, tek bir anlamı vardır. Yazar, sözlük, söz dizim kuralları, anlam bilim, edim bilim ve dilbilgisi gibi dil sistemlerini kullanarak bilgiyi kodlar. Okumanın amacı ise, metinde kodlanan bilgiyi aslına uygun şekilde çözümlemektir (Cairney, 1990, s. 15).

Farklı bir görüşe göre ise okuma, okuyucunun metin ile etkileşim halinde anlam çıkarmaya çalıştığı etkin bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Silberstein, 1994, s. 6; Grabe ve Stoller, 2002, s. 9). Anlam, okuyucunun beraberinde getirdikleri yardımıyla metinle etkileşim kurabildiği ölçüde yapılandırılır, bu sebeple okuyucunun bir metinden çıkardığı anlam ile yazarın anlatmak istedikleri farklılık gösterebilir (Tompkins, 1997, s. 6; Wallace, 1996, s. 39). Bu yüzden okuma, okurun metinden dinamik bir anlam çıkarma çabasıdır (Grabe ve Stoller, 2001, s. 188; Hedge, 2000, s. 188).

Özdemir (1991, s. 2), kitabında okumayı tanımlarken “okuma basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlamadır” ifadesine yer verir. Bu etkinliği oluşturan öğeler olan yazar, okur, amaç ve metin arasında bir etkileşim vardır. Okumanın amacı ve yazılan metnin türü yazar ve okur arasındaki iletişimin konumunu belirler.

Meyer ve Felton (1999, s. 284), akıcılığı “ilgili metni hızlı, rahat, çaba harcamadan, otomatik bir şekilde ve okumanın kod çözümleme gibi mekanik özelliklerine mümkün olduğunca az odaklanarak okuyabilme becerisi” olarak tanımlar. Etkin okuyucular bir metinde yer alan sözcükleri, dilbilgisi yapılarını ve diğer dilbilimsel özellikleri zihinsel çaba harcamadan, hızlı ve kolayca tanırlar ve çözümler. Diğer bir deyişle, akıcı okurlar iyi bir dil bilgisine ve zengin bir sözcük dağarcığına sahiptirler. Şüphesiz hızlı ve doğru okuma becerisi, diğer bir ifadeyle akıcılık, okuma başarısı için son derece önemlidir.

Grabe ve Stoller (2001, s. 188) akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için okuyucuların sahip olması gereken özelliklerden söz ederler. Hiçbirinin tek başına yeterli olmadığı, ancak birlikte ele alındığında akıcı okumanın gerçekleşmesi mümkün olan bu özellikler şöyle sıralanabilir.

- Anlayarak hızlı okumak,
- Kelimeleri hızlı ve otomatik olarak tanımlamak,
- Zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmak,
- Metinde karşılaşılan bilgiyi geçmiş bilgilerle ilişkilendirmek,
- Okumanın amacını saptamak,
- Metnin ana fikrini kavrayabilmek,
- Amaca göre okuma stratejisi belirlemek,
- Anlamayı değerlendirebilmek için stratejiler kullanmak,
- Yanlış anlamaları tespit etmek ve düzeltmek,
- Eleştirel okuyabilmek ve bilgiyi değerlendirebilmek.

Durkin'e (1989, s. 7) göre okuma, metin-yazar-okuyucu arasında gerçekleşen bir etkileşimi ifade eder. Bu etkileşimin gerçekleşmesi için gerekli olan, yazarın söylemini verilen bağlam içerisinde anlamlandırma becerisidir. Kullanılan sözcüklerin anlamını bilerek, cümleleri anlamaya çalışmak metnin gerçek anlamını ortaya çıkarır. Öte yandan okuma, bir metnin yalnızca gerçek anlamıyla ne ifade ettiğiyle sınırlı değildir; aynı zamanda okuyucunun metne dayalı çıkarımlarda bulunma sürecidir. Yazarın sözcüklerle direkt ya da dolaylı olarak anlatmak istediği düşünce okuyucunun zihninde yapılandırılır. Bu anlamda okuma, okuyucunun beraberinde getirdiği dünya bilgisinin yazarın direkt veya dolaylı olarak anlatmak istediği mesajla etkileşim halinde olduğu bir süreçtir. Yazarın belli bir bağlam içerisinde sözcüklerine yüklediği anlam okuyucunun geçmiş yaşantısı ve genel dünya bilgisiyle yorumlanır. Bu aşamada okuyucu kendi deneyimlerine dayalı çıkarımlarda bulunur. Bu üç sebeple, Durkin (1989, s. 7) yazılı bir metni anlamının objektif bir süreç olmadığını altını çizer. Okuyucu, metinle aktarılmak istenen genel mesajı sözcüklerle anlar ve kendi bilgi ve deneyimleriyle anlamayı zenginleştirir. Kişilerin geçmiş yaşantıları ve genel dünya bilgileri farklı olacağından metinden çıkaracakları anlamlar da farklılık gösterebilir (Irwin, 2007, s. 8; Rubin ve Opitz, 2007, s. 6). Bu açıdan ele alındığında, okuma ve anlamının birbirinden ayrı ele alınamayacağı sonucu çıkarılabilir.

Bir metni anlayabilmek metnin yazıldığı dili bilmekten daha fazlasını gerektirir. İnsan zihninde şema olarak adlandırılan daha önceden öğrenilmiş bir genel dünya bilgisi mevcuttur (Alderson ve Urquhart, 1984, ss. 34-38; Duffy ve Roehler, 1989, s. 24; Durkin,

1989, s. 441; Ediger, 1997, 156; Harmer, 2007, s. 271; Hedge, 2000, ss. 189, 190; Jennings, Caldwell, ve Lerner, 2006, s. 11; Robinson, 2005, s. 141; Silberstein, 1994, s. 7; Tompkins ve diğerleri, 2014, s. 7; Wallace, 1996, s. 33; Weaver, 2002, s. 16). Zihinlerimizde, karşılaştığımız durumlara özgü bir takım semboller taşırız. Belli kelimeler, söylemler ya da bağlamlarla karşılaştığımızda şematik bilgimiz etkin hale gelir ve okuduklarımız zihnimizdeki düşünsel çerçeveye örtüştüğü oranda anlama gerçekleşir. Bir metnin içeriği ile okuyucunun zihninde var olan şematik bilgi birbirine ne kadar uzaksa anlama da o kadar zorlaşır (Weaver, 2002, s. 16, 17).

İnsanlar okudukları metinden kendilerine özgü anlamlar çıkarırlar. Diğer bir deyişle, okudukları metni zihinsel yapılandırma sürecine tabi tutarlar. Jennings ve diğerleri (2006, s. 10-13) bu sürecin bileşenlerini okur, metin ve içinde bulunulan durum olarak ifade eder. Benzer şekilde, anlamın her zaman görece bir kavram olduğunu ve okuyucu, metin ve bağlamsal faktörler gibi temel bileşenlerin etkisi altında olduğunu belirten Cairney (1990, s. 14, 15), anlam yapılandırma sürecinde bağlamsal faktörlerin etkisinin göz ardı edilemeyeceğinden bahseder. Okuyucuyu çevreleyen sosyal ve kültürel bağlama ait özellikler metinden çıkarılacak anlamı etkileyebileceği gibi, yazarın bir metni oluştururken içinde bulunduğu bağlamsal çerçeve de anlam üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Göktürk (2002, s. 10) bir yazınsal metni anlayabilmenin ancak okuyucunun metne tepkisiyle mümkün olabileceğini şu sözleriyle ifade eder:

Her yazınsal metin, insan yaşamındaki iletişim biçimlerinden biridir. Bu metin, dilsel düzenlenişleriyle bir kurmaca dünyayı taşıdığı gibi, kendisini çevreleyen gerçek toplumsal-kültürel yapıdan, geçmiş yazın dönemlerinden, kendi dışındaki başka iletişim olanaklarından öğeler de içerir. Bunları yazar, bölüm başlıkları, paragraflar aracılığıyla belli bir dizgeye sokmuştur. Ancak, bu dilsel dizge hiçbir zaman, daha önceden var olan bir gerçeğin doğrudan doğruya aktarımı değildir. Var olan gerçek üstüne temellenmiş kurmaca bir gerçeğin iletilmesidir. Bütün bölüm başlıkları ya da metnin akışı içindeki buna benzer göstergeler, okurun metin ile yaşam arasındaki bağları bulgulamasını sağlayacak kavrayış sürecinin çıkış noktalarıdır. Metnin anlamı ile yaşam açısından geçerlilik alanı, bu tür göstergelerin oluşturduğu bağımsız metin içi düzen ile okurun düş gücü arasındaki karşılıklı alışverişle belirlenir.

Bu yüzden okuduğumuz hikâyeyi yazıldığı şekliyle anlamak yerine zihnimizde yapılandırır, olayları canlandırırız. Ve büyük olasılıkla, zihnimiz kitapta yer almayan ayrıntıları da hikâyeye katmayı ihmal etmez. Birçok ünlü eserin beyaz perdeye uyarlanmış biçimini gördüğümüzde hayal kırıklığına uğramamızın nedeni de budur.

Kendi zihnimizde hayal ettiğimiz karakterler bir başkasının, örneğin film yönetmeninin zihninde bambaşka bir şekilde yapılandırılmış olabilir. Tüm bu yapılandırma sürecinin kişilerin yaşam deneyimlerine ve mevcut dünya bilgisine dayandığını ifade eden Jennings ve diğerleri (2006, s. 10), okuyucunun dünya bilgisi ne kadar zenginse okuma deneyiminin de aynı oranda etkileneceğini, dünya bilgisini arttırmanın yine okuma sayesinde mümkün olacağını belirtir. Bu bağlamda, okuma ve okuyucunun sürece kattığı mevcut dünya bilgisi birbirinin önkoşulu niteliğinde son derece önemli kavramlardır. Son yıllarda yapılan araştırmalar okumanın okuyucu, metin ve toplumsal bağlamı da içine alan etkileşimsel ve sosyal bilişsel bir süreç olduğu noktasında birleşirler. Okuma, bireyin yazılı metinden anlam çıkarmasıdır (Grabe ve Stoller 2001, s. 188). Metinden çıkarılacak anlam, okuyucunun geçmiş deneyimlerine, dile özgü art alan bilgisine, kültürel birikimine ve okumanın amacına göre şekillenir (Hudelson, 1994, s. 130).

Bu açıdan değerlendirildiğinde, anlamın metinde çözümlenmeyi bekleyen kodlardan ibaret olmadığı anlaşılır. Anlam, ancak okuyucu ile metin arasındaki etkileşim sonucunda elde edilebilir. Bir başka deyişle, metni anlama iki tür bilgi işleme sürecinin eş zamanlı etkileşimini gerektirir. Bunlardan ilki, okuyucunun metne dayalı çıkarımlarda bulunduğu *aşağıdan yukarı işleme* sürecidir. Bu süreçte bilgi işleme, kelime, cümle ve metni kapsayan tüm yapısal birimlerde gerçekleşir. İkincisi, okuyucunun geçmiş bilgilerine dayalı çıkarımlarda bulunduğu *yukarıdan aşağı işleme* sürecidir. Bu süreçte geçmiş bilgiler, okuyucunun metinle ilgili tutum ve beklentiler geliştirmesini sağlar ve metinde karşılaşılan yeni bilgileri anlamayı kolaylaştırır (Silberstein, 1994, s. 7).

Okuyucunun amacı da anlam yapılandırma sürecini etkileyen önemli unsurlardan biridir (Tompkins ve diğerleri, 2014, ss. 5-7). Cairney (1990, s. 19), bir okuyucunun bir kitabı zevk için okumasıyla sınavda sorumlu olduğu için okuması arasında gerek okuma biçimi, gerekse elde edeceği anlam bakımından farklılıklar bulunduğunu, farklı okuma amaçları için farklı okuma türlerinin uygun olduğunu ifade eder. Alderson ve Urquhart (1984, ss. xviii, xix) okumayı *sonuç* ve *süreç* perspektifinden değerlendirir. Okuma, sonuç odaklı değerlendirildiğinde, yazılı semboller kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuş bir metnin çözümlenmesi olarak değerlendirilebilir. Süreç odaklı değerlendirildiğinde ise okuma, okuyucunun amacı, motivasyonu ve sahip olduğu art alan bilgisi ile yazarın metne yüklediği anlamı yorumlama çabası olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşıma göre, anlam okuyucunun metin ile etkileşim kurabildiği oranda yapılandırılır.

Okumanın karmaşık bir süreç olduğunu vurgulayan Grabe (1991, s. 379), okuma eyleminin gerçekleşebilmesi için altı bilgi ve beceri alanından bahseder:

1. Otomatik tanımlama becerisi: Zihinsel çaba harcamadan, metinde yer alan sözcükleri otomatik olarak okuyabilmek,
2. Kelime ve yapı bilgisi: Metinde yer alan dilbilgisi yapılarını ve kelimeleri anlayabilmek,
3. Söylem yapısı bilgisi: Farklı metin türlerine özgü yapısal özellikleri bilmek,
4. İçerik ve dünya artalan bilgisi: Metnin konusuyla ilgili geçmiş bilgi ve kültürel birikimi ilişkilendirmek,
5. Sentezleme ve değerlendirme becerisi/stratejisi: Farklı kaynaklardan öğrenilen bilgileri karşılaştırmak, eleştirel düşünerek gerekli olan bilgiyi ayırt edebilmek,
6. Bilişüstü bilgi ve beceri denetimi: Okumaya yönelik zihinsel süreçlerin farkında olmak ve okuma sırasında uygulanan stratejileri değerlendirmek.

Her bir bilgi ve beceri alanı okuma sürecinde büyük öneme sahiptir, ancak anlamlı okumanın gerçekleşebilmesi için okuyucunun bu bileşenlerin tümünden eşzamanlı olarak yararlanması gerekir. Okumanın etkileşimli bir süreç olduğunu vurgulayan bu yaklaşım, iki tür bilişsel becerinin önemi üzerinde durur. Etkin okuyucuların sahip olduğu becerilerden ilki olan tanımlama becerisi, okuyucuların metinde yer alan kelimeleri ve dil bilgisel yapıları hızlı ve otomatik olarak tanımlamalarını sağlar. İkinci beceri olan yorumlama becerisi ise, okuyucuların metni anlamlandırmasını ve yorumlamasını sağlar (Grabe, 1991, s. 386).

Etkin okuyucular için yazı, anlamı gösteren saydam bir penceredir. Etkin okuyucular bilinçli çaba harcamadan anlamın taşıyıcısı olan yazılı kodları çözümleyerek metni yorumlarlar (Stuart, Masterson, ve Dixon, 1999, s. 109). Weaver'a (2002, ss. 15-17) göre, metnin anlam kazanabilmesi için yazılı kodların çözümlenerek okuyucunun geçmiş bilgileriyle ilişkilendirilmesi gerekir. Wallace'a (1996, s. 4) göre okuma iletişimsel bir amaç için yazılı bir metni yorumlamaktır. Diğer bir ifadeyle, okuyucu belli bir amaç için okuduğu metni yazarla iletişim kurarak anlamaya çalışır. Yıldırım, Doğanay, ve Türkoğlu (2000, s. 63), okumanın karmaşık bir süreç olduğunu, okumanın anlam kazanması için

zihnin sürekli ve etkin bir biçimde bu süreçte yer alması gerektiğini ifade eder. Psiko dilbilimsel açıdan değerlendirildiğinde, okuma etkin ve bilişsel bir süreçtir. Etkin okuyucular metnin içeriğiyle ilgili tahminlerde bulunabilir. Okuyucular, metinde yer alan ipuçları, bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak okuyacakları metin hakkında tutum ve beklenti geliştirir (Goodman ve Smith'den aktaran Silberstein, s. 6). Hedge (2000, ss. 189, 190) okuma bağlamında iki tür etkileşimden söz eder. Bunlardan ilki, okuyucunun anlamlandırmaya çalıştığı metinle arasında olan dinamik ilişkiyi ifade eder. Okuyucu koşulsuz yer aldığı bu etkin süreçte metinle ve hatta yazarla diyalog halindedir. İkinci tür etkileşim ise, okuyucunun metni anlamlandırma sürecinde başvurduğu farklı bilgi türleri arasındaki ilişkiyi ifade eder. Hedge (2000, s. 190) okuma sürecinde gerekli olan altı bilgi türünden bahseder. Bunlar;

1. Söz dizimsel bilgi,
2. Biçim bilimsel bilgi,
3. Genel dünya bilgisi,
4. Sosyokültürel bilgi,
5. Konu bilgisi,
6. Yazın türü bilgisi.

Freebody ve Luke (2003, ss. 56, 57) okuma öğretimini sosyokültürel bağlamda ele alan bir model ortaya koymuştur. Bu modele göre bir metni ele alırken okuyucunun çeşitli rolleri vardır. Sayfada yazılı kodları çözümleme, mevcut dünya bilgisiyle metni ilişkilendirme, metinde yer alan bilgiyi gerçek yaşama uyarlama ve son olarak yazarın niyetini, metnin toplum üzerindeki etkilerini incelemek okuyucunun üstlendiği rollerdir. Wallace' a (2012, s. 264) göre, insanlar bir toplumun üyesi olarak okurlar. Okuma, insanlar için günlük etkinliklerin içerisinde yer alan sosyal ve kültürel bir etkinlik ve toplumsal bir ihtiyaçtır.

Grabe ve Stoller (2002, s. 16), anlamamanın gerçekleşebilmesi için etkin okuyucuların uyguladıkları stratejileri şu şekilde sıralar:

- Okumanın amacını ve amaca uygun okuma stratejileri belirlemek,
- Metne göz atmak,
- Metnin içeriği hakkında tahminde bulunmak,

- Metinle ilgili sorulan sorulara yanıt aramak,
- Metni artalan bilgisiyle ilişkilendirmek,
- Metni özetlemek ve çıkarımlarda bulunmak,
- Metni bölümlerini arasında ilişki kurmak,
- Metnin türünü tespit etmek,
- Bilinmeyen kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarmak,
- Yanlış anlamaları düzeltmek,
- Yazarı ve metni eleştirmek,
- Amaçların ne ölçüde karşılandığını tespit etmek,
- Metinden öğrenilenleri belirlemek.

Rubin ve Opitz (2007, s. 413) etkili bir okuma için 1970 yılında ünlü psikolog Francis P. Robinson tarafından geliştirilen beş aşamalı SQ3R tekniğinin dil öğrenenler açısından oldukça faydalı olduğundan bahseder. *Survey, Question, Read, Recite or recall ve Review* sözcüklerinin kısaltmasından oluşan bu teknik, Türkçede *İncele-Sorgula-Oku-Tekrar Et-Gözden Geçir* ya da kısaca *İSOTEG* tekniği olarak bilinmektedir. İnceleme aşamasında, okuyucunun metnin içeriği ve kurgusu hakkında fikir üretebilmesi için yüzeysel okuma yoluyla metin ana hatlarıyla incelenir. Sorgulama aşamasında, konu başlıklarından sorular üretilerek okuma için amaç geliştirilir. Okuma aşaması, bir önceki aşamada üretilen soruların zihinde tutularak detaylı okumanın yapıldığı aşamadır. Tekrar etme aşamasında, okunan metne bağlı kalınmaksızın sorulan sorulara yanıtlar aranmaya çalışılır. Gözden geçirme aşamasında ise, metin son kez gözden geçirilir ve konunun ana hatları arasında bağlantı kurularak daha iyi anlaşılması sağlanır (Yıldırım ve diğerleri, 2000, ss. 72, 73, 74).

Duffy ve Roehler (1989, s. 21) okuma öğretiminde göz ardı edilmemesi gereken iki temel ilkenin varlığından bahseder. Bunlardan birincisi, okuma ile belli bir anlam ifade eden mesajların iletişiminin sağlanması, ikincisi ise, öğrenilenlerin kalıcılığının ve uygulanabilirliğinin sağlanabilmesi amacıyla anlamlı bir öğrenme sürecinin tasarlanmasıdır. İletişimin temelinde, mesaj gönderen ve o mesajı alan kişiler arasında gerçekleşen bir anlama çabası vardır. Bir mesaj, göndermeye değer değilse ya da alıcının ilgisini çekmiyorsa etkili bir iletişimin gerçekleşmesi pek mümkün değildir. Bu nedenle,

okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin öğretiminde iletişim kurmaya değer mesajların olması gerekliliğinden söz edilebilir.

Okuma süreciyle ilgili yapılmış mevcut birçok tanımın ortak noktası “anlamadır” (Irwin, 2007, ss. 1, 2; Jennings ve diğerleri, 2015, ss. 12, 263; Rubin ve Opitz, 2007, s. 6). Anlama gerçekleşmemişse, yapılan etkinlik okuma değil, yalnızca yazılı sembollerin çözümlenmesi etkinliğidir (Kayalan, 1992, s. 22; Klinger, Vaughn ve Boardman, 2007, s. 2; Silberstein, 1994, s. 7). Bu açıdan değerlendirildiğinde, anlamamanın okuma eyleminin temel amacı olduğu söylenebilir. Anderson ve Pearson (1984, s. 37) anlamayı, okuyucunun yeni bilgiyi hafızasında kayıtlı eski bilgilerle ilişkilendirerek yeni bilgiye zihinde bir yer bulma uğraşı olarak tanımlar.

Belli bir amaçla okuyucu, metin ve yazar arasındaki bir iletişim biçimi olduğu düşünülen okuma sürecinde (Göktürk, 2002, s. 10; Özdemir, 1991, ss. 15-20; Wallace, 1996, s. 8), anlama iletişimin en temel amacıdır (Duffy ve Roehler, 1989, s. 22). Yazmanın amacı, bir mesajın anlamını ve amacını doğru anlayıp yazılı olarak ifade edebilmektir. Okumanın amacı ise, yazılı metinle aktarılmak istenen mesajı doğru anlayabilmektir. Dil becerileri arasındaki bu türden etkileşimler, hiçbir dil becerisinin diğerlerinden ayrı bir şekilde öğretilmeyeceğini ortaya koyar. Bu nedenle, Duffy ve Roehler (1989, s. 23) etkili bir okuma-anlama süreci için dört temel ilkenin varlığından söz eder.

1. Okuma becerisinin kazandırılması, diğer dil becerileriyle doğal etkileşim halinde sağlanmalıdır.
2. Okuma ve yazma etkinlikleri, öğrenciye anlamlı gelen mesajlar içermelidir.
3. Okuma öğretimi öğrencinin sürece etkin olarak katılımıyla sağlanabilir.
4. Öğrencilere ilgilerini çekebilecek farklı metin türleri sunulmalıdır.

Anlaşılabileceği üzere “okuyucu”, etkili bir okuma-anlama sürecinin gerçekleşebilmesi için okuma öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken en önemli etkenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka ifadeyle, okuma diğer dil becerileriyle ilişkili olduğu kadar (Lewis ve Reinders, 2003, s. 103; Harmer, 2004, s. 68), okuyucunun okumaya olan ilgisi ile de doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle, okuma ve anlamayı etkileyen faktörlerden biri olan okumaya karşı tutum, okuma sürecinde unutulmaması gereken en önemli konulardan biridir.

2.3. OKUMAYA KARŞI TUTUMLAR

Okuma becerisini geliştirmek amacıyla sınıf içerisinde sıklıkla yapılan çeşitli etkinliklere rastlamak mümkündür. Ders kitaplarında yer alan metinlerle ilgili yöneltlen okuduğunu anlama soruları, sesli-sessiz okuma etkinlikleri, ödevler, oyunlar, testler ve daha niceleri. Peki, tüm bu çaba okuma becerisini geliştirmek için yeterli mi? Öğretmen sınıfta ne kadar çok sayıda okuma etkinliği yaptırırsa öğrencilerin okuma becerisi de aynı oranda gelişir mi?

Öğrenciler, ellerine bir metin verilip okumaları ve ilgili soruları yanıtlamaları istenildiğinde kolayca sıkılır ve derse karşı ilgilerini kaybederler. Önceliğin metinle ilgili yöneltlen sorulara doğru yanıtlar verilmesinin beklendiği bir sınıf ortamında, öğrencilerin derse etkin katılım göstermelerini beklemek pek de mümkün değildir. Yanıtlar öğrencilerle paylaşıldığında, öğretmenin sınıftaki varlığının gerekliliği ortadan kalkmaktadır (Yılmaz, 1997, s. 59). Okuma öğretiminde asıl önemli olan, yapılan etkinliğin sayıya çokluğu değil, yapılan etkinliğin niteliğidir. Öğrenciye öncelikli olarak kazandırılması gereken kelime bilgisi ya da okuma stratejileri değil, okumaya karşı olumlu tutumlardır.

Basit anlamıyla tutum, bireyin çevresindeki herhangi bir nesne, kişi, kurum ya da olaya tutarlı bir şekilde, olumlu ya da olumsuz zihinsel, duygusal ve davranışsal tepki verme eğilimi olarak tanımlanabilir (Ajzen, 2005, ss. 3, 4; İnceoğlu, 2011, ss. 22, 23). “Tutum; bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimidir” (TDK Büyük Türkçe Sözlük). Okuma bağlamında ise tutum, öğrencilerin okumaya karşı olan duygu ve düşüncelerini tanımlar. Öğrenciler, sınıfa okumayla ilgili farklı tutumlarla gelirler ve bu tutumlar onların derse ve etkinliklere katılım noktasında isteklerini olumlu ya da olumsuz yönde etkiler. Okumaya karşı olumlu tutum geliştirmek, ancak öğrencinin bilişsel düzeyde okuma öğretiminin amacını doğru anlaması ve kendisi için anlam ifade eden etkinliklere katılmasıyla mümkündür. Okumaya karşı olumsuz tutuma sahip bireylerin, zihinsel yapılandırma etkinliği olan okuma sürecine etkin katılımı ve bu süreçte kontrol sahibi olmaları beklenemez (Duffy ve Roehler, 1989, s. 89). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde okudukları metni yanlış anlama ya da anlayamama korkusu, okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olur. Bu öğrenciler okumayı genellikle başarısızlıkla ilişkilendirir. Bazıları okumayı usandırıcı bir eylem

olarak görürken, kimileri zaman kaybı olarak yorumlar. Başarısız olmaktan çekinen bazı öğrenciler ise öğrenilmiş çaresizlik algısı sonucu okumamayı tercih eder (Jennings ve diğerleri, 2015, s. 3; Rasinski ve Padak, 2000, s. 37).

Yabancı dilde okuma alışkanlığı kazandırabilmek için, anadilde okuma alışkanlıkları da incelenmelidir. Anadilinde etkin bir okur olan birey, bu beceriden yabancı dilde de faydalanacaktır. Bu sebeple, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında öğretmenin önemli bir rolü vardır. Ders içinde ve ders dışında okunabilecek kitapların önerilmesi, okuma tekniklerinin öğretilmesi, öğrencilerin okumaya karşı bilinçlendirilmesi ve motive edilmesi ve kütüphanelere yönlendirilmesi gibi eylemler okuma alışkanlığı kazandırmada önemli etkenlerdir (Genç, 1995, s. 74).

Tutumlarla ilgili bilinmesi gereken bir diğer önemli husus, tutumların değiştirilebileceğidir (Madran, 2012, s. 4; Rasinski ve Padak, 2000, s. 40). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin olumlu ve olumsuz tutumlarının kaynağını anlamaları büyük önem arz etmektedir (Türker, 2010, s. 16). Grabe ve Stoller (2002, s. 242), öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını genelde geçmiş okuma deneyimlerine, okumanın yararlarına ilişkin algılarına ve çevrelerindeki kişilerin okuma alışkanlıklarına bağlar. Öte yandan, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ailelerin sosyokültürel ve ekonomik düzeyleriyle de ilişkilidir. Sosyokültürel birikimi yüksek ve okuma alışkanlığı olan ailelerin çocuklarının da okumaya karşı ilgilerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Genç, 1995, s. 74). Evlerinde anne babalarını sürekli bir şeyler okurken gören çocuklar, bilgi düzeylerini arttırmakla kalmaz; aynı zamanda okumaya yönelik olumlu tutumlar da geliştirir. Öğretmenler, sınıf içi etkinlikler ve öğrenme ortamları öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını etkileyen diğer unsurlardandır. Öğrenciler, ilgilerine göre kaynaklara ulaşabildiği, okudukları kaynaklarla ilgili fikirlerine öğretmenin ve diğer öğrencilerin ilgi ve saygı duyduğu öğrenme ortamlarında okumaya karşı olumlu tutum geliştirirler (Gambrell'den aktaran Rasinski ve Padak, 2000, s. 52). Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını etkileyen bir diğer önemli etken de ders kitaplarıdır. Bugün yabancı dil öğretiminde kullanılan birçok ders kitabı, genellikle bir dilbilgisi yapısını veya kelime grubunu öğretmek amacıyla yazılmış kurgusal metinlerle doludur. Asıl amacı, öğretilmesi hedeflenen dilbilgisi yapılarını aktarmak ve yeni kelimeler öğretmek olan yapay bir metnin öğrencinin ilgisini çekmesi beklenemez (McDonough ve Shaw, 1993, ss. 103, 104).

Tutumlar genel akademik başarı üzerinde de son derece önemli bir etkiye sahiptir (Blair, Jones, ve Simpson, 1962, s. 217). Araştırmacılar okumaya yönelik tutumlar ile okuma becerisi arasında doğrudan bir ilişkinin varlığından söz etmektedirler (Groff'tan aktaran Dökmen, 1994, s. 33; Lipson ve Wixson, 1992, ss. 44, 45; Sallabaş, 2008, s. 143; Tunde-Awe, 2014, s. 212; Yıldırım ve diğerleri, 2000, s. 59). Bu nedenle, öğrencileri, okumaya istekli olmaları konusunda cesaretlendirmek ve okumanın kişinin hayatında çok önemli bir yere sahip olduğuna ikna etmek, etkili bir okuma eğitiminin en temel amacı olmalıdır. Sainsbury (2004, s. 49), okuma eğitiminin amacının, okuma becerisini geliştirmek ve okumaya karşı olumlu tutum kazandırmak olduğunu vurgular. Böylelikle, öğrencilerin okuma sürecine daha etkin katılmaları sağlanacak, bu da başarıyı arttıracaktır (Guthrie ve Wigfield, 2000, ss. 404, 405; Harmer, 2004, s. 68).

Yıllar öncesinden bugüne, öğrencileri sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışında da okumaya cesaretlendirmek için yoğun çaba harcanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin sınavlarda yüksek puan almalarını beklemek yerine, aktif bir anlam yapılandırma süreci olan okumayı öğrenciler için anlamlı bir etkinlik haline getirerek onlara yardımcı olmalıdır. Bu amaçla Cairney (1990, s. 22, 23), öğretmenlerin dikkate almaları gereken birtakım ilkelerden bahseder:

1. Tam metinler üzerinde çalışılmalı,
2. Metni okumak için amaç belirlendikten sonra eğitici etkinliklere yer verilmeli,
3. Öğrencilerin, çizim yaparak, yazarak veya oyunlaştırarak anlamalarını, farklı yollarla kendilerini ifade etmelerine olanak tanınmalı,
4. Öğrenciler metne yakınlaştırılmalı,
5. Farklı türden metinlere yer verilmeli,
6. Farklı okuma amaçları belirlenmeli,
7. Öğrencilerin amaca göre anlam çıkarmalarına yardımcı olunmalı,
8. Öğrencilere okurken ihtiyaç duyabilecekleri ipuçları verilmeli,
9. Okuma etkinlikleri diğer dil becerileriyle ilişkilendirilmeli,
10. Öğrencilerden gelecek bireysel yanıtlar ve yorumlar değerlendirilmeli,
11. Öğrencilerin öğrendikleri dil bilgisel yapıları ve deneyimlerini aktarabilecekleri etkinliklere yer verilmeli,

12. Öğrencilere okudukları metin hakkında konuşma fırsatı verilmeli ve birbirlerini dinlemeleri teşvik edilmeli,
13. Okuyarak kendileri ve dünya hakkında bilgi sahibi olmaları yolunda öğrencilere rehberlik edilmeli.

Yabancı dilin öğrenildiği ortamın öğrencilere sunduğu olanaklar da okumaya yönelik tutumları üzerinde önemli rol oynar. Birçok öğrencinin hedef dili kullanma fırsatı aradığı geleneksel sınıf ortamında, bir izlenceyle konularının işleniş sırası önceden belirlenmiş bir ders kitabı takip edilerek yapılan dil öğretimi şüphesiz ki öğrencilere olumlu bir deneyim sağlamayacaktır (Türker, 2010, s. 17).

Geçmişten günümüze okumaya yönelik tutum konusunda çok sayıda çalışma yapıldığı saptanmıştır. Bu çalışmaların birçoğu okumaya ilişkin tutumlar ile okuma başarısı ve genel akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Baştuğ (2014), 1028 ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencisinin katıldığı bir çalışma yürütmüş ve bu çalışmada uyguladığı okumaya yönelik tutum anketi ve okuduğunu anlama testi sonuçlarından elde ettiği verilere göre okumaya ilişkin tutum ile okuduğunu anlama başarısı arasında doğrudan ve olumlu yönde bir ilişkinin varlığını tespit etmiştir. Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinin not ortalamalarını da araştırma kapsamına dâhil eden Baştuğ (2014, s. 942), okumaya ilişkin tutum ile genel akademik başarı arasında da anlamlı bir ilişkinin varlığından bahseder.

Fives (2016), İrlanda’da yaşayan dokuz yaşındaki bir öğrenci grubuna yönelik yaptığı çalışmasında okumaya ilişkin tutumların okuma başarısı üzerindeki etkisini araştırmış ve araştırmanın sonunda okumaya ilişkin tutumlar ile okuma başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu saptamıştır.

Sallabaş (2008), ilköğretim 8. Sınıfta okuyan 143 öğrenciyle yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemiş, elde edilen verilerin analizi sonrasında, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi ile genel akademik başarıları arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Araştırmanın sonucu, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasına bağlı olarak akademik başarılarının da arttığı yönündedir.

Tunde-Awe (2014), Nijerya’da ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada 28 devlet okulundan 800 öğrencinin okumaya ilişkin tutumları ile okuduğunu anlama becerileri

arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Öğrencilere uygulanan tutum anketleri ve okuma becerisi testlerinin sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama başarıları arasında olumlu yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Petscher (2010), okumaya yönelik tutum ile okuma başarısı üzerine yapılmış araştırmaların meta-analizini yapmış ve bu çalışma kapsamında, toplamda 224.615 katılımcının dâhil olduğu 32 çalışmanın sonuçlarını değerlendirmiştir. Elde edilen meta-analiz sonuçları, okumaya ilişkin tutum ile okuma başarısı arasında orta düzeyde bir ilişkinin varlığını göstermektedir.

Yabancı dil öğrenenler, anadil öğrenenler ve ikinci bir dil öğrenenlerle eşit imkânlarla sahip değildir. Bu durum, öğrenilen dili yalnızca sınıfta kullanma olanağına sahip yabancı dil öğrenenler için dili sınıf dışında da kullanabilecekleri farklı yöntem, model ve uygulamalar bulma ihtiyacını doğurmuştur. Bu uygulamalardan biri de, öğrencilerin dili sınıf dışında kullanmalarına olanak sağlayacak olan blog kullanımudur.

2.4. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ

Modern dünyanın en güçlü akımlarından olan çok dillilik, birçok insan için yaşamın en önemli ihtiyaçlarından biridir ve son yıllarda dünyanın birçok ülkesinden bilim adamı, bu konu üzerinde çalışmaktadır. Bu nedenle, yabancı dillerin öğretiminde, ülkelerin ihtiyaçları ve öncelikleri göz önünde bulundurularak geliştirilmiş çok sayıda ve farklı yöntem, yaklaşım ve tekniklerin uygulandığı yabancı dil öğretim programları ile karşılaşılabilir. Yabancı dil öğretim programlarında uygulanan söz konusu yöntem ve yaklaşımların belirlenmesinde kurumların yabancı dil öğretimi amaç ve hedefleri, öğrencilerden beklentileri, ulaşılması hedeflenen beceriler ve dil düzeyleri etkili olmaktadır. Böylesine çok sayıda değişkenin rol oynadığı bir süreç olan yabancı dil öğretiminin uygulamada farklılık göstermesi son derece doğaldır. Yabancı dil öğretilen sınıfların çoğunda dilbilgisi kurallarına uygunluk ve iletişimsel yeterlilik önemli yer tutarken, bugün yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeterliliğin yanı sıra kültürlerarası yeterlilik de hedeflenen kazanımlar arasında önemli yere sahiptir.

Avrupa Konseyi farklı dil ve kültürlerden ulusların bir araya gelmesiyle oluşmuş bir topluluktur. Bu topluluğun en önemli zenginliği sahip olduğu dil ve kültür çeşitliliğidir. Avrupa Konseyi topluluğunun en önemli politikalarından birisi olan yabancı dil öğretiminin kültür aktarımına olan etkisi yadsınamaz. Bu nedenle, Avrupa Konseyine üye ülkeler uzun yıllardır Avrupa’da ve dünyada egemen olan İngilizce başta olmak üzere yabancı dil öğrenme akımının kültürel aktarımı da beraberinde getirmesinden kaynaklanan öz kültürel uzaklaşmayı engelleme ve kendi dilleri ile kültürlerini koruma çabası içine girmişlerdir.

Avrupa Konseyi ülkeleri çok dilliliğe büyük önem vermekte ve yabancı dil öğretim programlarını vatandaşlarının iki ya da daha fazla dil öğrenmelerine olanak sağlayacak şekilde tasarlamaktadırlar. Avrupa Konseyinin dil eğitime verdiği önemin en ciddi göstergesi Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesidir. AOÖÇ, Avrupa Konseyi’ne üye ülkeler tarafından dil yeterlik seviyesini ölçmek ve dünya genelinde öğrencilerin dil becerilerini tanımlamak için oluşturulmuş uluslararası bir standarttır.

AOÖÇ, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve programı sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, dil ile iletişim kurabilmek için sahip olmaları gereken bilgi ve yetenekler kapsamlı bir şekilde açıklanmaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin içerisinde yer aldığı kültür bağlamını da kapsamaktadır. Dil becerilerinin ölçülebilmesini sağlayan yeterlilik düzeylerinin de tanımlandığı başvuru metninin kullanım alanları şöyle sıralanabilir (Avrupa Konseyi, 2009, s. 5):

- Dil öğrenme programlarının planlanması,
- Dil öğreniminin belgelendirilmesi,
- Kendi kendine öğrenmenin planlanması,
- Öğrenme programları ve sertifika esasları.

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesini temel alarak yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Kır (2011), doktora tezi kapsamında yürüttüğü çalışmasında, Almanya’da yabancı dil olarak İngilizce öğretimi programları ve Türkiye’de öğretmen yetiştiren eğitimcilerin konuyla ilgili düşünceleri doğrultusunda Türkiye’deki yabancı dil öğretim programlarını değerlendirerek önerilerde bulunmuştur. Bu amaçla, Berlin’de ilköğretim ve lise düzeyinde yabancı dil olarak İngilizce öğreten

öğretmenlerin başvuru metnini nasıl uyguladıklarını belirleyebilmek için ders gözlemleri yapılmış, 38 öğretmenle ortak öneriler çerçevesine yönelik tutumları, bilgileri, deneyimleri ve düşünceleri hakkında bilgi alabilmek için görüşmeler yapılmıştır. Bu bilgiler ışığında Türkiye’de öğretmen yetiştirme program önerisi hazırlanmıştır. Ayrıca, Türkiye’de yabancı diller alanında öğretmen yetiştiren eğitimcilerin ortak başvuru metnine yönelik deneyimleri, görüş ve önerilerini tespit edebilmek amacıyla geliştirilen anket farklı üniversitelerden 73 eğitimeciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda, ortak öneriler çerçevesine uygun hazırlanmış bir öğretmen yetiştirme programında olması gereken özellikler belirlenmiştir.

Avrupa Konseyi tarafından yayınlanan AOÖÇ Avrupa dillerinin öğretiminde titizlikle uygulanırken, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu ölçütlerin kullanılması bugün hala araştırmaya ihtiyaç duyulan bir alandır. Son yıllarda, AOÖÇ referans alınarak yabancı dil olarak Türkçe öğretim programları geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların sayısı artmaktadır. Bu bağlamda Kara (2011), yaptığı çalışmasında, Türkiye’nin kültürel yapısını ve Türkçe’nin özelliklerini göz önünde bulundurarak AOÖÇ doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, dil becerileri kapsamında kazanımlar belirlenmiş; bu kazanımlara ulaşmada gerekli olan kalıp ifadeler, kültürel bağlantılar, dile özgü yapılar ve hedef dil yapısının kullanımına ilişkin açıklamalar tanımlanmıştır. Özdemir (2012) tarafından yapılan benzer bir çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde AOÖÇ B1 seviyesine uygun etkinlik durumları ve kelime örnekleri önermeyi amaçlamaktadır. Temel dil becerileri altında belirtilen kazanımlar doğrultusunda etkinlik durumları, kalıp ifadeler ve kelime önerilerinde bulunulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı’nın 6-8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların örtüşen özellikleri etkinlik hazırlanmasında yol gösterici olması amacıyla tespit edilmiştir.

Ortak öneriler çerçevesi, Avrupa Konseyine üye ülkeler tarafından dil öğretimine bir standart getirmek amacıyla belirlenmiş bir dizi ölçütlerden oluşmaktadır. Sınav ve eğitim programlarının ortak öneriler çerçevesi referans alınarak hazırlandığı Avrupa’da bu konuyla ilgili çalışmalar devam ederken, Türkiye’de de Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi doğrultusunda hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının etkilerini araştıran çalışmalar yapılmaktadır. Bu konuyla ilgili Köse (2005), Ankara Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki 36 yabancı uyruklu

öğrenciyle yürüttüğü çalışmasında AOÖÇ'ne uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisini araştırmıştır. Kontrol gruplu tasarlanan deneysel çalışmada, deney grubuna TÖMER okutmanlarının görüşleri alınarak ortak öneriler çerçevesindeki ölçütler dikkate alınarak hazırlanmış bir ders programı uygulanırken kontrol grubu öğrencileri geleneksel programlarına devam etmişlerdir. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin araştırma kapsamına alındığı çalışmada, veriler başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilmiştir. Verilerin analizinden ortaya çıkan sonuçlar, ortak öneriler çerçevesinde yer alan ölçütler doğrultusunda hazırlanan ders programının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin geleneksel yöntemlerin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermiştir. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin dil öğrenme bağlamında kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha olumlu tutumlara sahip oldukları, tutum ve başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ortak öneriler çerçevesi dikkate alınarak hazırlanan programın öğrencilerin dil öğrenmeye karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği de çalışmanın sonuçları arasındadır.

Bu çalışmalardan bir diğeri, İşisağ ve Demirel (2010) tarafından AOÖÇ'nin konuşma becerilerinin gelişimine etkisine yönelik yürüttükleri çalışmadır. Bu amaçla, ortak öneriler çerçevesinde yer alan betimleyiciler doğrultusunda etkinlikler geliştirilmiş; bu etkinlikler kapsamında bir ders programı hazırlanmıştır. Kontrol gruplu ön test ve son test deney desenli çalışma, İngilizce Öğretmenliği Bölümü 1. Sınıfında okuyan ve *Konuşma Becerisi* dersini alan 53 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ortak öneriler çerçevesinde konuşma becerisi için belirlenen kazanımlar doğrultusunda geliştirilen öğretim programı deney grubuna uygulanırken, kontrol grubundaki öğrenciler, mevcut müfredat programına sadık kalarak geleneksel yolla öğrenmelerine devam etmişlerdir. B2 düzeyi konuşma becerisi kazanımları dikkate alınarak hazırlanmış ön test, son test ve kalıcılık testleri ile tutum ölçeği, öğrenci gözlem formu ve öğrenci görüşme formları çalışmanın verilerini sağlamıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencileri arasında son test başarı puanlarında anlamlı bir ilişki olduğunu; ayrıca yedi hafta sonra uygulanan kalıcılık testinde de deney grubu öğrencilerinin başarılarını korudukları gözlemlenmiştir. Niteliksel verilerin analizi, uygulamanın konuşma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığını, öğrencilerin kendilerini daha akıcı ifade ederek sınıf dışında da başarılı bir şekilde iletişim kurabildiklerini, hedef dilin ait olduğu kültür ve yaşam biçimi hakkında bilgi sahibi

olduklarını ve özgün etkinlikler sayesinde öğrenmeye karşı istekli olduklarını göstermiştir.

2.4.1. Eylem Odaklı Yaklaşım

Chomsky'nin dili biçimsel bir sistem olarak tanımladığı sınırlayıcı dilbilimi kuramına karşılık Hymes salt dil bilgisi kurallarına hâkim olmanın o dili doğru kullanabilmek için yeterli olamayacağının üzerinde durarak, iletişimsel amaçlar doğrultusunda bağlama uygun dil yapılarını kullanabilme yetisine dikkat çekmiştir (Chomsky ve Hymes'tan aktaran Hedge, 2000, s. 45; Yule, 2010, s. 194). İletişimsel yaklaşımın temel prensibi, dilin ideal öğrenme ortamından çıkarılıp sosyal ve kültürel yaşamın dinamikleriyle ilişkilendirilmesi olarak tanımlanabilir (Barın, 2005, ss. 23, 24). Başka bir ifadeyle, eğitimciler arasında önem kazanan dilde iletişim yetisi, doğuştan gelen dilbilgisel birikimlerin yanı sıra, aynı zamanda sosyal ve kültürel ortama bağlı olarak dili uygun kullanabilme ve duruma uygun tepki verebilme yetisine sahip olmayı gerektirir. (Bayraktar, 2012, ss. 66, 68). İletişimsel yaklaşımın ilkeleri, gerek dilin yapısı (dil ve beyin ilişkisi) gerekse dilin kullanımı (dil ile toplum ilişkisi) üzerine yapılan çalışmalara dayanır (Demircan, 1990, ss. 249, 250). Dilde iletişim yetisi, bir dilin konuşulduğu toplumda iletişimin gerekliliklerini yerine getirebilmek için dil içi göstergelerin yerinde ve anlamlı kullanılması ve el-yüz hareketleri gibi dil dışı unsurları ifade etmektedir (Paulston-Bruder ve Widdowson'dan aktaran Demircan, 1990, s. 249). İletişimci yaklaşımın ilkelerini temel alan Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, öğrenenlerin dili ne ölçüde bildiğinden çok, dili iletişimsel amaçlar doğrultusunda ne ölçüde kullanabildiğiyle ilgilenen eylem odaklı yaklaşımı benimser (Telc, 2013, ss. 18, 19).

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde benimsenen eylem odaklı yaklaşım, dil kullanıcıları ve öğrencilerini “sosyal aktörler” olarak tanımlar. Bu tanıma göre, eylem odaklı yaklaşımda asıl amaç, bireylerin sahip oldukları dilsel ve dil dışı yeteneklerini işe koşarak üstlendikleri iletişimsel görevleri yerine getirirken dili kullanmalarını sağlamaktır. Problem çözme, yönergeleri anlama ve yapma gibi dil öğrenimini kolaylaştıran ve anlamlı kılan bu eylemler, sosyal bağlam içerisinde ele alındığında anlamlı görevler haline gelir (Telc, 2013, s. 18). Öğrenen merkezli eğitim anlayışının benimsendiği yaklaşımda öğrenciler öğrenme sürecinin etkin katılımcılarıdır. Dil öğrenmenin dili

kullanabilme yetisiyle açıklandığı AOÖÇ’nde yer alan iletişimsel görevler ve amaçlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

İş ve Meslek Hayatı

İş ve mesleki alanla ilgili tanımlanmış görevlerden bazıları şöyledir:

1. Gereken çalışma müsaadesi için başvurmak,
2. İş ve işçi bulma kurumlarından, açık kadro, işin türü ve çalışma koşulları hakkında (işin tanımlanması, ücreti, çalışma yasaları, boş zaman ve izin durumu ve istifa süresi gibi) bilgi almak,
3. İş duyurularını okumak,
4. Başvuru mektupları yazmak ve iş görüşmelerine katılıp yazılı ya da sözlü olarak kişisel bilgiler, eğitim ve mesleki deneyim hakkında bilgiler vermek ve bunlara ilişkin soruları yanıtlamak,
5. İşe alınmada gerekli işlemleri anlamak ve yapmak,
6. İşe başlarken yerine getirilmesi gereken görevleri anlamak ve sorular sormak,
7. Güvenlik yönergelerini anlamak,
8. İşverene ve sigortaya bir kazayı bildirmek,
9. Sosyal yardım almak,
10. Üst ve alt mevkideki meslektaşlarla uygun bir şekilde bildirişimde bulunmak,
11. İşletmenin ya da kurumun sosyal yaşamına katılmak (kantin, spor ve diğer boş zaman etkinlikleri gibi).

Kişiyeye Ait Bilgiler

Kişisel alana yönelik tanımlanmış görevlerden bazıları şöyledir:

1. Kendini tanıtmak (adres, telefon numarası, uyruk, yaş, cinsiyet, medeni hal, meslek gibi),
2. Aileleri ve arkadaşları tanıtmak,
3. Din ve mezhep konusunda bilgi vermek,
4. Hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları deneyimleri ve tutumları karşılaştırmak.

Kamusal Alan

Kamusal alana yönelik tanımlanmış görevlerden bazıları şöyledir:

1. Alışveriş yapmak, kamu hizmetlerinden yararlanmak,
2. Sağlık hizmetlerinden yararlanmak,
3. Gemi, tren, uçak ve araba ile yolculuk yapmak,
4. Herkese açık eğlence ve boş zaman etkinliklerine katılmak,
5. Dini törenlere katılmak.

Eğitsel Alan

Eğitim alanına yönelik tanımlanmış görevlerden bazıları şöyledir:

1. Öğrenme ortamında roller üstlenmek,
2. Seminerlere katılmak,
3. Uzmanlık gerektiren bir konuya ilişkin konferansta sunum yapmak,
4. Bildiri yayınlamak.

AOÖÇ’nde *Kişisel, Kamusal; Mesleki ve Eğitim* alanları kapsamında açıklanan bu görevler, konuları bakımından çeşitli kategorilere ayrılır. Temel düzey için yapılmış örnek sınıflandırma şu şekildedir (Ek ve Trim, 1990, p. 31):

1. Kişi hakkında bilgiler
2. Ev ve çevre
3. Günlük yaşam
4. Boş zaman, eğlence
5. Gezi
6. Bireyler arası ilişkiler
7. Sağlık ve vücut bakımı
8. Alışveriş
9. Yiyecek ve içecekler
10. Kamu hizmetleri
11. Mekânlar
12. Dil
13. Hava durumu

Karşılıklı etkileşimin gerçekleştiği iletişimsel durumlar ortaya koyan bu konu alanları, kendi içinde detaylandırılır. Örneğin gezi alanı için dil öğrenenlerin toplu ulaşım araçları ve özel ulaşım araçlarını kullanabilmek, trafik işaretlerine uymak, tatil organizasyonu yapabilmek, seyahat için gerekli olan eşyaları ve belgeleri hazırlayabilmek, konaklama imkânlarından faydalanabilmek gibi çeşitli iletişimsel görevleri yerine getirebilmeleri beklenir. Söz konusu iletişimsel görevlerin yerine getirilebilmesi için dil kullanıcılarının ihtiyaç duyacakları dil yapıları ve kavramlar da belirlenmiştir. Örneğin, toplu ulaşım konusuyla ilgili olarak,

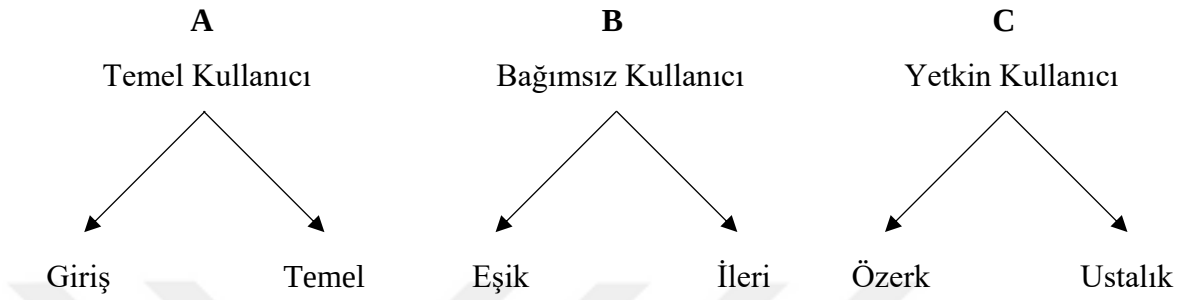
- Uçak, tren, otobüs, gemi, taksi gibi ulaşım araçları,
- Havaalanı, otobüs durağı, metro, tren istasyonu gibi mekânlar,
- Bilet (tek kişilik, gidiş-dönüş), pasaport gibi belgeler,
- Konaklama, ulaşım, rezervasyon gibi olaylar,
- Seyahat etmek, aktarma yapmak, bilet satın almak, pasaport çıkarmak gibi eylemler, ortak başvuru metninde yer alan kavramlardır.

Ortak öneriler çerçevesinde belirlenmiş olan konu kategorileri ve her bir konuyla ilgili kavramlar, yabancı dil öğretim programlarını belli bir standarda uygun hale getirebilmek için yol gösterici niteliktedir. Ancak bu konular ve kavramlar bu örneklerle sınırlı değildir. Dil öğrenenlerin alanları, amaçları, ilgileri ve iletişimsel ihtiyaçları doğrultusunda konu seçimi yapılır ya da farklı konular geliştirilebilir (Telc, 2013, s. 56). Ders kitaplarını da kapsayan öğretim malzemelerinde eylem odaklı yaklaşımın en önemli bileşenlerinden olan iletişimsel görevlerin hazırlanması büyük bir titizlikle yerine getirilmesi gereken bir husustur. Bu konuda program geliştirenler ve öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken en önemli husus, şüphesiz öğrencilerin ilgisini çeken, motivasyonu arttıran, zihinsel ve dilsel beceri düzeylerine uygun görevlerin seçilmesini sağlamaktır (Willis, 1996, s. 23). Uluslararası başvuru niteliği taşıyan Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde dil beceri düzeylerinin ayrıntılı tanımı mevcuttur.

2.4.2. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Yeterlik Düzeyleri

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde dil yeterlik düzeyleri “Temel düzey (Temel Kullanıcı), Ara düzey (Bağımsız Kullanıcı) ve İleri düzeylerin (Yetkin Kullanıcı)” kendi

içlerinde alt basamaklara ayrılmasıyla oluşur. Yabancı dil yeterlik düzeyleri, Avrupa Konseyi'ne üye ülkeler tarafından kesin bir biçimde tanımlanabilmesi ve muhtemel çeviri farklılıklarının önüne geçilebilmesi adına A, B, C olmak üzere üç ana başlık altında incelenir (Telc, 2013, s. 30):



Ortak başvuru metninde yer alan dil yeterlik seviyelerine ilişkin bu sınıflandırma sistemi farklı düzeylerdeki öğrenenlerin dil becerilerini somut bir şekilde tanımlamaya olanak sağlar. Tablo 1’de gösterildiği gibi, her bir beceri düzeyinde bireylerden beklenen yeterlikler ve davranışsal özellikler ortak başvuru metninde şu şekilde tanımlanır (Telc, 2013, s. 31):

Tablo 1: Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi

Temel Dil Kullanımı	A1	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.
	A2	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmişi, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasar ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
	B2	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadili konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
Yetkin Dil Kullanımı	C1	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.

Ortak öneriler çerçevesinde dil yeterlik seviyelerini ifade eden her düzeyde dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım beceri alanları ayrıntılı olarak tanımlanmaktadır. B 2 düzeyi okuma becerisiyle ilgili kazanımlar aşağıda belirtilmiştir.

2.4.2.1. B2 Düzeyi Okuma Becerisi Kazanımları

AOÖÇ’nde dil becerilerinin yeterlik seviyelerine göre tanımlanmasının sağladığı birçok yarardan bahsetmek mümkündür. Seviyeye bağlı olarak ilgili beceri alanında bireylerin kazanımları beklenen hedef davranışlar somut bir şekilde tanımlanır. Böylelikle bireyler kendi öğrenme başarılarını ve süreç içerisindeki ilerlemelerini değerlendirebilirler. Bu şekilde ortak bir tanımlama sistemi sayesinde eğitim programları, öğretim malzemeleri, sınavlar ve başarı değerlendirme ölçütleri gibi konularda da standart sınırlara ulaşmak mümkündür. Ortak başvuru metninin altı basamaklı seviye tanımlama sisteminin her düzeyinde beceri alanlarına yönelik kazanımlar ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. AOÖÇ’nde yer alan, bireylerin hangi düzeyde okuma becerisine sahip oldukları konusunda kendilerini değerlendirmelerine olanak sağlayan taslak Tablo 2’de gösterilmiştir (Telc, 2013, s. 32).

Tablo 2: AOÖÇ Okuma Becerisi Öz Değerlendirme Taslağı

	Okuma
A1	Örneğin, tabelalarda, afişlerde ya da kataloglarda yer alan bildiğim adları, sözcükleri tek tek ve çok basit tümceleri anlayabilirim.
A2	Çok kısa, basit metinleri okuyabilirim. Günlük yaşamla ilgili; ilan, prospektüs (tanıtım), yemek listesi, seyahat tarifesi gibi metinleri, somut, önceden tahmin edilebilen bilgileri bulabilirim ve kısa, basit, kişisel mektupları anlayabilirim.
B1	İçlerinde her şeyden önce güncel yaşam ya da meslek dili geçen metinleri anlayabilirim. İçlerinde olaylardan, duygulardan, isteklerden söz edilen özel mektupları anlayabilirim.
B2	Yazanların belirli bir tutum ve belirli bir konum izledikleri günümüz sorunlarıyla ilgili makale ve raporları okuyabilir ve anlayabilirim. Çağdaş yazınsal düzyazı metinlerini anlayabilirim.
C1	Uzun ve karmaşık, somut ya da yazınsal metinleri anlayabilir, kullanılan üslup farklılıklarını algılar ve ilgi alanım içinde olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.
C2	Kullanım kılavuzlarını, uzmanlık makalelerini ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, içeriksel ve dilsel açıdan karmaşık hemen hemen her türlü yazılı metni zorluk çekmeden okuyabilirim.

AOÖÇ’nde okuma faaliyetleri görsel alımlama ve işitsel-görsel alımlama olmak üzere iki kategoride incelenir. Görsel alımlama faaliyetleri yazar tarafından oluşturulmuş bir metnin dil kullanıcısı tarafından okunmasını ifade eder. Görsel alımlama becerisi de kendi alt faaliyet alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre, genel okuduğunu anlama, yazışmaları okuma, yönlendirme için okuma, bilgi ve tartışma için okuma, talimatları okuma farklı teknikler gerektiren okuma türleridir. B2 düzeyindeki öğrenenlerden bu faaliyet alanlarında beklenen hedef davranışlar ortak öneriler çerçevesinde açıkça belirtilmiştir.

Genel okuduğunu anlama: Değişik metinlere ve amaçlara göre okuma tarzını ve hızını ayarlayarak ve seçici bir biçimde uygun başvuru kaynakları kullanarak, yüksek derecede bağımsız olarak okuyabilir. Geniş kapsamlı okumaya ait sözcük hazinesine sahip ancak az sayıda tekrar eden sözcükler ile biraz zorluk çekebilir.

Yazışmaları okuma: İlgili alanıyla alakalı yazışmaları anlayabilir ve başlıca anlamı kolayca kavrayabilir.

Yönlendirme için okuma: Önemli ayrıntıları tespit ederek, uzun ve karmaşık metinleri hızlıca tarayabilir. Geniş kapsamlı profesyonel konular hakkındaki gazete haberleri, makaleler ve raporların içeriğini ve önemini hemen anlayabilir ve daha yakından okumanın faydalı olup olmayacağına karar verir.

Bilgi ve tartışma için okuma: Kendi alanındaki yüksek derecede uzmanlık kaynaklarından düşünceleri, fikirleri ve bilgileri alabilir. Terminolojinin yorumunu teyit etmek için arada sırada sözlük kullanabilmesi koşuluyla alanının dışındaki uzmanlık makalelerini anlayabilir.

Talimatları okuma: Zor kısımları tekrar okuması koşuluyla şartlar ve uyarılar hakkındaki ayrıntılar da dâhil olmak üzere alanındaki uzun ve karmaşık talimatları anlayabilir.

İşitsel-görsel alımlama becerisi ise aynı anda hem işitsel hem görsel girdilerin dil kullanıcısı tarafından işlenmesi sürecini gerektirir. Televizyon ve film izleme işitsel-görsel alımlama becerisinin faaliyet alanlarındandır. B2 düzeyindeki öğrenenler için kazanılması beklenen hedef davranışlar ortak başvuru metninde şöyle değerlendirilmektedir:

Televizyon ve film izleme: Çoğu televizyon haberini ve güncel olay programlarını anlayabilir. Standart diyalekt ile hazırlanan belgesellerin, canlı röportajların, talk şovların, oyunların ve filmlerin çoğunu anlayabilir.

Sınırların gitgide ortadan kalktığı günümüz dünyasında, eğitim alanında yaşanan hareketlilik dil öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. Ortak başvuru metninin ortaya koyduğu bu çerçeve sayesinde, dil öğretiminde ortak bir zeminde hareket edilerek düzeylere göre beceri tanımlaması yapmak mümkün hale gelmiştir. Dil beceri düzeylerinin değerlendirilmesinde bir standardın olması, dünyanın farklı coğrafyalarında dil öğreten kurumlar arasında işbirliğini arttırarak bireylerin aldıkları dil eğitiminin uluslararası düzeyde tanınmasına ve kabul görmesine olanak sağlar.

2.5. DİL ÖĞRENMEDE TEKNOLOJİ KULLANIMI

Teknolojik gelişmeler, günümüzde hemen her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkili olmaktadır. “Dijital yerliler” olarak adlandırılan yeni nesil öğrencilerin sahip oldukları teknolojik olanakları, yaşamlarının her anına uyarlama eğilimleri göz ardı edilmemektedir. Eğitimciler, artık teknolojiyle zenginleştirilmiş yeni malzemeler tasarlamak ve teknoloji içerikli program geliştirmek durumundadır. Bilgisayar destekli dil öğretimi kapsamında sunulan olanaklar ise, her geçen gün daha da geliştirilmekte, internetin de yaygınlaştırılmasıyla mobil cihazlarda bile kullanılabilir hale getirilmiştir. Teknolojide yaşanan bu hızlı gelişmeler ve dijital yerlilerin bu gelişmeleri yakından takip etmeleri, eğitim sisteminde de değişimin gerekliliğini göstermektedir. Yaşam boyu öğrenmenin bir ihtiyaç halini aldığı günümüz dünyasında, hedef dilde iletişim kurabilme, bilgiye anında ulaşma ve paylaşma, teknolojiyi etkin kullanma gibi beceriler yabancı dil öğretiminde önemli yere sahiptir.

Bugün eğitimciler tarafından kabul gören ortak görüş sadece sınıf içinde değil, sınıf dışında da öğrenme ortamlarının oluşturulmasının sayısız yararlar sağlayacağı yönündedir. Yabancı dil eğitimi veren kurum ve kuruluşlar, öğrencileri sınıf ortamında teknolojik destekli öğretim malzemeleriyle karşılaştırma olanağı sunmaktadır. Fakat sınıf dışında öğrendiklerini pekiştirecek, uygulayacak, daha fazla öğrenmeye isteklendirecek öğrenme ortamlarının yeterli olduğu söylenemez. Bu durum, geleneksel yöntemlerle sağlanan eğitimin dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmadığını göstermektedir.

Dijital yerliler olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarına göre tasarlanmış, onları yaşamlarını çevreleyen teknolojik araçlardan koparmadan okul dışında öğrenmelerini teşvik edecek öğrenme ortamları sunmak eğitimcilerin ve program tasarımcılarının arayış içerisinde oldukları ortak konulardır. Eğitim dünyasında yaşanan bu “sınırları aşma” sürecinde en önemli rol, bilgi ve iletişim teknolojileriyle tasarlanmış öğrenme malzemelerine aittir. Çoklu ortamlarla zenginleştirilmiş malzemeler farklı ilgi ve öğrenme stillerine sahip bireyler için öğrenmeyi daha eğlenceli bir hale getirerek öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlar ve daha kalıcı bir öğrenme deneyimi sunarak başarıyı artırır.

Eğitimde teknoloji uygulamalarının ilk örnekleri 1960’larda mikrobilgisayarların eğitim ortamlarına girmesiyle başlar (Hope, Taylor, ve Pusack, 1984, s. 6). Sonraları, kişisel bilgisayarların da icadı ve internetin de yaygınlaşmasıyla bilgisayar teknolojileriyle geliştirilmiş dil laboratuvarları kurulmuş ve o zamandan itibaren dil öğretimi çok hızlı bir gelişim kaydetmiştir. 1970’lerde iletişimsel yaklaşımın da yabancı dil öğretiminde sahne almasıyla özgün malzeme kullanımı, dilin toplumsal boyutu, kişiler arası iletişim aracı olması, söylem analizi, beden dili ve etkileşim gibi kavramlar eğitimciler arasında tartışılır olmuştur (Larsen-Freeman, 2000, ss. 128-132). Dünyanın hemen her yerinde yapılan çalışmalar, düzenlenen konferanslar ve seminerlerde dil öğretiminde teknoloji desteği ön plana çıkmıştır.

Teknolojik gelişmelere paralel olarak, her yeniliğin eğitimde de yansımalarını görmek mümkündür. Eğitimi geleneksel okul ortamının dışına taşıyan bilgisayarlar yaşam boyu öğrenmenin kapılarını aralayan teknolojik gelişmelerin başında gelir. İletişimi zenginleştiren sosyal medya araçları, algıları harekete geçiren sayısız görsel-ışitsel malzemeler, yer ve zaman kısıtlaması olmaksızın bilgiye ulaşmayı kolaylaştıran mobil cihazlar yabancı dil öğretiminin vazgeçilmezleri haline gelmiştir.

Öğretmenlerin bilgiyi aktaran, öğrencilerin ise dinleyici konumunda olduğu geleneksel öğretim uygulamalarının aksine teknoloji destekli eğitimde öğretmenler iletişimin bir parçası olarak öğrenmeyi kolaylaştıran, buna paralel olarak öğrenciler ise öğrenme sürecine etkin katılan, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan, öğretmenle ve diğer öğrenenlerle sürekli etkileşim halinde bilgiyi yorumlayan bireyler konumundadırlar (White, 2003, ss. 65-68).

Çoklu ortam araçlarıyla zenginleştirilmiş teknoloji tabanlı eğitim programlarının çok sayıda avantajının olduğundan söz etmek mümkündür. Teknoloji desteğiyle hazırlanmış öğrenme malzemelerinin zaman ve mekân kısıtlaması olmadan herkesin erişimine açık olması, farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin ihtiyaçlarına karşılık vermesi, bireylere kendi öğrenme deneyimlerini kontrol etme olanağı tanınması, özgün kaynaklara ulaşım imkânı sunması, stressiz bir öğrenme ortamı sunarak öğrenenlerin motivasyonunu arttırması ve çok sayıda bireye aynı anda iletişim olanağı sunması teknolojinin eğitimde kullanılmasının sağladığı avantajlardan bazılarıdır (Sydorenko, Myers, ve Nakhimovsky, 2008, s. 186). Öte yandan Bush (1997, s. 297), teknolojinin öğretmenlere sunduğu

avantajlardan bahseder. Öğretmenlerin teknolojiden yararlanarak hazırladıkları işitsel ve görsel özgün öğrenme malzemeleri daha gerçekçi öğrenme ortamları oluşturulmasını kolaylaştırır. Ayrıca öğretmenin teknolojik araçlarla zenginleştirdiği sınıf ortamında öğrencilerin derse olan ilgileri artar, bu sayede etkili ve işbirlikli bir öğrenme gerçekleşir. Son olarak, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine göre öğretmenlere ders planı ve ders içeriği oluşturma ve öğrencilerin gelişimlerini yakından takip etme imkânı sunar.

Kartal'ın (2001), Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, yabancı dilin bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılarak en etkin ve en verimli düzeyde nasıl öğretilmesi gerektiği araştırılmıştır. Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil derslerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşlerini tespit edebilmek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirmiş, geliştirdiği tutum ölçeğini 14 ilden 1355 Açıköğretim Fakültesi öğrencisine uygulamıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, Açıköğretim Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil derslerinde teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının olumlu olduğu, bu nedenle de öğretim malzemelerinde özellikle web tabanlı etkinliklere ağırlık verilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur.

Altun (2015) çalışmada, teknoloji tabanlı öğrenmenin yabancı dil öğrenme sürecinde başarıya etkisini araştırmıştır. Erbil'de Ishik Üniversitesinde yürütülen çalışmaya İngilizce öğretmenliği bölümünde 3. ve 4. yılını okuyan 99 öğrenci katılmıştır. Geleneksel yöntemlerin de kullanıldığı derslerde, teknoloji desteğinden de geniş ölçüde yararlanılmaktadır. Betimsel analiz yönteminin uygulandığı çalışmada öğrencilere uygulanan anketten elde edilen veriler, nitel araştırma veri analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Sonuçlar, geleneksel yöntemlerle dil öğrenmenin faydalarından bahseden öğrencilerin teknoloji tabanlı öğrenme konusunda istekli olduğunu, teknolojinin öğretme/öğrenme sürecine büyük ölçüde katkı sağladığını ve teknoloji tabanlı öğrenmenin başarıya ulaşmada oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecine dâhil edilmesiyle öğrencilerde artan motivasyonun daha yüksek başarılar elde etme konusunda öğrencileri cesaretlendirdiği de çalışmanın sonuçları arasındadır.

Yabancı dil sınıflarında teknoloji destekli dil öğreniminin öğrenci motivasyonuna etkisi bağlamında yapılan çalışmalarda biri de İlter (2009) tarafından Türkiye'deki bir

üniversitenin hazırlık okulunda gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz çalışması olan söz konusu araştırmada, öğrencilerin yabancı dil sınıflarında teknoloji kullanımı ve motivasyon konularında görüşlerini belirleyebilmek amacıyla bir anket hazırlanmış; sosyal bilimler ve doğal bilimler alanlarında okuyan 350 öğrenciye uygulanmıştır. Anket verilerinin analizinden ortaya çıkan sonuçlara göre, dil öğrenme sürecini anlamlı ve ilginç hale getiren teknoloji kullanımı ile yabancı dil öğrenmede motivasyon faktörleri arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, dil sınıflarında bilgisayar, projeksiyon, video, film, internet, e-öğrenme ve çoklu ortam nesneleri gibi farklı teknolojik araçların kullanımının dil öğrenmede etkili olduğu belirtilmiştir.

Teknolojinin yabancı dillerin öğretiminde kullanılması yeni bir olgu değildir. İletişimsel yaklaşımın eğitim sahnesinde rol almasıyla eğitimciler gerçek dile yakın öğrenme malzemeleri ve program geliştirme arayışı içerisine girmişlerdir (Larsen-Freeman, 2000, ss. 132, 133). Konuşulan dile en yakın örnekler sunabilmek adına teypler, ses kayıt cihazları bugün hala birçok yabancı dil sınıfında kullanılmaktadır. Hymes'ın vurguladığı iletişimsel yaklaşımın temel prensiplerinden olan dille birlikte kültürü de aktarabilmek için resimler, slayt gösterim araçları ve televizyonlar sayesinde öğretmenler önemli işler yapmışlardır. Bugün bilgisayarın icadı, insan hayatında yeni bir çağın başlangıcı olarak kabul edildiği gibi, eğitimde de yeni bir dönemin miladını oluşturur. Eğitimin her alanında yadsınamaz öneme sahip olan bilgisayarlar, yabancı dillerin öğretiminde de yeni yaklaşımların zeminini hazırlamıştır. Öğrenme malzemesi hazırlamadan program geliştirmeye kadar birçok alanda faydalanan, gerek teknik özellikleri gerekse pedagojik uygulama alanları açısından bilgisayarları geliştirme çabası artarak devam etmektedir.

2.6. BİLGİSAYAR DESTEKLİ DİL ÖĞRENİMİ

Geleneksel dil öğretim yöntemlerinin başarıyı sağlamada yetersiz oluşu eğitimcileri sınıf içinde etkileşimli, işbirlikli ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmek, öğrenmeyi okul sınırları dışına taşıyabilmek için öğrenen merkezli yeni yöntem ve uygulamalar geliştirmeye yöneltmiştir. Pedagojik ihtiyaçlara çözüm bulma arayışında olan eğitimciler teknolojinin olanaklarını keşfetmeye başlamışlar ve bu gereksinim doğrultusunda, teknoloji eğitimsel amaçlarla geliştirilmeye başlanmıştır. Günümüzde, söz konusu olan teknolojik ihtiyaçlar, eğitimde bilgisayar desteğini zorunlu kılmaktadır.

Bilgisayar destekli dil öğrenimine yönelik ilk uygulamalar 1960'lı yıllara dayanır. Bugün bile kullanılan bilgisayar destekli birçok dil öğretim programının temelini oluşturan uygulamalardan bazıları şunlardır (Ahmad, Corbett, Rogers, ve Sussex, 1985, ss. 28-36):

Stanford Projesi, Rus dili öğretimi alanında Stanford'da yürütülmüş, çalışmada geleneksel öğretim yöntemiyle sunulan ders içeriği bilgisayar programıyla öğrencilere aktarılmıştır. Çalışmada, bilgisayar destekli dil eğitimi alan öğrencilerin başarısı geleneksel yöntemle eğitim alan öğrencilerle karşılaştırılmış, bilgisayar destekli dil eğitim alan öğrencilerin başarıları çok daha yüksek çıkmıştır. Bu bakımdan Stanford projesi bu konuda atılmış ilk önemli adımdır.

PLATO Sistemi, bu alanda atılan diğer başarılı adımlardan biridir. 1960'lı yıllarda İllinois Üniversitesinde Rus dili öğretimi maksadıyla geliştirilmiş sistem, 1970'li yıllarda büyük gelişme kaydederek Çince, İngilizce, Fransızca, Hintçe, Yunanca, Latin ve İsveç gibi diğer dillerde de uygulanmıştır.

Darmouth Sistemi, 1970'li yıllarda kullanıcıyla etkileşimli olarak tasarlanmış ilk bilgisayar programları arasındadır. İngilizce, Almanca, Fransızca, İspanyolca gibi birçok dile çevrilen sistemde cümle içerisinde boşluk doldurmadan gruba ait olmayan ifadeyi bulmaya, İngilizce-Latince cümle çevirisinden sözcük alıştırmalarına kadar farklı türde etkinlikler tasarlanmıştır.

Bilimsel Dil Projesi, Rus dilinde, özellikle fen ve mühendislik alanlarında yazılmış uzmanlık gerektiren metinlerin akademisyenler tarafından okunmasını kolaylaştırmak için hazırlanmış bir sistemdir. Sistem, çok sayıda sözcüğü kaydedebilen ve her sözcüğün karşısında anlamını gösteren bilgisayarlar sayesinde, bir bilim adamının Rusça yazılmış bir makaleyi anlamasını kolaylaştırır.

Mikrobilgisayarlar, 1970'li yıllara damgasını vurmuş, bilgisayar destekli eğitimde yaşanan en önemli gelişmelerdendir. Günümüzde kullanıcı sayısı milyonları bulan mikrobilgisayarlar, anasistem bilgisayarlarla kıyasla ucuzluğu, taşınabilirliği ve birçok programı içinde barındırmasıyla dil öğreniminde önemli yere sahiptir.

Teknoloji süratle gelişmekte, insan hayatı da bu gelişmelerden aynı hızda etkilenmektedir. Ortaya çıktığı ilk dönemlerde bir yerden başka bir yere taşınması oldukça güç olan bilgisayarlar, gelişen teknoloji sayesinde yerini bugün aynı işlevi gören dizüstü bilgisayarlar, tablet bilgisayarlar, avuç içi bilgisayarlar, akıllı telefonlar gibi

cihazlara bırakmıştır. Donanımsal özelliklerinin yanı sıra yazılımsal olarak da sürekli gelişen bilgisayar teknolojisi eğitimde göz ardı edilemez bir öneme sahiptir.

Bilgisayar destekli yabancı dil öğrenme ortamlarının gerek öğretmenler, gerekse öğrencilere sağladığı çok sayıda avantajından bahsetmek mümkündür. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- Etkileşimli öğrenme ortamları sunarak öğrenmeyi bireyler için ilginç kılar (Egbert, 2005, s. 6; Odabaşı, 1997, s. 19; Schwienhorst, 2008, s. 59).
- Çoklu ortamlarla zenginleştirilmiş öğrenme malzemeleri hazırlama ve etkin kullanma olanağı sağlar (Ahmad et al., 1985, s. 4).
- Bireylere, kendi öğrenme ortamlarının tasarlanmasında aktif rol alarak karar verme yetkisi sunar, öğrenen özerkliğinin gelişimine yardımcı olur (Egbert, 2005, ss. 7, 8; Schwienhorst, 2008, s. 59).
- Çok sayıda özgün öğrenme malzemesine zaman ve mekân kısıtlaması olmadan bireysel erişim kolaylığı sağlar (Ahmad et al., 1985, s. 4; Szendeffy, 2005, s. 4).
- Bireylere stressiz ve kaygı düzeyi düşük bir ortamda risk alma ve hedef dili kullanma olanağı sunar (Egbert, 2005, s. 7).
- Ders kitaplarının aksine, çeşitli programlar sayesinde öğretmenlerin ders ve etkinlik içeriklerini öğrencilerin yeterlik düzeyine göre uyarlamalarını sağlar böylelikle motivasyonu artırır (Ahmad ve diğerleri, 1985, s. 5; Egbert, 2005, ss. 6-8).
- Yanlış yazılan sözcükleri anında düzelterek sözcüklerin doğru öğrenilmesini ve pekiştirilmesini sağlar (Demirel, 1987, s. 75; Sarıçoban, 2006, s. 40).
- Tüm bireylere aynı anda derse etkin katılım imkânı sunar ve sıra beklemeden değerlendirme, yorum yapma, yönlendirme gibi farklı türde geribildirimler sağlar (Ahmad ve diğerleri, 1985, s. 5).
- Dersi tekrar etme, ödev düzeltme, dönüt verme gibi görevleri yerine getirdiğinden öğretmene öğrencilerle bireysel olarak ilgilenebilme olanağı sağlar (Demirel, 2009, s. 181; Sarıçoban, 2006, s. 40).
- Yabancı dil öğretimine katkısının yanında modern yaşamın gereksinimlerinden olan bilgisayar okuryazarlığının kazandırılmasında önemli etkiye sahiptir (Sarıçoban, 2006, s. 40).

Sahip olduğu sayısız avantajlara rağmen unutulmaması gereken bir konu bilgisayarların, akıllı, zekâsı ya da öğretme ve öğrenme yeteneği olmayan, yalnızca verilen komutaları

yerine getiren birer araç olduklarıdır. Diğer bir deyişle öğrenme, teknolojinin öğretim ortamında amaca uygun olarak kullanılması sonucu gerçekleşir. Bu noktada teknoloji eğitimin amacı değil, öğrenmeyi zenginleştirici bir destek olarak düşünülmelidir (Şengül, 2012, s. 186). Bu bağlamda, bilgisayarların eğitimde üstlendiği roller tamamen öğretmenin bilgisayar kullanma yeteneğine ve zekâsına bağlıdır (Ahmad ve diğerleri, 1985, ss. 2, 3, 9). Bu sebeple, öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma becerileri ve eğitim alanındaki uygulamaları konularında iyi yetişmiş bireyler olmaları son derece önemlidir (Şahin ve Akçay, 2011, s. 910). Öte yandan, yabancı dil öğretmenlerinin derste bilgisayar kullanma sıklığı konusunda hassas davranmaları oldukça önemlidir. Bilgisayarla desteklenen dil öğretimi öğrenmeyi kolaylaştıracağı gibi aşırı teknoloji kullanımı da dil öğrenmeyi ikinci planda bırakabilir. Öğretmenin amacı teknolojiyi öğretmek değil, teknolojiyi araç olarak kullanarak öğrenmeyi kolaylaştırmak olmalıdır (Duru, 2013, s. 409). Bilgisayarların eğitimde kullanımı için Bilgisayar Destekli Eğitim tanımının yapılması bu açıdan bakıldığında anlam kazanmaktadır.

Öğrenen özerkliği bağlamında bilgisayar destekli dil öğreniminin etkilerinin araştırıldığı bir çalışma, Mutlu ve Tuğa (2013) tarafından yürütülmüştür. Türkiye’de bir özel üniversitede orta düzeyde İngilizce öğrenen 48 öğrencinin katılımıyla yürütülen çalışmada öğrenciler iki gruba ayrılmış, bir gruptaki öğrenciler bilgisayarlar aracılığıyla yabancı dil öğrenme stratejileri eğitimi alırken diğer gruptaki öğrenciler mevcut müfredat programını takip etmişlerdir. Beş hafta süren çalışmanın verileri anket, yarı yapılandırılmış görüşme, sınıf içi gözlem ve sınıf blogunda tutulan günlük yazılardan elde edilmiştir. Sonuçlar, bilgisayarla eğitim alan grubun diğer gruba oranla dil öğrenme stratejilerini daha iyi kullandıklarını, daha üst düzeyde motivasyona sahip olduklarını, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma noktasında daha istekli olduklarını ve daha fazla ders dışı ek çalışma yaptıklarını göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, bilgisayar destekli dil öğreniminin öğrenen özerkliğini arttırmada etkili bir sistem olduğunu göstermektedir.

Okuma becerilerinin geliştirilmesinde bilgisayar kullanımının etkilerini araştıran Bhatti (2013) bir yıl süren bir çalışma yürütmüş, çalışmaya orta dereceli bir okulun 9. sınıfında öğrenim gören 15-17 yaşları arasında 60 öğrenci katılmıştır. Söz konusu deneysel araştırmada, öğreten merkezli geleneksel yöntemle bilgisayar destekli dil öğrenimi yöntemleri doğrudan, çıkarımsal ve değerlendirmeci okuma becerilerinin gelişimi açısından karşılaştırılmıştır. Her iki grubun da 24 saatlik *Okuma Becerisi* dersi aldığı

süreçte kontrol grubu öğrencileri ders kitaplarıyla çalışırken, deney grubundaki öğrenciler aynı konuları ses, resim, grafik, animasyon ve sunumlarla zenginleştirilmiş bilgisayar ortamında çalışmışlardır. Okuma becerilerindeki gelişim ön test ve son testlerle ölçülmüş ve üç farklı öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Sonuçlar, okuma becerilerini geliştirmede bilgisayar destekli dil öğreniminin öğreten merkezli geleneksel dil öğreniminden %35 oranında daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, bilgisayar destekli dil öğreniminin motivasyonu ve özgüveni arttıran, çoklu ortam nesneleriyle dil öğrenmeyi zenginleştiren ve kolaylaştıran araçlar olduğu sonucuna varılmıştır.

Bilgisayar destekli dil öğreniminin İngilizce öğretiminde kullanılmasıyla ilgili yabancı dil öğretmenlerinin pedagojik ve teknolojik açıdan görüşlerini almak amacıyla, Baskaran ve Shafeeq (2015) ortaokul öğretmenleriyle bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Hindistan'ın Kerala eyaletinde 20 ortaokuldan 105 İngilizce öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri bu deneysel araştırmada veriler öğretmenlere uygulanan Likert türü anket ve 15 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Anket sonuçları, bilgisayar destekli dil öğreniminin daha kolay, ilgi çekici, cesaretlendirici ve motive edici bir dil öğrenme ortamı sunduğunu göstermiştir. Görüşmelerde elde edilen sonuçlar da bilgisayar tabanlı yeni yöntemlerin daha eğlenceli ve öğrenen merkezli bir dil öğrenme deneyimi sunduğunu ortaya koymuştur.

Yabancı dil öğrenenler bağlamında bilgisayar destekli dil öğrenimine ilişkin görüşlerin araştırıldığı bir çalışma da Öztürk (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de bir üniversitenin hazırlık okulunda İngilizce öğrenen başlangıç, temel, alt-orta ve orta seviyeden 236 öğrencinin katılımıyla yürütülen çalışmada öğrenciler bilgisayarlara yüklenmiş farklı yazılımlar üzerinden çalışarak çeşitli türden etkinlikler yapmışlardır. Çalışmanın verileri, öğrenciler için geliştirilen bilgisayar destekli dil öğrenimi anketinden elde edilmiştir. Anket yoluyla elde edilen verilerin analizinden ortaya çıkan sonuçlar, öğrencilerin bilgisayar teknolojilerini dil öğrenmeyi destekleyici faydalı araçlar olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler ayrıca, bilgisayar teknolojilerinin dört becerinin yanı sıra dilbilgisi ve kelime bilgisini de arttıran faydalı araçlar olduğunu ve bilgisayarlar üzerinden çalışırken zamanı etkili kullandıklarını ifade etmişlerdir.

2.7. İNTERNET VE WEB 2.0 UYGULAMALARI

Eylem odaklı yaklaşımın benimsendiği Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde, dil öğrenme dili kullanabilme yetisiyle açıklanır. Dil öğrenenlerin *sosyal aktörler* olarak tanımladığı öğrenme sürecinde bireyler çeşitli görevler üstlenirler ve ihtiyaç duydukları dili kullanarak bu görevleri yerine getirmeleri beklenir. Bu bağlamda, dil öğrenimi ve dil kullanımı iç içe geçmiş bir bütündür; çünkü bir dili kullanmadan o dili öğrenmek olası değildir. Bu noktada, Kenning (2007, s. 155) iki kavram arasında önemli bir ayrıntıya dikkat çeker. Dil öğrenimi ileriye dönük bir süreçtir. Bireylerin geleceğe yönelik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, hedef dilin öğrenimini gerektiren bir hazırlık sürecidir. Bunun aksine, dil kullanımı içinde bulunulan hazır durum ve zamanda iletişim kurabilme isteği veya ihtiyacından doğan günlük bir eylemdir. Kronolojik olarak dil öğreniminin dil kullanımından önce gerçekleştiği gerçeğinden hareketle, öğrenilen dil ile kullanılan dil arasındaki farkı kapatma çabası yabancı dil öğreticilerinin en büyük mücadelesi olmuştur. Geçmiş yıllarda, yabancı dil öğretiminde özgünlük ilkesiyle öne çıkan benzeşim, rol yapma gibi teknikler ve değişim programlarıyla bu ihtiyaç karşılanmaya çalışılmıştır. Günümüzde ise bilgi ve iletişim teknolojileri bu amaçla önemli katkı sağlamıştır. Kenning (2007, s. 155), eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımının önemini dil öğrenimi ve dil kullanımı arasındaki bu ayrıma dayanarak açıklar.

Bilgisayar destekli eğitim ve internetin dil öğrenme alanında değişen rollerini, dil öğretimi ve öğreniminde yaşanan değişikliklere dayanarak açıklamak da mümkündür. Kern ve Warschauer (2000, s. 7), bu alanda yaşanan gelişmeleri üç dönemde ele alır:

Yirminci yüzyılın büyük kısmını etkisi altına alan *yapısalcı yaklaşım*, dili, dilbilgisi kurallarını ezberleyerek, cümleleri bileşenlerine ayrıştırarak, fiilleri çekimleyerek ve çeviri yaparak öğretmeyi hedeflemekteydi. Buna koşut olarak, bilgisayar destekli dil öğreniminde de yapısalcı bir yaklaşım hâkimdi. Bilgisayarların öğretici konumunda olduğu ilk bilgisayar programları dilbilgisi ve kelime öğretimine yönelik alıştırmalar ve test araçlarından oluşuyordu. 1960'lı yıllarda dil öğretiminin odak noktası, dil öğrenmenin ezber ve tekrar yoluyla benzetim yaparak ve alışkanlık edinerek gerçekleştiğini savunan yapısalcı yaklaşımdan, dili öğrenmenin bilişsel ve yapılandırmacı bir süreç olduğunu vurgulayan *bilişsel-yapılandırmacı yaklaşıma* çevrilmiştir. Bilişsel-yapılandırmacı yaklaşımın prensiplerini temel alarak geliştirilmiş bilgisayar programları

öğrenciyi ön plana çıkarmıştır. Bu programlar temel olarak, dil öğrenimini destekleyici araç ve kaynakları bilgisayar ortamında sağlayarak problem çözme, varsayım sınaama gibi etkinliklerle, mevcut bilgiyi de işe koşarak yeni öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır. Bilgisayarların öğretici konumunda olduğu ilk kullanılan bilgisayar programlarının aksine, öğrenciyi merkeze alan bu programların kullanımı tamamen öğrencilere bırakılmıştır. Dil öğrenmenin salt bilişsel bir yapılandırma süreci olmadığı, aynı zamanda sosyal özellikleri de barındıran, iletişimsel bir süreç olduğu anlayışından hareketle ortaya çıkan *sosyal-bilişsel yaklaşım* dil öğreniminde büyük değişimlerin zeminini hazırlamıştır. Bu yaklaşımla geliştirilen bilgisayar programlarının en göze çarpan özelliği, insanların bilgisayarla olan iletişimini, bilgisayar aracılığıyla diğer insanlarla olan iletişime dönüştürmesidir. Böylelikle, bir öğrenme aracı işlevine sahip olan bilgisayarlar, özgün ve etkileşimli ortamlarda öğrencilere anlamlı iletişim kurabilme olanağı sağlar.

Bilgisayar destekli dil öğreniminde yaşanan en köklü değişiklik internetin eğitimde kullanılmasıyla başlar. Bilgisayar destekli dil öğrenimi geleneksel olarak öğretici programlar, ezber etkinlikleri, eğitici oyunlar ve testler gibi araçlarla öğrenmeyi gerçekleştirirken, internet tabanlı dil öğrenimi bu özelliklerin yanı sıra, yeni ve farklı bir bakış açısıyla diğer insanlarla gerçek iletişim olanağı sunar. İnternet erişimi olan dil öğrencileri diğer dil öğrenenlerle ve dilin doğal konuşucularıyla yer ve zaman sınırlaması olmadan iletişim kurabilme fırsatına sahiptirler (Kern ve Warschauer, 2000, s. 8-11).

2.7.1. İnternet

Gelişen bilgisayar teknolojileri ve internetin de yaygınlaşmasıyla, eğitimin her kademesinde internet tabanlı öğrenimin farklı uygulamalarını görmek mümkündür. Eğitim kurumlarında sunulan geleneksel öğretimi destekleyici nitelikte kullanılması bir yana, bugün birçok eğitim kurumu internet üzerinden eğitim vermeye başlamış, bu sayede birçok sertifika ve diploma programları ve kurslar açılmıştır. Şahan (2007, ss. 235, 236) internet tabanlı eğitim uygulamalarını dört grupta ele alır:

- Örgün Derslere İnternet Desteği Sağlanması: Örgün olarak yürütülen derslere internet aracılığıyla etkinlik ve kaynak desteği sağlanır.
- Örgün Derslerin İnternete Dayalı Sunulması: Ders anlatımı, değerlendirme, program kaydı gibi faaliyetlerin tümü internet üzerinden gerçekleştirilir.
- Sanal Üniversite Uygulaması: Ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki eğitim programları internet üzerinden sağlanır.
- İnternete Dayalı Sertifika Programları: Hizmet içi eğitim, yabancı dil ve bilgisayar kursları gibi eğitim programları internet üzerinden sağlanır.

Yabancı diller öğreniminin bu gelişmelerden etkilenmemesi mümkün değildir elbette. Bugün dünyanın hemen her ülkesinde yabancı dil olarak İngilizce öğretilen sayısız kurum ve kuruluş olduğu gibi, internet üzerinden yabancı dil öğretmeyi amaçlayan çok sayıda internet siteleri mevcuttur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de bu amaçla hazırlanmış internet tabanlı programların olduğunu söyleyebiliriz. Bu programlardan bazıları şöyledir:

Anadolu Üniversitesi ANA – DİL Türkçe Programı

ANA – DİL Türkçe programının amacı, A1 ve A2 düzeyinde, günlük yaşamda ihtiyaç duyulabilecek selamlaşma, tanışma, hatır sorma, alışveriş yapma, tedavi olma, hava durumu, meslekler ve mevsimler hakkında konuşma gibi etkinliklerde kullanılabilecek dil becerilerinin kazandırılmasıdır.

Yaşar Üniversitesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Farklılaştırılmış Uzaktan Öğretimi Projesi

Yaşar Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Merkezinin hazırladığı Uzaktan Türkçe Öğrenme Sistemi “Türkçe Öğreniyorum”; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlere A1 düzeyinde Türkçe öğretmeyi amaçlamaktadır. Programın öne çıkan özelliklerinden birisi öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması bireylere göre farklılaşan bir uzaktan öğretim sistemi sunmasıdır. *Uyarlanabilir Kitleli Açık Çevrimiçi Ders (Adaptive Massive Open Online Course)* şeklinde tasarlanan proje, *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde* yer alan A1 düzeyi ile sınırlıdır.

Yunus Emre Enstitüsü Uzaktan Türkçe Öğretimi Projesi

Uzaktan Türkçe Öğretimi projesi zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde, yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyenler için geliştirilmiştir. Portal, internet sitesi ve mobil uygulama üzerinden dil bilgisi ve kelime öğretimi etkinliklerinin yanı sıra dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi etkinlikler yapılabilecek şekilde tasarlanmıştır. Öğrencilerin yanı sıra öğretmenler için de yardımcı bir kaynak olan portal aracılığıyla ayrıca, telaffuz geliştirme etkinlikleri, canlı ders modülü (Grup dersi veya bire bir ders), soru bankası, sınav modülü, ödüllü yarışmalar, sosyal medya araçları ve oyunlar bulunmaktadır.

Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış internet siteleri:

<http://www.turkishclass.com>

<http://www.turkishlanguage.co.uk>

<http://www.demturkishcenter.com>

<http://www.turkofoni.org>

<http://www.turkceogretimi.com/>

<http://turkcininsesi.yee.org.tr>

<http://turkdili.gen.tr>

<http://www.turkishlanguage.org/en/>

<http://www.turkcede.org>

<http://www.yabancilaraturkce.com>

<http://deepapproach.wceruw.org>

<https://www.duolingo.com/>

<https://www.internetpolyglot.com/turkish/home>

http://www.dilbilimi.net/adim_adim_turkce_ogreniyorum_anasayfa.html

İnternet çağının dijital yerlileri olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin teknoloji konusunda beklentileri oldukça yüksektir. İleri düzeyde teknolojiyi kullanma becerisine sahip bu bireylerin teknoloji desteği sunan dil okullarını geleneksel yöntemlerle eğitim

veren okullara tercih etmelerinin nedeni, öğrencilerin kendi web destekli öğrenme malzemelerini seçme ve çalışma programlarını oluşturabilme olanağına sahip olmalarından ileri gelmektedir. Ayrıca, içerik noktasında belli bir raf ömrü olan basılı malzemelerin de güncel ve zengin içeriklerle desteklenmesi ilgiyi arttırarak kalıcı öğrenme sağlar (Sharma ve Barrett, 2007, ss. 10, 11). Öğretenin yerine öğreneni merkeze alan internet tabanlı öğrenme yer, zaman, katılımcı yaşı gibi kısıtlamalar ile kaynak yetersizliği ve programda belirtilenlerin dışına çıkamama gibi problemleri ortadan kaldırır. Yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerinin benimsendiği internet tabanlı öğrenme, bireylerin ilgi, yetenek ve beklentilerine uygun olarak öğrenme ortamını düzenlemelerini mümkün kılar (Şahan, 2007, s. 236). İnternet tabanlı öğrenme ortamlarında iletişimi ve animasyon, ses ve görüntü gibi çoklu ortam nesnelerini destekleyen sistem yazılımları öğrenmeyi kolaylaştırır (Tekinarslan, 2010, s. 160).

Dil öğreniminde oldukça geniş bir kullanım alanına sahip olan internetin en önemli faydalarından biri, dil öğrenenler ile dilin doğal konuşucuları arasında eşzamanlı ve eşzamansız gerçek iletişim ortamları sunarak özgün dil kullanımını desteklemesidir (Sharma ve Barrett, 2007, s. 98). Tekinarslan (2010, ss. 154, 155), bireylerin aynı fiziksel ortamda bulunmalarını gerektirmeden karşılıklı etkileşim kurabilmelerine olanak sağlayan eşzamanlı iletişim araçları ve özelliklerini şöyle açıklar:

Anında Mesajlaşma: Çevrimiçi sohbet ya da yaygın olarak bilinen adıyla *chat*, iki ya da daha fazla kişi arasında yazılı mesajlaşma, sesli ve görüntülü iletişime olanak sağlayan, aynı zamanda belge, ses, görüntü, animasyon gibi çoklu ortam nesnelerinin paylaşımını hızlı ve ekonomik olarak gerçekleştiren bir iletişim aracıdır.

Çevrimiçi Konferans: Ortak bir fiziki ortamda bulunamayan bireylerin sesli ve görüntülü olarak aynı anda iletişim kurabilmelerine imkân sağlayan çevrimiçi konferanslar, sunu, tartışma ve grup toplantıları gibi eylemlerin mekândan bağımsız olarak gerçekleştirilmesine olanak sağlar. Aynı zamanda, çevrimiçi konferans programlarıyla gerçekleştirilen toplantı, sunu ve tartışmaların tekrar izlenmesi de mümkündür.

Mekân bağımsızlığının yanı sıra bireyleri zamandan da özgür kılan iletişim araçları eşzamansız iletişim araçları olarak tanımlanır. Bu araçlar, ortak zaman ve mekânı paylaşmıyor olsalar bile bireylere iletişim kurabilme olanağı sağlar. Eşzamansız iletişim araçlarından bazıları ise şunlardır (Tekinarslan, 2010, ss. 155- 157):

E-posta: Elektronik posta ya da bilinen adıyla *e-mail* dünyanın farklı yerlerinde bulunan insanların hızlı ve kolayca birbirlerine mesaj gönderebilmelerini sağlar. Aynı andan çok sayıda kişiye ulaşma olanağı sunmasından dolayı bugün birçok kurum, çalışanları ve diğer kurumlarla olan yazışmalarını elektronik postalar aracılığıyla yapmaktadırlar. Yazılı mesaj göndermenin yanı sıra gelişen internet teknolojileri sayesinde e-postalarla çoklu ortam nesnelerinin de paylaşımı gerçekleştirilebilmektedir.

Haber Grupları: Belirli bir konu hakkında bilgi almak veya paylaşmak isteyen bireylerin yararlandığı bir sistemdir. Belli kategorilere ayrılan konu alanlarına yönelik sorulan sorular, uzmanlar veya konu hakkında bilgi ve deneyim sahibi olan diğer bireyler tarafından yanıtlanır.

Forumlar: İçerik olarak haber gruplarına benzer özellikler taşırlar. Haber gruplarında kullanıcılar önceden belirlenmiş kategorilerde mesajlaşma imkânı bulurken, forum kullanıcıları ilgilendikleri bir alanla ilgili tartışma konusu açabilir; açtıkları konularla ilgili soru sorabilir ya da açılan konularla ilgili yazılanlara yorum yapabilirler.

Çevrimiçi Dergi ve Gazeteler: İnternet kullanıcıları bugün birçok dergi ve gazeteye çevrimiçi ulaşabilme imkânına sahiptir. Eğitim, sağlık, kültür-sanat, teknoloji gibi alanlarda yaşanan gelişmeler internet sayesinde aynı anda okuyucularla paylaşılır. Bilimsel araştırma veya akademik çalışma yapan bireyler araştırma yaptıkları konuyla ilgili detaylı bilgilere hızlı ve kolay erişim imkânı bulabilir, kongre, sempozyum ve seminer duyurularından haberdar olabilirler.

Tekinarslan'ın da (2010, ss. 165, 166) belirttiği gibi, etkili bir iletişim aracı olmasının yanı sıra, arama motorları ve elektronik veri tabanları gibi çevrimiçi araştırma araçları sayesinde internet kullanıcıları çok çeşitli konularda bilgiye anında ulaşabilir ve detaylı araştırma yapabilirler. İnternet, kullanıcılarına yalnızca iletişim ve araştırma olanağı sunmakla kalmaz; web2.0 adı verilen çoklu ortam uygulamalarıyla öğrenme malzemesi paylaşımı, ödev yapma, geri bildirim alma gibi etkileşimli etkinliklerle öğrenme ortamını zenginleştirir.

2.7.2. Web 2.0 Araçları

Bilgi üretimi ve paylaşımı amacıyla ortaya çıkan ve bu alanda çok büyük yankı uyandıran internetin ardından, son yıllarda paylaşımı ve etkileşimi daha etkin kılan yeni bir internet teknolojisi ortaya çıkmıştır. Web 2.0 araçları olarak bilinen bu uygulamalar, kullanıcıların kendi içeriklerini geliştirmelerine ve bu içeriği başkalarıyla paylaşmalarına olanak sağlamaktadır (Albion, 2008, s. 188; Liburd ve Christensen, 2013, s. 100; Mondahl ve Razmerita, 2014, s. 342; Šabanović, 2015, s. 10; Warschauer, 2011, s. 36). Web 2.0 araçları, bireylerin bilgi toplumunun birer üyesi olabilmeleri için yeni eğitim modellerinin tasarımı büyük rol oynar. Bilgisayar bilimi dilinde Web2.0 yeni bir internet ürünü olarak tanımlanır. Ancak, son yıllarda ortaya çıkan teknolojik bir gelişme olarak kabul edilse de, Web2.0, teknolojinin yanı sıra aynı zamanda sosyal bir gelişmedir. Günümüzde, gençlerin arkadaşlarıyla iletişim kurmak amacıyla sıklıkla kullandığı Web2.0 araçları, eğitim alanında da önemli kullanım alanlarına sahiptir. Bireylere kendi dijital öğrenme malzemelerini üretme, kişisel öğrenme ortamlarını tasarlama ve sosyal ağlar kurma imkânı sağlar (Bates, 2011, s. 21).

Öğrenme çıktılarında başarıya ulaşmanın yolu aktif katılım, problem çözme ve işbirlikli çalışmayı teşvik eden öğrenme ortamları tasarlamaktan geçmektedir. Bu ihtiyacın karşılanabilmesinde, bilgiyi öğrenmeyi ve öğrenilen bilgiyi yeni ortamlarda uygulamayı kolaylaştıran Web2.0 araçlarının kullanımı önem kazanmaktadır. Web 2.0 araçları iletişimi, bilgi paylaşımını ve sosyalleşmeyi kolaylaştırdığı gibi, bu sayede bireylerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerine, başkalarıyla fikir paylaşımında bulunabilmelerine ve diğer kullanıcılarla iletişim halinde olabilmelerine olanak tanır. Bu bağlamda öğrenciler kendi öğrenmelerinde kontrol sahibi olurlar ve işbirliği ve öğrenmede bireyselleşme gibi unsurlar da öğrencilerin performansını ve motivasyonunu artırır (Mondahl ve Razmerita, 2014, s. 342).

Web 2.0 terimi ilk kez 2004'te kullanılmaya başlanmıştır. Bu terim, eğitimde içerik ve uygulamaların yalnızca belirli kişilerce hazırlanıp paylaşıldığı bir dönemden, tüm kullanıcıların katılımıyla içerik ve uygulamaların sürekli değiştiği yeni bir döneme geçişi tanımlamak için kullanılmıştır (Kaplan ve Haenlein, 2010, ss. 60, 61). Benzer bir tanım, Web2.0 alt yapısıyla desteklenmiş öğrenme ortamlarını tanımlamak için kullanılan E-

öğrenme 2.0 terimidir ve eğitimde sosyal öğrenmeyi ön plana çıkaran web kullanımını ifade eder (Akar, 2010, s. 45).

Eğitimsel amaçlarla tasarlanmamış olsalar da (Jimoyiannis ve Angelaina, 2012), eğitim alanına oldukça hızlı bir giriş yapan Web 2.0 araçlarını eğitim ortamlarına uyarlamak ve bu araçlardan en iyi şekilde faydalanmak, bugün eğitimcilerin arayış içerisinde oldukları konuların başında gelir. E-öğrenme 2.0 ortamlarında eğitimciler web 2.0 araçlarını sınıflarında kullanmaya başlamışlar, ancak sosyal kullanım alanları genişledikçe eğitimde de bu araçların etkin kullanımına yönelik beklentiler çoğalmıştır. Öğretmen eğitimine yeni bir boyut kazandırmak için web 2.0 araçlarının kullanımı ve öğretmenlerin de sınıflarında bu araçları özgün malzemeler olarak kullanmaları hedeflenen gelişmeler arasında yer almaktadır (Albion, 2008, s. 193).

Web 2.0 uygulamalarının eğitimde uygulanabilirliğinin arkasında yatan temel neden, geleneksel eğitim ortamlarının aksine, akademik öğrenmenin kapılarını ortak kullanıma açık hale getirmesinden ileri gelir (Rodriguez, 2011, s. 539). Web 2.0 araçlarıyla, internet erişimi olan tüm öğrenciler okula ve ders saatlerine bağlı kalmaksızın eşit öğrenme olanağına sahiptir. Geleneksel öğrenme ortamlarının aksine web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş eğitimde öğrenciler kendi öğrenmelerinde etkin rol alarak kendilerini ifade etme, diğer öğrencilerle tartışma ve yorum yapma imkânı bulurlar. Bu çevrimiçi etkileşim öğrencilerin konuya karşı tutumlarına ve anlamalarına olumlu etki ederek öğrenmeyi kolaylaştırır (Liburd ve Christensen, 2013, s. 101).

E-öğrenme 2.0 etkinliklerinin bir kısmı öğretmen kontrolünde gerçekleştirilir. Öğretmen kendi blog sitesine öğrencilerinin çevrimiçi ya da çevrimdışı yorum yapmalarını ve çalışmalarını sınıf ortamına taşımalarını isteyebilir ya da hazırlamış olduğu bir ders sunumunu Web2.0 araçlarıyla öğrencileriyle paylaşabilir. Bunun yanında E-öğrenme 2.0 tamamen öğretmenden bağımsız olarak da gerçekleşebilir. Web 2.0 araçlarının sunduğu imkânlarla öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşabildikleri, kendi içeriklerini hazırlayabildikleri ve paylaşabildikleri çok sayıda etkinlikten söz etmek mümkündür (Bates, 2011, s. 26). Web 2.0 araçlarının eğitimde uygulanmasının getirdiği yenilikler yalnızca etkinlik çeşitliliğiyle sınırlı kalmaz, değerlendirmeye de yansır. Bilginin test edilme amacıyla öğretildiği anlayış, Web 2.0 araçlarının eğitim alanında kullanılmasıyla,

yerini öğrenme sürecini, katılımı ve paylaşımı öne çıkaran değerlendirme anlayışına bırakmıştır (Liburd ve Christensen, 2013, s. 107).

Solomon ve Schrum (2010, s. 2), E-öğrenme 2.0 ortamlarını tasarlarken eğitimcilerin göz önünde bulundurması gereken ölçütlerden bahseder. Birbiri ardına teknolojik gelişmelerin yaşandığı günümüzde eğitimcilerin, her teknolojik yeniliğin eğitimde uygulanamayacağını bilmeleri gerekir. Belirli bir konuyu öğretmek için hangi araçların hangi öğrenme ortamlarında ne ölçüde uygulanabilir olduğuna karar vermek, kullanılan araçların öğrenme sürecini kolaylaştırdığını mı yoksa engellediğini mi tespit etmek eğitimcilerin başlıca sorumluluklarındandır.

Web 2.0 araçlarının öğretmenlere ve öğrencilere sağladığı çok sayıda avantajdan bahsetmek mümkündür. Solomon ve Schrum (2010, ss. 4-8) web 2.0 araçlarının eğitime kattıklarını sekiz başlık altında inceler:

1. *İletişim*: Geleneksel öğrenmede öğrenciler çalışmalarını öğretmenlerine sunar, performansları ölçüsünde puan alırlardı. Web 2.0 araçlarının eğitim alanına girmesiyle bu uygulama değişmiş, öğrencilere birbirleriyle iletişime geçerek çalışmalarına dönüt verme olanağı sağlanmıştır.
2. *İşbirliği*: Geleneksel öğrenmede oldukça karmaşık bir süreç olan öğrenciler arasındaki işbirliği web 2.0 araçlarıyla kolay ve anlamlı hale gelmiştir.
3. *Bağlantılılık*: Bilgi kaynağının büyük ölçüde öğretmen olduğu geleneksel öğrenme yerini, öğrencilerin de birbirlerine bilgi kaynağı olduğu yeni bir öğrenme modeline bırakmıştır. Web 2.0 araçları sayesinde herkes ve her bilgi birbiriyle bağlantılıdır.
4. *Öğrenen Toplulukları*: Gençlerin bireysel etkileşim kurmak amacıyla kullandığı sosyal ağlar, okullar açısından da mesleki gelişim ve öğretimi desteklemek adına büyük öneme sahiptir. Öğrenme toplulukları bir konu alanında bilgi edinmek ve fikir paylaşımında bulunmak üzere bir araya gelmiş olan insanları ifade etmektedir.
5. *Yakınsaklık*: Web 2.0 araçlarıyla öğrenciler ihtiyaç duydukları tüm işlemlere internet erişimi olan tek cihazla anında ulaşabilir, böylece öğrenciler edindikleri bilgi ya da belgeleri diğer öğrencilerle anında paylaşabilir, geribildirim alabilirler.

6. *Bağlamsallık:* Okulda öğrenme ders içeriklerinin birbirinden farklı bağlamlarda öğretilmesiyle gerçekleşir. Birçok durumda öğrenciler bir derste edindikleri bilgiyi bir diğer dersle bağdaştırma olanağı bulamazlar. Web 2.0 araçları öğrencilerin mevcut bilgilerini yeni öğrenmelerle ilişkilendirerek öğrenmeyi anlamlı kılar.
7. *Bulut bilişim:* Bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ve artan veri depolama ihtiyacı yeni veri yönetim sistemlerinin geliştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Web 2.0 araçları kullanan öğrenciler belgelerini çevrimiçi ortamlarda kaydedebilir, diğer öğrencilerle paylaşabilirler.
8. *Ucuzluk:* Bugün birçok Web 2.0 araçları kullanıcılardan herhangi bir ücret talep etmez. Böylelikle öğrenciler çeşitli uygulama araçlarıyla ve farklı yöntemlerle bilgiye ulaşabilme imkânı bulur.

Dijital yerliler olarak adlandırılan günümüz öğrencileri, diğer öğrencilerle etkileşim içinde olmak ve öğrendikleri bilgiler arasında bağlantı kurabilmek için Web 2.0 araçlarını etkin bir şekilde kullanmaktadırlar. Bu sebeple, öğrencileri derse katabilme ve öğrenmeyi bireyselleştirebilmek adına okullar, öğrencilere okul dışında sahip oldukları imkânları sunmalıdır. Günlük hayatlarında dış dünyayla sürekli etkileşim halinde olan öğrencilerin sınıfta sessizce oturup sadece öğretmeni dinleyerek öğrenmelerini beklemek doğru bir davranış olmayacaktır (Solomon ve Schrum, 2010, s. 9).

Son yıllarda, web 2.0 araçlarının gerek eğitim gerekse günlük yaşam alanlarında sıklıkla kullanıldığını görmekteyiz. Son derece basit yazılımlara sahip ve genelde ücretsiz ya da çok düşük maliyetlerle erişime açık olan bu araçlar internet kullanımına farklı boyutlar kazandırmıştır (Bates, 2011, ss. 24, 25). Sayısı her geçen gün artan Web 2.0 araçlarından bazıları ve bu araçlara örnekler Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3: Web 2.0 Araçları

Web 2.0 Araçları	Uygulamalar
Vikiler	Vikipedi (www.wikipedia.com.tr)
Podcastler ve Vodcastler	BBC Podcasts Radiolab Podcast Alley UNICEF Vodcast Ustream
Sosyal Ağlar	Facebook MySpace
Sanal Dünya	Second Life
Eşzamanlı İletişim Araçları	Skype Google Talk Adobe Connect
Mikrobloglar	Twitter Edmodo Tumblr Plurk
Bloglar	Yabancılar Türkçe Öğretimi Amacıyla Hazırlanmış Bloglar “Neredeysem Türkçe Orada”

2.7.2.1. Vikiler

İlk uygulamasını 1995 yılında WikiWikiWeb adlı siteyle Ward Cunningham’ın başlattığı, web tarayıcı üzerinden kullanıcıların yeni sayfalar oluşturmaya, sayfalar üzerinde değişiklikler yapmasına ve bu sayfalar arasında bağlantılar kurmasına olanak sağlayan web sitelerinin genel adıdır (tr.wikipedia.org, 2017). Benzer bir ifadeyle vikiler, üzerinde düzenlemeler yapılmasına olanak sağlayan, bir sözlüğü, ansiklopediyi ya da veri tabanını andıran web siteleri gibi düşünülebilir (Richardson, 2010, s. 55; Solomon ve Schrum, 2010, s. 135). Çok kullanıcı bir ortam olma özelliğiyle işbirlikli öğrenmeye zemin hazırlayan vikiler (Oskoz ve Elola, 2011, s. 210), kullanıcılara metin ekleme-düzeltilme

işlevinin yanı sıra resim ve video ekleme gibi imkânlar da sunarak öğrenme deneyimini zenginleştirir. İyi planlandığında vikiler, kullanıcıların araştırma, sentezleme ve analiz gibi becerilerin gelişmesinde önemli rol oynar (Solomon ve Schrum, 2010, ss. 135, 136).

Çok sayıda kullanıcının aynı konu hakkında bilgi paylaşımında bulunarak iletişime geçtiği işbirlikli bir ortam olan vikilerin eğitimde de çok sayıda uygulamalarını görmek mümkündür. Günümüz eğitim anlayışının en temel unsurlarından olan işbirlikli öğrenme, vikilerin eğitim ortamına sağladığı katkılardan biridir. İnternet ortamında birbirlerinin yazdıklarına geribildirimde bulunmak isteyen öğrenciler, konuyla ilgili araştırma yaparak hem düşünme becerilerini geliştirir, hem de yazdıklarını tekrar düzeltme imkânı bulurlar. Gerçek dinleyiciye hitap eden öğrencilerin konuya olan ilgileri de büyük ölçüde artacaktır. Yapısı gereği yazılanların kaydedildiği bir platform olan vikiler elektronik portfolyo işlevi görerek, öğretmenlere, öğrencilerin gelişimlerini gözlemleme olanağı sunar. Ayrıca, proje temelli öğrenmeye uygun olan vikilerle öğretmenler, bir proje üzerine çalışacak öğrenci grupları belirleyerek öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlayabilir (Solomon ve Schrum, 2010, ss. 139, 140).

2.7.2.2. Podcastler ve Vodcastler

Podcast, iPod ve broadcast sözcüklerinin bir araya getirilmesiyle türetilmiş bir terimdir. Podcastler internet üzerinden indirilebilen, bilgisayarlarda ya da mobil cihazlarda oynatılabilen RSS destekli dijital ses dosyalarının genel adıdır (Cebeci ve Tekdal, 2006, ss. 47, 48; McGarr, 2009, s. 309; Richardson, 2010, s. 113; Salmon, Mobbs, Edirisingha ve Dennett, 2008, s. 20). Podcast üzerinden görüntü ile ses içeren video formatındaki dosyalara vodcast ya da video podcast adı verilir (Lee, McLoughlin, ve Tynan, 2011, s. 246; Solomon ve Schrum, 2010, s. 49). Yapısında ses ve görüntü dosyaları barındıran, temelinde işitsel ve görsel girdinin sağlanması yatan podcastlerin eğitimde kullanılması yeni bir olgu değildir. Geçmiş yıllarda ses kasetleri ve CD'lerin yerini, bugün internetin ve mobil cihazların yaygın kullanımıyla podcastler almıştır. Diğer web 2.0 araçları gibi podcastler de eğitimde çok yönlü kullanım alanlarına sahiptir.

Uzaktan öğrenmede temel bilgi aktarım kaynağı olması (Lee ve diğerleri, 2011, s. 229) ve mobil öğrenmeyi desteklemesi (McGarr, 2009, s. 311) son yıllarda podcastlerin eğitim alanında şöhret kazanmasına neden olmuştur. Dünya üzerinde bugün birçok kurum eğitim

programlarına podcastlerin kullanımını dâhil etmektedirler. İnternet bağlantısı olan tüm cihazlara indirilebilir olmasının sağladığı erişim kolaylığı ve günlük yaşamda rahatlıkla ulaşılabilen araçlarla oynatılabilmesi, podcastleri eğitimin her basamağında uygulanabilir kılmaktadır (Facer ve Abdous, 2011, s. xi). Televizyon, radyo ve ders yayınları gibi çeşitli türlerde podcastler internet üzerinden indirilebileceği gibi, öğretmenler tarafından da kolayca hazırlanabilir.

Öğrencilere yer ve zaman kısıtlaması olmadan bilgiye erişim sağlaması ve duygu, düşünce ve ortam paylaşımına olanak sağlaması podcastlerin eğitime sağladığı en önemli yararlardandır (Lee ve diğerleri, 2011, ss. 230, 231). Akıllı telefonlar ve Mp3 çalarlar gibi mobil cihazları günlük yaşamlarında etkin bir şekilde kullanan günümüz öğrencileri için öğrenme sıkıcı bir süreç olmaktan çıkar eğlenceli bir deneyime dönüşür. Yazılı metinlere ek olarak işitsel ve görsel girdiyle zenginleştirilmiş özgün içerikleriyle Podcast dilin gerçek kullanımına örnekler sunar (Hasan ve Hoon, 2013, s. 129). Krashen'ın girdi varsayımına göre, dil öğrenme ancak bireyler anlaşılabilir girdiye maruz kaldıklarında gerçekleşir (Krashen, 1985, s. 21).

Günümüzde, eğitimciler podcastlerden farklı amaçlarla faydalanmaktadırlar. Ücretsiz erişim imkânına sahip çok sayıda podcastleri ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilmenin yanı sıra, öğrencilerinin bir konuyu ne ölçüde anladıklarını değerlendirmek maksadıyla onlardan kendi podcastlerini oluşturmalarını isteyebilir (Solomon ve Schrum, 2010, s. 50). Bu bağlamda, podcastlerin yabancı dil öğrenmede önemli bir yeri olduğunu, podcastlerle sağlanan dil öğreniminin dinleme anlama becerileri, sözlü anlatım becerileri, sesletim, sözcük bilgisi ve dil bilgisine olumlu yönde katkı sağladığını söyleyebiliriz (Hasan ve Hoon, 2013, ss. 130, 131). Lee ve diğerleri (2011, ss. 232-237), podcast kullanımının öğrenci motivasyonunu ve öğrenci katılımını arttırdığını, öğrenmeyi kolaylaştırdığını, yaşam biçimlerine göre öğrenme imkânları sunduğunu ve bir topluluğa ait olma duygusunu geliştirdiğini vurgular. Podcastlerin yaygın olarak kullanılmasının nedenlerinden biri de özel teknoloji bir araç gerektirmiyor olmasından ileri gelir. Bugün bir cep telefonuna, avuç içi bilgisayara veya medya oynatıcısına sahip olan bir kimse podcastleri kolaylıkla kullanabilir (Traxler, 2008, s. 13).

2.7.2.3. Sosyal Ağlar

İnsanlar sosyal varlıklardır ve yaradılışları gereği iletişim kurma eğilimindedirler. İlgili alanları, görüşleri ve inançları ne olursa olsun, herkes öğrenmek, bilgi paylaşımında bulunmak ya da sadece hoş vakit geçirmek için sosyal iletişime ihtiyaç duyar (Solomon ve Schrum, 2010, s. 79). Yaşanan teknolojik gelişmeler yaşamın tüm alanlarında olduğu gibi sosyal iletişim alanında da etkisini göstermekte, insanlar neredeyse tüm paylaşımlarını çevrimiçi platformda gerçekleştirmektedir. Ortaya çıktıkları ilk günden itibaren insanların beğenisini kazanan sosyal ağlar günlük yaşamın bir rutini haline gelmiştir. Bugün farklı uygulamalara ve ilgi alanlarına yönelik yüzlerce sosyal ağın varlığından söz etmek mümkündür.

Günümüzde üye sayılarının milyonlarla ifade edildiği sosyal ağların eğitimde kullanımı, son yıllarda eğitimcilerin yoğun ilgi duyduğu konular arasında yerini almaktadır. Bunun başlıca nedenleri arasında, sosyal ağların çevrimiçi sosyalleşmeyi, işbirliğini, kullanıcıların içerik geliştirmesini ve paylaşımını teşvik edici platformlar olması sayılabilir. Eğitim amaçlı tasarlanmış olmasalar da, sosyal ağların eğitim alanında sağladığı birçok avantajın olduğunu söyleyebiliriz (Solomon ve Schrum, 2010, s. 83):

- Belirlenen projeler üzerinde küçük grupların işbirliği yapmaları sağlanabilir.
- Öğrenciler soru ya da kaygılarını dile getirebilirler.
- Ders notları, podcastler, videolar ve diğer etkinlikler sosyal ağlar üzerinde saklanabilir.
- Konu eksikliği olan öğrenciler eksiklerini tamamlayabilir.
- Öğrenciler işbirliği yaparak zaman içinde kendilerini geliştirme fırsatı bulurlar.
- Aileler ve bilgi paylaşımında bulunmak isteyen diğer kullanıcılara da erişim imkânı sağlanabilir.

Her ne kadar yabancı dillerin öğreniminde de motivasyon, özgün dil kullanımı, işbirlikli öğrenme gibi önemli ihtiyaçlara cevap verse de, sosyal ağlar, doğrudan eğitim programlarına dâhil edilemezler. Bu konu da eğitim otoritelerinin, program geliştiricilerin ve öğretmenlerin sosyal ağları verimli bir şekilde programa dâhil edebilmek adına bir takım düzenlemeler yapmaları gerekir. Bu konuda, Ludwig ve Poell'in (2015, ss.213-217) aşağıdaki önerileri dikkate alındığında, sosyal ağlar bir grup insanın sosyal çevreler

edinerek yazılı ve görsel paylaşımında bulunduğu siteler olmanın yanında etkili bir öğrenme aracı haline gelebilir.

1. Sosyal ağlar hedef dilin kullanıldığı yerler olmalı,
2. Sosyal ağların kullanımı öğrencilerin sosyal, kültürel ve dil ihtiyaçları dikkate alınarak tasarlanmalı,
3. Sosyal ağların kullanım amaçları belirlenmeli ve açık bir şekilde anlatılmalı,
4. Sosyal ağların kullanılmasında eğitici yöntem ve yaklaşımlar kullanılmalı,
5. Öğrencilerin, sosyal ağların sunduğu olanaklar konusunda farkındalıklarını arttıran etkinliklere yer verilmeli,
6. Sosyal ağların kullanımı bireysel farklılıkları ve öğrenci ilgilerini dikkate alarak tasarlanmalı,
7. Sosyal ağlar öğrencilerin okul dışında öğrenmelerine imkân sağlayacak şekilde tasarlanmalı,
8. Sosyal ağlar aynı zamanda öğretmenlerin de iletişim halinde oldukları ve yardımlaştikları bir platform olmalı,
9. Sosyal ağların kullanımı öğretmen yetiştirme programlarına da dâhil edilmeli,
10. Sosyal ağlar üzerinden tasarlanan etkinliklerde öğrencilerin muhatap olacağı gerçek kitleler olmalıdır.

Sosyal ağların bugün toplumun her kesiminden insanların sıklıkla kullandığı araçlar olmaları, özellikle gençlerin sosyal ağların etkin kullanıcıları olmaları düşünüldüğünde eğitim ortamında iletişim amaçlı kullanım yönünden sosyal ağlar önemli potansiyele sahiptir (Griffith ve Liyanage, 2008, s. 80;). Öte yandan, öğrencilere sunduğu esneklik, tekrar edilebilirlik ve kolay erişilebilirlik gibi olanaklarla sosyal ağlar yüz yüze verilen eğitimi tamamlayıcı nitelikte araçlar olarak kullanılabilir (Zaidieh, 2012, s. 20)

2.7.2.4. Sanal Dünya

Sanal dünya uzak mesafelerdeki kullanıcıların etkileşim içinde olmalarını amaçlayan internet tabanlı sanal yaşam alanlarıdır (Crosslin, 2011, s. 384). Sanal dünya ortamları sahip olduğu ayırt edici özellikleriyle yeni öğrenme deneyimleri sunar. Yazılı, sesli ya da görüntülü konferansla sınırlı olan günümüz çevrimiçi iletişim ortamlarının aksine, sanal

dünya ortamında kişiler kendi tasarladıkları avatarlar aracılığıyla iletişim kurarlar. Avatarların gerçeğe yakın beden hareketleri ve kullanıcıların mikrofonlar aracılığıyla karakterleri seslendirmeleri iletişimi arttıran unsurlardır. Karakterlerin arkasında bilgisayar programlarıyla oluşturulmuş dijital karakterler yerine gerçek kişiler olmasından dolayı sanal dünya ortamları benzetim temelli öğrenme yöntemi için benzersiz olanaklar sunar (Crosslin, 2011, s. 385). Öğrenciler içinde oynayabilecekleri, yapılar inşa edecekleri, etkileşim kurabilecekleri ve keşfedebilecekleri sanal dünyalar tasarlarlar (Solomon ve Schrum, 2010, s. 118).

Diğer web araçlarının teknolojik özelliklerini tek bir platformda toplaması bakımından sanal dünya ortamları eğitimde önemli işlevlere sahiptir. Eşzamanlı, eşzamansız iletişim durumları tasarlanması, ödev verme ve geribildirim imkânları sunması hem uzaktan hem de örgün öğrenmeye önemli katkılar sağlayacak özelliklerdir (Hamilton, 2009, ss. 152, 153). Henüz çok yeni bir teknoloji olması nedeniyle iyi yapılandırılmış eğitim uygulamaları olmamasına karşın öğretmenler bu çok kullanıcı sanal ortamları çok çeşitli biçimlerde eğitime uyarlayabilirler. Yabancı dil öğrenmenin en temel gereksinimlerinden olan, öğrencilerin, diğer yabancı dil öğrenenler ya da dilin doğal konuşucularıyla hedef dilde iletişim kurabilecekleri ortamlar tasarlanabilir (Bates, 2011, s. 27). Çok geniş kitlelerin eşzamanlı kullanımına izin veren yapısı itibarıyla sanal dünya ortamları, sosyal etkileşim, işbirlikli öğrenme, keşfetme ve deneyimleme gibi öğrenme olanakları sunarak (Bates, 2011, s. 27), öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirir ve öğrenmeyi kolaylaştırır (Solomon ve Schrum, 2010, s. 121).

2.7.2.5. Eşzamanlı İletişim Araçları

İletişimsel yaklaşımın temelinde yatan dili iletişimsel amaçlar doğrultusunda kullanabilme yetisi, geleneksel sınıf ortamlarında öğretmenlerin gerçeğe benzeyen iletişim durumları tasarlayarak, öğrencilerin roller üstlenmesiyle kazandırılmaya çalışılırdı. Hızla gelişen teknolojik araçlarla, gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında bu iletişim kurma ihtiyacı gerçek iletişim durumları oluşturularak karşılanmaktadır. Eşzamanlı iletişim araçları, aynı fiziksel ortamı paylaşma zorunluluğu olmadan bireylerin karşılıklı etkileşimde bulunabilmelerine imkân sağlar (Tekinarslan, 2010, s. 154). İnsanlar arasında gerçek zamanlı etkileşime olanak sağlayan eşzamanlı iletişim araçları

(Sharma ve Barrett, 2007, s. 98), yabancı dil öğrenme bağlamında oldukça etkili araçlardır.

İşbirlikli öğrenmeyi işe koştan eşzamanlı iletişim araçları öğrencilere, fikir paylaşımında bulunma ve anında dönüt alma imkânı sunar. Bu karşılıklı etkileşim sayesinde öğrenciler, iletişimsel bir görevi yerine getirebilmek için hedef dili kullanarak anlamlı paylaşımlarda bulunurlar. Eşzamanlı iletişim araçları öğrencilerin gerçek zamanlı iletişim kurmalarını ve karşısındakilere tepki vermelerini gerektirdiğinden yabancı dilde akıcılığı geliştirmeye yardımcı olur (Sharma ve Barrett, 2007, s. 105).

İletişim, katılımcıların sayısı oranında bire bir iletişim ya da bire çok iletişim olmak üzere iki kategoriye ayrılır. Anlık mesajlaşma bire bir bağlamda en sık kullanılan eşzamanlı iletişim aracıdır. Anlık mesajlaşma, hattın diğer ucunda ancak gerçek bir muhatap olduğunda kullanılan eşzamanlı bir iletişim aracıdır (Baron, 2008, ss. 14, 17). Yazılı sohbet ya da mesajlaşma şeklinde olabileceği gibi kamera ve mikrofon gibi donanımlarla sesli ve görüntülü sohbet şeklinde de gerçekleşebilir. Anlık mesajlaşma programları kullananlar yazılı mesajların yanı sıra ses, görüntü animasyon gibi çoklu ortam dosyaları da paylaşabilirler (Tekinarslan, 2010, s. 154). Bire çok bağlamda ise en çok bilinen eşzamanlı iletişim uygulamalarının başında sohbet odaları gelir. Bugün hala birçok kullanıcısı olan sohbet odalarının yerini çevrimiçi konferans araçları, çok kullanıcıli çevrimiçi oyunlar ve sanal dünya ortamları almıştır (Baron, 2008, ss. 20-23). Eğitim uygulamaları açısından değerlendirildiğinde çevrimiçi konferans araçları, gerek uzaktan öğretim gerekse örgün öğretimde çok önemli bir yere sahiptir. Çevrimiçi konferanslar dünyanın farklı bölgelerinde bulunan bireylerin sesli ya da görüntülü olarak eşzamanlı iletişim kurarak tartışma, sunu ve ya grup toplantıları gibi etkinlikler gerçekleştirmelerine olanak sağlayan araçlardır. Yapılan görüşmeleri kaydedebilme özelliğine sahip olan çevrimiçi konferanslar, bireylere yapılan görüşmeleri tekrar izleme olanağı sunar (Tekinarslan, 2010, s. 155).

2.7.2.6. Mikrobloglar

Mikrobloglar, çeşitli cihazlar üzerinden çok sayıda kullanıcıya aynı anda mesaj gönderilebilmesine imkân sağlayan sosyal ağ araçlarıdır. Bu araçlar, belirli sayıda yazı karakter sınırlamasıyla cep telefonu mesajlarına, kullanıcıların kendi belirledikleri ya da

önceden belirlenmiş konular hakkında yorum paylaşımına ve diğer kullanıcıların yorumlarını okumalarına izin veren yapısıyla da bloglara benzemektedirler (Solomon ve Schrum, 2010, s. 33). Diğer bir ifadeyle mikrobloglar, içerisine internet bağlantı adresleri, resim ve videolar eklenebilen kısa gönderilerden oluşan küçük çaplı blog uygulamalarıdır (Holotescu ve Grosseck, 2010, s. 365). Zamanı etkili kullanabilmek adına insanların sürekli arayış içerisinde olduklarında toplumumuzda, eğitimciler öğrenmeyi ders saatleriyle sınırlı okul ortamının dışına aktarabilmenin yollarını aramaktadırlar. Bu bağlamda, etkin katılım, sosyal iletişim ve etkileşimli işbirliği sağlama gibi konularda öne çıkan özellikleriyle (Grossecka ve Holotescu, 2010, s. 2155) mikrobloglar eğitimcilerin rağbet gösterdiği uygulamalar arasındadır.

Bugün bilinen en popüler mikroblog uygulaması olan Twitter, 330 milyon kullanıcısıyla dünyanın en çok kullanılan sosyal medya araçları arasındadır (www.statista.com, 2017). Hızlı mesajlaşma ve kolay grup oluşturma özelliğiyle eğitimciler arasında da yaygın kullanım alanına sahiptir. Öğretmenler, aralarında fikir paylaşımı yapabileceği gibi öğrencilerden belirli bir konuyla ilgili yorum yapmalarını isteyerek twitter’ı bir tartışma platformu olarak kullanabilirler. Özellikle eğitimsel amaçlı geliştirilmiş olmasından dolayı eğitimciler arasından en sık kullanılan bir diğer mikroblog uygulaması Edmodo’dur. 2008 yılında kurulan uygulama öğrencilerin işbirliği içerisinde öğrenmelerine ve bilgi ve kaynak paylaşımında bulunabilmelerine olanak sağlayan bir sosyal öğrenme platformudur. Metin, ses, görüntü, video ve internet bağlantısı gibi paylaşımlarla sınıf dışı etkileşimi ortaya çıkaran Tumblr ve Plurk gibi uygulamalar eğitim alanında kullanılabilme potansiyeline sahip olan mikrobloglardır.

2.7.2.7. Bloglar

Blog, web ve log kelimelerinin birlikte kullanılması sonucu ortaya çıkmış bir terimdir (Baron, 2008, s. 20; Sharma ve Barrett, 2007, s. 19; Solomon ve Schrum, 2010, s. 17; Yüksel, 2014, s. 21). Blog terimi, önceleri bir internet kullanıcısının ilgisini çeken internet sitelerini başkalarıyla paylaşmak üzere bir araya getirerek oluşturduğu listeyi tanımlamak için kullanılmıştır (Richardson, 2010, s. 17). Sözcük anlamı olarak baktığımızda, internet adreslerinin (web) kayıtlarının (log) tutulduğu bu liste weblog olarak adlandırılmış, ilerleyen zamanlarda blog olarak kısaltılmıştır. Türkçede farklı karşılıkları olmasına

rağmen İngilizcede ağ anlamına gelen *web* ve kayıt anlamına gelen *log* sözcüklerinden türetilen sözcük için ağ kayıtları tanımı yapılabilir (Yüksel, 2014, s. 21). Kısaca, blog için çevrimiçi bir günlüktür denilebilir (Sharma ve Barrett, 2007, s. 19).

Bir eşzamansız iletişim aracı olan bloglar, kullanıcıların fikirlerini, yaşadıklarını ya da gündeme ait yazılarını diledikleri gibi paylaşabildikleri bir sosyal platformdur (Richardson, 2010, ss. 17, 18). Benzer özelliklere sahip olmalarına rağmen blog yazarlarını günlük tutanlardan ayıran en önemli fark, günlük tutanlar yazdıklarını kendileri okurken blog yazarları yazılarını başkalarının okuması için paylaşırlar (Minocha ve Kerawalla, 2011, s. 152). Bu bağlamda, bloglar yazmaya veya okumaya karşı ilgi duyan kişiler için ücretsiz, çevrimiçi bir yayınevidir (Ward, 2004, s. 2). Bloglar ses, resim, video ve internet bağlantı adreslerinden oluşan içerik paylaşımları ve paylaşılan içeriğe ilişkin yapılan yorumlar olmak üzere iki temel bileşenden meydana gelmektedir (Jimoyiannis ve Angelaina, 2012, s. 223; Šabanović, 2015, s. 11).

Bloglar, kullanımı basit yazılımlarla, insanların resim, müzik ve video gibi çoklu ortam nesneleriyle yazılarını birleştirerek hızlı ve kolay bir şekilde internet üzerinden yayımlayabildikleri ve yazılarını okuyup yorum yapmaları için diğer insanlarla paylaşabildikleri etkileşimli çevrimiçi platformlardır (Nicolaou ve Constantinou, 2014, s. 95). Bir konuda fikri olan ve kendi fikrini başkalarıyla paylaşmak isteyen bireylere gerçek okuyucu kitlesine seslerini duyurabilme imkânı tanıdığından dolayı, bloglar çokça kullanılan popüler araçlardır (Solomon ve Schrum, 2010, s. 18; Yüksel, 2014, s. 23). Ayrıca, çok yazarlı oluşturulabilen yapısı ile bloglar, bir konuyu farklı bakış açılarından değerlendirme olanağı sunar (Ward, 2004, s. 3). Prensipde tüm bloglar dört temel özelliğe sahiptir (Baron, 2008, s. 110; Šabanović, 2015, s. 11; Sharma ve Barrett, 2007, ss. 24, 115, 120; Yüksel, 2014, ss. 23, 24):

1. Temelde yazılı metinlerin paylaşıldığı bloglar ses, müzik, görüntü, video, tablo, grafik ve podcastler gibi çoklu ortam nesnelerinin paylaşımına da izin vermektedirler.
2. Paylaşımlar, güncelden eskiye sıralanmış, en son paylaşım en üstte yer alacak şekilde kronolojik sırayla görüntülenir.
3. Blog içeriği sürekli güncellenir.
4. Diğer blog sayfalarına ve internet sitelerine köprü bağlantılara sahiptir.

Bloglar bu özellikleriyle, kullanıcılarına kendilerini çevrimiçi ortamlarda değişik biçimlerde ifade edebilme ve eserlerini, düşünce ve deneyimlerini dünyanın her yerinden milyonlarca insanla paylaşabilme olanağı sunarak diğer bilgisayar aracılı iletişim ortamlarından farklılık gösterir (Al-Qallaf ve Al-Mutairi, 2016, s. 523; Šabanović, 2015, s. 11). İnternet üzerinde çok sayıda ücretsiz veya düşük ücretli blog siteleri mevcuttur. Blog siteleri aracılığıyla, internet kullanıcıları oldukça kolay bir şekilde ve kod yazma gibi teknik bilgiye ihtiyaç duymadan çok kısa süre içerisinde bir blog sitesi oluşturabilirler (Al-Qallaf ve Al-Mutairi, 2016, s. 523). Bir blog sitesi oluşturabilmek için yapılması gerekenler üç aşamada özetlenebilir (Sharma ve Barrett, 2007, ss. 115, 116).

1. Bir blog sitesine giriş yapılarak kullanıcı adı ve şifre oluşturulur. Kullanıcı adı tüm paylaşımlarda görüntülenecektir.
2. Bir blog adı oluşturulur. Blog adı her sayfanın en üstünde görünecektir. Blog adı oluşturulduktan sonraki adım, blog sitesine erişim için bir internet adresi oluşturmaktır.
3. Blog sitesinin görünümü için bir tema seçilir. Blog sitelerinin arşivlerinde çok sayıda hazır tema bulunabileceği gibi, tasarım bilgisine sahip olan kullanıcılar temalarını kendileri de tasarlayabilirler.

2.7.2.7.1. Blog Türleri

Günümüzde hemen her alanda yazan ve sayıları gün geçtikçe artan blog yazarları çok çeşitli amaçlarla bloglar oluşturmaktadırlar. Temelde, yazdıklarının okunmasını ve beğenilmesini arzulayan blog yazarlarının amaçlarından başlıcaları şöyle sıralanabilir (Yüksel, 2014, ss. 31-33).

- Sanal şöhret olmak,
- Bilgi ve fikirlerini insanlarla paylaşmak,
- İnsanların bilgilerini ve fikirlerini öğrenmek,
- Çevre edinmek,
- İş ilişkileri kurmak,
- Kişisel marka oluşturmak,
- Reklamlarla gelir elde etmek,
- Tepki göstermek.

Hangi amaçla kurulmuş olursa olsun, günümüzde oldukça popüler olan bloglar zamanla daha geniş kitlelere ulaşacaktır. Kullanıcılarına hemen her alanda düşüncelerini ifade etme imkânı tanıyan bloglar amaçlarına ve içeriklerine göre belirli kategorilere ayrılırlar (Yüksel, 2014, ss. 37-46).

Kişisel bloglar

En yaygın kullanılan blog türü olan kişisel bloglar, yazarın kendi yaşamına ait deneyimlerini paylaştığı çevrimiçi günlüklerdir.

Topluluk blogları

Kişisel blogların tek yazarlı yapısının aksine, birçok yazarın aynı çatı altında yazdığı bloglardır. Aynı konunun farklı bakış açılarıyla yazılması içeriği zenginleştirdiği gibi okuyucuların da ilgisini çekmektedir.

Şirket blogları

Bir pazarlama aracı olarak tasarlanan şirket blogları, müşterilerle daha yakından ve samimi bir iletişim kurarak mal ve hizmet satışını arttırmayı amaçlar.

Politik-seçim blogları

Bir politikacı ya da bir siyasi partinin seçim propagandasını yapmak üzere politikacı veya siyasi partinin kendisi ya da taraftarları tarafından oluşturulan bloglardır.

Haber-yorum blogları

Ulusal ve uluslararası güncel haberlerin yayınlandığı ve yorumlandığı, sayısı her geçen gün artan okuyucu kitlesine sahip olan, birçok gazetecinin de referans olarak faydalandığı gazete türü bloglardır.

Yemek blogları

Sıklıkla kadın yazarların ve okuyucuların yemek tarifleri, mutfak deneyimleri ve restoran tavsiyeleri gibi paylaşımlarda ve yorumlarda bulunduğu ortamlardır.

Edebiyat blogları

Şiir, öykü ve deneme gibi edebiyat ürünleri üzerine paylaşımların yapıldığı veya blog yazarının kendi edebiyat çalışmalarını yayınladığı mecralardır.

Tasarım blogları

Kişilerin, ilgi alanlarına göre kendi tasarladıkları ya da etraflarında görüp beğendikleri nesnelerin özelliklerini, resim ve videolarını paylaştıkları veya satışını yaptıkları bloglardır.

Fotoğraf blogları

Amatör veya profesyonel fotoğrafçıların fotoğraflarını diğer insanlarla paylaştıkları ve yorum aldıkları bloglardır.

Video blogları

Gelişen yazılım teknolojileriyle internet üzerinden videoların yüklenebildiği veya kullanıcıların kendi videolarını paylaştıkları platformlardır.

Moda blogları

İnsanların yaşam tarzlarını ve moda anlayışlarına dair paylaşımlarda ve fikir alışverişinde bulundukları sayısı her geçen gün artmakta olan sosyal ortamlardır.

Taraftar blogları

Bir takımın ya da bir sporcunun taraftarlarının oluşturduğu, ilgili takım ya da sporcu hakkında haberlerin, resim ve videoların paylaşıldığı bloglardır.

Özel bloglar

Herkese açık olmayan, yalnızca belli bir okuyucu grubunun erişimine izin verilen, belli firmaların şirket içi haberleşmesi ya da bir topluluğun grup içi iletişiminin sağlanması için oluşturulan bloglardır.

2.8. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE BLOG KULLANIMI

Bloglar eğitimsel amaçlarla da oluşturulabilmektedir. Eğitimsel amaçlı oluşturulan bloglar insanları düşünmeye yönlendiren tartışma platformlarıdır. Bloglar aynı alanda çalışan öğretmenlerin bilgi alışverişinde bulunabilmelerini sağladığı gibi, öğrencilere de düşünme becerilerini, analitik becerilerini ve iletişim becerilerini geliştirme imkânı sağlar. Öğrenme ortamlarında blogları farklı kılan diğer özellikler şöyle sıralanabilir (Solomon ve Schrum, 2010, ss. 18, 19).

- Bloglarda kısa yazılar tercih edilir. Okurlar bilgisayar ekranından çok uzun ve anlaşılması güç yazıları okumayı tercih etmezler. Bu sayede blog yazan öğrenciler konuyu kısa ve öz biçimde ele alarak yazmayı öğrenirler.
- Blog kullanıcıları tek bir tuşla yazılarını yayınlatabilir ve çok kısa zaman içerisinde yazdıklarına yorum alabilirler.
- Çoklu ortam nesneleri ekleme özelliği sayesinde ilgiyi arttırdığı gibi anlamayı da kolaylaştırır.
- Yorumlara açık olan yapısı itibarıyla, öğrencileri yazılanlara dönüt vermeye isteklendirerek iletişim becerilerini geliştirir.
- Yapılan tüm çalışmalarını kaydetme özelliği öğrencilere gelişimlerini izleme fırsatı sunar.
- İşbirliği ve iletişimi artırır, eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve bir topluluğa ait olma hissi kazandırır.
- Tüm bu özellikleriyle bloglar, öğrenme ortamlarını geleneksel araçların yetersizliği ve yavaşlığı gibi sorunlardan kurtararak öğrenmeyi zenginleştirir.

Bloglara erişim öğrenciler ve ders öğretmenleriyle sınırlandırılabilir gibi, tüm dünyanın erişimine izin verilerek küresel ölçekte etkileşim olanakları da sağlanabilir (Minocha ve Kerawalla, 2011, s. 154). Web sitelerinin değişime açık olmayan, durağan ve tek yönlü yapısının aksine, dinamik, öğrenme ortamına göre kolay yenilenebilir ve uyarlanabilir özellikleriyle bloglar (Yüksel, 2014, s. 26) eğitim ortamları için önem arz etmektedirler. Blogların işbirlikli öğrenmeyi teşvik eden, sınıf dışı iletişim imkânları sunan ve karma öğrenmeye zemin hazırlayan yapısı, eğitimde blog uygulamalarının yaygınlaşmasının başlıca nedenidir (Jimoyiannis ve Angelaina, 2012, ss. 223, 224). Kullanım kolaylığı, ek çalışma ortamı sunması ve sınıf dışı iletişimi güçlendirmesi gibi gerekçelerle, bloglar yabancı dil öğrenenlere çok çeşitli imkânlar sunar. Sharma ve Barrett (2007, ss. 120-122) blogların eğitimcilere sağladığı imkânları şu şekilde sıralar:

- Konuyla ilgili olarak öğrencilerin ders öncesi hazırlık yapabilmeleri amacıyla, blogda konuyla ilgili etkinlikler paylaşılabilir.
- Çoklu ortam nesnelerini ekleyebilme özelliği dil öğrenmeyi kolaylaştırır. Ayrıca, ders kayıtları blog sitesinde yayınlanarak öğrencilere diledikleri zaman konu tekrarı yapma imkânı sağlanmış olur.

- Sınıfta tüm öğrencilere bireysel dönüt verme fırsatı bulamayan öğretmenler bloglar üzerinden detaylı bir dönüt sayfası paylaşabilir ya da öğrencilerin bloglar üzerinden yaptığı yorumlarına geribildirimde bulunabilirler.
- Blogların, öğretmenin paylaşımlarını takip etme sorumluluğunu öğrencilere bırakması, öğrenen özerkliğini arttırmaya önemli katkı sağlar. Ayrıca, gönderilere yorum yapabilme özelliğiyle, belirlenen bir konuyla ilgili öğrencilerin birbirleriyle veya öğretmenle ders saatleri dışında iletişim kurmalarının yolu açılmış olur.
- Ders saatleri dışında öğrenmeyi pekiştirebilmek adına etkinlikler hazırlanarak blog sayfalarında paylaşılabilir. Konuyla ilgili internet bağlantı adresleri de paylaşarak dilin özgün kullanım örnekleriyle öğrenme zenginleştirilebilir.
- Bloglar, yapılan tüm paylaşımları kayıt altında tutma özelliğiyle, öğrencilerin dil gelişimleri hakkında öğretmenlere ve velilere bilgi verir.

Eğitimciler açısından değerlendirildiğinde, bloglar bilgi aktarımı, öğrenci gelişimi takibi, ders tanıtımı, tartışma durumları hazırlama, ölçme değerlendirme ve geribildirim gibi farklı türden etkinlikler düzenlenme imkânı tanır (Al-Qallaf ve Al-Mutairi, 2016, ss. 523, 539). Öğrenme ortamlarında popüler bir araç olmalarının nedeni, blogların özgün, ilgi çeken ve iletişimsel yapısından ileri gelir. Bloglar, teknolojiyle yakından ilgili olan günümüz gençlerinin sınıf dışında öğrenmelerini teşvik eden önemli özelliklere sahiptir. Bu bağlamda, okul dışı öğrenme ortamları oluşturmak ve öğrencilerin motivasyonunu arttırmak isteyen yabancı dil öğretmenleri, blogları eğitim programlarına dâhil edebilirler (Pinkman, 2005, ss. 12, 13).

Bloglar, internet bağlantısı olan her yerden rahat ve kolay kullanılabilme özelliği ile öğrenmeyi okul sınırlarının dışına taşıyarak öğrenmeyi ve öğrenme topluluğunu zenginleştirir; özerk öğrenme ve motivasyonu artırır. Paylaşımlara yorum yapabilme özelliğiyle, anlamlı ve etkileşimli öğrenme ortamı sunar (Blackstone ve diğerleri, 2007, s. 8). Campbell (2003), yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde kullanılan blogları üç kategoride ele alır:

Öğretmen blogları: Öğrenmeye destek olmak amacıyla öğretmen tarafından oluşturulan bloglardır. Güncel olmayan yabancı dil ders kitapları ya da öğrencilerin ilgisini çekmeyen genel öğrenci kitlesi için hazırlanmış içerik yerine, öğretmenler kendi öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırladıkları malzemeleri bloglar aracılığıyla paylaşırlar.

Paylaşılan içerik sayesinde, okuma becerisi ve kelime bilgisini arttırmaya yardımcı olan bloglar, yorum yapmaya izin veren yapısıyla yazma becerisinin gelişimine de katkı sağlar. Aynı zamanda, diğer internet sitelerine ve diğer bloglara geçişi sağlayan bağlantı adresleriyle araştırmayı ve özerk öğrenmeyi teşvik eder.

Öğrenci blogları: Bireysel veya bir grup öğrenci tarafından oluşturulan bloglardır. Çevrimiçi bir günlük olarak kullanılabilen öğrenci blogları, yazma sürecinde öğrencileri araştırmaya teşvik eder. Yapılan çalışmaları kaydederek bir elektronik portfolyo işlevi gören bloglar öğrencilere kendi dil gelişimlerini gözlemleme imkânı sunarlar.

Sınıf blogları: İşbirlikli öğrenmenin yolunu açan, öğrencilerin belirlenen konularda birbirlerinin yazdıklarına yorum yapabildikleri bir tartışma platformudur. Proje temelli öğrenmeye de uygun olan yapısıyla sınıf blogları, bir proje üzerine çalışan öğrencilerin işbirliği yapmalarına zemin hazırlar. Ayrıca, yabancı dil öğretiminde hedef dilin konuşulduğu ülkelerden öğrencilerin de katılımıyla oluşturulan bir sınıf bloğunda, öğrencilerin dili özgün ve iletişimsel amaçlarla kullanmalarına da imkân sağlanmış olur.

2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dil öğrenmede bloglara olan ilginin artması, yeni bir araştırma alanı olan *Blog Destekli Dil Öğrenimi* kavramının doğmasına neden olmuştur (Ward, 2004, s. 1). Dil öğreniminde blogların kullanıldığı çok çeşitli uygulama örneklerine rastlamak mümkündür. Bu uygulamaların büyük kısmı blogların yazma becerisine etkisi üzerine yoğunlaşmıştır (Al-Qallaf ve Al-Mutairi, 2016; Noytim, 2010). Geleneksel olarak bir yabancı dil sınıfında öğrenciler yazma becerisi dersinde yaptıkları çalışmaları ancak bir iki öğrenciyle ya da sadece öğretmenle paylaşabilirler. Böyle bir öğrenme ortamında tüm öğrencilerin etkileşim halinde olmaları, birbirlerinin çalışmalarını okuyup görüş bildirmeleri son derece zahmetli ve oldukça uzun zaman gerektiren bir iştir (Blackstone ve diğerleri, 2007, s. 1). Ancak, bloglar bu tür sorunları ortadan kaldırarak, tüm öğrencilere aynı anda ve aynı platformda yapılan tüm çalışmaları görme ve yorumlama imkânı sağlar.

Noytim (2010), *İngilizce Öğretmenliği* bölümünde okuyan üniversite öğrencileriyle yürüttüğü bir çalışmada blogların yazma becerisine etkisini araştırmıştır. Akademik okuma-yazma becerisi dersi alan 22-24 yaşları arasında 20 öğrencinin çalışma öncesinde

ücretsiz bir blog sağlayıcısı üzerinden kendilerine birer öğrenci blogu oluşturmaları sağlanmıştır. Öğrenciler, öncelikle sınıfta akademik metinler okuyarak bu metinlerle ilgili tartışma, özet, sunum ve yazma etkinliklerine katılmışlardır. Sınıfta yapılan akademik okuma-yazma etkinlikleriyle ilgili öğrencilerin dönem boyunca bloglarında, her etkinliğin ardından bir paylaşım olmak üzere toplam 10 paylaşımında bulunmaları istenmiştir. Yayınladıkları paylaşımların adreslerini öğretmene ve sınıftaki diğer öğrencilere gönderen öğrenciler, öğretmenden ve öğrencilerden yorumlar almışlardır. Çalışmanın verilerine, dönem sonunda öğrencilerin blog kullanımına yönelik tutum, görüş ve deneyimlerini tespit edebilmek adına uygulanan anket ve öğrenci görüşmeleriyle ulaşılmıştır. Çalışma sonunda, öğrenciler blogların okuma ve yazma becerilerini geliştiren, kelime bilgilerini arttıran ve çalışmalarını kaydedebildikleri etkili araçlar olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, ayrıca blogların kendilerini özgürce ifade edebildikleri, gerçek bir okuyucu kitlesine hitap edebildikleri, analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştiren ve okuyucu-yazar arasında iyi ilişkiler kurmaya imkân sağlayan bir öğrenme platformu olduğunu vurgulamışlardır.

Blog kullanımının yabancı dil öğrenenlerin yazma becerileri üzerinde muhtemel etkilerinin araştırıldığı bir diğer çalışma Koçoğlu (2009) tarafından yürütülmüştür. *İngilizce Öğretmenliği* bölümünün birinci sınıfında okuyan 24 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen ve bir dönemlik süreyi kapsayan çalışma, öğrencilerin İngilizce yazma becerilerini geliştirmek amacıyla mevcut ders programına ek ders dışı bir proje olarak tasarlanmıştır. Kontrol ve deney gruplu çalışma öncesinde öğretmen tarafından bir blog sitesi oluşturulmuş ve deney grubu öğrencilerine tanıtılmıştır. Dönem boyunca her iki gruptaki öğrenciler her hafta belirlenen iki konu hakkında makaleler okuyarak sınıfta diğer öğrencilerle tartışmış ve bu konular üzerine kompozisyon yazmışlardır. Deney grubu öğrencileri kompozisyonlarını ders saatleri dışında blog sayfalarında yazmışlar; kontrol grubundaki öğrenciler ders saatleri içerisinde kâğıtlara yazmışlardır. Dönem başında ve dönem sonunda TOEFL yazma sınavlarından seçilen konular kapsamında her iki gruptaki öğrencilere kompozisyon yazdırılmış ve bu kompozisyonlar öğrencilerin yazma becerilerinde başarı düzeylerinin belirlenmesinde veri olarak kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin blog kullanımına yönelik düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla deney grubu öğrencileriyle görüşmeler yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dönem başında ve dönem sonunda yazdıkları kompozisyonlar notlandırılarak, ilk ve son

yazılan kompozisyonlardan alınan notlar arasında anlamlı farklar olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın sonucu, blog kullanarak kompozisyon yazan deney grubu öğrencilerinin başarı notunun sınıf içerisinde kompozisyon yazan kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı biçimde yüksek olduğunu göstermiştir. Deney grubu öğrencileriyle yapılan görüşmeler, öğrencilerin blog kullanımını eğlenceli ve motive edici bulduklarını ve öğrencilerin proje sonrasında da blog yazmaya devam edeceklerini ortaya koymuştur.

Yabancı dil öğrenmede blogların etkisini araştırmaya yönelik çok sayıda çalışma, gerek blog içerikleri gerekse çalışmanın uygulandığı katılımcı kitlesine bağlı olarak farklı yöntemlerle tasarlanmıştır. Üniversite düzeyinde katılımcılarla yürütülen çok sayıda çalışmanın yanı sıra alanyazında daha küçük yaş gruplarını referans alan çalışmalar da mevcuttur. Al-Qallaf ve Al-Mutairi (2016), ilkokul 5. sınıfta okuyan öğrencilere yönelik yürüttükleri çalışmalarında, blog kullanımının yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede etkisini araştırmışlardır. Bu bağlamda, blogların yazma becerilerine ve öğrenci motivasyonuna etkisi, öğrencilerin ve eğitimcilerin blog kullanımına yönelik algı ve tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin ve eğitimcilerin dijital öğrenme ortamları ile ilgili hazırbulunuşluk düzeyleri ve sosyal medya araçlarını kullanmada yaşadığı güçlükler ve ihtiyaçları da çalışma kapsamında araştırılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında ücretsiz bir blog sağlayıcısı üzerinden öğrencilerin kişisel blog hesabı edinmeleri ve bir sınıf bloğu oluşturularak 23 gönüllü öğrencinin sınıf bloğuna katılımı sağlanmıştır. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinlik olarak tasarlanan ve 12 haftalık dönem boyunca uygulanan proje süresince araştırmacılardan biri her hafta bir ders saatinde öğrencilerle bir araya gelerek onlara ödevler vermiş; sınıf içinde ve dışında yaptıkları çalışmaları bloglarında yayınlamaları konusunda öğrencileri yönlendirmiştir. Verilerin bir kısmı katılımcı gözlemleyerek elde edilmiştir. Araştırmacı, öğrencileri ders saatleri içerisinde bloglarla çalışırken gözlemlemiş ve gözlemlerini kaydetmiştir. Öğrencilerin yazma gelişimlerini gözlemleyebilmek amacıyla öğrencilerin bloglar üzerinden yaptığı paylaşımlar, dilbilgisi ve yazım kuralları, cümle uzunlukları ve cümle sayıları gibi ölçütler bazında değerlendirilmiştir. Verilerin bir kısmı ise, öğrencilerin blog kullanımına yönelik algı ve tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Son olarak, eğitimcilerin blog kullanımına yönelik algı ve görüşlerini belirleyebilmek adına odak görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular öğrencilerin

dönem sonunda daha uzun cümleler kurduklarını, daha az sayıda dil bilgisi ve yazım hatası yaptıklarını, dil öğrenmeye karşı daha bağımsız ve motive olduklarını, eğitimcilerin ise öğretim uygulamalarında internet teknolojilerinden yararlanma konusunda istekli olduklarını ortaya koymuştur.

Yavuz (2014) çalışmasında, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisi ve yazmaya yönelik tutumlar üzerinde blogların etkisini araştırmıştır. Üniversite düzeyinde öğrenim gören 24 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen ve altı haftalık bir uygulama süresini kapsayan çalışmanın verileri, yazılı anlatım değerlendirme ölçeği, kişisel bilgi formu ve odak görüşmelerden elde edilmiştir. Ön test, son test, kontrol gruplu olarak tasarlanan yarı deneysel çalışma öncesinde B1 düzeyinde iki sınıf belirlenmiş; biri kontrol diğeri deney grubu olarak çalışmaya katılmışlardır. Her iki grup sınıf içinde aynı konularda yazma eğitimi almış ve hobiler, teknoloji, gelecek planları gibi konularda kompozisyonlar yazmışlardır. Deney grubundaki öğrenciler ek olarak, çalışmalarını blog sayfalarında paylaşmış; hem öğretmen hem de öğrencilerden geribildirim alarak yanlışlarını düzeltme imkânı bulmuşlardır. Çalışma sonunda her iki gruptaki öğrencilerin kompozisyonları yazılı anlatım değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilmiş; kontrol ve deney gruplarındaki yazma becerileri arasındaki olası farklar araştırılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle yapılan odak görüşmeleri ile öğrencilerin yazma becerisi dersinde blog kullanımına yönelik düşünce ve tutumları ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışmanın ilk haftası ve son haftası arasındaki sürede öğrencilerin kompozisyonlarında hem dilbilgisi, hem şekil hem de içerik açısından ciddi farklılıklar olduğu gözlenmiş, öğrenciler de blog uygulamasının yazma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Blog kullanmadan yazma çalışması yapan kontrol grubu öğrencileriyle karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin daha iyi metinler yazdığı ortaya çıkmıştır. Görüşmelerde, öğrenciler blog kullanımına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlar, blogların birçok insanın etkileşimini sağladığı ve herkes tarafından okunabildiği için daha dikkatli yazma konusunda öğrencileri güdülediği ve yazma becerilerini geliştirdiği yönündedir. Ayrıca çalışma öncesinde, yeterli yazma çalışması yapmadıklarını, bu yüzden yazma becerilerinde sorun yaşadıklarını ve yazmaya karşı olumsuz tutuma sahip olduklarını ifade eden öğrenciler, çalışma sonunda yazma becerilerinin geliştiğini ve yazmaya karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir.

Alanyazında blogların yazma becerileri üzerine etkisinin araştırıldığı çok sayıda çalışmanın yanı sıra, diğer dil becerilerine odaklanan çalışmalara da rastlamak mümkündür. Pinkman (2005) çalışmasında, bütünleşik beceri öğretimi yapan bir yabancı dil sınıfında, öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilecekleri ve diğer insanlarla iletişim kurabilecekleri sınıf dışı, özgün ortamlarla motivasyonu arttırmayı amaçladığı bir blog projesini programa dâhil etmiştir. Çalışmada, yabancı dil sınıflarında kullanılan blogların bağımsız öğrenmeye etkisi de araştırılmıştır. Proje kapsamında öğrenciler bir blog sitesi oluşturmaları konusunda yönlendirilmiş, ayrıca dönem boyunca derste işledikleri konular çerçevesinde her hafta en az 150 kelimelik bir yazıyı bloglarında paylaşmaları ve en az iki-üç arkadaşının paylaşımlarını okuyup yorum yapmaları sağlanmıştır. Dönem sonunda öğrencilere uygulanan anket ve görüşmelerle öğrencilerin blog projesine yönelik tutumları ve blog projesinin dil öğrenme deneyimlerine etkisi araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, blogların öğrencilere diğer öğrencilerle ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunma ve geribildirim alma gibi imkânlar sunarak motivasyonu ve ilgiyi arttırdığını; okuma ve yazma becerilerinin yanı sıra sözlü iletişim becerilerini de olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Çalışma bittikten sonra da projeye katılan öğrencilerin blog kullanımına devam etmeleri, bağımsız öğrenmeyi sağlamada blogların etkin araçlar olduğunun bir göstergesidir.

Zarei ve Al-Shboul (2013), Ürdün’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin bloglarla dil öğrenme deneyimlerine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla bir durum çalışması yürütmüştür. Sosyal yapılandırmacı yaklaşımın “öğrencilerin bir bağlam içerisinde sosyal etkileşim kurduklarında anlamlı öğrenmenin gerçekleşeceği” ilkesinden hareketle, öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi blog aracılığıyla sağlamayı hedeflemişlerdir. Çalışmaya yabancı dil olarak *İngilizce Öğretimi* bölümünden 10 yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Program kapsamında yer alan ders içerikleri ve etkinlikler blog üzerinden hazırlanmış ve öğrencilerin erişimine açılmıştır. Öğrencilerin blog üzerinde yer alan ders malzemelerini kullanmalarına imkân tanınmış; ayrıca blog üzerinden diğer öğrencilerle bilgi paylaşımında bulunmaları ve derste öğrenilenleri tartışmaları yönünde teşvik edilmişlerdir. Çok sayıda etkinliğe yer verilen blog sitesinde, öğrenciler ders dışında kendi başlarına çalışarak dil becerilerini geliştirme olanağı bulmuşlardır. Öğrencilerin blog kullanarak İngilizce öğrenme deneyimlerine ilişkin veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Tüm öğrencilerle görüşmeler yapan

araştırmacılar, görüşmeleri kayıt altına almış, yazıya çevirerek yorumlamışlardır. Verilerin analizinden çıkan sonuçlar, öğrencilerin blog üzerinden hazırlanan öğrenme malzemelerini faydalı bulduğunu, blog üzerinden çalışmanın dilbilgisi ve kelime bilgisini arttırarak yazma ve konuşma becerisini geliştirdiği yönündedir. Blog uygulaması, öğrencilere sınıf dışında ihtiyaç duydukları iletişim ve tartışma ortamını hazırlamıştır. Dil becerilerini geliştirmede önemli rol oynayan bloglar, öğrencilerin deneyim, bilgi ve düşünce paylaşımında bulunmaları ve akran geribildirimini için zemin hazırlamıştır. Blog uygulamalarına etkin katılan öğrenciler, özgüvenlerinin ve motivasyonlarının artmasıyla sınıf içinde de derslere etkin katılım göstermişlerdir.

Yabancı dil öğreniminde blog kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalardan bir diğeri, dilbilgisi ve kelime bilgisini geliştirmede blogların bir araç olarak etkisini araştıran çalışmadır (Rahmany ve diğerleri, 2013). Beş hafta süren çalışma, *Tahran Yabancı Dil Enstitüsünden* 25 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Blog kullanımının dilbilgisi ve kelime öğrenimine etkisi ve öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin araştırıldığı çalışmanın ilk aşamasında, öğrencilerin kişisel bir blog sitesi oluşturmaları ve öğretmenleri ve diğer öğrencilerle paylaşımları istenmiş ve blog yazma konusunda öğrencilere eğitim verilmiştir. Blogların kelime öğrenimine etkisini araştırmak üzere öğrencilere önceden belirlenmiş beş konu üzerine kompozisyon yazdırılmış ve blog sayfalarında yayınlamaları istenmiştir. Öğrenciler kompozisyonlarını eşanlamlılar sözlüğü, yazım denetimcisi ve sözcük işlemci gibi yazılımlardan faydalanarak yazmış, diğer öğrencilerden gelen yorumlar ışığında dilbilgisi ve yazım hatalarını düzelterek kullandıkları hatalı sözcükleri bağlama uygun sözcüklerle değiştirmişlerdir. Ayrıca uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerini saptamak amacıyla 17 soruluk bir anket uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin birbirlerine önerdikleri sözcüklerin sayısında anlamlı bir artış olduğunu, ayrıca akran geribildirim sayesinde dilbilgisi hatalarında ciddi azalmalar olduğu gözlenmiştir. Çalışma sonunda uygulanan anketten elde edilen veriler, öğrencilerin uygulamaya ilişkin olumlu tutumlara sahip olduğunu, blogların kendilerini ifade edebildikleri etkili bir araç olduğunu ve diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmeyi faydalı bulduklarını göstermiştir.

Dil öğrenmede blog etkisini araştırmak amacıyla Nicolaou ve Constantinou (2014), akademik İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin katılımıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada, öğrencilerin bir öğrenme aracı olarak bloglara yönelik

tutumlarını, blogların genel dil becerilerine katkısını ve etkileşim, işbirliği ve öğrenen özerkliğini arttırmada blog etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla, çalışmada kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından bir sınıf bloğu oluşturularak çalışmaya katılacak öğrenciler davet edilmiştir. Çalışma farklı bölümlerde okuyan 103 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Blogların dil öğrenme ortamında kullanımının sağladığı yararlar ve öğrencilerin blog kullanımına yönelik tutumlarını tespit edebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından Likert tipi sorular ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket tasarlanarak öğrencilere uygulanmıştır. Anketten elde edilen verilerin analizi neticesinde, öğrencilerin blog kullanımına yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu ve blogları faydalı araçlar olarak gördükleri; bu sayede öğrencilerin blog üzerinden gerçekleştirilen tüm etkinliklere büyük oranda katılım gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ayrıca, bloglarla çalışmanın dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğunu; diğer öğrenciler ve öğretmenlerle aralarındaki işbirliği ve etkileşimi arttırdığını ifade etmişlerdir.

Ahluwalia ve diğerleri (2011), mühendislik öğrenimi gören 42 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, blogların yabancı dil öğretiminde sınıf içi kullanımına yönelik öğrenci algı ve tutumlarını araştırmışlardır. Laboratuvarda yürütülen iletişim becerileri dersini blog kullanımına uygun olacak şekilde tasarlayan araştırmacılar, çalışma öncesinde öğrencilere blog sitesi oluşturma, siteyi güncelleme, paylaşımda bulunma ve yorum yapma konularında eğitim verilmiştir. Ders saati boyunca yaptıkları etkinliklerin kaydını blog sitelerinde yayınlayan öğrenciler, diğer öğrencilerin paylaşımlarına da yorumlar yapmışlardır. Öğrencilerin sınıf içi blog deneyimleriyle ilgili tutumlarını ölçebilmek adına dönem sonunda bir anket uygulanmış; farklı mühendislik bölümlerinden seçilen altı kişilik öğrenci grubuyla da bireysel olarak odak görüşmeleri yapılmıştır. Anket ve odak görüşmelerinde öğrenciler, blogların yararlarına ilişkin görüşleri, blog kullanımına yönelik tutumları ve karşılaştıkları güçlüklerle ilgili sorulara yanıtlar vermişlerdir. Bulgular, blogların kendini ifade etmede etkili bir araç olduğunu, yazma becerilerini ve iletişim becerilerini geliştirdiğini ve bilgi paylaşımını arttırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler, çalışmalarını blogda paylaşma, diğer öğrencilerin paylaşımlarını okuma, yapılan yorumları okuma ve yorum yapma gibi etkinlikleri olumlu ve faydalı bulmuşlardır. Başlangıçta klavye kullanma konusunda zorluk yaşadığını, elle yazmanın daha kolay olduğunu belirten bazı öğrenciler, daha sonra klavye kullanabilme

becerisinin meslek hayatları için önemli olduğunu, blogların bunun için iyi bir araç olduğunu ifade etmişlerdir.

Japonya'da akademik İngilizce eğitimi alan farklı düzeylerdeki 145 üniversite öğrencisiyle iki dönem boyunca çalışan Blackstone ve diğerleri (2007), yazma becerisi dersinde blog kullanımına yönelik öğrenci tutumlarını araştırmışlardır. Akran değerlendirmenin dil öğrenmede önemine vurgu yapan araştırmacılar, blog aracılığıyla bir eşleştirme sistemi oluşturarak öğrencilerin bu sisteme ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmanın ilk aşamasında, öğrencilerin bir blog sitesi oluşturarak diğer öğrencilerle paylaşımları sağlanmıştır. Her öğrenciden kendi blog sitesinde iki haftalık periyodlarla belirlenen konularda en az bir paylaşım yapması ve en az üç öğrencinin paylaşımını okuyarak yorum yapmaları istenmiştir. Çalışma süresince her öğrenci başka bir öğrenciyle eşleştirilmiş, blog sayfalarında çalışmalarını yayınlamadan önce bu öğrencilerin birbirlerine dönüt vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin yazma dersine, blog kullanımına ve bloglar üzerinden uygulanan akran değerlendirme sistemine ilişkin tutumlarını ölçebilmek amacıyla her iki dönem sonunda katılımcılara çevrimiçi anket uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, yazmaya karşı farklı görüşlere sahip öğrencilerin büyük çoğunluğu, diğer öğrencilerin paylaşımlarını okumayı ve kendi paylaşımlarını sınıftaki diğer öğrencilerin okumasını ve yorumlamasını olumlu karşılamıştır. Ayrıca daha iyi bir yazma deneyimi için akran değerlendirmenin önemli olduğunu ve bloglarla gerçekleştirilen akran değerlendirme sistemine karşı olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Zeqiri (2013), çalışmasında, blogların üniversitelerde ve özellikle akademik İngilizce derslerinde öğrencilerin öz yansıtma, akran değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini araştırmıştır. Akademik İngilizce öğrenen 25 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleşen çalışma öncesinde tüm öğrencilerin birer blog hesabı oluşturarak sınıftaki diğer öğrencileri listelerine eklemeleri sağlanmıştır. Sınıf içi ve sınıf dışı ek öğrenme malzemesi olarak tasarlanan ve mevcut programa dâhil edilen bloglar, paylaşım %5, öğretmen bloguna yapılan yorumlar %5 ve diğer öğrencilerin blog sitesine yapılan yorumlar %5 olmak üzere başarı notuna %15 oranında katkı sağlamıştır. Çalışmanın verileri, öğrencilerin blog çalışmalarıyla ilgili öğretmenin tuttuğu öğrenci gelişim raporu, blog kullanımıyla ilgili görüşlerini almak üzere öğrencilere uygulanan anket ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Sonuçlar blogların tartışma, öz

değerlendirme ve akran değerlendirme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili bir araç olduğunu göstermiştir. Ayrıca, blogların işbirlikli öğrenme ortamı sunan, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini arttıran, etkili, pratik ve ilgi çeken öğrenme araçları olduğu anlaşılmıştır.

Blog tabanlı bir proje tasarlayan Ducate ve Lomicka (2008), ilk dönem 29 öğrencinin ikinci dönem 21 öğrencinin katılımıyla iki dönemi kapsayan bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Birinci dönem boyunca öğrenciler hedef dili ve hedef kültürü daha iyi anlayabilmek amacıyla hedef dilde haftalık yayınlanan özgün olarak yazılmış bloglar okumuşlar, dönem sonunda hazırladıkları bir sunum ve yazılı bir raporla deneyimlerini diğer öğrencilerle paylaşmışlardır. İkinci dönem haftada bir kez kendi blog sayfalarına yazan öğrenciler haftada en az iki öğrencinin paylaşımına yorum yazmıştır. Çalışmanın verileri dönem başında ve sonunda uygulanan anket, öğrencilerin hazırladığı sunum ve yazılı rapor, yaptıkları paylaşım ve yorumları ile odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlar, blogların öğrencilerde bir sahiplik hissi uyandırdığını ve dili rahat bir ortamda kullanma imkânı sunduğunu ortaya çıkarmıştır. Kendilerini rahatça ifade edebilen öğrenciler, ayrıca kitaplarda sınırlı ölçüde sunulan hedef kültürü farklı bakış açılarından tanıma imkânı bulmuşlardır.

Teknolojik gelişmelerin yoğun olarak yaşandığı günümüzde, yeni gelişen teknolojileri öğretim sürecine uyarlayabilecek nitelikte öğretmenler yetiştirmek, sınıfları teknolojik araçlarla donatmak kadar önemlidir. Bu görüşten yola çıkarak Okan ve Taraf (2013), blogları yabancı dil öğretmeni yetiştirme programına dâhil etmenin, bilgi ve iletişim teknolojileri ile eğitim teknolojilerini etkin kullanan öğretmenler yetiştirmede ne derece etkili olduğunu araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. *Yabancı dil Olarak İngilizce Öğretimi* alanından 20 üniversite öğrencisiyle 6 hafta süren çalışmada, haftada 3 saat olmak üzere blog içerikli dersler tasarlanarak, öğretmen adaylarının blogların sağladığı yararlar konusundaki görüşleri ve blogların bilgi ve iletişim becerilerini geliştirmede etkisi araştırılmıştır. Bilgisayar laboratuvarında yürütülen çalışmanın ilk aşamasında öğrencilere yabancı dil eğitiminde kullanılabilecek blog uygulamaları tanıtılmış; seçilen blog paylaşımları okutularak yorumlar yazdırılmış ve bloglarla yabancı dil öğretim yöntemleri ve uygulamaları konusunda tartışmalar düzenlenmiştir. Her hafta uygulanan etkinlikler hakkında geri bildirim almak ve yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde blog uygulamalarına yönelik görüşlerini tespit edebilmek amacıyla öğretmen

adaylarından haftalık ders değerlendirme raporları istenmiştir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarına bir anket uygulanarak, elde edilen verilen çalışma öncesinde toplanan katılımcı bilgi formlarıyla karşılaştırılmış; blogların öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve web 2.0 araçları kullanma alışkanlıklarında bir değişime sebep olup olmadığı araştırılmıştır. İçerik analizi yöntemiyle yorumlanan ders değerlendirme raporları, öğretmen adaylarının blog uygulamalarını sınıf yönetiminden dil becerileri öğretimine birçok alanda faydalı bulduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen adayları paylaşımlara yorum yaparak kendilerini ifade edebilme fırsatı bulduklarını; zengin blog içerikleri sayesinde teknolojiyi öğrenme ortamlarına dâhil etme konusunda yeni fikirler edindiklerini ifade etmişlerdir. Çalışma sonunda uygulanan, Likert tipi ve açık uçlu sorulardan oluşan anket verileri, istatistiksel analiz ve içerik analizi yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Blogların içeriği hakkında olumlu tutumlara sahip öğretmen adayları, bir iletişim aracı olarak blogların dil öğretmenleri arasındaki etkileşimi arttırdığı konusunda da olumlu görüş bildirmişlerdir. Blogların dil öğrenimine dâhil edilmesinin motivasyonu arttıracığı konusunda ortak görüş bildiren katılımcılar, blog uygulamalarının iletişim becerilerinin gelişimine de katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Korkmazgil (2009), *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bölümünde* verilen bir uygulama dersinde blog kullanımının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerine etkisini incelemek amacıyla bir durum çalışması gerçekleştirmiştir. 12 haftalık bir süreyi kapsayan çalışmada, 12 öğretmen adayı çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Uygulama okullarında her hafta gözlem ve mikro öğretim yapan öğretmen adayları deneyimlerine ilişkin raporlarını blog sayfalarında yayınlayarak diğer öğretmen adaylarıyla paylaşmışlardır. Kişisel blog sayfaları internet üzerinden tüm kullanıcılara açık olarak tasarlanmış; bu sayede öğretmen adaylarına tüm dünyada İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten insanlarla iletişim kurma imkânı sağlanmıştır. Çalışmanın verilerini öğretmen adaylarının blog sayfalarında yayınladıkları yansıtma raporları ve diğer öğretmen adaylarına yaptıkları yorumlar, çalışma öncesi ve sonrasında öğretmen adaylarıyla yapılan görüşme kayıtları ve araştırmacının çalışma boyunca tuttuğu gözlem notları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarını yansıtıcı düşüncelerini saptamak amacıyla blog paylaşımlarındaki tekrarlanan örüntüler ölçek olarak kullanılmış, ilk ve son blog paylaşımları karşılaştırılarak yansıtıcı düşüncelerindeki değişim tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının internet ve teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri ve

alışkanlıkları çalışma öncesi yapılan görüşmelerle, blog deneyimlerine ilişkin görüşleri, karşılaştıkları zorluklar ve blogların öğrenme ortamlarına dâhil edilmesiyle ilgili önerileri çalışma sonunda yapılan görüşmelerle tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının kişisel eğitim kuramları, öğrenmeyle ilgili sorunlar ve kişisel farkındalıklarıyla ilgili konuları blogda tartıştıklarını, aynı zamanda blog deneyiminin yansıtıcı düşünmeyi geliştiren bir uygulama olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adayları blogları faydalı bulduklarını belirtmişler, kullanım kolaylığı ve yorum yazabilme özelliğiyle bilgi ve fikir paylaşımını, etkileşimi ve işbirliğini arttırdığını ifade etmişlerdir.

Benzer bir çalışma yapan Bener (2015), blog kullanımının bir devlet üniversitesinde *İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde* okuyan öğretmen adaylarının *Öğretmenlik Uygulaması* dersinde yansıtıcı düşünmelerinin gelişimine etkisini araştırmıştır. 18 öğretmen adayının katıldığı durum çalışmasında, öğretmen adayları uygulama okullarındaki deneyimleri ve uygulama raporlarını, oluşturdukları blog sitesinde paylaşarak birbirlerine yorumlar yapmışlardır. Bir dönem boyunca 14 yansıtıcı blog etkinliğinin gerçekleştiği çalışmada, veriler öğretmen adaylarının blog sayfalarında paylaştıkları yansıtıcı düşünme yazıları ve yorumları, anket ve odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Blog içeriklerinin analizi, blog uygulamasının *Öğretmenlik Uygulaması* dersinde öğretmen adaylarını sistematik olarak yansıtıcı düşünmeye teşvik ettiğini ve öğretmen adaylarını daha yüksek yansıtıcı düşünme seviyelerine ulaştırdığını ortaya koymuştur. Anket ve görüşmeler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş; elde edilen sonuçlar çevrimiçi akran dönütü, uygulama deneyimlerini paylaşma, geniş kitlelere ulaşma, karma ders tasarımı ve blogların verimliliği gibi etkenlerin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerine etki eden faktörler olabileceğini göstermiştir.

Uysal (2012), öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, blog kullanımının algıyı nasıl etkilediğini araştırmıştır. 14 haftalık bir süreci kapsayan karma desenli yöntemle tasarlanan bu çalışma, *Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenliği Bölümünden* 48 öğretmen adayının katılımıyla *Bağlamsal Dilbilgisi* dersi kapsamında yürütülmüştür. Bu bağlamda, dilbilgisi dersinde blog kullanımının öğretmen adaylarının dilbilgisi yapılarını kavrama ve üretme becerilerini nasıl etkilediği sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Çalışmanın verileri dönem sonunda uygulanan anket, öğretmen adaylarıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşme, blog paylaşımı ve yorumlar ile araştırmacının tuttuğu alan notlarından elde edilmiştir. İki bölümden oluşan anket ile yarı yapılandırılmış

görüşmeler yoluyla öğretme adaylarının dilbilgisi dersinde blog kullanımına yönelik görüşleri ve blogların faydalarına ilişkin düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. İki aşamalı çalışmanın ilk aşamasında, haftada üç saatlik *Bağlamsal Dilbilgisi II* dersine katılan öğretmen adayları, bir ders kitabının takip edildiği geleneksel yöntemle sınıf içi eğitim almışlar, ardından, öğretmenin belirlediği bir konu üzerine öğretmen adayları bir metin bularak çalışma öncesinde oluşturulan sınıf blogunda paylaşmışlardır. Paylaştıkları metinler üzerinde o haftanın dil bilgisi yapılarını bularak analiz eden öğretmen adayları diğer öğretmen adaylarıyla birlikte, metinde geçen yapılara benzer yapılar üreterek derste öğrenilen konuları tekrar etme fırsatı bulmuşlardır. Tüm bu sürece dâhil olan araştırmacı, gözlemlediği deneyimleri hakkında notlar tutarak verilerin analizinde bu notlardan faydalanmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının dilbilgisi dersinde blog kullanımını oldukça faydalı bulduklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adayları, blogların düzenli ders çalışma konusunda etkili ve motive edici araçlar olduğunu ve bu sayede çalışmanın asıl araştırma konusu olan dilbilgisi yapılarını kavrama ve üretme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, blogların sözcük bilgisini arttırdığı, yazma becerilerini geliştirdiği, akran değerlendirme ve sosyal işbirliği için zemin hazırladığı, araştırma becerileri ve teknolojik beceriler kazandırdığı da çalışmanın verilerinden elde edilen diğer sonuçlardır.

Öğrencilerin dış dünyayla bağlantı kurdukları en önemli iletişim kanalı olan blogların yabancı dilde okuma becerisini geliştirmede çok sayıda faydasından bahsetmek mümkündür. Yabancı dil öğrenenlerin kolaylıkla ulaşabilecekleri çok çeşitli konu alanlarında yazılmış sayısız blog içerikleri, dilin özgün ve iletişimsel kullanımına örnekler sunan önemli bir kaynaktır. Bloglar ayrıca, okuma becerisinin kazandırılmasında önemli yer tutan tarama ve gözden geçirme gibi stratejilerin gelişmesinde önemli rol oynar. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımı için ortam hazırlayan bloglar, öğretme aracı olmaktan çok bir öğrenme aracı olarak kabul edilebilir (Rashtchi ve Hajihassani, 2010). İletişimsel yapısı gereği, yorumlar ışığında yazdıklarını sürekli güncelleyen, diğer yazarların fikirlerini öğrenmek için farklı blogları ve internet sitelerini okuma ihtiyacı hisseden blog yazarları etkin bir okuma sürecine dâhil olurlar. Bu süreçte doğru ya da yanlış, aynı ya da farklı görüşten birçok yazıyla karşılaşan blog yazarlarının eleştirel düşünme becerilerini gelişmesinde de bloglar büyük öneme sahiptir (Ward, 2004).

Dil öğrenmede blog kullanımının çoğunlukla yazma becerileri, kelime bilgisi, dilbilgisi, yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri, özgün öğrenme ve öğrenen özerkliği gibi konularda etkisini araştıran çok sayıda çalışmanın yanı sıra, blog kullanımının okuma becerisine etkisini araştırmaya yönelik yapılan çalışmalar da alanyazında mevcuttur. Bu maksatla Rashtchi ve Hajihassani (2010), İran'da bir üniversitenin farklı bölümlerinde öğrenim gören 19-25 yaş arasında 52 öğrenci üzerinde blogların İngilizce okuma becerilerine etkisini araştırmak maksadıyla beş hafta süren bir çalışma yürütmüştür. Çalışma öncesinde uygulanan yeterlik sınavı sonuçlarına göre aynı seviyede olan öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlar, her iki gruptaki öğrenciler de 90 dakikalık süreler halinde 10 derslik bir eğitim almışlardır. Deney grubu öğrencileri, farklı konu alanlarından metinleri araştırmacıların çalışma öncesinde oluşturdukları blog sitesinde okumuş; okudukları metinlerle ilgili okuduğunu anlama soruları, kısa sınavlar, kelime testleri ve özet çıkarma gibi çeşitli etkinlikler yapmışlardır. Blog temelli bu öğrenme yaklaşımında öğrencilerin konuyla ilgili eklenmiş diğer internet bağlantı adreslerine yönlendirilerek daha fazla okuma etkinliği yapmaları sağlanmıştır. Ayrıca, ihtiyaç duyduklarında çevrimiçi sözlükler kullanarak öğretmenden bağımsız çalışma imkânı bulan öğrenciler konuyla ilgili yorumlarını blog sitesinde yayınlayarak sınıfça fikir paylaşımında bulunabilmişlerdir. Kontrol grubu öğrencileri aynı okuma metinleri ve aynı etkinliklerle kâğıt üzerinden çalışmışlar, ihtiyaç duyduklarında sorularını öğretmenlerine sormuşlar ve basılı sözlükler kullanmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri öğretmenlerinden geribildirim alırken deney grubu öğrencileri otomatik geribildirimlerle anında yanlışlarını düzeltebilmişlerdir. Çalışma sonunda uygulanan son test sonuçlarına göre her iki gruptaki öğrencilerin de okuma becerilerinde gelişim gözlenirken, blog kullanan öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin blog uygulamasına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla uygulanan anket ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler, blogların sınıf tartışmalarına etkin katılım konusunda öğrencileri cesaretlendirdiğini, işbirliği, akran etkileşimi ve grup çalışmalarını teşvik ettiğini ortaya koymuştur.

Bir eylem araştırması olan çalışmalarında Izquierdo ve Reyes (2009), blogların yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin okuma becerisini geliştirmede etkisini araştırmış, bir akademik yıl boyunca süren çalışmaya 119 öğrenci katılmıştır. Her biri 12 haftalık üç ders döneminde yürütülen çalışma öncesinde her bir seviye için bir

blog sitesi oluşturulmuş, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ile programın içeriği doğrultusunda paylaşımlar yapılmıştır. Blog sayfalarında ana fikri ve destekleyici ayrıntıları bulma, göndermeleri anlayabilme, bağdaşıklık, tutarlılık, sözcük anlamını bağlamdan çıkarma, çıkarımda bulunma gibi okuma stratejilerinin öğretilmesine yönelik etkinlikler sunulmuştur. Öğrenciler için ayrıca çevrimiçi sözlükler, dünya haritası, diğer internet sitelerine bağlantı adresleri ve soruları olduğunda öğretmene veya diğer öğrencilere sorabilecekleri bir sohbet odasına yer verilmiştir. Öğretmenler, öğrencileri blog çalışmalarına katılmaları konusunda teşvik etmiş ve deneyimlerini sınıftaki diğer öğrencilerle paylaşmaları konusunda cesaretlendirmiştir. Öğrenciler yaptıkları yorumların sayısına göre dönem sonunda not almış ve aldıkları bu not %5 oranında genel başarı notuna yansıtılmıştır. Blog kullanımına ilişkin görüşlerini almak için öğrencilere uygulanan anketlerden elde edilen veriler, blogların, okullardaki geleneksel öğrenme ortamının aksine sosyokültürel etkileşim ve öğrenme sürecine etkin katılım için gerekli ortamı hazırlamada etkili bir araç olduğunu, ayrıca öğrencilerin blog uygulamasıyla ilgili deneyimlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Blogların, öğrencileri deneyim paylaşma konusunda cesaretlendirdiği ve öğretmene olan bağımlılığı azaltarak özerk öğrenmeyi desteklediği çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Aydan (2014), İngilizce okuma derslerinde blog kullanmanın faydaları, zorlukları ve bu zorlukların muhtemel çözümleri hakkında öğretmen ve öğrenci algılarını araştırmak amacıyla orta düzeyde İngilizce öğrenen 104 öğrenci ve beş okutmanla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bir durum çalışması olan araştırma, Türkiye’de özel bir üniversitenin hazırlık okulunda gerçekleştirilmiştir. Dönem başında, çalışma için hazırlanmış blog sitesi öğrencilere tanıtılmış ve öğrenciler blog etkinlikleri konusunda bilgilendirilmiştir. İki dönem süren uygulama kapsamında, öğrenciler her hafta derste işledikleri ünite hakkında düşüncelerini blogda paylaşmıştır. Yorumlarıyla ilgili öğretmenden dönüt alan öğrenciler, dönem sonunda blog performanslarına göre notlandırılmışlardır. Çalışma sonunda 104 öğrenciye bir anket uygulayarak blog kullanımının faydaları, zorlukları ve öğrencilerin okuma dersinde blog kullanımına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilere uygulanan anketin ardından beş İngilizce okutmanı ile görüşmeler yapılmış, okuma derslerinde blog kullanımının faydaları, zorlukları ve muhtemel çözüm yolları hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonuçları, blogların, öğrencilerin özellikle okuma ve yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu; dilbilgisi

ve kelime bilgisini arttırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca, blogların öğrencileri motive ederek derse etkin olarak katılmaları ve konuyla ilgili derinlemesine araştırma yapmaları yönünde etkili bir araç olduğu ifade edilmiştir. Blogların dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde daha etkin kullanılabilmesi açısından, okutmanlar, bloglara daha fazla görsel ve işitsel malzemeler eklenmesi gerektiği konusunda ortak görüş bildirmişlerdir.

DeLallo (2011) beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, blogların okuduğunu anlama becerisi ve kişilerarası ilişkiyi geliştirmede etkisini araştırmıştır. Betimsel analiz yöntemiyle tasarlanan çalışmada, Amerika’da bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 10-12 yaş arasında altı öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmacı katılımcıları belirlerken, bilgisayar kullanma konusundan yaşanacak teknik problemler yapılacak etkinliklere odaklanmayı etkileyeceğinden, klavyede dakikada en az 10 kelime yazabilen öğrencileri tercih etmiştir. Çalışmada kullanılmak üzere bir grup blogu oluşturulmuş ve belirlenen romanlarla ilgili işbirlikli stratejik okuma etkinlikleri düzenlenerek blog aracılığıyla uygulanmıştır. Öğrencileri işbirlikli stratejik okumaya yönlendiren bir sosyal platform olan bloglar, öğrencilerin okudukları romanlarla ilgili düşüncelerini ve yorumlarını paylaştıkları ve çalışmalarını kaydedebildikleri bir çevrimiçi günlük işlevi görmüştür. Okuduğunu anlama becerisindeki gelişimi gözlemleyebilmek amacıyla araştırmacı, çalışma başında ve çalışma sonunda öğrencilere okuduğunu anlama testi uygulamış ve her iki testin sonuçlarını karşılaştırmıştır. Çalışma sonunda öğrencilere bir memnuniyet anketi uygulanarak öğrencilerin görüşleri alınmış, öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi tanımlayabilmek amacıyla blog yorumları incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, bloglarla işbirlikli stratejik okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin, kendilerini roman karakterlerinin yerine koydukları, romanda geçen olaylarla ilgili duygu ve düşüncelerini diğer öğrencilerle etkileşimli olarak paylaştıkları ve blog uygulamasından keyif aldıkları gözlemlenmiştir.

Al-Fadda ve Al-Yahya (2010), yükseköğretimde blog kullanımının ders öncesi okuma ödevlerini yapma, ders sonrası yansıtmayı teşvik etme ve öğrencileri işbirliğine yönlendirmede etkisini araştırmıştır. *İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretimi* Bölümünde *Öğretim Yöntemleri* dersi alan beş yüksek lisans öğrencisi ve *Yazılım Mühendisliği* bölümünde *Bilgi Teknolojileri* dersi alan 90 lisans öğrencisi çalışmaya katılmıştır.

Araştırmada kullanılmak üzere *İngilizce Bölümü* öğrencileri ve *Yazılım Mühendisliği Bölümü* öğrencileri için iki ayrı blog sitesi oluşturulmuştur. Önceden belirlenmiş konularla ilgili öğretim elemanı tarafından ders öncesi okuma ödevleri hazırlanarak blog sitesine yüklenmiş, öğrencilerden ödevle ilgili soruları ya da yorumları varsa sayfaya yazmaları istenmiştir. Derse geldiklerinde, öğrenciler ödevle ilgili düşüncelerini paylaşarak konuyu tartışmışlardır. Son olarak, dersle ilgili deneyimlerini anlatan yansıtıcı düşüncelerini blogda paylaşmışlardır. Öğrencilerin blog kullanımına yönelik deneyimlerini değerlendirebilmek adına çalışma sonunda bir anket uygulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin blogda yazdıkları yorumlar da incelenerek analiz edilmiştir. Sonuçlar, blogların ders öncesi okuma ödevlerini yapma konusunda öğrencileri cesaretlendirdiğini, aynı zamanda öğrenciler arasında tartışma ve etkileşimi teşvik edici bir araç olduğunu göstermiştir. Ders sonrası yansıtıcı düşünce paylaşımını da destekleyen bir ortam olması, esneklik ve kullanılabilirlik özellikleri öğrencilerin ortak görüş bildirdiği konulardır. Blog uygulamasına ilişkin olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin görüşlerine göre blogların en önemli özelliği, öğretmenin varlığını hissettirmeyerek tartışmalara katılmaları ve iletişim kurmaları yönünde öğrencileri motive edici olmasıdır.

Yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi bağlamında bir çalışma gerçekleştiren Temir (2015), üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma becerisindeki başarıları ile blog kullanımı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Hazırlık sınıflarında okutulan *Okuma dersi* kapsamında blog kullanımı için etkili bir ölçüt geliştirmeyi de hedefleyen araştırmacı, uygun örneklem modeli uyguladığı çalışmasını 18-21 yaşları arasında ve farklı lisans programlarından 38 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Üniversitenin *Hazırlık Birimi* tarafından yapılan seviye tespit sınavı sonuçlarına göre A1 düzeyine yerleştirilen katılımcılara çalışma öncesinde araştırmacının yaptığı bir ön test uygulanarak seviyeleri doğrulanmıştır. Katılımcılar tesadüfî örneklem yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına ayrılmış, her iki grupta da 19 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışma için veriler okuduğunu anlama sorularından oluşan ön test, son test ve gelişim testleri ile deney grubu öğrencilerine uygulanan anket ve bu öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Asıl amacı okuma becerisini geliştirmek, yeni sözcüklerin öğrenilmesini kolaylaştırmak ve öğrenilen sözcüklerin kalıcılığını arttırmak olan çalışma öncesinde araştırmacı tarafından içeriği öğrencilerin ilgi alanlarına uygun metinler ve etkinliklerle hazırlanmış bir blog sitesi tasarlanmış. Sekiz haftalık uygulama süresince deney ve

kontrol grubu öğrencileri aynı müfredat programını takip etmiş ve aynı ders kitabı ile öğretim malzemelerini kullanmıştır; ancak deney grubu öğrencileri ek olarak sınıf dışı etkinlik olarak blog kullanmışlardır. İçeriği öğrenci ilgisi dikkate alınarak hazırlanan blog sitesinde okuma metni ve metinle ilgili alıştırmalar, kelime öğrenme etkinliği, dünyadan güncel haberler, e-kitap, ödev ve yeni paylaşımlarla ilgili duyuru ve yorumlar olmak üzere yedi bölümden meydana gelmiştir. Her hafta, araştırmacı tarafından seçilen okuma metinleri ve bu metinlerle ilgili çeşitli alıştırmalar blog sitesine eklenmiş; öğrencilerden belirlenen süre dâhilinde bu etkinlikleri tamamlamaları istenmiştir. Güncel haberler, okuma kitapları ve kelime alıştırmaları eklendiğinde öğrenciler bu etkinliklere katılmaları konusunda bilgilendirilmiştir. Çalışma boyunca aynı sınavlara giren deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma becerilerindeki değişimi gözlemleyebilmek amacıyla üçüncü ve altıncı haftalarda gelişim testi uygulanmıştır. Gelişim testlerinden ve çalışmanın sonunda uygulanan son testten elde edilen sonuçlar her iki grubun da okuma seviyelerinde artış olduğunu; ancak deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla belirgin oranda daha yüksek notlar aldığını göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, uygulama süresi arttıkça blogların okuma becerisi üzerindeki etkisinin de arttığını göstermiştir. Anket ve görüşmelerde öğrenciler, blogların öğrenmeyi ve okuma becerilerini geliştirdiğini, okumaya motive ettiğini ve okuduğunu anlama sınavlarından daha yüksek notlar aldıklarını, bu nedenle blog uygulamasını sevdiklerini ifade etmişlerdir.

2.10. ARA DEĞERLENDİRME

Bu bölümde, çalışmanın konusuyla ilgili alanyazın araştırılması yapılmıştır. Çalışmaya zemin hazırlamak amacıyla yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin önemi ilgili alanyazın ışığında açıklanmaya çalışılmıştır. Algılama becerisinin ön planda olduğu okuma sürecini anlamaya yönelik araştırmalar incelenmiş, günümüz anlayışıyla okuma sürecine etki eden bilgi, beceri ve stratejiler tespit edilmeye çalışılmıştır. Okumaya karşı tutumların okuma sürecinde önemli bir yere sahip olduğu, okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olduğu yapılan çalışmalarda ifade edilmiştir. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi referans alınarak başarı düzeylerine göre okuma becerisi kazanımları tanımlanmıştır. Bu kazanımlar çerçevesinde, *Dijital yerliler* olarak adlandırılan çağımız öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda okumaya yönelik olumlu tutumlar

geliştirmelerini teşvik edebilmek amacıyla teknolojinin, sonrasında da bilgisayarların ve internet teknolojilerinin eğitimde kullanımıyla ilgili araştırmalar incelenmiş, yapılan çalışmaların sonuçları değerlendirilmiştir. Son olarak, sınıf dışında etkileşimli dil öğrenme ortamları sunan, öğrencilerin sahip oldukları teknolojik olanaklar da göz önünde bulundurulduğunda “ağ günlükleri” olarak da bilinen blogların yabancı dil öğretiminde etkisi incelenmiştir. Çalışmaya temel oluşturması amacıyla blogların yabancı dil öğretiminde kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar değerlendirilmiştir. Bir sonraki bölümde ise, çalışmanın yöntemi ele alınacak; araştırma modeli, ortam, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilecektir.



3. BÖLÜM:

YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, bir ders dışı öğrenme aracı olarak blog desteğinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin okuma becerisini geliştirmede etkisini araştırmaktır. Ayrıca, öğrencilerin bloglara yönelik tutumlarını saptamak ve bu tutumların okuduğunu anlama başarıları üzerinde ne derece etkili olabileceğini araştırmak da bu çalışmanın amaçları arasındadır. Çalışma son olarak, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının blogların dil öğretiminde kullanılmasının avantajları ve dezavantajlarına yönelik görüşleri ve uygulamaya yönelik önerileri hakkında veri toplamayı amaçlamaktadır. Uygulama boyunca öğrencilerin blog kullanım yöntemleri gözlemlenerek, çalışma sonunda öğrenci ilgilerine göre tasarlanmış güncel ve özgün içeriğe sahip, öğrencilerin sınıf dışında da birbirleriyle etkileşimini sağlayan bir öğrenme malzemesi geliştirilmiş olacaktır. Bu bağlamda, okuma becerisini geliştirmede bloglardan en etkili nasıl yararlanılabileceği konusunda çalışma yol gösterici niteliği taşımaktadır.

Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.

1. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre içeriği belirlenmiş blogların okuma becerisini geliştirmede etkisi nedir?
2. Öğrencilerin eğitim amaçlı blog kullanımına yönelik tutumları nelerdir?
 - a. Öğrencilerin medya kullanım alışkanlıkları nelerdir?
 - b. Eğitim amaçlı blog kullanımının öğrencilerin bloglara yönelik tutumları üzerindeki etkisi nedir?
 - c. Öğrencilerin blog kullanımına yönelik davranışları nelerdir?
3. Öğrencilerin bloglara yönelik tutumları ile başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Öğrencilerin blogların dil öğretiminde kullanılmasına yönelik görüşleri ve uygulamaya yönelik önerileri nelerdir?
5. Öğretmenlerin blogların dil öğretiminde kullanılmasına yönelik görüşleri ve uygulamaya yönelik önerileri nelerdir?

Bu bölümde çalışmanın yöntemiyle ilgili bilgilere yer verilecektir. Öncelikli olarak araştırma modeli tanıtılacak, ortam, çalışma grubu, veri toplama araçları ve bu araçların nasıl geliştirildiği açıklanacaktır. Son olarak, verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiğine ilişkin detaylı bilgilere yer verilecektir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisini geliştirmede etkisini araştıran bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama ve analiz yöntemleri uygulanarak karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemli araştırmalar en az bir nitel ve bir nicel yöntemin birlikte kullanıldığı araştırmalar olarak tanımlanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, ve Yıldırım, 2010, s. 64; Brannen, 2008, s. 53; Creswell, 2009, s. 3; Greene, Caracelli, ve Graham, 1989, s. 256; Biesta, 2012, s. 148; Punch, 2009, s. 288). Benzer şekilde, karma yöntemi araştırmacının nitel ve nicel araştırma tekniklerini, yöntem ve yaklaşımlarını ve kavramlarını aynı çalışma içerisinde bir arada kullanması ifadeleriyle açıklayan Johnson ve Onwuegbuzie (2004, s. 17), araştırma sorularının karma yöntemle en iyi ve en doğru bir şekilde cevaplanabileceğini belirtir. Karma yöntem, araştırmacının araştırma sorularını cevaplamak için en uygun yöntemi seçme şansına sahip olduğu, sınırlayıcı değil kapsayıcı, çoğulcu ve tamamlayıcı bir araştırma yöntemidir. Karma yöntemli araştırmalar farklı türden verilerin elde edilmesinin ötesinde, bu verilerin farklı yöntemlerle kodlanmasını ve farklı analiz yöntemlerinin uygulanmasını da gerektirir (Brannen, 2008, s. 53).

Creswell (2009, ss. 15-17), nicel verileri tutum, davranış ya da performans araçlarında bulunan kapalı uçlu bilgiler, nüfus kayıtları ya da katılım/devamsızlık bilgileri şeklinde açıklar. Nicel verilerin analizi anket, kontrol listeleri ya da resmi belgelerden elde edilen puanların istatistiksel analiziyle gerçekleşir. Nitel veriler ise, araştırmacının katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirdiği görüşmelerde yönelttiği açık uçlu sorulardan, araştırma alanı ya da katılımcılarla ilgili yapılan gözlemlerden, özel ya da sosyal kaynaklardan elde edilen belgelerden ya da görsel işitsel araçlardan elde edilir. Nitel verilerin analizi, yazılı, sözlü ya da görsel verilerin belirli bilgi kategorileri altında gruplandırılarak yorumlanmasına dayanır.

Belirli bir çalışma için araştırma soruları oluşturulduktan sonra karma yöntemin çalışma için uygun olup olmayacağına karar verilir. Bu sebeple karma yöntemin güçlü ve zayıf yönlerinin bilinmesinde fayda vardır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004, s. 21) karma yöntemin güçlü yönlerinden şöyle bahseder:

- Sözcükler, resimler ya da anlatılar rakamlara anlam katmak için kullanılabilir.
- Rakamlar, sözcüklere, resimlere ya da anlatıya netlik kazandırabilmek için kullanılabilir.
- Nitel ve nicel araştırmaların güçlü yanlarından faydalanabilir.
- Araştırmacı bir kuram oluşturabilir ve bu kuramını test edebilir.
- Araştırmacı tek bir yöneme ya da yaklaşıma bağlı kalmak zorunda olmadığı için daha geniş ve kapsamlı araştırma sorularına yanıt arayabilir.
- Araştırmacı çalışmasında bir yöntemin eksikliğini farklı bir yöntemle telafi edebilir.
- Farklı yöntemlerle elde edilen bulguların birbirlerini desteklemesi sonucu daha kesin ve güçlü sonuçlar elde edilebilir.
- Tek bir yöntem kullanılan çalışmalarda gözden kaçabilecek görüş ve bakış açılarını sunar.
- Sonuçların genellenebilirlik oranını artırır.
- Nitel ve nicel verilerin birlikte kullanılması teori ve uygulamaya yönelik daha kesin bilgiler ortaya koyar.

Johnson ve Onwuegbuzie'e (2004, s. 21) göre araştırmacıların göz önünde bulundurması gereken karma yöntemin zayıf yönleri ise şöyledir:

- Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin eşzamanlı uygulanarak bir araştırma yürütülmesi tek bir araştırmacı için zor olabilir.
- Araştırmacının farklı yöntem ve yaklaşımları bilmesi ve bir arada kullanabilecek yeterliğe sahip olması gerekir.
- Yöntembilimciler bir araştırmacının nitel ya da nicel araştırma yöntemlerinde sadece birisini kullanması gerektiğini ileri sürmektedirler.
- Daha pahalıdır ve uygulanması daha fazla zaman gerektirir.
- Karma yöntemin bazı ayrıntılarının tam olarak anlaşılabilmesi için yöntembilimcilere ihtiyaç vardır.

Blog kullanımının uluslararası öğrencilerin okuma becerisine etkisini araştıran bu çalışmada, araştırma sorularının kapsamı, yöntemi, örneklem seçimi düşünüldüğünde ve tasarlanan blog tabanlı öğretim malzemelerinin etkililiğinin tam olarak araştırılabilmesi ve eksik yönlerinin tespit edilebilmesi amacıyla karma yöntem kullanılması uygun görülmüştür. Çalışmanın nicel verileri okuma becerisini ölçmek amacıyla hazırlanmış ön test-son testler ile bloglara yönelik uygulanan tutum ölçeklerinden, nitel veriler ise uluslararası öğrenci ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten okutmanlarla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Bağımsız bir değişken olan blog kullanımının bağımlı bir değişken olan okuma becerisi üzerindeki etkisinin ölçüldüğü karma desenli bu çalışma, yapısı gereği deneysel bir çalışmadır. Deneysel çalışmalar değişkenler arasında bir neden-sonuç ilişkisinin çeşitli yöntemlerle araştırıldığı çalışmalardır (Beins, 2009, s. 104; Creswell, 2009, ss. 145, 146; Graziano ve Raulin, 2010, s. 45; Jackson, 2012, s. 19; Mertens, 2015, s. 127; Mitchell ve Jolley, 2007, ss. 282, 283; Salkind, 2009, s. 13). Ruane (2005, ss. 82, 83), deneysel bir çalışmanın yürütülebilmesi için dört koşulun sağlanması gerekliliğinden bahseder:

- İki durum ya da olay arasında bir neden-sonuç ilişkisi bulunduğuna yönelik güçlü bir varsayımın olması,
- Çalışmanın seçkisiz atama yöntemiyle belirlenmiş en az bir deney ve bir kontrol grubunun olması,
- Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin araştırılabilmesi için katılımcılar üzerinde uygulanabilmesi,
- Uygulama sonucu ortaya çıkan bağımlı değişkenin ölçülebilmesi.

Fen bilimleri, sağlık bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında sıklıkla başvurulanan deneysel araştırma yöntemi ile değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisinin kesin olarak ölçülebilmesi beklenmektedir. Bu nedenle, belirli bir grubun içerisinde seçkisiz atama yöntemiyle belirlenen deney grubunun birbirleriyle ve diğer gruplarla eşit özelliklere sahip olması beklenmektedir (Punch ve Oancea, 2014, s. 265; Mitchell ve Jolley, 2007, ss. 284, 285). Oysa blog kullanımının okuma becerisine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada katılımcılar araştırmacı tarafından seçkisiz atama yöntemiyle belirlenememiştir, fakat OGÜ TÖMER tarafından dönem başında yapılan seviye tespit sınavı sonuçlarına göre uygun düzeylere yerleştirilen öğrenciler arasından katılımcılar

belirlenebilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bu çalışma “yarı deneysel bir araştırma desenine” sahiptir. Yarı deneysel araştırmalarda katılımcılar belirli ölçüt ya da niteliklere göre çeşitli gruplara ayrılır ve önceden belirlenen bu gruplar içerisinde çalışmanın deney ya da kontrol grupları belirlenir (Beins, 2009, s. 102; Creswell, 2009, s. 155; Graziano ve Raulin, 2010, s. 274; Punch ve Oancea, 2014, s. 266; Salkind, 2009, ss. 13, 14). Uygulamalı araştırmalarda sıkça kullanılan yarı deneysel araştırma desininin farklı uygulama biçimlerinden söz etmek mümkündür. Bu çeşitliliğin temel nedenlerinden biri çalışmanın bir ya da daha fazla gruba yürütülmesi, diğer neden ise ölçümlerin ne sıklıkla yapıldığıdır. Jackson (2012, ss. 345-349), altı farklı yarı deneysel araştırma modelini şu şekilde açıklar:

- *Tek Gruplu, Son Test Modeli:* Tek bir katılımcı grubunun uygulama sonunda test edildiği yarı deneysel çalışma deseni.
- *Tek Gruplu, Ön Test/Son Test Modeli:* Tek bir katılımcı grubunun uygulama öncesinde ve sonunda test edildiği yarı deneysel çalışma deseni.
- *Tek Gruplu, Zaman Serisi Modeli:* Tek bir katılımcı grubunun uygulama öncesinde ve sonunda birçok kez test edildiği yarı deneysel çalışma deseni.
- *Eşit olmayan Kontrol Gruplu Son Test Modeli:* Birbirine eşit olmayan en az iki katılımcı grubunun uygulama sonunda test edildiği yarı deneysel çalışma deseni.
- *Eşit olmayan Kontrol Gruplu Ön Test/Son Test Modeli:* Birbirine eşit olmayan en az iki katılımcı grubunun uygulama öncesinde ve sonunda test edildiği yarı deneysel çalışma deseni.
- *Çok Gruplu, Ön Test/Son Test Modeli:* İki ya da daha fazla katılımcı grubunun uygulama öncesinde ve sonunda birçok kez test edildiği yarı deneysel çalışma deseni.

OGÜ TÖMER’de, uygulamanın yapıldığı 2016-2017 bahar döneminde B2 düzeyindeki öğrencilerin yeterli sayıda olmaması ve B2 düzeyindeki iki sınıf arasında derse giren öğretim elemanları ve öğretim yöntemleri başta olmak üzere çok sayıda kontrol edilemeyen değişkenlerin olması nedeniyle bu çalışma, yarı deneysel araştırma modellerinden *tek gruplu ön test-son test modeli*’ne göre tasarlanmıştır. Bu doğrultuda, OGÜ TÖMER tarafından dönem başında uygulanan seviye tespit sınavı sonucuna göre B2 düzeyi olarak belirlenen bir sınıf seçkisiz atama yöntemiyle belirlenmiş ve çalışmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Çalışma öncesinde, Avrupa Ortak Öneriler

Çerçevesinde belirtilen B2 düzeyi okuma becerisi kazanımlarına göre hazırlanmış bir okuma becerisi testine göre katılımcıların okuma beceri düzeyleri tespit edilmiştir. Bir ders dışı öğrenme malzemesi olarak tasarlanan ve gazetelerden alınan güncel ve özgün içeriğe sahip haber metinleri kullanılarak gerçekleştirilen altı haftalık blog uygulamasının ardından, aynı test çalışma grubuna tekrar uygulanmış ve çalışma sonundaki başarıları ile başlangıçtaki başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin başlangıçta bloglara yönelik tutumları ile çalışma sonunda bu tutumlardaki olası değişikliklerin tespit edilebilmesi için çalışma öncesinde ve sonrasında katılımcı grubuna bir blog tutum ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, çalışma sonunda öğrencilerle ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle de uygulamanın güçlü yönleri ve eksiklikleri tespit edilmeye çalışılmış ve öneriler doğrultusunda hazırlanan malzemeler gözden geçirilerek gerekli değişiklikler yapılmıştır. Çalışmanın altı haftalık uygulama süreci Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Altı Haftalık Uygulama Süreci

Grup	Ön testler	Uygulama	Son testler
OGÜ TÖMER B2 Düzeyi	Okuma becerisi testi	Sınıf içi mevcut müfredat takibi	Okuma becerisi testi
		+	+
	+	Sınıf dışı blog uygulaması x 6 hafta	Blog tutum ölçeği
	Blog tutum ölçeği	- Okuma stratejileri konu anlatımı - Gazete haber metinleri - Metinlerle ilgili okuduğunu anlama soruları - Yorum bölümü - Konuyla ilgili bağlantı adresleri - Tasarım geliştirme anketi	+ Öğrenci/öğretmen görüşmeleri

Çalışma boyunca, haftalık etkinliklerin uygulanmasında aynı izlence takip edilmiştir. İzleneye göre, haftanın ilk günü o hafta öğretimi yapılacak olan okuma stratejisi ile ilgili olarak metin ve etkinlikler *Konu Anlatımı* bölümünde paylaşılmıştır. Konunun öğrenilebilmesi amacıyla verilen iki günlük aranın ardından, öğrenilen okuma stratejisini uygulamaya yönelik hazırlanmış bir haber metni ve metinle ilgili okuduğunu anlama soruları haftanın üçüncü günü *Dersler* bölümünde paylaşılmıştır. Bu bölümde ayrıca, haberin konusuyla ilgili internet bağlantı adresleri, ders dışı etkileşimi arttırmak üzere

konuyla ilgili tartışma bölümü ve tasarım geliştirme soruları kısa aralıklarla etkin hale getirilmiştir. Haftanın beşinci ve altıncı günü, fazladan okuma etkinliği yapmak isteyenler için *Bunları biliyor musunuz?* bölümünde öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte haber metinleri, *Sesli Kütüphane* bölümünde ise Türk Edebiyatından kısa öykülere ait metin ve ses dosyaları paylaşılmıştır. Uygulamanın bir ders dışı öğrenme etkinliği olduğu göz önüne alınarak yapılan tüm paylaşımlar blog sitesinin duyurular sayfasında ilan edilmiş ve öğrencilere ayrıca e-posta aracılığıyla bildirilmiştir. Çalışmanın bir haftalık uygulama süreci Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5: Bir Haftalık Uygulama Süreci

Günler	Etkinlik
Pazartesi & Salı	Okuma stratejileri konu anlatımı + Örnek etkinlikler
Çarşamba	Gazete haber metni + okuma stratejileri ile ilgili etkinlikler
Perşembe	Haberle ilgili ek bağlantılar + Tartışma sorusu + Tasarım anketi
Cuma & Cumartesi	Ek Haber metinleri + Sesli öyküler
Pazar	Paylaşım yok

Çalışmanın amacı sadece blog tabanlı öğretim etkinliklerinin okuma becerisine etkisini test etmek değildir. Aynı zamanda yabancılara Türkçe okuma becerisi edindirmede kullanılmak üzere, B2 düzeyine uygun, güncel, ilgi çekici ve etkililiği denenmiş bir öğretim malzemesi tasarlamak çalışmanın hedefleri arasındadır. Bu amaçla, araştırmacı tarafından özgün olarak hazırlanan blog tabanlı öğretim malzemesi “Tasarım Tabanlı Araştırma” yöntemine göre geliştirilmiştir.

İlk kez Brown (1992) ve Collins (1992) tarafından ortaya atılan tasarım tabanlı araştırma, kuramsal temellere dayanan eğitim tasarımlarının test edilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla yürütülen biçimlendirici araştırmalar olarak tanımlanabilir (Collins, Joseph, ve Bielaczyc, 2004, s. 18). Tasarım tabanlı araştırmalar işe yarayan bir teoriyi uyarlamak yerine yeni teoriler geliştirmek için yürütülür (Cobb, Confrey, DiSessa, Lehrer, ve Schauble, 2003, s. 9). Tasarım sürecinin ilk aşaması teoriye dayanarak tasarlanan içeriğin işe yarayıp yaramadığını görebilmek için denenmesidir. Bir sonraki aşamada, araştırmacı katılımcılarla işbirliği içerisinde çalışarak uygulanan tasarımı gözden geçirir ve bu süreç tüm pürüzler giderilene kadar tekrarlanır (Collins ve diğerleri, 2004, s. 18; Wang ve

Hannafin, 2005, s. 6). Wang ve Hannafin (2005, s. 6), tasarım tabanlı araştırmayı, eğitimsel uygulamaları geliştirebilmek ve yeni teoriler geliştirilmesinin önünü açabilmek amacıyla gerçek dünya ortamlarında araştırmacılar ve katılımcılar arasındaki işbirliğine dayanan; sistematik, esnek ve yinelenen *analiz, tasarım, geliştirme, uygulama* aşamalarından oluşan bir yöntem olarak tanımlar. Tasarım tabanlı araştırma yönteminde tasarım, araştırma ve uygulama süreçleri eşzamanlı yürütülür (Wang ve Hannafin, 2005, s. 5). Bir başka ifadeyle, tasarım tabanlı araştırma etkili öğrenme ortamları tasarlamayı amaçladığı gibi, tasarlanan bu öğrenme ortamlarını aynı zamanda doğal araştırma laboratuvarları olarak kullanır (Sandoval ve Bell, 2004, s. 200).

Bu çalışma, katılımcılarla işbirliği yapılarak bir öğrenme ortamı tasarlanması ve tasarlanan öğrenme ortamının iyileştirilmesi ilkesine dayanmaktadır. Bu amaçla, uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere çalışmanın tüm evrelerinde tasarım tabanlı araştırma ilkelerine bağlı kalınarak uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesi tasarım sürecinde, öğrencilerden haber okumak için günde harcadıkları ortalama süre, haberleri takip ettikleri zaman dilimi ve kullandıkları araçlar ile tercih ettikleri haber türleri konularında görüşleri alınmıştır. Blogda paylaşılan haber metinlerinin uzunluğu, etkinlik paylaşım saati, blog teması ve haberin sunum biçimine yönelik tercihler bu süreçte elde edilen veriler doğrultusunda yapılmıştır. Uygulama sırası tasarım sürecinde, haftalık ekinliklerin ardından uygulanan bir tasarım geliştirme anketiyle, öğrencilerden uygulanan etkinliklerin içeriği, düzeye uygunluğu ve sayfanın teknik özellikleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Böylelikle, araştırmacı tarafından özgün olarak hazırlanan blog tabanlı öğretim malzemeleri her uygulamanın ardından öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda yeniden tasarlanmış, bir sonraki etkinliğin uygulama biçimine karar verilmiştir. Uygulama sonrası tasarım sürecinde ise, öğrencilerin blog kullanımına yönelik davranışları çalışma sonunda uygulanan bir anketle incelenmiş, öğrenci ve öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerle uygulamanın yöntemi, etkinlik türleri, blogun içeriği ve teknik özellikleri ile ilgili olarak geri bildirimler alınmıştır. Elde edilen veriler ışığında uygulama tekrar gözden geçirilerek iyileştirilmeler yapılmış, altı haftalık uygulama sonunda B2 düzeyine uygun, öğrencilerin ilgi ve isteğine cevap veren ve uygulanabilirliği test edilmiş bir öğrenme ortamı tasarlanmıştır.

3.2. ARAŞTIRMA EVRENİ

Bu çalışma, OGÜ TÖMER’de, 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde yürütülmüştür. Osmangazi Üniversitesi, eğitim dili İngilizce ya da Türkçe olan 11 fakülte, 5 enstitü, 4 meslek yüksekokulu ve rektörlüğe bağlı birimlerden oluşmaktadır. Osmangazi Üniversitesi TÖMER 2012 yılında kurulmuş, 2016-2017 akademik yılı itibariyle toplamda 113 yabancı uyruklu öğrenciye eğitim vermiştir. OGÜ TÖMER, öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini etkin bir şekilde anlamaları, yazılı ve sözel iletişim becerilerine sahip olmalarını hedefleyen yoğunlaştırılmış bir Türkçe dil öğretim merkezidir. Her dönem başında uygulanan seviye tespit sınavı sonuçlarına göre öğrenciler A1, A2, B1, B2 ya da C1 düzeylerine yerleştirilirler. Her dönem sonunda C1 düzeyini başarıyla tamamlayan öğrenciler TÖMER’den mezun olma hakkı kazanır.

OGÜ TÖMER’de dersler bütünsel beceri öğretimi esasına göre tasarlanmıştır. Dil becerileri farklı derslerde birbirinden bağımsız olarak öğretilmez, eş zamanlı olarak birbirini destekler nitelikte öğretilir. Haftalık ders saati sayısı tüm düzeyler için 25 saat olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin dönem içi başarıları kısa sınavlar, ara sınavlar ve ödevlerden oluşur. Dönem sonu başarıları ise final sınavı ve yeterlik sınavı sonuçlarına göre belirlenir.

3.3. ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışma, OGÜ TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde B2 düzeyine devam eden 32 yabancı uyruklu öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcılardan 8’i çalışma sürecinin farklı dönemlerinde çeşitli nedenlerle çalışmaya devam etmemiş, bu öğrencilere ait veriler çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. 24 öğrenci altı haftalık uygulamanın tüm aşamalarına katılarak veri toplama sürecini tamamlamıştır.

Katılımcılar, 17 farklı ülkeden Türkiye’ye çeşitli alanlarda eğitim almak üzere gelen lisans ya da yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerdir. Uygulamaya katılan öğrencilerin belirlenmesinde seçkisiz atama yöntemi uygulanmıştır. Çalışma öncesinde Osmangazi Üniversitesinde B2 düzeyinde bulunan 2 sınıftan biri kurumun yöneticisi tarafından

seçkisiz atama yöntemiyle uygulamaya katılmak üzere belirlenmiştir. Çalışma öncesinde bu öğrencilere, Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen B2 düzeyi kazanımlarına göre hazırlanmış bir okuma becerisi testi uygulanarak öğrencilerin B2 kazanımlarına ne ölçüde sahip olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Ön test sonuçlarından elde edilen veriler diğer ölçme araçlarından elde edilen verilerle birlikte bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak izah edilmiştir. Gönüllü katılımcı formunu imzalayarak çalışmaya katılmayı kabul eden öğrencilere ait veriler ise Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Çalışmanın Katılımcıları

Yaş	Katılımcı	Cinsiyet	Katılımcı
16-18	4	Erkek	15
19-21	6	Kadın	9
22-24	6		
25-27	7		
28-30	1		

Çalışmada B2 düzeyinde öğrencilerin tercih edilmesinin temel nedeni, blog uygulamasının ders dışı bir etkinlik olarak tasarlanmış olmasıdır. Çalışmada, öğrencilerin özellikle dizüstü bilgisayarlar, tablet bilgisayarlar ve akıllı cep telefonları gibi mobil cihazlar kullanarak belirli bir mekâna bağlı kalmaksızın diledikleri yerden çalışmalarını teşvik edilmiştir. Etkinlikler, öğrencilerin sözlük, dil bilgisi kitabı ya da bir ders kitabına ihtiyaç duymadan çalışabilmelerine yönelik tasarlandığı için en az B2 düzeyinde Türkçe bilen öğrenciler çalışma için uygun görülmüştür.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Blog kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma becerisine etkisinin araştırıldığı bu çalışma kapsamında, öncelikli olarak araştırmacı tarafından özgün bir blog sitesi tasarlanmıştır. Çalışma, karma desenli bir araştırma olarak tasarlanmış, nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri B2 düzeyi kazanımlarına göre hazırlanan ön test/son test sonuçlarından ve öğrencilerin bloglara yönelik tutumlarını ölçmek için uygulanan blog tutum ölçeğinden elde edilmiştir.

Öğrenciler ve öğretim elemanları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ise çalışmanın nitel verilerini oluşturmaktadır.

3.4.1. Blog Tasarımı

Bir ders dışı öğrenme ortamı olarak tasarlanan blogların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerisine etkisinin araştırıldığı bu çalışma öncesinde, dünyada en yaygın kullanılan blog servis sağlayıcılarından *Wordpress* altyapısı kullanılarak araştırmacı tarafından özgün bir blog sitesi oluşturulmuştur. Blog altyapısı için *Wordpress*'in tercih edilmesinin birçok nedeni olmakla birlikte bunlardan başlıcaları kullanım kolaylığı, zengin tema desteği, geniş depolama alanı ve mobil cihazlara uyumluluğu gibi özellikleridir. Bunun için öncelikli olarak *Wordpress* üzerinden bir alan adı alınarak blog sitesinin adı “Neredeysen Türkçe Orada” olarak belirlenmiştir.

Tasarım tabanlı araştırma yöntemi ilkelerine bağlı kalınarak yürütülen bu çalışmada, uygulama öncesi anketten elde edilen veriler blog tasarımında önemli rol oynamıştır. Anketin, öğrencilerin haber okuma alışkanlıklarının ve tercih ettikleri haber türlerinin araştırıldığı ikinci bölümünden alınan sonuçlar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun haberleri internet üzerinden akıllı telefonlarını kullanarak takip ettiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak, akıllı telefonlara uyumluluğu ve kolay kullanım özelliklerinden dolayı blog teması olarak *Twenty Fourteen* tercih edilmiştir. Ayrıca, çalışmanın bir ders dışı uygulama olarak tasarlanması ve öğrencilerin akıllı telefon kullanırken harcadıkları süreler dikkate alındığında, blogda yapılan her paylaşım için öğrencilere kısa mesaj ve e-posta bildirimleri gönderilmiştir. Böylelikle, öğrencilerin yapılan paylaşımlardan anında haberdar olmaları sağlanmış ve akıllı telefonları üzerinden zaman ve mekân sınırı olmadan uygulamaya katılmaları konusunda teşvik edilmişlerdir. Haberlerin sunum biçimi ile ilgili tercihleri doğrultusunda, yazılı metinlere ses, resim ve video gibi öğeler eklenerek görsel-işitsel algının da harekete geçirilmesi sağlanmıştır. Çalışma kapsamında hazırlanan blog tabanlı öğretim malzemeleri, blog ana sayfasında gönderim tarihine göre kronolojik sırayla alt alta yayınlanmamıştır. Bunun yerine, bir ders dışı öğrenme ortamı olarak tasarlandığından dolayı sistemli çalışmayı ve anlamayı kolaylaştırması amacıyla blogda yapılan paylaşımlar sekiz bölümde toplanmıştır. Blogun ana sayfa ekran görüntüsü Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1: Blog Sitesi Ana Ekran Görüntüsü



Blog sitesinin önsöz niteliğinde olan birinci bölümde, çalışmanın amacı ve işleyişi ile ilgili bilgilere yer verilmiş, blog sitesinin diğer bölümleri kısaca tanıtılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin araştırmacı ile iletişimlerini sağlamak amacıyla hazırlanan iletişim formu da bu bölümde yer almaktadır. Böylelikle, öğrenciler uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları ya da uygulama hakkındaki görüş ve önerilerini bu form aracılığıyla araştırmacıya iletebilme imkânı bulmuşlardır. Burada yazılan mesajlar e-posta aracılığıyla doğrudan araştırmacıya iletilmiş, diğer kullanıcıların görmesi engellenmiştir. Bu sayede, öğrencilerin sormak ya da söylemek istedikleri şeyleri araştırmacıya rahatlıkla iletebilmeleri sağlanmıştır.

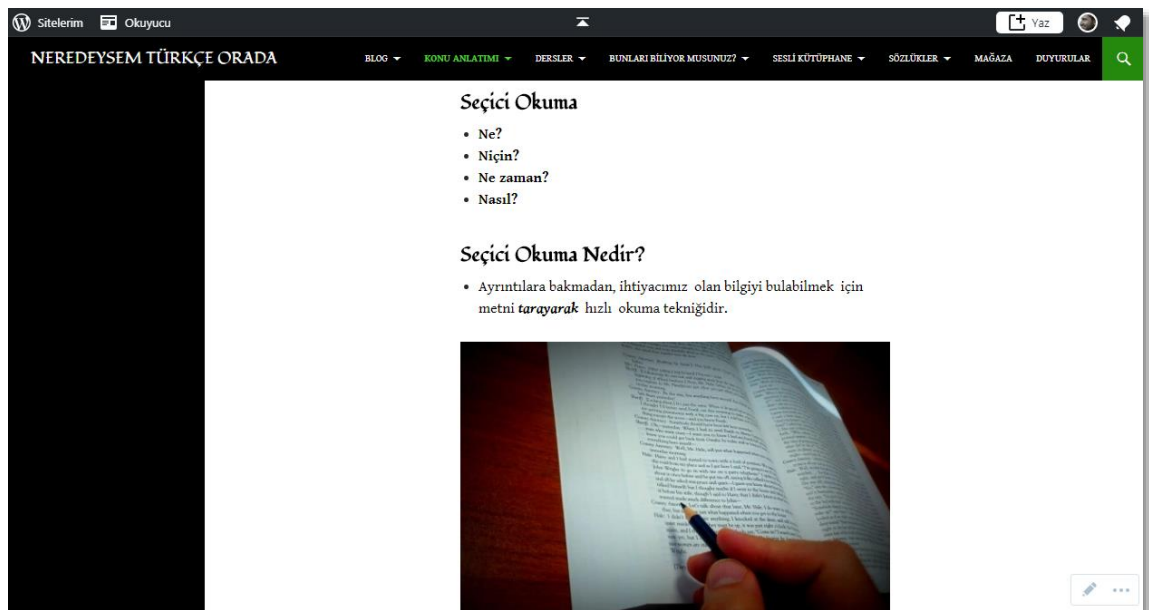
Konu Anlatımı bölümü, AOÖÇ B2 düzeyi okuma becerisi kazanımlarına göre belirlenen altı adet okuma stratejisinin öğretimi için tasarlanmıştır. Bu amaçla, her hafta farklı bir okuma stratejisi ile ilgili konu anlatımları ve konuyla ilgili örnek etkinlikler haftanın ilk günü bu bölümde paylaşılmıştır. Blogda öğretimi yapılan ilk okuma stratejisi, 29/05/2017 tarihinde paylaşılan “yüzeysel okuma stratejisi” olmuştur. Tablo 7, sırasıyla öğretimi yapılan okuma stratejilerini ve her bir stratejinin blogda yayınlanma tarihini göstermektedir.

Tablo 7: Blogda Öğretimi Yapılan Okuma Stratejileri

Uygulama Haftası	Okuma Stratejisi	Yayınlanma Tarihi
1. Hafta	Yüzeysel Okuma	29/05/2017
2. Hafta	Seçici Okuma	05/06/2017
3. Hafta	Detaylı Okuma	12/06/2017
4. Hafta	Kaynak Gösterme	19/06/2017
5. Hafta	Bağlamsal Çıkarım	26/06/2017
6. Hafta	Sonuç Çıkarma	03/07/2017

Çalışma kapsamında belirlenen tüm okuma stratejilerinin öğretiminde aynı yöntem izlenmiştir. Öğrencilerin konuyu ders dışı zamanlarda sıkılmadan ve kolaylıkla anlamalarını sağlayabilmek amacıyla konular kısa ve anlaşılır bir dille anlatılmıştır. Her bir okuma stratejisi dört başlık altında, “Ne”, “Niçin”, “Ne zaman” ve “Nasıl” sorularına yanıt aranarak açıklanmıştır. Ardından, öğretimi yapılan okuma stratejisi ile ilgili örnek etkinliklere yer verilmiştir (örnek konu anlatımı için Bk. Ek 1). Konunun anlaşılabilmesi, etkinliklerin tamamlanabilmesi ve gerektiğinde araştırmacıyla iletişime geçilebilmesi amacıyla haftanın üçüncü gününe kadar blogda başka bir paylaşım yapılmamıştır. Konu anlatımı sayfasına ait örnek ekran görüntüsü Şekil 2’de görülmektedir.

Şekil 2: “Konu Anlatımı” Sayfası Örnek Ekran Görüntüsü



Üçüncü bölümde, her hafta yapılan konu anlatımının ardından öğrenilen okuma stratejileriyle bağlantılı olarak hazırlanmış okuma etkinlikleri yer almaktadır. Haftanın üçüncü günü *Dersler* menüsü altında yayınlanan etkinlikler, güncel ve özgün içeriğe sahip gazete haber metinleri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, Türkiye’de satış rakamları en yüksek gazetelerden seçilen haber metinleri, çalışma için tercih edilen B2 düzeyine uyarlanmıştır (Bk. Ek 2). Tablo 8, *Dersler* bölümünde paylaşılan haber metinlerini ve bu metinlerin alıntılıandığı gazeteleri göstermektedir.

Tablo 8: Alıntı Yapılan Gazeteler ve Kullanılan Haber Metinleri

Gazete	Haberin Başlığı	Sözcük Sayısı
Hürriyet	“Dahi Bellek” İlk Kez İstanbul’da!	513
Yeni Şafak	Van Gogh’un Tablosu Gerçek Oldu..	288
Hürriyet	Dünyanın En Büyük Mozaik Müzesi	347
Türkiye & Akşam & Vatan	Ölümle burun buruna yaşamlar	391
Sabah	Şiire Gizlenmiş Bir Define Haritası	351
Hürriyet & Sabah	Kadın Ve Erkek Beyni Arasındaki Farklar Bulundu	334

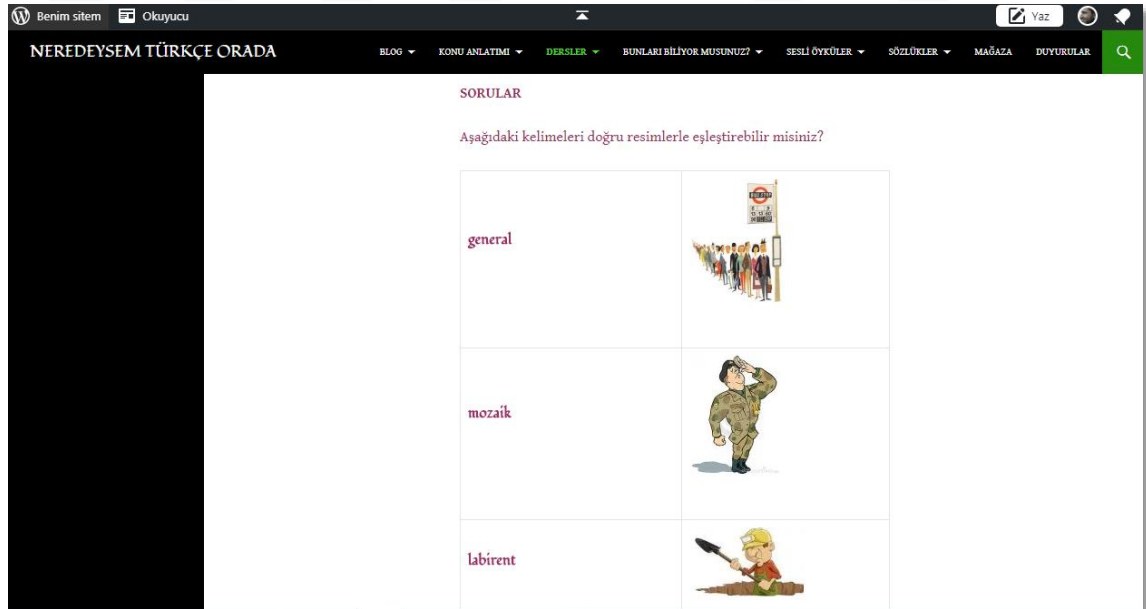
Tarih, kültür, sanat, bilim ve teknoloji alanlarından seçilen haber metinleri, içerdiği sözcükler ve dilbilgisi yapıları bakımından B2 düzeyi kazanımları dikkate alınarak gözden geçirilmiş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır. Uyarlanan haber metinlerinin hedef kazanımlara ve düzeye uygunluğunun belirlenebilmesi amacıyla Osmangazi Üniversitesi TÖMER ve Anadolu Üniversitesi TÖMER’de yabancılara Türkçe öğreten dört okutmanın görüşleri alınmış, ayrıca metinler B2 düzeyinden 10 öğrenciye okutularak anlaşılması güç ifadeler ve yapılar tekrar gözden geçirilmiş ve uygulama için hazır hale getirilmiştir. Sözcük sayısı açısından haber metinleri arasında bir eşitlik aranmamış, metinlerin uzunluğu öğretilen okuma stratejisine göre belirlenmiştir. Uygulama öncesi anketten elde edilen verilere dayanarak, yazılı metinlere ses, resim ve video gibi öğeler eklenmiş, konuyla ilgili daha fazla haber okumak ve haberin videosunu izlemek isteyenler için internet bağlantı adresleri habere eklenmiştir (Bk. Şekil 3).

Şekil 3: “Dersler” Sayfası Örnek Ekran Görüntüsü



Bu bölümde ayrıca, metinlerde geçen terimlerle ilgili bir sözlükçe ve belirlenen sözcüklerle ilgili kısa etkinlikler de yer almaktadır (Bk. Şekil 4).

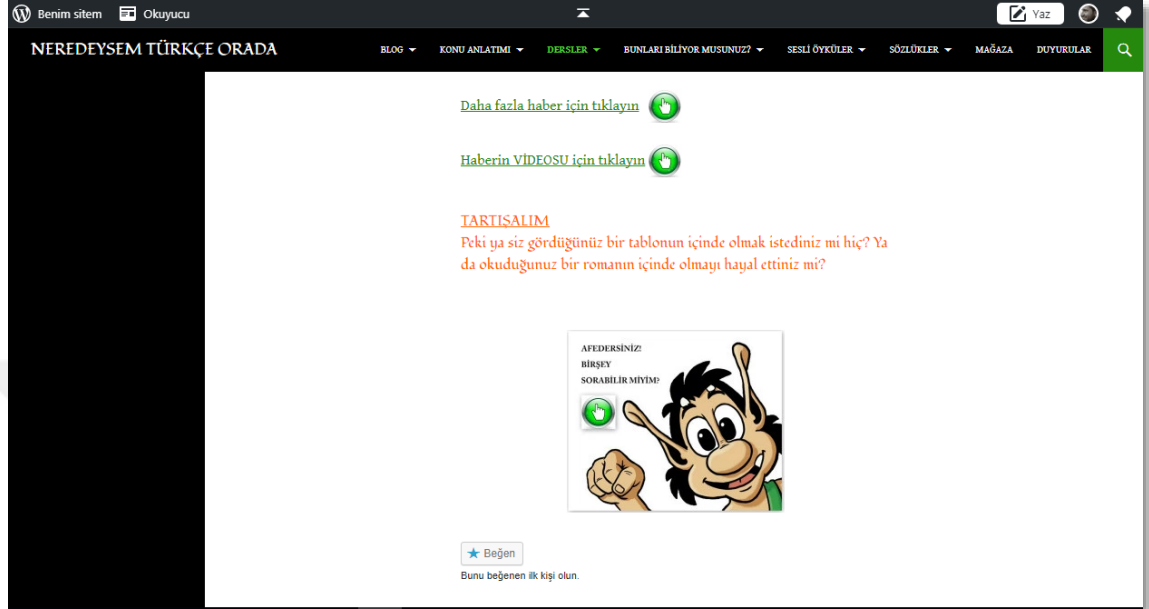
Şekil 4: “Dersler” Sayfası Sözlükçe Örnek Ekran Görüntüsü



Bir ders dışı uygulama olarak tasarlanan çalışmada, öğrencilerin kendi aralarında ve araştırmacı ile olan etkileşimi haberin sayfasına eklenen bir tartışma alanı ile sağlanmıştır. Böylelikle öğrenciler, haberin konusuyla ilgili eklenen bir tartışma sorusu ile ilgili

düşüncelerini paylaşma fırsatı bulmuşlar, diğer öğrencilerin yazdıklarına da yorum yaparak sınıf dışı etkileşimi devam ettirmişlerdir (Bk. Şekil 5).

Şekil 5: “Dersler” Sayfası Tartışma Alanı Örnek Ekran Görüntüsü



Ayrıca, kullanılan haber metni ve uygulanan etkinliklerle ilgili tasarım geliştirme sorularının olduğu anket de yine bu bölümün sonunda yer almaktadır (Bk. Şekil 6).

Şekil 6: “Blog Tasarım Anketi” Örnek Ekran Görüntüsü



Dördüncü bölüm, fazladan okuma etkinliği yapmak isteyenler için *Bunları biliyor musunuz?* menüsü altında öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte okuma metinlerinden oluşmaktadır. Eğitim, sağlık, astronomi, spor, tarih, kültür, sanat, bilim ve teknoloji alanlarından seçilen haber metinleri, uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiş, ayrıca B2 düzeyinden 10 öğrenciye okutularak hedef kazanımlara ve düzeye uygunluğu denenmiştir. Her hafta öğretimi planlanan okuma stratejisiyle ilgili konu anlatımı ve etkinliklerin tamamlanmasının ardından, haftanın beşinci ve altıncı günlerinde iki haber metni yayınlanmıştır (Bk. Ek 2). Bu bölümde yayınlanan haber metinleri ve bu metinlerin alıntılıandığı gazeteler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Alıntı Yapılan Gazeteler ve Kullanılan Haber Metinleri

Gazete	Haberin Başlığı	Sözcük Sayısı
Milliyet	Uzayın Bilinmeyenleri	243
HaberTürk	Kokunun Gizemi	542
Hürriyet	Sınırları Olmayan Bir Dünya: Rüyalar	526
Hürriyet & Milliyet & Takvim	Su Altında Sıra Dışı Bir Yaşam	539
Hürriyet	Renklerin de Dili Var	582
Türkiye & Sabah	Piri Reis’in Sırlarla Dolu Haritası	304
Sabah	İlk Telefon Görüşmesi	254
Hürriyet	Moral Bozukluğunun Nedenleri	396
Milliyet	Geleceğin Sıra Dışı Meslekleri	327
Sabah	Su, Beynin En İyi Vitamini	404
Türkiye	Osmanlının Ok Atma Rekoru Hala Kırılmadı	367
Sözcü	Barış İçin Nobel Ödülünü Vermeye Hazırım	295

B2 düzeyine uyarlanmış güncel haber metinlerinden oluşan bu bölümün ekran görüntüsü Şekil 7’de gösterilmiştir.

Şekil 7: “Bunları Biliyor musunuz?” Sayfası Örnek Ekran Görüntüsü



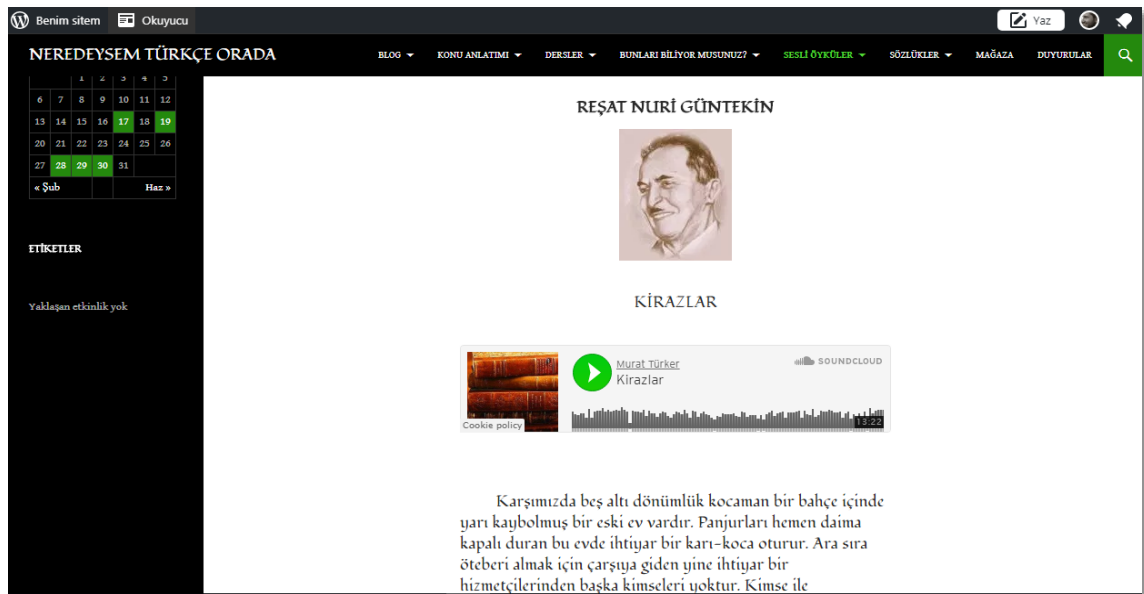
Beşinci bölümde ise, işitsel algıyı da harekete geçirerek okumayı eğlenceli bir etkinliğe dönüştürebilmek ve uzun süreli okumayı teşvik edebilmek amacıyla sesli öyküler paylaşılmıştır. Çalışmada kullanılan sesli öyküler, Deniz Kültür Yayınlarının yürüttüğü proje kapsamında tiyatro sanatçılarının seslendirdiği, dramaturji çalışması ve özgün müziklerle zenginleştirilen ünlü Türk edebiyatçılarına ait kısa öykülerden oluşmaktadır. Seslendirme çalışması yapılırken özgün metne sadık kalınarak öykülerin yapılarının bozulmamasına özen gösterilmiştir. Çalışmada kullanılmak üzere gerekli izin alındıktan sonra 200 sesli öykü arasından seçim aşamasına geçilmiştir (Bk. Ek 3). Sesli öyküler belirlenirken iki ölçüt dikkate alınmıştır. Uygulamanın bir ders dışı etkinlik olduğu göz önüne alındığında, öykülerin uzunluğu dikkate alınan ölçütlerden ilkidir ve uzunlukları yaklaşık 12 ile 16 dakika civarında olan öyküler arasından seçim yapılmıştır. Öykülerin içerdiği sözcük ve dilbilgisi yapıları bakımından B2 düzeyine uygunluğu göz önünde bulundurulmuş ikinci ölçüttür. Konu anlatımı ve etkinlikler tamamlandıktan sonra haftanın altıncı günü blogda yayınlanan sesli öyküler, yayınlanma sırasına göre Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Blogda Paylaşılan Sesli öyküler

Yazar	Öykü	Sözcük Sayısı	Süre (dk)
Cahit Sıtkı Tarancı	Abbas	1461	13.35
Orhan Kemal	Çikolata	1194	11.45
Reşat Nuri Güntekin	Kirazlar	1341	13.22
Sait Faik Abasıyanık	Plajdaki Ayna	1893	16.06
Ziya Osman Saba	Mesut İnsanlar Fotoğrafhanesi	1543	16.43
Cevat Şakir Kabaağaçlı	Tünek Ahmet	1175	12.43
Adalet Ağaoğlu	Karanfilsiz	1037	11.54
Orhan Veli Kanık	İşsizlik	1184	11.40
Oğuz Atay	Demiryolu Hikâyecileri (1. Bölüm)	1344	12.21
Oğuz Atay	Demiryolu Hikâyecileri (2. Bölüm)	1331	12.30

Çalışmanın bir ders dışı uygulama olması nedeniyle, bilgisayar ortamında okunabilen ve dinlenebilen öykülere ait metin ve ses dosyaları mobil cihazlarda da rahatlıkla okunabilir ve dinlenebilir şekilde düzenlenmiştir. Bu durum, öğrencilere mobil cihazlarını kullanarak diledikleri yerden öyküleri okurken aynı zamanda dinleme olanağı sunmuştur (Bk. Şekil 8).

Şekil 8: “Sesli Kütüphane” Sayfası Örnek Ekran Görüntüsü



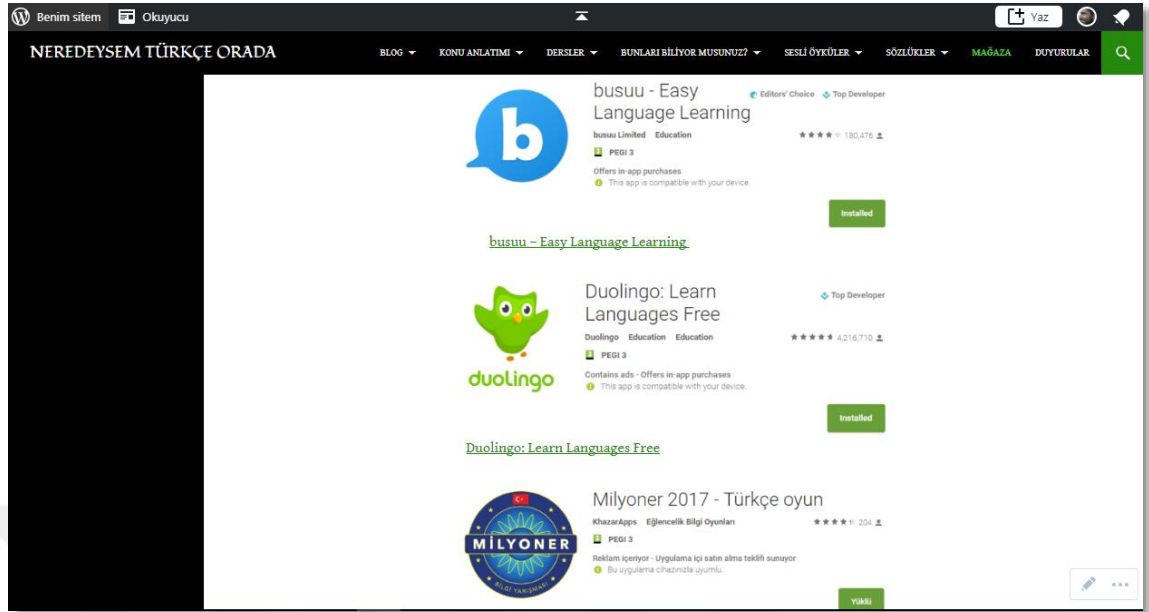
Uygulama boyunca öğrencilerin tüm etkinliklere tek bir cihaz üzerinden katılabileceği nitelikte tasarlanan blogun altıncı bölümde, ihtiyaç halinde başvurulabilecek çevrimiçi sözlük siteleri yer almaktadır. Türkçe-Türkçe, Türkçe-İngilizce, Türkçe-Almanca, Türkçe-Fransızca, Türkçe-İtalyanca, Türkçe-İspanyolca, Türkçe-Arapça, Türkçe-Rusça, Türkçe-Japonca Türkçe-Arnavutça, Türkçe-Portekizce ve Türkçe-Sırpça sözlüklere ait bağlantı adresleri alt menülerle sayfaya eklenmiştir. Tıklandığında sözlüğün orijinal internet sayfasına yönlendirilen *Sözlükler* sayfasına ait ekran görüntüsü Şekil 9’da görülmektedir.

Şekil 9: “Sözlükler” Sayfası Ekran Görüntüsü



Şekil 10’da örnek bir sayfası görüntülenen *Mağaza* başlıklı yedinci bölüm, yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış bilgisayar ve akıllı telefon uygulamalarına ayrılmıştır. Resimli kelime oyunları, Türkçe bilgi yarışmaları, dinleme ve yazma alıştırmaları, diyalog tamamlama, telaffuz çalışmaları ve çeviri yapma gibi etkinliklerin yer aldığı uygulamalara ait bağlantı adresleri yedinci bölüm olan *Mağaza* sayfasına eklenmiştir. Android ve iOS işletim sistemleriyle uyumlu olan uygulamaların tamamı ücretsiz kullanım özelliğine sahiptir. Böylelikle öğrencilerin, önerilen uygulamaları bilgisayar ya da akıllı telefonlarına yükleyerek diledikleri yerden ve her hangi bir ücret ödmeden kullanabilmeleri sağlanmıştır.

Şekil 10: “Mağaza” Sayfası Örnek Ekran Görüntüsü



Araştırmacı tarafından çalışma süresince yapılan tüm duyurular sekizinci bölümün içeriğini oluşturmaktadır. Araştırmacı bu bölümde, yaptığı her paylaşım ile ilgili bilgilendirmeleri ve öğrencilerden gelen geribildirimler doğrultusunda çalışmaya yön verecek duyuruları yayınlamıştır. Uygulamanın bir ders dışı etkinlik olarak tasarlanması ve uygulamaya katılımın çoğunlukla akıllı telefonlar üzerinden sağlanması sebebiyle, *Duyurular* sayfasında yapılan her paylaşım ile ilgili öğrencilere e-posta ve kısa mesaj gönderilmiştir. Birinci hafta konu anlatımı etkinliği ile ilgili duyuru Şekil 11’de gösterilmiştir.

Şekil 11: “Duyurular” Sayfası Örnek Ekran Görüntüsü



Blog sitesinin tasarım süreci tamamlandıktan sonra teknik açıdan uygunluğunun değerlendirilebilmesi amacıyla, *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri* alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda tema seçimi, sayfa düzeni ve eklenti ayarları gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler tamamlandıktan sonra içeriğin değerlendirilebilmesi amacıyla OGÜ TÖMER’de görev yapan iki Türkçe okutmanına danışılmıştır. İçerikle ilgili uzman değerlendirmesinin ardından blog sitesi uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.4.2. Ön Test/Son Test

OGÜ TÖMER tarafından dönem başında yapılan seviye tespit sınavı sonuçlarına göre B2 düzeyinde yerleştirilen öğrencilerin, çalışma öncesinde Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen B2 düzeyi okuma becerisi kazanımlarına ne ölçüde sahip olduğunun araştırılması amacıyla bir ön test uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ön test, Gelbal’ın (2013, ss. 133,134) aşağıda belirtilen test planı basamakları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

1. Testin amacının belirlenmesi
2. Test kapsamının ve ölçülecek niteliklerin belirlenmesi
3. Soru yazımı

4. Soru düzeltme çalışmaları (Redaksiyon)
5. Test formunun oluşturulması ve çoğaltma
6. Uygulama
7. Puanlama

B2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını ölçmeyi amaçlayan ön testin içeriğinin belirlenmesinde Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen B2 düzeyi okuma becerisi kazanımları kaynak alınmıştır. B2 düzeyi kazanımları ve bu kazanımlara yönelik ölçülmesi hedeflenen okuma becerileri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: AOÖÇ Okuma Becerisi Kazanımları ve Hedeflenen Okuma Becerileri

B2 Düzeyi Okuma Becerisi Kazanımları	Hedeflenen Okuma Becerileri
Değişik metinlere ve amaçlara göre okuma tarzını ve hızını ayarlayarak ve seçici bir biçimde uygun başvuru kaynakları kullanarak, yüksek derecede bağımsız olarak okuyabilir. Geniş kapsamlı okumaya ait sözcük hazinesine sahip ancak az sayıda tekrar eden sözcükler ile biraz zorluk çekebilir.	Seçici okuma Bağlamsal çıkarım
İlgi alanıyla alakalı yazışmaları anlayabilir ve başlıca anlamı kolayca kavrayabilir	Yüzeysel okuma
Önemli ayrıntıları tespit ederek, uzun ve karmaşık metinleri hızlıca tarayabilir. Geniş kapsamlı profesyonel konular hakkındaki gazete haberleri, makaleler ve raporların içeriğini ve önemini hemen anlayabilir ve daha yakından okumanın faydalı olup olmayacağına karar verir.	Seçici okuma Yüzeysel okuma
Kendi alanındaki yüksek derecede uzmanlık kaynaklarından düşünceleri, fikirleri ve bilgileri alabilir. Terminolojinin yorumunu teyit etmek için arada sırada sözlük kullanabilmesi koşuluyla alanının dışındaki uzmanlık makalelerini anlayabilir.	Detaylı okuma Sonuç çıkarma
Zor kısımları tekrar okuması koşuluyla şartlar ve uyarılar hakkındaki ayrıntılar da dâhil olmak üzere alanındaki uzun ve karmaşık talimatları anlayabilir.	Kaynak gösterme

Bu doğrultuda, 21 adet çoktan seçmeli ve 5 adet açık uçlu olmak üzere toplam 26 soru yazılmıştır. Test, süresi ve soruların yazılış biçimi açısından AOÖÇ B2 düzeyi okuma becerisi kazanımlarına göre belirlenen altı adet okuma stratejisinin uygulanmasını

gerektirecek tarzda hazırlanmıştır. Bu amaçla, okuma stratejilerinden yüzeysel okuma ile ilgili 4 madde (4, 12, 19, 20. sorular) hazırlanmış, bu maddelerde paragrafa uygun başlık bulma, metinden genel anlam çıkarma ve ana fikir bulma gibi soru türlerine yer verilmiştir. Seçici okuma ile ilgili hazırlanan 4 maddede (1, 10, 17, 18. sorular) anahtar kelimeler belirlenerek sorulan soruların metne göre cevaplanması istenmiştir. Detaylı okuma tekniği gerektiren 4 madde (3, 7, 11, 13. sorular), metnin daha dikkatli okunmasını gerektiren sorulardan oluşmaktadır. Bilinmeyen sözcüklerin anlamını metinde yer alan ipuçlarına dayanarak tahmin etmeyi gerektiren bağlamsal çıkarım stratejileri ile ilgili 5 madde (5, 6, 14, 15, 21. sorular), metinde var olan bilgileri yorumlayarak çıkarımlar yapmayı sağlayan sonuç çıkarma stratejileri ile ilgili olarak da 4 madde (2, 8, 9, 16. sorular) hazırlanmıştır. Testte yer alan son 5 madde (22, 23, 24, 25, 26. sorular) ise, metnin anlam bütünlüğünü sağlamayı amaçlayan kaynak gösterme stratejileri ile ilgili sorulara ayrılmıştır.

Hazırlanan ön testin hedef kazanımlara ve öğrencilerin düzeyine uygunluğunun değerlendirilebilmesi amacıyla yabancılara Türkçe öğretimini alanında uzman bir profesör ve bir yardımcı doçent, ölçme değerlendirme ve istatistik alanından iki uzman ve yabancılara Türkçe öğreten dört okutmanın görüşleri alınmıştır. Alınan geri bildirimler neticesinde bazı test maddelerinin soru kökü ya da seçenekleriyle ilgili değişiklikler yapılmıştır. Testin 21. maddesinin, ölçülmek istenen hedef kazanıma uygun olmadığı gerekçesiyle testten çıkarılmasına karar verilmiştir.

Uzman görüşleri ışığında gözden geçirilen 25 soruluk ön testin denenmesi ve soruların anlaşılabilirliğinin ölçülmesi amacıyla, Şubat ayında Çukurova Üniversitesi TÖMER, Osmangazi Üniversitesi TÖMER ve Hacettepe üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören B2 düzeyinden 84 öğrenciyle bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen veriler ile testin geçerlik, güvenirlik ve madde analizleri yapılmış, bu analizlerin sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Okuma Becerisi Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde	Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Varyansı	Test Varyansı	KR-20
1	0.63	0.17	26.84	0.83
2	0.71	0.24		
3	0.63	0.25		
4	0.71	0.25		
5	0.58	0.17		
6	0.58	0.24		
7	0.38	0.23		
8	0.71	0.24		
9	0.54	0.16		
10	0.50	0.23		
11	0.50	0.24		
12	0.58	0.23		
13	0.54	0.24		
14	0.29	0.24		
15	0.71	0.18		
16	0.46	0.20		
17	0.54	0.20		
18	0.58	0.21		
19	0.38	0.25		
20	0.42	0.16		
21	0.50	0.18		
22	0.75	0.24		
23	0.63	0.25		
24	0.54	0.20		
25	0.67	0.24		

Bir testte yer alan maddeler ile ilgili yapılan bu analizlerle, testin zorluk derecesi ve ayırt ediciliği, bir başka ifadeyle testin belirlenen hedef kazanımları ölçebilecek nitelikte olup olmadığı tespit edilir. Bunun için yapılacak olan ilk değerlendirme testin madde ayırt edicilik indeksinin, yani testin bilen ile bilmeyeni ayırt edebilme gücünün hesaplanmasıdır. Bir testteki maddelerin ayırt edicilik gücü aşağıdaki kritere göre yorumlanır (Tekin, 2000, s. 249):

Madde Ayırt Etme İndeksi

0.40 ve daha büyük

0.30 ve 0.39

0.20 ve 0.29

0.19 ve daha küçük

Maddenin Değerlendirilmesi

Çok iyi madde

Oldukça iyi madde

Düzeltilmesi ve geliştirilmesi gereken madde

Çok zayıf madde. Mutlaka testten atılmalıdır.

Tablo 12’de yer alan madde analiz sonuçları incelendiğinde, 14. madde dışındaki tüm maddelerin ayırt etme gücünün yüksek olduğu ve testte kullanılabileceği tespit edilmiştir ($r > 0.30$). Yapılan görüşmeler sonucunda, ayırt edicilik derecesi 0.29 olan 14. madde gözden geçirilerek soru kökü ve seçeneklerde düzeltmeler yapılmış ve testte kalmasına karar verilmiştir. Bir testin güvenilirliği, test maddelerinin zorluk dereceleri eşit olmadığı durumlarda ve test maddeleri iki şıklı (doğru/yanlış) değerlere sahipse KR-20 formülü ile hesaplanır (Nitko, 2004, s. 66; Şencan, 2005, s. 133). Öğretmen tarafından hazırlanmış olan testlerde testin cevaplama süresi bir ders saatini kapsıyor ise (yaklaşık 50 dakika), testin KR-20 güvenirlik katsayısının 0.60 ile 0.80 arasında olması beklenir. Cevaplama süresi kısaldıkça güvenirlik katsayısının da düşmesi beklenmektedir (Diederich'ten aktaran Oosterhof, 1994, s. 86). Amerikan Psikoloji derneğine göre, bireylerin yetkinliğinin ölçüldüğü testlerin genel olarak güvenilir kabul edilebilmesi için KR-20 güvenirlik katsayısının en az 0.70 olması beklenir (Şencan, 2005, s. 58). Tablo 12’ye bakıldığında, KR-20 değerinin 0.83 olduğu, diğer bir ifadeyle testin yüksek oranda güvenilir olduğu görülmektedir.

Öğrenciler ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler ve yapılan analizler sonucunda sorular son kez gözden geçirilerek gerekli değişiklikler yapılmış ve ön test uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Çalışma öncesinde ön test olarak uygulanan okuma becerisi testi, altı haftalık uygulama sonunda öğrencilerin okuma becerisi düzeylerinde gözlemlenecek

olası değişimleri tespit edebilmek amacıyla tekrar uygulanarak son test verileri elde edilmiştir. Ön test/son test olarak uygulanan okuma becerisi testi Ek 4’te yer almaktadır.

3.4.3. Okuduğunu Anlama Testleri

Altı hafta süren uygulama süresince, AOÖÇ B2 düzeyi okuma becerisi kazanımlarına göre öğretimi hedeflenen okuma stratejileri, çalışmaya katılan öğrencilere blog üzerinden haftalık ders dışı öğretim malzemeleri aracılığıyla sunulmuştur. Her bir etkinliğin ardından, öğretimi yapılan okuma stratejisine yönelik okuduğunu anlama testleri aynı blog sayfası üzerinden uygulamıştır. Okuduğunu anlama testlerinin hazırlanma sürecinde soru sayılarında bir eşitlik aranmamış, öğrenme etkinliğinin içeriğine göre testlerin soru sayıları belirlenmiştir. Öğretilen okuma stratejisine göre açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular, doğru/yanlış soruları ve eşleştirme soruları okuduğunu anlama testlerinde kullanılan soru türleridir. Fakat bu soru türleri arasından öğrenme etkinliğinin amacına göre tercihler yapılmış, her soru türü tüm testlerde kullanılmamıştır. Cevaplama süresi 15 dakikayı geçmeyecek kısa sınavlar şeklinde hazırlanan testler, tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlar gibi mobil cihazlar üzerinden cevaplanabilecek nitelikte tasarlanmıştır. Böylelikle öğrenciler, kâğıda kaleme ihtiyaç duymadan, diledikleri yerden testi uygulayabilme olanağına sahip olmuşlardır.

Araştırmacı tarafından özgün olarak hazırlanan okuduğunu anlama testlerinin öğrencilerin düzeyine uygunluğunun denenmesi ve soruların anlaşılabilirliğinin ölçülmesi amacıyla, Şubat ayında OGÜ TÖMER’de öğrenim gören B2 düzeyinden 10 öğrenciyle bir pilot çalışma yapılmış, dersin öğretim elemanlarının da testlerle ilgili görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda, anlaşılması zor ifadeler gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılmış, soruların metinler okunmadan artalan bilgisiyle cevaplanabilir nitelikte olup olmadığı kontrol edilmiştir. Okuduğunu anlama testleri, *Dersler* menüsü altında paylaşılan haber metinlerinin altında yer almaktadır. Testler ait cevap anahtarları haftanın son günü yine aynı sayfada yayımlanmıştır.

3.4.4. Anketler

Araştırmanın bir diğer boyutu olan öğrencilerin bloglara yönelik tutumlarının belirlenebilmesi ve uygulama sonunda bu tutumlarda gözlemlenecek olası değişikliklerin tespit edilebilmesi amacıyla, çalışma öncesi ve çalışma sonunda anketler uygulanmıştır. Çalışma öncesi uygulanan anket üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde katılımcıların kişisel bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde, uygulama içeriği ve yöntemini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından çoktan seçmeli biçiminde hazırlanmış beş madde bulunmaktadır. Medya kullanım alışkanlıklarının araştırıldığı ikinci bölüme ait maddelerin anlaşılabilirliğinin denemesi amacıyla uzman görüşleri alınmış ve OGÜ TÖMER’de B2 düzeyinde öğrenim gören 10 öğrenciyle bir pilot uygulama yapılarak ifadeler gözden geçirilmiştir. Son bölümde ise katılımcıların bloglara yönelik tutumlarının araştırılması amacıyla blog tutum ölçeği yer almaktadır. Çalışma sonunda uygulanan anket ise iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmacı tarafından Likert tipi ve çoktan seçmeli hazırlanan maddeler yer almaktadır. Katılımcıların blog kullanımına yönelik davranışlarının incelendiği bu bölüme ait maddelere ilişkin uzman görüşleri alınmış ve OGÜ TÖMER’de B2 düzeyinden 10 öğrenciyle bir pilot uygulama yapılarak hazırlanan Likert tipi maddelerin güvenirlik analizi yapılmıştır (Bk. Tablo 13).

Tablo 13: Blog Kullanım Anketi Güvenirlik Analizi Sonuçları

	$\bar{X}$	Ss	N	Cronbach Alfa
Yazılı metinleri okudum	2.20	1.317	10	0.753
Soruları yanıtladım	3.50	1.080	10	
Konu anlatımını takip ettim	3.70	0.483	10	
Sesli öyküleri okudum	2.70	1.059	10	
Yorumları okudum	3.70	0.483	10	
Yorum yazdım	2.70	1.059	10	
Önerilen siteleri ziyaret ettim	3.10	1.101	10	
Bloğu düzenli takip ettim	3.50	0.527	10	
Diğer Türkçe blogları ziyaret ettim	2.20	0.789	10	

Çoklu veri yapısına sahip olan Likert türü toplamalı ölçeklerde güvenilirliği ölçmek için ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı hesaplanır (Şencan, 2005, ss. 113,114). Alfa değeri 0 ile 1 arasında değerler alır ve bir ölçeğin güvenilir kabul edilebilmesi için alfa katsayısı değerinin 0,70 ve üzerinde olması beklenir (Altunışık ve diğerleri, 2010, p. 124). Bu verilere göre, anketin güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

İkinci bölümde ise, çalışma öncesi uygulanan ankette de yer alan blog tutum ölçeği kullanılmıştır. Blog tutum ölçeği Shabsavar, Tan, ve Aryadoust (2010), tarafından geliştirilmiş ve İngilizce olarak hazırlanmıştır. Araştırmacılar, kapsamlı bir alanyazın incelemesi sonucu çevrimiçi öğrenme ve bilgisayar destekli öğrenme konularında hazırlanmış tutum ölçeklerini incelemiş, bu doğrultuda bloglara yönelik tutumlarla ilgili ölçek maddeleri hazırlamışlardır. Yapılan içerik analizinin ardından 29 maddeden oluşan bir ölçek taslağı oluşturulmuş, ölçeğin içeriği ve anlaşılabilirliği hakkında beş blog kullanıcısının görüşleri alındıktan sonra 216 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleriyle yapı geçerliliği test edilen ölçeğin faktör dağılımları blog kaygısı, blog kullanma isteği ve bloglara yönelik öz yeterlik algısı olarak belirlenmiş, yapılan analizler sonucu ölçekten 14 madde çıkarılmıştır. 8'i olumlu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 15), 7'si olumsuz (7, 8, 9, 10, 12, 13, 14) ifadeleri içeren toplamda 15 maddeden oluşan 4'lü Likert tipi ölçeğin seçenekleri 4 "kesinlikle katılıyorum", 3 "katılıyorum", 2 "katılmıyorum", 1 "kesinlikle katılmıyorum" şeklindedir hazırlanmıştır.

Ölçeğin kullanımıyla ilgili gerekli izinler alındıktan sonra ölçeğin özgün dili olan İngilizceden Türkçeye uyarlama çalışmalarına başlanmıştır. Ölçeğin, aslına uygun olarak Türkçeye uyarlanabilmesi amacıyla ölçek çeviri yöntemlerinden *geleneksel yaklaşım* tercih edilmiştir. Geleneksel yaklaşım üç aşamalı bir ölçek çeviri yöntemidir. Hançer (2003, ss. 49, 50) bu yöntemin aşamalarını şöyle açıklar:

1. *Aşama:* Özgün ölçek, en az iki çevirmen tarafından bireysel olarak hedef dile çevrilir, ardından yapılan çeviriler karşılaştırılarak gözden geçirilir.
2. *Aşama:* Hedef dile çevrilmiş ölçek özgün dile geri çevrilerek özgün ölçekle karşılaştırılır.
3. *Aşama:* Özgün ve hedef dile çevrilmiş ölçekler her iki dili de konuşabilen örneklem üzerinde uygulanarak elde edilen veriler karşılaştırılır.

Bu amaçla, İngilizce olarak hazırlanan blog tutum ölçeği, Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda görev yapan, biri 14 diğeri 12 yıllık deneyime sahip iki İngilizce okutmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra yapılan çeviriler karşılaştırılarak ortak bir çeviri elde edilmiştir. İkinci aşama olarak, ölçeğin Türkçe çevirisi tekrar İngilizceye çevrilmiş ve özgün ölçekle karşılaştırılarak yapılan çeviriler anlam ve dilbilgisi bağlamında değerlendirilmiştir. Üçüncü aşamada, özgün ölçek Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda yabancı dil olarak İngilizce öğrenen B2 düzeyinden 20 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulama ile ölçeğin güvenirlik analizi de yapılmış, sonuçlar Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Blog Tutum Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları

	$\bar{X}$	Ss	N	Cronbach Alfa
anxiety_1	3.05	0.510	20	0.796
anxiety_2	2.60	0.681	20	
anxiety_3	3.05	0.686	20	
anxiety_4	2.90	0.641	20	
anxiety_5	2.85	0.489	20	
anxiety_6	2.75	0.550	20	
desirability_7	2.50	0.827	20	
desirability_8	3.20	0.616	20	
desirability_9	2.55	0.826	20	
desirability_10	2.65	0.933	20	
self-efficacy_11	1.90	0.718	20	
self-efficacy_12	2.75	0.639	20	
self-efficacy_13	3.20	0.616	20	
self-efficacy_14	2.75	0.786	20	
self-efficacy_15	2.65	0.745	20	

Tablo 14’teki sonuçlar incelendiğinde, ölçeğin güvenirlik katsayısı olan Cronbach Alfa değeri $\alpha = 0.796$ olarak hesaplanmış, bu sonuçlara göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir sonraki aşamada, aynı öğrenci grubuna blog tutum ölçeğinin

Türkçe çevirisi 10 gün sonra tekrar uygulanmıştır. Her iki ölçek arasında korelasyon analizine başlamadan önce pilot uygulama ile elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermedikleri araştırılmış, sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15: Blog Tutum Ölçeği Normal Dağılım Testi Sonuçları

	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Sh	Basıklık	Sh
anxiety	2.67	0.395	-0.171	0.512	-0.874	0.992
desirability	2.57	0.500	0.196	0.512	-0.878	0.992
self-efficacy	2.56	0.247	-0.133	0.512	0.361	0.992
kaygı	2.86	0.299	-0.151	0.512	-0.370	0.992
istek	2.72	0.525	-0.119	0.512	-0.110	0.992
özyeterlik	2.65	0.514	0.413	0.512	-0.183	0.992

Mevcut verilerin %95'i ortalamanın ± 1.96 standart sapma aralığında kalan değerler aralığında yer alıyorsa verilerin normal dağıldığı kabul edilir (Can, 2014, s. 85). Tablo 15'teki değerler incelendiğinde normal dağılım gösterdikleri saptanan her iki ölçekten elde edilen verilerin Pearson Korelasyon Testi uygulanarak korelasyon katsayıları karşılaştırılmış ve ortalama puanlar arasında fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. İki ölçeğin korelasyon katsayıları arasında 0.05 değerinde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16: Blog Tutum Ölçeği (Orijinal & Çeviri) Korelasyon Testi Sonuçları

	$\bar{X}$	Ss	BAS	BTÖ
Pearson Korelasyon			1	0.436*
**BAS p (tek yönlü)	2.61	0.271		0.027
N			20	20
Pearson Korelasyon			0.436*	1
***BTÖ p (tek yönlü)	2.75	0.353	0.027	
N			20	20

* Korelasyon 0.05 değerinde anlamlıdır. (tek yönlü)

****BAS:** Blog Attitude Scale

***** BTÖ:** Blog Tutum Ölçeği

Son olarak Türkçeye çevrilen ölçeğin Şubat ayında OGÜ TÖMER’de öğrenim gören B2 düzeyinden 10 öğrenciyle bir pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışmada, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri ifadeler belirlenerek gerekli değişiklikler yapılmıştır. Ölçekle ilgili OGÜ TÖMER’de görev yapmakta olan iki okutmanın görüşleri alınmış, öğrencilerle ilgili demografik bilgiler, içerik seçimi ve blog kullanım yöntemlerine ilişkin sorular da bu ölçeğe eklenerek anketler uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uygulama öncesi ve uygulama sonunda olmak üzere çalışma grubuna iki kez uygulanan anketlerin yanıtlama süresi her iki anket için 15 dakika olarak belirlenmiştir. Blog tutum ölçeğinin aslı ve Türkçe çevirisi ile uygulama öncesi ve uygulama sonrası kullanılan anketlere Ek 5, Ek 6, Ek 7 ve Ek 8’den ulaşılabilir.

3.4.5. Tasarım Geliştirme Soruları

Tasarım tabanlı araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere çalışmanın tüm evrelerinde katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla, çalışma öncesi uygulanan anketle öğrencilerin haber okuma alışkanlıkları ve tercih ettikleri haber türleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gazete haber sitelerinden alınan metinlere ses, resim ve video gibi görsel-işitsel algıyı da harekete geçirecek öğeler eklenerek blog tabanlı öğretim malzemeleri hazırlanmıştır. Uygulama süresince, hazırlanan ders dışı öğretim malzemeleri çalışmaya katılan öğrencilere haftalık olarak sunulmuş ve blog üzerinden her hafta bir *Tasarım Geliştirme Anketi* (Bk. Ek 9) uygulanarak yapılan etkinliklerle ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Blog sayfasının tasarımı, içeriği, etkinliklerin uygulanabilirliği, düzeye uygunluğu ve uygulama süresi ile ilgili beş sorudan oluşan *Tasarım Geliştirme Anketi*nden alınan geri bildirimler doğrultusunda blog içeriği gözden geçirilerek öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden tasarlanmıştır. Çalışma sonunda uygulanan anketle de, öğrencilerin altı haftalık uygulama sürecinde blog kullanım yöntemleri ile ilgili sorulara yer verilmiş, elde edilen verilere göre gerekli düzenlemeler yapılarak B2 düzeyindeki öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun blog tabanlı bir ders dışı öğrenme ortamı tasarlanmıştır.

3.4.6. Görüşme Formları

Araştırmanın bir başka boyutu, bir ders dışı öğrenme malzemesi olarak tasarlanan blog tabanlı öğrenme etkinliklerine yönelik görüş ve önerilerini saptayabilmek amacıyla uygulamanın sonunda öğrenci ve öğretim elemanlarıyla yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. İlgili alanyazın incelenerek, elde edilen bilgiler ışığında araştırmacı tarafından öğrenci ve öğretmen görüşme formları hazırlanmıştır. 7 sorudan oluşan öğrenci görüşme formu ve 12 sorudan oluşan öğretmen görüşme formu uzman görüşleri dikkate alınarak gözden geçirilmiş ve soruların anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla OGÜ TÖMER’de öğrenim gören B2 düzeyinden dört öğrenci ve iki okutmanla bir pilot çalışması yapılmıştır. Pilot çalışmayla uygulamaya hazır hale gelen görüşme formları çalışmanın katılımcıları arasından seçkisiz atama yoluyla belirlenen yedi uluslararası öğrenci ve sınıfın iki öğretim elemanına uygulanmıştır. Blog uygulamasının okuma başarısına etkisi, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar, blogların öğrencilere ve öğretmenlere sağladığı avantaj ve dezavantajlar, geleneksel öğrenme ve blog tabanlı öğrenme etkinlikleri arasındaki farklar gibi konuların ele alındığı öğrenci görüşme formalarına Ek 10, öğretmen görüşme formalarına ise Ek 11’den ulaşılabilir.

3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANIŞI

Çalışmanın veri toplama süreci, uygulama öncesi hazırlıklar ve uygulama aşaması olmak üzere iki bölümde açıklanabilir. Uygulama öncesi hazırlık aşamasında, öncelikli olarak çalışmada kullanılacak blog tutum ölçeği ile ilgili gerekli izinler alınmış ve ölçeği Türkçeye uyarlama çalışmaları tamamlanmıştır (Bk. Ek 12). İkinci olarak, öğrencilerin okuma becerisi düzeylerini ölçebilmek amacıyla, Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen B2 düzeyi okuma becerisi kazanımları kaynak alınarak 25 sorudan oluşan bir okuma becerisi testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Bir sonraki aşamada, araştırmacı tarafından bir blog sitesi oluşturulmuş, içerik geliştirme çalışmaları tamamlanmıştır. Son olarak, öğrenci ve öğretim elemanlarıyla yüz yüze yapılacak görüşme soruları hazırlanarak uygulama için hazırlıklar tamamlanmıştır. 17/03/2017 tarihinde Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsüne blog tutum ölçeği ve görüşme formları için etik kurul izin başvurusu yapılmış ve 06/04/2017 tarihinde etik

kurul izni alınmıştır (Bk. Ek 13). 23/05/2017 tarihinde Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğünden çalışmayı TÖMER’de uygulayabilmek için gerekli izinler alınıp veri toplama aşamasına geçilmiştir (Bk. Ek 14).

Osmangazi Üniversitesi TÖMER’de B2 düzeyinde öğrenim gören iki sınıftan biri kurum yöneticisi tarafından seçkisiz atama yöntemiyle uygulamaya katılmak üzere belirlenmiştir. Belirlenen sınıf öğrencilerine 25/05/2017 tarihinde gönüllü katılım formları dağıtılmış ve çalışmaya katılmayı kabul ettiklerine dair imzaları alınmıştır (Bk. Ek 15). Öğrenciler ders saatleri içerisinde mevcut müfredat takibine devam etmişler, blog uygulamasına ders saatleri haricinde katılmaları konusunda yönlendirilmişlerdir. 26/05/2017 tarihinde bloglar hakkında genel bir tanıtım toplantısı düzenlenmiş, öğrencilerin merak ettiği ya da bilmediği konular açıklanmıştır. Bloglarla ilgili genel bilgilendirmenin ardından uygulamada kullanılacak blog sitesi ile ilgili ayrıntılar anlatılmıştır. Uygulama öncesinde, blog tutum ölçeği ile okuma becerisi testi ön test olarak uygulanarak öğrencilerin başlangıçtaki okuma becerisi düzeyleri ile bloglara yönelik tutumları hakkında veriler toplanmıştır. 29/05/2017 tarihinde, okuma stratejilerinden *metinden genel anlam çıkarma* stratejisi ile ilgili ilk blog gönderisi paylaşılarak konu anlatım gerçekleştirilmiştir. 31/05/2017 tarihinden itibaren, okuma etkinlikleri, okuma metni, konuyla ilgili internet bağlantı adresleri, tartışma bölümü ve tasarım geliştirme soruları kısa aralıklarla etkin hale getirilmiştir. 02/06/2017 ve 03/06/2017 tarihlerinde tarihinde *Bunları Biliyor musunuz?* bölümünde iki haber metni ve *Sesli Kütüphane* bölümünde uzunluğuna göre bir ya da iki öykü paylaşılmıştır. Blogda yapılan tüm paylaşımlarla ilgili bildirimler blog sitesinin duyurular sayfasında ilan edilmiş ve öğrencilere ayrıca e-posta aracılığıyla duyurulmuştur. Takip eden beş hafta boyunca söz konusu uygulama aynı işlem sırasıyla devam etmiştir. Başlangıçta öğrencilere uygulanan blog tutum ölçeği ile okuma becerisi testi uygulama sonunda son test olarak uygulanarak, elde edilen veriler uygulama öncesi toplanan verilerle karşılaştırılmıştır.

3.6. VERİLERİN İŞLENMESİ VE ÇÖZÜMLENMESİ

Karma desenli bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde nicel ve nitel veri analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Uygulama öncesi

ve sonunda öğrencilere uygulanan tutum ölçeklerinden elde edilen veriler ile okuma ön test-son testlerinden elde edilen veriler ilgili araştırma soruları bağlamında “SPSS 22.0” (Statistical Package for The Social Sciences) yazılım programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrenciler ve öğretmenler ile yapılan yüz yüze yapılan görüşme kayıtlarının sonuçları nitel analiz yöntemleri ile elde edilmiştir.

Blogların okuma becerisine etkisini araştıran birinci araştırma sorusuyla ilgili ön test/son testlerden elde edilen veriler, SPSS yazılım programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikli olarak testlerden alınan ham puanlar yüzdelik puanlara çevrilerek verilerin bilgisayar ortamına aktarılması sağlanmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmek için “Normal Dağılım Testi” uygulanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik istatistik yöntemleri kullanılarak testler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı hesaplanmıştır. Ön test ve son testten elde edilen verilerin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmış ve her iki testin sonuçları “İlişkili Örnekler için T-testi” (Paired Samples T-test) uygulanarak karşılaştırılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilerek sonuçlar yorumlanmıştır.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin blog kullanımına yönelik tutumlarını belirlemek ve uygulama öncesi ve sonrası tutumlarında anlamlı bir değişim olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla blog tutum ölçeğinden elde edilen veriler “İlişkili Örnekler için T-testi” (Paired Samples T-test) kullanılarak karşılaştırılmıştır. Üçüncü araştırma sorusu olan bloglara yönelik tutumlar ile okuma başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla çalışma öncesi ve çalışma sonunda uygulanan blog tutum ölçeğinden ve okuma becerisi ön test ve son testinden elde edilen veriler yine SPSS yazılım programı kullanılarak Pearson Korelasyon Testi ile analiz edilmiştir.

Dördüncü ve beşinci araştırma soruları kapsamında öğrenci ve öğretim elemanlarıyla yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelere ait ses kayıtları yazıya aktararak elde edilen veriler araştırmacı tarafından betimsel analiz yöntemleri ile çözümlenmiş ve temalar oluşturulmuştur.

3.7. ARA DEĞERLENDİRME

Bu bölümde çalışmanın amacı ile ilgili genel bilgi verilmiş ve araştırma soruları çerçevesinde araştırma modeli tanıtılmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü ortam, çalışma grubu ve veri toplama araçları ayrıntılı olarak anlatılmış, veri toplama araçlarının uygulanışı sırasıyla açıklanmıştır. Elde edilen verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi için uygulanan yöntemlere de kısaca değinilmiştir. Bir sonraki bölümde, bu bölümde kısaca değinilen veri analiz yöntemleri detaylı olarak açıklanacak, çalışmanın bulguları araştırma soruları kapsamında değerlendirilecektir.



4. BÖLÜM:

BULGULAR

Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik olarak tasarlanmış blog tabanlı öğretim malzemelerinin okuma becerisine etkisini araştırmak üzere yürütülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin eğitim amaçlı blog kullanımına yönelik tutumları ve bu tutumların okuma başarıları ile ilişkisi de çalışma kapsamında araştırılmıştır. Altı haftalık uygulama süresince öğrencilerden alınan geri bildirimler ve uygulama sonunda blog uygulamasının dil öğretiminde kullanımı ile ilgili öğrenciler ve dersin öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler değerlendirilerek blog içeriği gözden geçirilmiş, öğrencilerin sınıf dışında da birbirleriyle etkileşimini sağlayacak bir öğrenme malzemesi geliştirilmiştir.

Blogların okuma becerisiyle ilişkisinin araştırıldığı bu çalışma kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre içeriği belirlenmiş blogların okuma becerisini geliştirmede etkisi nedir?
2. Öğrencilerin eğitim amaçlı blog kullanımına yönelik tutumları nelerdir?
 - a. Öğrencilerin medya kullanım alışkanlıkları nelerdir?
 - b. Eğitim amaçlı blog kullanımının öğrencilerin bloglara yönelik tutumları üzerindeki etkisi nedir?
 - c. Öğrencilerin blog kullanımına yönelik davranışları nelerdir?
3. Öğrencilerin bloglara yönelik tutumları ile başarıları arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Öğrencilerin blogların dil öğretiminde kullanılmasına yönelik görüşleri ve uygulamaya yönelik önerileri nelerdir?
5. Öğretmenlerin blogların dil öğretiminde kullanılmasına yönelik görüşleri ve uygulamaya yönelik önerileri nelerdir?

Bu çalışma, Osmangazi Üniversitesi TÖMER’ de 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında B.2 düzeyinde Türkçe eğitimi alan farklı uluslardan 24 öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Çalışma öncesinde yapılan bir ön testle katılımcıların okuma becerisi düzeyleri belirlenmiş, uygulanan tutum ölçeğiyle başlangıçta öğrencilerin blog kullanımına yönelik tutumları saptanmıştır. Altı hafta süresince çalışma grubundaki öğrenciler sınıf içinde geleneksel yöntemle öğrenimlerine devam ederken ders kitaplarındaki konulara paralel olarak ve öğrencilerin ilgi alanları dikkate alınarak hazırlanan içerik bloglar aracılığıyla sınıf dışı bir etkinlik olarak uygulanmıştır. Her hafta başında yeni bir okuma stratejisine yönelik konu anlatımı blog üzerinden öğrencilerle paylaşılmış, iki günlük bir sürenin ardından öğrenilen okuma stratejisini uygulayabilmek amacıyla etkinlikler düzenlenmiştir.

Bu amaçla, gazete haberlerinden seçkiler yapılarak haber metinleriyle ilgili okuduğunu anlama soruları, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurabilmelerini sağlamak ve akran geribildirimini alabilmek amacıyla oluşturulmuş bir yorum kısmı, konuyla ilgili ek okuma linkleri ve tasarlanan malzemenin etkililiğini ölçebilmek ve eksiklerini giderebilmek amacıyla hazırlanan kısa anket soruları öğrencilere gönderilmiştir. Sesli öyküler ve Türkçe öğretimini destekleyici akıllı telefon uygulamaları da uygulama süresince öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Altı haftalık uygulama sonunda katılımcılara uygulanan son test verileri de değerlendirilerek blogların okuma becerilerine etkisi araştırılmıştır. Ayrıca, çalışma sonunda uygulanan tutum anketiyle öğrencilerin blog kullanımına yönelik tutumlarında bir değişiklik olup olmadığı da gözlenmiştir. Son olarak öğrenci ve öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde blogların dil öğretiminde kullanılmasına yönelik görüş ve öneriler alınmıştır. Bu bölümde, okuma becerisi testlerinden, tutum ölçeklerinden ve öğrenci ve öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilecektir.

Bu bölüm, ilgili araştırma soruları kapsamında beş kısımda incelenecektir. Birinci kısımda, okuma becerisi ön test-son test sonuçları analiz edilerek blogların okuma becerisi üzerindeki etkisi araştırılacaktır. İkinci kısımda, öğrencilerin blog kullanımına yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla blog tutum ölçeği ile elde edilen verilerin analiz sonuçları aktarılacaktır. Bloglara yönelik tutumlar ile okuma başarısı arasından bir ilişkinin varlığını saptayabilmek adına okuma becerisi son test sonuçları ile blog tutum

ölçeğinden elde edilen sonuçlar üçüncü kısımda karşılaştırılacaktır. Dördüncü ve beşinci kısımlarda, öğrenci ve dersin öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerin sonuçları değerlendirilerek yabancı dil olarak Türkçe okuma eğitiminde blog kullanımına yönelik görüş ve önerilere yer verilecektir.

4.1. BLOG KULLANIMININ OKUMA BECERİSİNE ETKİSİ

Osmangazi Üniversitesi TÖMER tarafından 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde yapılan seviye tespit sınavı sonuçlarına göre B2 düzeyinde yerleştirilen öğrencilerin, çalışma öncesinde Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde belirtilen B2 düzeyi okuma becerisi kazanımlarına ne ölçüde sahip olduğunun araştırılması ve okuma becerisi düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla bir ön test uygulanmıştır. Blog uygulaması ile öğretimi yapılan okuma stratejileri dikkate alınarak hazırlanan toplamda 25 soruluk ön testin 20 sorusu çoktan seçmeli ve 5 sorusu açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Cevaplama süresi 25 dakika olarak belirlenen testte her doğru cevap 1 puan değerindedir. Testi değerlendirme sürecinde güvenilirliği sağlamak amacıyla test kâğıtları ikinci bir değerlendirici tarafından bağımsız olarak tekrar değerlendirilmiş ve iki değerlendirici arasındaki değerleyici güvenilebilirliği değeri hesaplanmıştır. İki değerlendircinin test kâğıtlarına verdikleri notların $r = 0.97$ oranında uyduğu saptanmıştır. Değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra ön testten alınan ham puanlar 100'lük puan türüne çevrilerek verilerin bilgisayar ortamına aktarılması sağlanmıştır.

Birinci araştırma sorusu kapsamında blog uygulamasının okuma becerisine etkisini araştırmak amacıyla ön test olarak uygulanan okuma becerisi testi altı haftalık uygulama sonunda son test olarak tekrar uygulanmıştır. Ön test değerlendirme sürecinde izlenen yöntemin aynen uygulandığı son test değerlendirme sürecinde değerleyici güvenilebilirliği değeri $r = 0.98$ olarak hesaplanmış, değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra son testten alınan ham puanlar 100'lük puan türüne çevrilerek verilerin bilgisayar ortamına aktarılması sağlanmıştır.

Öncelikli olarak ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırabilmek için istatistiksel işlemlere başlamadan testlerden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadıkları “Normal Dağılım Testi” ile belirlenmiştir. Normallik testinin sonuçları Tablo 17’de aktarılmıştır.

Tablo 17: Okuma Becerisi Ön Test & Son Testi Normal Dağılım Testi Sonuçları

	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Sh	Basıklık	Sh
Okuma Becerisi Ön Test	46.83	14.565	0.356	0.472	-0.449	0.918
Okuma Becerisi Son Test	79.67	12,310	-0.793	0.472	0.341	0.918

Tablo 17’den de anlaşılacağı üzere ön test/son testten elde edilen verilerin *Çarpıklık* (*Skewness*) ve *Basıklık* (*Kurtosis*) değerlerinin *Standart hataya* (*Standard Error*) oranları $\pm 1,96$ sınırlarındadır (Can, 2014 s. 85). Ayrıca her iki test için *Çarpıklık* katsayısı ± 1 değer aralığında yer almaktadır (Leech, Barrett, ve Morgan, 2008, s. 21). Bu değerlere göre verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir.

Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik istatistik yöntemleri kullanılarak testler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı hesaplanmıştır. Ön test ve son testten elde edilen verilerin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmış ve her iki teste ilişkin sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18: Okuma Becerisi Ön test & Son testi Betimsel İstatistik Verileri

	$\bar{X}$	N	Ss	S $\bar{x}$
Okuma Becerisi Ön Test	46.83	24	14.565	2.973
Okuma Becerisi Son Test	79.67	24	12.310	2.513

Tablo 18’de de görülebileceği gibi okuma becerisi son testinin puan ortalaması ön testin puan ortalamasından oldukça yüksektir. Testler arasındaki bu puan farkının istatistiksel açıdan anlamlılığı “İlişkili Örnekler için T-testi” (Paired Samples T-test) uygulanarak hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilerek sonuçlar yorumlanmıştır. Bu testin sonuçları da Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19: Okuma Becerisi Ön test & Son testi İlişkili Örnekler için T-testi Sonuçları

	$\bar{X}$	Ss	$S\bar{x}$	t	Sd	p (iki yönlü)
Okuma Becerisi Ön test – Son test	-32.833	17.173	3.506	-9.366	23	0.000

Tablo 19'daki analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu açıkça görülmektedir, $p < 0.001$. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin uygulama sonunda belirlenen okuma becerisi düzeylerinin uygulama öncesi belirlenen okuma becerisi düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle, okuma stratejileri eğitimi bloglar üzerinden yapıldığında öğrencilerin okuma becerisi düzeyini geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğu son test sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Bir testten alınabilecek başarı puanını etkileyen etkenlerden biri de testin cevaplanma süresidir. Öğrencilerin cevap kâğıtları bu açıdan incelendiğinde, çarpıcı bir durum ortaya çıkmaktadır. Ön test ve son testte boş bırakılan toplam soru sayıları karşılaştırıldığında çok ciddi farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu sayı ön testte 132 iken, son testte boş bırakılan toplam soru sayısı sadece 8'dir (Bk. Tablo 20).

Tablo 20: Okuma Becerisi Ön test & Son testi Cevaplanan Soru Sayıları

Soru	Okuma Becerisi Ön Test			Okuma Becerisi Son Test		
	Doğru	Yanlış	Boş	Doğru	Yanlış	Boş
1	22	2	0	21	3	0
2	19	5	0	24	0	0
3	10	14	0	17	7	0
4	21	3	0	19	5	0
5	21	3	0	23	1	0
6	8	12	4	17	7	0
7	4	19	1	19	5	0
8	8	16	0	14	10	0
9	21	2	1	22	2	0
10	13	10	1	20	4	0
11	7	17	0	17	7	0
12	17	5	2	18	6	0
13	13	3	8	19	5	0
14	12	3	9	9	13	2
15	12	4	8	23	0	1
16	6	8	10	20	4	0
17	9	5	10	21	3	0
18	11	1	12	22	2	0
19	5	5	14	11	13	0
20	5	4	15	21	3	0
21	11	5	8	22	1	1
22	4	13	7	19	4	1
23	3	12	9	14	9	1
24	3	8	13	19	3	2
25	1	12	11	21	1	2

Tablo 20’de de görüleceği üzere, ön testte boş bırakılan sorular büyük oranda testin sonlarına doğru yoğunlaşmaktadır. Bu durum, öğrencilerin testi cevaplamak için verilen süreyi etkili kullanamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Altı hafta sonra aynı öğrencilerin, aynı cevaplama süresi içerisinde, aynı teste ait daha fazla soruyu doğru cevaplamaları blogların öğrencilerin hem okuma beceri düzeylerini hem de okuma hızlarını arttırdığını ortaya koymaktadır.

4.2. ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM AMAÇLI BLOG KULLANIMINA YÖNELİK TUTUMLARI

Öğrencilerin yabancı dil öğretiminde blog kullanımına yönelik tutumlarının incelendiği ikinci araştırma sorusu kapsamında, Shabsavar ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen 15 maddelik “Blog Tutum Ölçeğinden” elde edilen veriler analiz edilmiştir. Öğrencilerin bloglara yönelik mevcut tutumlarının belirlenebilmesi amacıyla uygulama öncesinde ve öğrencilerin tutumlarında meydana gelebilecek olası değişikliklerin saptanabilmesi amacıyla uygulama sonunda olmak üzere ölçek iki kez uygulanmıştır. Çalışma öncesinde uygulanan ölçeklerde çalışmanın amacı anlatılmış ve ölçek hakkında bilgiler verilmiştir. Katılımcıların demografik bilgilerine ait soruların yer aldığı birinci bölüm ve medya kullanım alışkanlıklarını belirlemek amacıyla beş maddeden oluşan ikinci bölüm ölçeğe eklenmiştir. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin veriler Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Ülke	Bildiği Yabancı Diller	Türkçe Öğrenme Süresi	Eğitim Durumu
1	24	Kadın	Ukrayna	1	8 ay	Y. Lisans
2	18	Kadın	Arnavutluk	4	9 ay	Lisans
3	26	Erkek	Afganistan	1	7 ay	Y. Lisans
4	18	Kadın	Arnavutluk	2	8 ay	Lisans
5	24	Kadın	Afganistan	1	8 ay	Y. Lisans
6	19	Kadın	Bosna-Hersek	2	9 ay	Lisans
7	19	Kadın	Endonezya	1	7 ay	Lisans
8	18	Erkek	Sudan	1	7 ay	Lisans
9	26	Erkek	Kenya	1	7 ay	Y. Lisans
10	18	Erkek	Ürdün	1	6 ay	Lisans
11	20	Erkek	Sırbistan	1	9 ay	Lisans
12	24	Erkek	Ürdün	1	7 ay	Y. Lisans
13	26	Erkek	Afganistan	1	11 ay	Y. Lisans
14	22	Erkek	Filistin	1	7 ay	Y. Lisans
15	25	Erkek	Gana	2	7 ay	Y. Lisans
16	27	Erkek	Filistin	1	8 ay	Y. Lisans
17	24	Kadın	Hindistan	2	9 ay	Y. Lisans
18	20	Erkek	Bangladeş	3	7 ay	Lisans
19	28	Erkek	Ürdün	1	8 ay	Y. Lisans
20	21	Erkek	Nijer	2	7 ay	Lisans
21	27	Erkek	Afganistan	3	7 ay	Y. Lisans
22	23	Kadın	Abhazya	2	7 ay	Y. Lisans
23	19	Kadın	Özbekistan	2	6 ay	Lisans
24	27	Erkek	Suriye	2	6 ay	Y. Lisans

Tablo 21’de de görüldüğü gibi, çalışmanın katılımcıları 18-28 yaş aralığında lisans ya da yüksek lisans eğitimi almak için Türkiye’de bulunan 17 farklı ülkeden yabancı uyruklu

öğrencilerdir. Bulundukları coğrafya açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların çoğunluğunun Orta ve Uzak Doğulu, diğerlerinin ise Avrupalı ve Afrikalı olduğu göze çarpmaktadır. Türkçe öğrenme deneyimleri 6-11 ay arasında değişiklik gösteren öğrencilerden 13'ü Türkçe dışında en az bir yabancı dil, diğerleri ise iki veya daha fazla yabancı dil bildiklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu veriler değerlendirildiğinde, Türkçe öğrenme deneyimleri, bildikleri yabancı diller ve geldikleri ülkeler bakımından katılımcıların oldukça zengin bir çeşitlilik gösterdiğini söylemek mümkündür.

4.2.1 Medya Kullanım Alışkanlıkları

Anketin ikinci bölümünden elde edilen veriler, uygulama öncesinde öğrencilerin medya kullanımına yönelik alışkanlıkları hakkında bilgi vermektedir.

Birinci alt problem kapsamında çoktan seçmeli sorularla hazırlanmış bu bölümün birinci sorusu, öğrencilerin haber okumaya ayırdıkları günlük ortalama süreyi sormaktadır. Çalışmada kullanılacak haber metinlerinin seçiminde önemli etkiye sahip olan bu soruya verilen cevaplara ilişkin veriler Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22: Günlük Ortalama Haber Okuma Süresi

	Görüş Sıklığı	%
5-10 dakika	9	37.5
10-30 dakika	8	33.3
30 dakika-1 saat	7	29.2
1-2 saat	0	0.0
Diğer	0	0.0
Toplam	24	100.0

Tablo 22'ye bakıldığında, öğrencilerin haber okumak için günlük ayırdığı ortalama süre 1 saati geçmemektedir. Öğrencilerin %37.5'i günde ortalama 5-10 dakika arasında haber okurken %33.3'lük bir kesim için bu süre 10-30 dakika arasındadır. Kalan %29.2'lik gruba ait olan öğrenciler haber okumak için günde ortalama 30 dakika-1 saat arasında süre ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bu süreyi daha çok günün hangi saatlerinde kullandıklarına ilişkin ikinci soruya ait veriler ise Tablo 23'te aktarılmıştır.

Tablo 23: Gün İçerisindeki Haber Takip Saatleri

	Görüş Sıklığı	%
Sabah uyandığımda	8	25.8
Dersler bittikten sonra	3	9.7
Akşamları evdeyken	13	41.9
Gece yatmadan önce	7	22.6
Toplam	31	100.0

* Çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklem hacmini geçmektedir.

Birden fazla cevap hakkı olan bu soruya ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin dörtte birinin (%25.8) sabah uyandıklarında; buna karşın öğrencilerin yarıya yakınının (%41.9) haber okumak için günün akşam saatlerini tercih ettikleri görülmektedir. Haberlerin hangi kaynaklardan takip edildiğine ilişkin yöneltilen bu bölümün üçüncü sorusuna verilen yanıtlar da analiz edilerek sonuçlar Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24: Takip Edilen Haber Kaynakları

	Görüş Sıklığı	%
Gazetelerden/Dergilerden	2	6.1
Televizyondan	3	9.1
Radyodan	0	0.0
Bilgisayar kullanarak internet üzerinden	8	24.2
Mobil cihazlar kullanarak internet üzerinden	20	60.6
Diğer	0	0.0
Toplam	33	100.0

* Çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklem hacmini geçmektedir.

Birden fazla haber kaynağının tercih edilebildiği bu sorunun yanıtlarından elde edilen veriler öğrencilerin yüksek oranda (%84.8) internet kaynakları üzerinden haberleri takip ettiğini ortaya koymaktadır. İnternet haber kaynaklarını takip edenlerin büyük çoğunluğu (%60.6) mobil cihazlar kullandıklarını, diğerleri ise (%24.2) bilgisayar kullandıklarını ifade etmişlerdir. Üçüncü soru ile bağlantılı olarak sorulan dördüncü soru, haberleri

internet üzerinden takip eden öğrencilerin genellikle hangi cihazları kullandıklarına yönelik bilgiler sunmaktadır (Bk. Tablo 25).

Tablo 25: Uygulama Sürecinde Kullanılan Cihazlar

	Görüş Sıklığı	%
Masaüstü bilgisayar	0	0.0
Dizüstü bilgisayar	6	20.0
Tablet bilgisayar	2	6.7
Akıllı telefon	22	73.3
Diğer	0	0.0
Toplam	30	100.0

* Çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklem hacmini geçmektedir.

Tablo 25'teki sonuçlara bakıldığında, internet üzerinden haberleri takip eden öğrencilerin çok büyük bir kesimin (%73.3) akıllı telefon kullandıkları görülmektedir. %20'lik diğer bir kesim dizüstü bilgisayar, kalan diğer öğrenciler ise (%6.7) tablet bilgisayar kullandıklarını belirtmiş, masaüstü bilgisayarlar hiçbir öğrenci tarafından tercih edilmemiştir. İkinci bölümün son sorusu, sunum şekline göre haber tercihlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tablo 26, beşinci sorunun analiz sonuçlarını yansıtmaktadır.

Tablo 26: Tercih Edilen Haber Türleri

	Görüş Sıklığı	%
Yazılı haber metinleri	14	35.9
Ses dosyaları eklenmiş haber metinleri	5	12.8
Fotoğraf/resim dosyaları eklenmiş haber metinleri	8	20.5
Videolarla desteklenmiş haber metinleri	12	30.8
Diğer:	0	0.0
Toplam	39	100.0

* Çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklem hacmini geçmektedir.

Tablo 26'da da görüldüğü gibi, öğrencilerin %35.9'u yazılı haber metinlerini okumayı tercih ederken; geriye kalan %64.1'lik büyük çoğunluğu ise ses dosyaları, resimler ve

videolarla desteklenmiş haber metinlerini, yani sadece yazılı değil görsel-işitsel destekli medyayı tercih etmektedir. Bu durum, günümüz öğrencilerinin medya alışkanlıklarını göstermekle birlikte, onlara sunulacak öğretim malzemelerinin de işitsel ve görsel algıyı harekete geçirecek nitelikte olması gerektiğini göstermektedir.

Medya kullanımının alışkanlıklarının incelendiği ikinci bölümden elde edilen veriler blog tasarımı ve uygulama süreci üzerinde doğrudan etkili olmuştur. Öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, blogda paylaşılan haber metnlerinin çok uzun olmaması gerektiğine karar verilmiştir. İkinci sorunun analiz sonuçları, metnin yayınlanması için en uygun zaman diliminin akşam saatleri olduğunu ortaya koymuştur. Üçüncü ve dördüncü soruların sonuçlarına bakıldığında, en çok tercih edilen haber kaynağının internet, en çok kullanılan cihazın da akıllı telefonlar olduğu sonucuna varılmıştır. Buna bağlı olarak, blog sitesi akıllı telefonlar üzerinden rahatlıkla kullanılabilecek biçimde tasarlanmıştır. Yayınlanan her yazı için öğrencilere akıllı telefonlar üzerinden bildirimler gönderilmiştir. Bu sayede, her hangi bir mekân ya da zamana bağlı kalmaksızın öğrencilerin bloğu takip edebilmelerine olanak sağlanmıştır. Blogda paylaşılan haber metnlerinin sunum biçimi beşinci sorudan elde edilen sonuçlara göre şekillenmiştir. Bu bağlamda, blogda paylaşılan haberlerle ilgili fotoğraf/resim ve video bağlantı adresleri ilgili haber sayfasına eklenmiştir.

4.2.2 Bloglara Yönelik Tutumlar

Eğitim amaçlı blog kullanımının öğrencilerin bloglara yönelik tutumları üzerindeki etkisinin araştırıldığı ikinci alt probleme ilişkin veriler Shahsavar ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen blog tutum ölçeğinden elde edilmiştir. Bloglara yönelik tutumların kaygı, istek ve özyeterlik algısı olarak üç boyutta incelendiği ölçek, çalışma öncesi ve çalışma sonrası olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Çalışma öncesi uygulanan ölçekten elde edilen veriler, başlangıçta öğrencilerin bloglara yönelik mevcut tutumlarını ortaya koyarken, çalışma sonunda uygulanan ölçekten elde edilen verilerle de blog uygulaması sonunda öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir değişim olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmayı yapabilmek için istatistiksel işlemlere başlamadan ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadıkları “Normal Dağılım Testi” ile belirlenmiştir. Normallik Testinin sonuçları Tablo 27’de aktarılmıştır.

Tablo 27: Blog Tutum Ölçeği Normal Dağılım Testi Sonuçları

	Madde	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Sh	Basıklık	Sh
BTÖ Uygulama Öncesi	Kaygı	2.55	0.441	0.388	0.472	-0.036	0.918
	İstek	2.34	0.611	0.651	0.472	-0.768	0.918
	Özyeterlik	2.15	0.429	0.870	0.472	-0.140	0.918
BTÖ Uygulama Sonrası	Kaygı	3.67	0.248	-0.768	0.472	0.837	0.918
	İstek	3.52	0.284	0.210	0.472	-0.932	0.918
	Özyeterlik	3.44	0.333	-0.667	0.472	-0.556	0.918

Tablo 27'deki sonuçlara göre, çalışma öncesi ve sonrası uygulanan ölçek verilerinin *Çarpıklık (Skewness)* ve *Basıklık (Kurtosis)* değerlerinin *Standart hataya (Standard Error)* oranları $\pm 1,96$ sınırlarındadır (Can, 2014, p. 85). Ayrıca her iki test için *Çarpıklık* katsayısı ± 1 değer aralığında yer almaktadır (Leech ve diğerleri, 2008, s. 21). Bu değerler verilerin normal dağıldığını göstermektedir.

Normal dağıldığı gözlenen veriler için parametrik istatistik yöntemleri kullanılarak ölçekler arasında anlamlı bir fark olup olmadığı hesaplanmıştır. Öncelikli olarak, ölçeklerden elde edilen verilerin aritmetik ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmış ve her iki ölçeğe ilişkin sonuçlar Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28: Blog Tutum Ölçeği Betimsel İstatistik Verileri

	Madde	$\bar{X}$	N	Ss	S $\bar{x}$
Uygulama Öncesi	Kaygı	2.55	24	0.44141	0.090
	İstek	2.34	24	0.61154	0.124
	Özyeterlik	2.15	24	0.42927	0.087
	BTÖ Toplam	2.35	24	0.38638	0.078
Uygulama Sonrası	Kaygı	3.67	24	0.24808	0.050
	İstek	3.52	24	0.28473	0.058
	Özyeterlik	3.44	24	0.33351	0.068
	BTÖ Toplam	3.54	24	0.22639	0.046

Tablo 28'e bakıldığında, her iki ölçeğin puan ortalamaları arasında çalışma sonrası uygulanan ölçek lehine bir fark olduğu göze çarpmaktadır. Ölçekler arasındaki bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının hesaplanabilmesi için “İlişkili Örnekler için T-testi” (Paired Samples T-test) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilerek sonuçların yorumlandığı teste ait veriler Tablo 29’da görülmektedir.

Tablo 29: Blog Tutum Ölçeği (İlk & Son) İlişkili Örnekler için T-testi Sonuçları

	$\bar{X}$	Ss	$S\bar{x}$	t	Sd	p (iki yönlü)
Kaygı_1 - Kaygı_2	-1.11806	0.52124	0.10640	-10.508	23	0.000
İstek_1 - İstek_2	-1.17708	0.70895	0.14471	-8.134	23	0.000
Özyeterlik_1 - Özyeterlik_2	-1.28333	0.62670	0.12792	-10.032	23	0.000
BTÖ_1 - BTÖ_2	-1.19282	0.51877	0.10589	-11.264	23	0.000

Tablo 29’deki verilere göre, öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası eğitim amaçlı blog uygulamasına ilişkin tutumlarında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır, $p < 0.001$. Bu sonuçlar, öğrencilerin uygulama sonunda belirlenen tutumlarında olumlu yönde bir değişim ve gelişim olduğunu göstermiştir. Tutumların üç boyutta ele alındığı ölçekte kaygı düzeyinin ölçüldüğü ilk altı maddeden alınan sonuçlar, öğrencilerin uygulama öncesinde bloglara yönelik kaygı düzeylerinin uygulama sonunda anlamlı oranda azaldığını ortaya koymuştur, $p < 0.001$. Öğrencilerin uygulama sonunda blog kullanma konusunda daha istekli olduklarına ilişkin 7, 8, 9 ve 10. maddelerinden elde edilen veriler, çalışma öncesinde uygulanan ölçekle karşılaştırıldığında aradaki farkın $p < 0.001$ değerinde anlamlı olduğunu görülmüştür. Ölçekteki son beş maddeden alınan sonuçlar ise, öğrencilerin uygulama sonunda bloglara yönelik özyeterlik algısının uygulama sonunda pozitif yönlü anlamlı bir değişim gösterdiğini ortaya koymuştur, $p < 0.001$.

4.2.3 Blog Kullanımına Yönelik Davranışlar

Üçüncü alt problem kapsamında araştırılan uygulama sürecinde öğrencilerin blog kullanımına yönelik davranışlarına ilişkin veriler, çalışma sonunda uygulanan ölçeğe eklenen dördümlü Likert tipi dokuz madde ve çoktan seçmeli hazırlanmış bu bölümün 10, 11

ve 12. maddelerinden elde edilmiştir. Bu bölümün ilk maddesi, öğrencilerin blogda paylaşılan haberleri nasıl takip ettikleri ile ilgili davranışlarını belirlemeye yönelik olup elde edilen veriler Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30: Yazılı Metinleri Okudum Diğer İçeriklerle İlgilenmedim

	Görüş sıklığı	%
Hiçbir zaman	17	70.8
Ara sıra	1	4.2
Sık sık	3	12.5
Her zaman	3	12.5
Toplam	24	100.0

Tablo 30’daki veriler, öğrencilerin blogda paylaşılan haberle ilgili yalnızca yazılı metinleri okumakla kalmadıklarını; aynı zamanda haberin videosu ve konuyla ilgili paylaşılan diğer gazetelerin haber sayfalarını da takip ettiklerini göstermektedir. %70.8’lik bir grubu temsil eden bu öğrenciler dışında kalan diğer öğrenciler için ise sadece yazılı metinleri okuma sıklığı ara sıra, sık sık ya da her zaman olarak değişiklik göstermiştir. İkinci madde ile öğrencilerin paylaşılan haberle ilgili soruları yanıtlama sıklığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo 31, bu maddeye ilişkin analiz sonuçlarını yansıtmaktadır.

Tablo 31: Metinler ile İlgili Soruları Yanıtladım

	Görüş sıklığı	%
Hiçbir zaman	1	4.2
Ara sıra	1	4.2
Sık sık	0	0.0
Her zaman	22	91.7
Toplam	24	100.0

Tablo 31’deki analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin neredeyse tamamı blogda paylaşılan haber metinleriyle ilgili okuduğunu anlama sorularını yanıtladıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, blog uygulamasının yalnızca eğlence amaçlı bir haber okuma

etkinliği olmadığı, öğrencilerin aynı zamanda öğrenme boyutunun da farkında olduğu sonucuna varılabilir. Bloğun önemli bileşenlerinde olan, okuma stratejilerinin öğretiminin yapıldığı konu anlatımı bölümü ile ilgili veriler bu bölümün üçüncü maddesine verilen yanıtlardan elde edilmiştir. Üçüncü maddenin analiz sonuçları Tablo 32’de görölmektedir.

Tablo 32: Konu Anlatımlarını Takip Ettim

	Görüş sıklığı	%
Hiçbir zaman	0	0.0
Ara sıra	0	0.0
Sık sık	4	16.7
Her zaman	20	83.3
Toplam	24	100.0

Tablo 32’deki verilere göre, ikinci maddeden alınan sonuçları destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin tamamına yakını altı haftalık uygulama süresince her hafta farklı bir okuma stratejisinin kazanımı amaçlayan konu anlatımlarını takip etmişlerdir. Bu sonuçlara göre, blog etkinliklerinin ilk durağı olan konu anlatımları öğrencilerin ilgisini çekmiş görönmektedir. Dördüncü madde, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak ve okumayı keyifli hale getirmek amacıyla bloğa dâhil edilmiş olan sesli öyküleri konu almaktadır. Bu maddeye ilişkin veriler Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33: Sesli Öyküleri Okudum

	Görüş sıklığı	%
Hiçbir zaman	1	4.2
Ara sıra	4	16.7
Sık sık	3	12.5
Her zaman	16	66.7
Toplam	24	100.0

Tablo 33’teki sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin yarıdan fazlası (%66.7) blogda yer alan sesli öyküleri uygulama boyunca her zaman, kalan diğer kesimin tamamına yakını

(%29.2) ise farklı zaman aralıklarında okuduklarını ifade etmişlerdir. Bu verilere göre, konu anlatımları ve etkinlikleri ile ilişkili olmayan sesli öykülerin öğrenciler tarafından keyifli bir okuma etkinliği olarak kabul gördüğü sonucuna ulaşılabılır. Blog uygulamasının amaçladığı en önemli kazanımlardan biri olan öğrenciler ve öğretmenler arasında ders dışı etkileşimi arttırarak hedef dil kullanımını teşvik etmektir. Bu amaca yönelik beş ve altıncı maddelerden elde edilen veriler Tablo 34 ve Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 34: Diğer Arkadaşlarımla Yorumları Okudum

	Görüş sıklığı	%
Hiçbir zaman	0	0.0
Ara sıra	1	4.2
Sık sık	11	45.8
Her zaman	12	50.0
Toplam	24	100.0

Ders dışı etkileşimi sağlamak amacıyla blogda her hafta paylaşılan haberle ilgili olarak bir tartışma bölümü hazırlanmış, öğrencilerden bu bölüme yorum yazmaları istenmiştir. Tablo 34’deki veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin %45.8’inin sık sık, %50’sinin ise her paylaşılan haberle ilgili yazılan yorumları okudukları görülmektedir.

Tablo 35: Diğer Arkadaşlarımla Yorumlar Yazdım

	Görüş sıklığı	%
Hiçbir zaman	3	12.5
Ara sıra	6	25.0
Sık sık	13	54.2
Her zaman	2	8.3
Toplam	24	100.0

Beşinci maddeyle ilişkili olan altıncı madde ile yapılan yorumlara öğrencilerin cevap yazma sıklığı incelenmiştir. Tablo 35’teki sonuçlara göre, yapılan yorumlara öğrencilerin %54.2’si sık sık cevap yazarken, her zaman yazanlar %8.3, hiç yazmayanlar ise %12.5’lik

orana sahiptir. Tablo 34 ve Tablo 35'teki veriler birlikte değerlendirildiğinde, yapılan yorumlar ve yorumlara yazılan cevapların oranı ders dışı etkileşimi teşvik etme konusunda blog uygulamasının olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Blogda paylaşılan haberlere yapılan yorumlar bu sonucu doğrular niteliktedir. Uygulamanın ikinci haftası, konu anlatımı yapıldıktan iki gün sonra blogda yayınlanan "VAN GOGH'UN TABLOSU GERÇEK OLDU!" başlıklı haberin altında bir tartışma sorusu verilmiş ve öğrencilerden görüşlerini yorum bölümüne yazmaları istenmiştir. "Peki ya siz gördüğünüz bir tablonun içinde olmak istediniz mi hiç? Ya da okuduğunuz bir romanın içinde olmayı hayal ettiniz mi?" sorusuna öğrencilerin yazdıkları yorumlardan bazıları hiçbir değişiklik yapılmadan yazıldığı aynı şekliyle aşağıda aktarılmıştır.

M1: Evet, ben "aşk" romanı çok seviyorum çünkü güzel bir hikaye Mevlana Celladdin Rumi ve onun dostunun hakkında yazıyorlar , ve 40 kural aşk için veriyor hem zaman hem mekan ...hem olaylar çok ilginç , konyada bir sufi, şair herkes gibi bu hayat'ın anlamı arıyor ...ama tamamen farklı bir şekilde bize dersler veriyor.

T: Konya'da o mekânların birçoğunu görebilirsin.

J: Ben 'Ben, Earl ve Ölen Kız'adlı bir kitapta olmak isterdim, ama ölen kız olmak istemiyorum...

İ: Benim en sevdiğim roman üç arkadaşlardır. Her zaman bu romanın içinde olmak isterdim. Ben de iki arkadaşım var ve romanda olduğunu dolayları onlarla gerçekleştirmek isterdim. Bazıları gerçekleştiler bazıları hâla. Ama önemli değil zamanımız var...

P: Evet. Benzer hikayeyi okudum "Arms and the Man". çok ilginç.

M2: Ben bir film izledim onun adı hapishaneden kaçmak. Bu film de baş rolle Maycal Iskafil uynadı. Ben onun gibi olmak istiyorum çünkü o yaratıcı ve kafası çalışan bir adamdır.

P2: Evet. Tabii ki! Mümkünse, ben "John Reece" olarak, "Person of Interest" dizinde basrol yaptıkça hayalim gerçekleştirilebilir!

E: Bir film izledim ya, onun adı Alice İn Wonderland. Çünkü iyi bir Beklenmedik Yolculuk istiyorum hayatım için. Öyle gibi olabilir.

M3: Daha önce en iyi okuduğum destan adı kayeb hikayenin izinde bu destan ünlü detektif şarlık holmez destanlarından birisidir çok ilginç ve sürükleyici bir destandır herkes okumasına tavsiye ediyorum özellikle türkçe öğrenen yabancılar.

Beşinci hafta paylaşılan “ŞİİRE GİZLENMİŞ DEFİNE HARİTASI” başlıklı haberle ilgili “Yaşlı bir çiftin evini satın aldınız ve çiçek dikmek için evin bahçesini kazarken bir sandık buldunuz. Sandığı açtığınızda içerisinde yüzlerce altın para olduğunu gördünüz. Bu durumda ne yaparsınız?” sorusuna öğrencilerin yaptıkları yorumlardan bazıları aşağıdadır.

P: Şu oldukça ilginç bir senaryo. Bununla birlikte ilk önce birkaç gün kabuğuna çekilebirim ve sahibine geri dönmek için, en efektif ve hak veren yöntem buluncaya kadar hiç birsey yapamam.

E1: Önce yaşlı adamdan sorup onun bir şeyi kaybedip kaybetmediğini soracağım. Eğer bu adam evet söylerse ona vereceğim. Eğer hayır söylerse kendim alıp fakir insanlar için bir eğitim kurum kuracağım.

M1: “İyi ki yeni bir ev aldım ama evin bahçesini kazsa mıydım?” diye düşünüyorum. Sandığın içindeki paraları bana ve benim aileme yeter belki de neslime de yetecek ama asıl zenginlik ve mutluluk para getirmez. Sanırım ki şu sandığı bir felaket gibidir. Bundan dolayı bunu tekrar defnediyorum.

M2: Oooohhhooo ..!! Çünkü evi ben satın aldım, bu yüzden bulunacak para da benim olur. Hep parayı kendime alacağım ve onun tadını çıkaracağım. Yaşlı çift için de yeni bir villa alacağım, onlar da mutlu ve bende zaten mutlu.

J: Bilmiyorum, o kadar şanslı değilim! Bence bir parça paramdan alacağım, ama çoğu başkasına vereceğim. Bencil olmak istemiyorum ❀

E2: Eğer bir sandık bulsaydım o zaman kendimi için ne ihtiyacım var alacaktım sonra fakir insanlar yardım edecektim.

Yukarıdaki yorumlardan bazıları öğrencilerin doğrudan tartışma sorusuna verdikleri yanıtlar, bazıları ise diğer öğrencilerin yorumlarına verdikleri yanıtlardır. Yorum kısmında isim yazma zorunluluğu getirilmemiş, gerçek isim yerine öğrenciler kendileri belirledikleri takma isimlerle yorum yazmışlardır. Bu durumun, öğrencilerde hata yapma kaygısını azaltarak yazma becerisini geliştirmelerine olanak sağladığı görülmektedir. Aynı zamanda, bu durum yazılan yorumları okumaya merak uyandırarak öğrencilerin etkileşim ihtiyaçlarını karşıladığını da göstermektedir.

Blogda, daha fazla haber okumak isteyen öğrenciler için yayınlanan haberle ilgili diğer gazetelerin haber sayfalarına ve haberin videosuna ait bağlantı adresleri paylaşılmıştır. Yedinci madde, öğrencilerin bu bağlantı adreslerini ziyaret etme sıklıkları ile ilgilidir (Bk. Tablo 36).

Tablo 36: Konuyla İlgili Önerilen Diğer Siteleri Ziyaret Ettim

	Görüş sıklığı	%
Hiçbir zaman	2	8.3
Ara sıra	2	8.3
Sık sık	9	37.3
Her zaman	11	45.8
Toplam	24	100.0

Tablo 36'daki sonuçlar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%83.1) birçok kez haberin konusuyla ilgili önerilen diğer siteleri de ziyaret ettiklerini göstermektedir. Blog istatistikleri incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Site üzerinden dış bağlantılara yapılan tıklamalarda en çok ziyaret edilen adresler, haber ile ilgili önerilen diğer gazetelerin haber sayfaları ve video haber siteleridir. Bu verilere göre, blogda paylaşılan haber metinlerinin öğrencilerin ilgisini çektiği ve daha fazla okumaya teşvik ettiği sonucuna ulaşılabilir.

Sekizinci madde ile öğrencilerin blog sitesini ziyaret etme sıklığı araştırılmıştır. Konuya ilişkin veriler Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37: Blog Sitesini Düzenli Olarak Ziyaret Ettim

	Görüş sıklığı	%
Hiçbir zaman	0	0.0
Ara sıra	0	0.0
Sık sık	9	37.5
Her zaman	15	62.5
Toplam	24	100.0

Tablo 37’deki verilere göre, altı haftalık süreç içerisinde çalışmaya katılan öğrencilerin tamamı bloğu düzenli olarak ziyaret etmişlerdir. Site içerisinde yapılan yorumlar da bu sonucu destekler niteliktedir. Her hafta yayınlanan farklı haber metinleri için öğrencilerin doğrudan haberle ilgili tartışma sorusuna ya da birbirlerine düzenli olarak yorumlar yazmaları, bloğu düzenli olarak ziyaret ettiklerinin bir başka göstergesi olarak kabul edilebilir. Likert tipi hazırlanan son madde ile blog uygulamasının öğrencileri Türkçe öğrenmeye teşvik edici etkisi araştırılmıştır. Diğer Türkçe blog sitelerinin ziyaret edilme sıklığının belirlenmeye çalışıldığı dokuzuncu maddeye ilişkin sonuçlar Tablo 38’de gösterilmektedir.

Tablo 38: Sınıf Bloğu Dışında Diğer Türkçe Blog Sitelerini de Ziyaret Ettim

	Görüş sıklığı	%
Hiçbir zaman	2	8.3
Ara sıra	6	25.0
Sık sık	12	50.0
Her zaman	4	16.7
Toplam	24	100.0

Tablo 38’deki sonuçlara bakıldığında, blog uygulamasının öğrencileri diğer Türkçe blog sitelerine yönlendirme konusunda olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Öğrencilerin yalnızca %8.3’ü sınıf bloğu dışında bir siteyi ziyaret etmezken, %50’si sıklıkla, %16.7’si ise her zaman Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış diğer blog sitelerini ziyaret etmişlerdir. Bu sonuçlara göre, blog uygulaması öğrencilere sadece bir sınıf dışı öğrenme ortamı sunmakla kalmamış; onların kendi kendilerine öğrenmelerinde sorumluluk alarak bireysel araştırmaya da yönlenmesine yol açmıştır.

Çoktan seçmeli olarak hazırlanan onuncu madde, öğrencilerin blog uygulamasına çoğunlukla hangi cihazları kullanarak katıldığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin, uygulama sürecine farklı cihazlar kullanarak katılmış olabilecekleri varsayımından hareketle birden fazla cevap hakkı olan bu maddeye ilişkin sonuçlar Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39: Blog Uygulama Sürecinde Kullanılan Cihazlar

	Görüş sıklığı	%
Bilgisayar	5	17.2
Tablet	2	6.9
Akıllı Telefon	22	75.9
Diğer:	0	0.0
Toplam	39	100.0

* Çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklem hacmini geçmektedir.

Tablo 39'daki sonuçlar, öğrencilerin uygulama sürecine çoğunlukla akıllı telefonlarını kullanarak katıldıklarını ortaya koymuştur (%75.9). Bu sonuçlar, medya kullanım alışkanlıklarının belirlenebilmesi amacıyla öğrencilere çalışma öncesi sorulan “Haberleri internet üzerinden takip ediyorsanız çoğunlukla hangi cihazları kullanırsınız?” sorusu ile elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu da, blog sitesinin akıllı telefonlar üzerinden kullanılacak şekilde tasarlanmasının çalışmaya önemli bir değer kattığını göstermiştir. Bir sonraki madde ile öğrencilerin blog uygulama sürecine çoğunlukla hangi mekânlardan katıldıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu madde ile ilgili sonuçlar Tablo 40'ta aktarılmıştır.

Tablo 40: Blog Uygulama Sürecine Katılım Yerleri

	Görüş sıklığı	%
Ev	1	4.2
Okul	15	62.5
Okul ve ev dışında farklı yerler	8	33.3
Diğer:	0	0.0
Toplam	24	100.0

Tablo 40'taki veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin yarıdan fazlasının (%67.5) blog uygulama sürecine okuldan, üçte birinin (%33.3) okul ve ev dışındaki farklı mekânlardan katıldığı görülmektedir. Öğrenci ve dersin öğretim elemanlarından süreç içerisinde alınan dönütlerden, öğrencilerin mobil hatlarına tanımlı internet kotalarının sınırlı olduğu, bu sebeple kampüs içerisindeki kablosuz internet ağını kullanmayı tercih ettikleri

anlaşılmaktadır. Dördüncü ve beşinci araştırma soruları kapsamında, uygulama sonunda öğrenci ve ders veren öğretim elemanlarıyla yapılan mülakatlar öğrencilerin bu tercihi hakkında bilgi verecektir.

Bu bölümün son maddesi olan on ikinci madde ile öğrencilere hangi haber türlerini okumaktan daha fazla keyif aldıkları sorulmuştur. Tablo 41, bu madde ile ilgili sonuçları yansıtmaktadır.

Tablo 41: Beğenilen Haber Türleri

	Görüş sıklığı	%
Tarih/Kültür/Sanat haberleri	13	27.7
Bilim/Teknoloji haberleri	17	36.2
Eğitim haberleri	3	6.4
Sağlık haberleri	6	12.8
Astronomi haberleri	5	10.6
Spor haberleri	3	6.4
Toplam	47	100.0

* Çoklu yanıt olduğu için N sayısı örneklem hacmini geçmektedir.

Tablo 41’deki sonuçlar incelendiğinde, en çok beğenilen haber türlerinin bilim/teknoloji haberleri (%36.2) ile tarih/kültür/sanat haberleri (%27.7) olduğu göze çarpmaktadır. Birbirine yakın yüzdelerle sağlık haberleri, astronomi haberleri, eğitim haberleri ve spor haberleri sırasıyla tercih edilen haber türleridir. Öğrencilerin eğitim (%6.4 oranında öğrenci) ve genç olmaları nedeniyle özellikle spor haberlerini (%6.4 oranında öğrenci) beklenen düzeyde izlemedikleri anlaşılmaktadır.

4.3. ÖĞRENCİLERİN BLOGLARA YÖNELİK TUTUMLARI İLE BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Öğrencilerin bloglara yönelik tutumlarının okuma başarıları üzerindeki etkisinin araştırıldığı üçüncü araştırma sorusu kapsamında, okuma becerisi testlerinden ve blog tutum ölçeklerinden alınan sonuçlar analiz edilmiştir. Çalışma öncesinde öğrencilerin

bloglara yönelik tutumları ile okuma başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek amacıyla, okuma becerisi ön test sonuçları ile çalışma öncesi uygulanan blog tutum ölçeğinden alınan puanların korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. İkinci aşamada, altı haftalık uygulamanın öğrencilerin bloglara yönelik tutumları ile okuma başarıları arasındaki ilişki üzerindeki etkisini inceleyebilmek amacıyla, okuma becerisi son test sonuçları ile çalışma sonunda uygulanan blog tutum ölçeğinden alınan puanların korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 17 ve Tablo 27’de gösterildiği üzere, okuma becerisi testi ile blog tutum ölçeğinden elde edilen veriler normal dağılım gösterdiği için korelasyon katsayıları “Pearson Korelasyon Testi” kullanılarak hesaplanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilerek sonuçların yorumlandığı korelasyon analizine ait veriler Tablo 42’de görülmektedir.

Tablo 42: Okuma Becerisi Testi & Blog Tutum Ölçeği Korelasyon Testi Sonuçları

		$\bar{X}$	Ss	Ön Test	BTÖ 1	Son Test	BTÖ 2
Okuma Becerisi Ön Test	Pearson Korelasyon			1	0.430*	0.449*	0.331
	p (tek yönlü)	46.83	14.565		0.018	0.014	0.057
	N			24	24	24	24
Blog Tutum Ölçeği 1	Pearson Korelasyon			0.430*	1	-0.242	-0.048
	p (tek yönlü)	2.35	0.386	0.018		0.128	0.412
	N			24	24	24	24
Okuma Becerisi Son Test	Pearson Korelasyon			0.449*	-0.242	1	0.353*
	p (tek yönlü)	79.67	12.310	0.014	0.128		0.045
	N			24	24	24	24
Blog Tutum Ölçeği 2	Pearson Korelasyon			0.331	-0.048	0.353*	1
	p (tek yönlü)	3.58	0.212	0.057	0.412	0.045	
	N			24	24	24	24

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır (tek yönlü).

Korelasyon katsayıları genellikle -1.00 ile +1.00 arasında değer alır (Levin, Fox, ve Forde, 2010, s. 242). Korelasyon katsayıları güvenilirlik aralıklarının yorumlanmasında ortak bir görüş bulunmamakla birlikte, 0,00-0,30 arası düşük düzeyde, 0.30-0.70 arası

orta düzeyde, 0.70-1.00 arası yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir (Büyüköztürk, 2002, s. 32).

Tablo 42'deki analiz sonuçları incelendiğinde, okuma becerisi ön testi ile çalışma öncesinde uygulanan blog tutum ölçeği arasında orta düzeyde pozitif ($r = 0.430$) ve anlamlı ($p < 0.05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, okuma becerisi son testi ile çalışma sonunda uygulanan blog tutum ölçeği arasında da orta düzeyde pozitif ($r = 0.353$) ve anlamlı ($p < 0.05$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin bloglara yönelik tutumları ile okuma başarıları arasında bir ilişki olduğunu ve bu iki değişkenin birlikte hareket ettiği söylenebilir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin bloglara yönelik olumlu tutumları arttıkça, uygulama sürecinde blog üzerinden eğitimi verilen okuma stratejilerini daha iyi öğrendikleri ve bu stratejileri okuma becerisi testlerinde daha etkin kullanarak okuma başarı puanlarını arttırdıkları sonucuna ulaşılabilir.

Okuma becerisi testi ve blog tutum ölçeğinden çalışma öncesinde elde edilen verilerin korelasyon katsayıları ile çalışma sonunda elde edilen verilerin korelasyon katsayıları arasındaki tutarlılık, blog etkinliklerinin öğrencilerin blog tutumları ile okuma başarıları arasındaki orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiyi sağlamada güvenilir bir sistem olduğunu göstermektedir denilebilir.

4.4. ÖĞRENCİLERİN BLOGLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMA ÖNERİLERİ

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu kapsamında, bir ders dışı öğrenme ortamı olarak tasarlanan blog uygulamasına yönelik görüş ve önerilerini alabilmek amacıyla uygulamanın sonunda öğrencilerle yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla, araştırmacı tarafından öğrenci görüşme formları hazırlanmış; seçkisiz atama yoluyla belirlenen yedi öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin çalışmanın diğer aşamalarında elde edilen verilerle birlikte değerlendirilmesi blog uygulamasının okuma becerisi üzerindeki etkisini araştırmada bütünleştirici bir etkiye sahiptir. Bu bakımından görüşmeler çalışma için büyük önem arz etmektedir. Öncelikle, görüşmelere ait ses

kayıtları yazıya aktarılmıştır. Sonrasında ise, elde edilen veriler araştırmacı tarafından betimsel analiz yöntemleri ile çözümlenmiş, öğrencilerin bloglarla ilgili görüş ve önerilerine dair bulgular temalar oluşturularak incelenmiştir.

Türkçe öğrenme amaçları

Birinci soruda öğrencilerin Türkçeyi öğrenme amaçları belirlenmeye çalışılmıştır. Cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin beş temel amaç için Türkçe öğrendikleri görülmektedir. Birinci soruya ilişkin veriler Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 43: Katılımcıların Türkçeyi öğrenme amaçları

Ana Tema	Alt Temalar	Görüş Sıklığı
Türkçe Öğrenme Amaçları	Eğitim	7
	Sosyal çevre	5
	Özyeterlik	4
	Kültür	2
	İş	2

Tablo 43'te de görüleceği üzere, Türkiye'de üniversite eğitimi almak görüşme yapılan tüm öğrenciler için ortak amaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, Türkiye'deki eğitimleri süresince, yeni insanlar tanımak ve arkadaş edinmek öğrencilerin ortak görüş bildirdiği amaçlar arasındadır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları hiçbir değişiklik yapılmadan aşağıda aktarılmıştır.

Zaten hocam diyorlar ki bir, bir, bir lisan bir insan. O zaman Türkler daha iyi tanışmak için daha iyi onlarla anlaşmak için Türkçe öğrenmeliyiz. Hem, bence hayatımız daha iyi olacak, daha kolay. İkinci amacım, ben gelecek yıl üniversiteye gideceğim, bölüme geleceğim. O zaman Türkçe olacak, o zaman çok ihtiyacım olacak. (İT)

Ben üniversitede okuyacağım bu yüzden Türkçe öğrenmek şart. Bu yüzden Türkçe öğreniyorum. Ve bir atasözü var bir dil bir insan, iki dil iki insan. Bir dil daha biliyorum, ben daha güçlü olacağım. (BH)

Türkçeyi özellikle öğrenmemiz gerekiyor. Mesela biz de atasözü var bir dil öğrensen bir kişi iki dil öğrensen iki kişi. Ama burada bizim amacımız özellikle ders öğrenmem için. Bu nedenle bu Türkçeyi öğreniyorum. (İD)

Öğrencilerin, Türkçeyi öğrenme nedenleri arasında, “Bir dil bir insan, iki dil iki insan” atasözüne yer vermeleri bir başka ortak amacı, yabancı dil öğrenmenin insanı daha güçlü bir birey yaptığını ortaya koymaktadır. Türk kültürünü tanımak ve Türkiye’de iş bulmak öne çıkan diğer amaçlardır. Bu konuyla ilgili olarak öğrencilerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

Türkiye'ye gelince farkındaydım ki bir ülkede yaşamak istersen o dili de öğrenmen lazım. Sonra da kültür daha iyi tanımak için öğrendim, yeni arkadaşlar yapmak için öğrendim. Sonra benim üniversitem için, üniversitede Türkçe olacak onun için de Türkçe öğrendim. (DB)

Önceden birinci amacım eğitim almak için sonra belki çalışmak için. (ZA)

Bu ifadelerde yol çıkarak, Türkçe öğrenmenin Türkiye’deki yabancı öğrenciler için bireysel ve sosyal becerileri geliştiren, akademik ve mesleki başarıyı arttıran ve Türkiye’de yaşamayı kolaylaştıran önemli bir etken olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Yabancı dil öğrenmede blog desteğinin avantajları/dezavantajları

İkinci soruda, öğrencilere blog uygulamasının avantajları ve dezavantajlarına yönelik görüşleri sorulmuş, avantajlarına yönelik belirttikleri görüşler dört, dezavantajlarına yönelik görüşleri ise iki temel kavram etrafında toplanmıştır. Bu soruya ilişkin veriler Tablo 44’te gösterilmiştir.

Tablo 44: Yabancı Dil Öğrenmede Blog Desteğinin Avantajları/Dezavantajları

Ana Tema	Alt Temalar	Görüş Sıklığı
Avantajlar	Eğlenceli	7
	Yeni	5
	İlgi çekici	5
	Teknolojik	4
Dezavantajlar	İnternet bağlantısı	2
	Şarj	1

Tablo 44'e bakıldığında, görüşme yapılan tüm öğrenciler blog uygulamasının eğlenceli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğrencilerden bazılarının ifadeleri aşağıda aktarılmıştır.

Bence blog, blogda çalışmak çok eğlenceli, bir de okuma teknikleri çok bizim için önemli ve yararı var bu yüzden bu dersler benim için çok önemli ve çok faydaları var. (ZA)

Benim için çok faydalı oldu kullanmak. Çünkü önce ben hiç böyle ders yapmadım hiçbir zaman. Benim için çok eğlenceli ve yeni bir şey. Dersler, okuma, böyle şeyler çok iyi oldu hocam. (MW)

Benim için bu blog çok ilginç bir blog. Çünkü orada sadece ders, ders gibi değil yani oynamak gibi eğlenceli. Nasıl daha kolay ders anlayacağım bu blogdan öğrendim. (BH)

Öğrenciler, bir ders dışı öğrenme ortamı olarak tasarlanan blog uygulamasını geçmiş öğrenme deneyimleriyle karşılaştırdıklarında, blogların dil öğrenmede kullanılmasının kendileri için yeni bir öğrenme biçimi olduğunu vurgulamışlar, ayrıca blogların teknolojik avantajlarına da değinmişlerdir. Bir öğrenci konuyla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır.

Bosna'da bir elektronik sınıf, blog sınıfı hiç karşılaşmadık. Onun için benim, bana yeni bir şey oldu ve biraz yani ilginç oldu, internette bir ders yapamaz. O bir avantaj, çünkü yeni bir şey öğreniyorsun ve yeni bir yol buluyorsun yani öğrenmek için. Ve sana bir bakış açıyor ki sende internet kullanabilirsin eğitim için. Sonra da bu bir avantaj ve daha eğlenceli oldu daha interaktif bir sınıf da oldu. Ve her dersten sonra sorular var, her öğrenci katılabilir. Çünkü bazen öğrenciler hiç konuşmuyorlar ama yazabiliyorlar. (DB)

Yalnızca iki öğrenci, internet kesintisi ve mobil cihazlar için şarj sorununu dezavantajlar arasında saymaktadır. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar şöyledir.

Dezavantajları çok yok sadece internet kullanmak biraz zor olabilir çünkü üniversitedeyiz orada internet çok iyi değil. (DB)

Yeni bir şekilde öğreniyoruz daha eğlenceli daha iyi bir şekilde öğreniyoruz ve teknoloji kullanıyoruz. Dezavantajlar için belki internet belki şarj için, çünkü bilgisayar olmadığı için burda. (İT)

Cevaplara bakıldığında, birçok öğrenci için yeni bir öğrenme biçimi olan blog uygulamasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve eğlenceli bir etkinliğe dönüştürdüğü öğrencilerin değindiği ortak konular olarak karşımıza çıkmaktadır.

Blogda yapılması istenen eklemeler/değişiklikler

Görüşmelerde öğrencilere sorulan bir diğer soru ise, blog içeriğini değerlendirebilmek ve geliştirebilmek için blogda yapılmasını istedikleri değişiklikler ve eklemelerle ilgili öğrencilerin görüş ve önerilerini almayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin bu konuya ilişkin önerileri dört ana başlık halinde Tablo 45’te görülebilir.

Tablo 45: Blogda Yapılması İstenen Eklemeler/Değişiklikler

Ana Tema	Alt Temalar	Görüş Sıklığı
Değişiklikler & Eklemeler	Basamaklı öyküler	2
	Metin içi sözlük	2
	Video	2
	Oyun	1

Tablo 45’te görüldüğü üzere, öğrenciler blogda yapılmasını istedikleri değişiklik ya da eklemeler konusunda çok fazla görüş ve öneride bulunmamışlardır. İki öğrenci farklı düzeylerdeki basamaklı öykü kitaplarının bloğa eklenmesi, böylelikle kendi okuma düzeylerine göre kitaplar arasında seçim yapabilmeleri yönünde önerilerini dile getirmişlerdir. Cevaplar incelendiğinde öne çıkan bir diğer konu da, metin içi sözlük uygulaması ile ilgilidir. Blogda yer alan sözlükler yeni sayfalarda açılacak şekilde tasarlanmıştır. Böylece, blog sayfası sabit kalarak öğrencilerin yeni açılan sözlük sayfasını kullanabilmeleri amaçlanmıştır. Ancak, öğrencilerin blog kullanma davranışlarına ait analiz sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun çalışmaya akıllı telefonları üzerinden katıldığı ortaya çıkmıştır. Akıllı telefonların kullanım özellikleri düşünüldüğünde, sayfalar arası geçiş yapmak çok kullanışlı bir yöntem olmadığından, metin içi sözlük uygulamasının bu bağlamda dikkate değer bir öneri olduğunu söylemek mümkündür. Bu konularla ilgili görüşlerden bazıları aşağıda aktarılmıştır.

Eğer istersem ben dediğim gibi mesela küçük küçük hikâyeler, mesela önce biraz kolay konular, sonra biraz mesela zor konular. Bu hikâyeler olursa daha iyi. Mesela burda biz çekemiyoruz videoları, indiremiyoruz. İndirebilsek daha güzel olacak. (ED)

Ben başka diller de öğrendim. Mesela İngilizce'de, İtalyanca'da, Boşnakça'da bir anlam için yüz kelime var. Ama Türkçede bir kelime için yüz anlam var. Bu yüzden ben belki metinde bir kelime için anlamı da koyacam. Meselâ bir göz var tıklarsın, basarsın, yeni bir şey açılacak ve orada nasıl bu kelimeyi kullanabiliriz o olacak. Bir de elektronik Kitaplar, çünkü biz bulamıyoruz, ben bulamıyorum. Eğer burada da olabilirse çok iyi olabilir ve A1 için bu kitapları okuyabilirsiniz, çocuk kitapları gibi. Sonra da C1 için bu kitapları okuyabilirsiniz gibi. (DB)

Mesela bir konu var. Tarihi bir konu. Bu konu mesela biz yaptık su altı konusu. Bu konuların altında bazı links, bağlantılar var daha fazla bağlantı olabilir. (İT)

Cevaplarda göze çarpan bir diğer konu bloğa konu anlatım videoları eklenmesi ile ilgilidir. Bu konuyla ilgili bir öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır.

Ben, hocam daha video dersi istiyorum. Olursa daha iyi olabilir. Çünkü video hem dinliyorum hem bakıyorum, o yüzden daha kolay öğreniyorum. Yani ders, konu hakkında video olabilir. (BH)

Bir başka öğrenci ise, blogda “uygulamalar” menüsü altında yer alan sözcük öğretimi ile ilgili uygulamalara ek olarak bloğa sözcük öğrenimi için oyunlar eklenmesinin iyi bir fikir olduğunu aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir.

Bence oyun daha fazla olursa mesela yabancılar için Türkçe öğrenmek daha kolay olurdu. Mesela yeni kelimeler öğrenmek, yeni sözcükler öğrenmek bence daha kolay olurdu. (ZA)

Cevaplara bakıldığında, öğrencilerin B2 düzeyi için tasarlanmış blog uygulamasını diğer düzeylerde de kullanmak istedikleri ve blogla daha fazla zaman geçirmek istedikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerin, genelde akıllı telefonları dikkate alarak blogla ilgili değerlendirmeler yapmaları görüşmelerden elde edilen dikkat çekici sonuçlar arasındadır. Bu sonuç, öğrencilerin blog kullanımına yönelik davranışları ile ilgili, “Blog sitesine çoğunlukla hangi cihazları kullanarak bağlandınız?” sorusundan alınan sonuçları doğrular

niteliktedir. Buradan, akıllı telefonların dil öğrenmede etkin olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılabilir.

Blog uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar

Dördüncü görüşme sorusu, blog uygulama sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunların tespiti ve çözümü konusunda veri toplamayı amaçlamaktadır. Blog uygulamasının dezavantajlarından bahsederken değindikleri sorunlarla benzerlik gösteren öğrencilerin cevapları temelde üç sorunu işaret etmektedir. Sonuçlar Tablo 46’da görülmektedir.

Tablo 46: Blog Kullanırken Karşılaşılan Sorunlar

Ana Tema	Alt Temalar	Görüş Sıklığı
Karşılaşılan Sorunlar	İnternet	4
	Cihaz	1
	Şarj	1

Tablo 46’daki verilere göre öğrencilerin yaşadığı en genel sorun internet erişimi sorunudur. Cihaz edinme ve şarj gibi sorunlara da değinen öğrenciler, blog kullanımı ile ilgili her hangi bir sorundan bahsetmemişlerdir. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları hiçbir değişiklik yapılmadan aşağıda aktarılmıştır.

Özellikle hiç önemli sorunla karşılaşmadık. Bazen şarjımız bitiyordu. Sadece bu, başka hiç sorun yok. (FT)

Bazen internet problemleri yüzünden çok kötü çalışıyordum. Bu yüzden biraz sorun yaşadım, ama böyle genel sorunlar yoktu. (ZA)

Benim için hocam çok zor bir sorun değildi ama bazen internet çalışmıyordu. Bu yüzden biraz zor oldu benim için. (MW)

Bu asırda teknoloji kullanmak, blog kullanmak, en büyük sorun mesela internet teknoloji olanakları, mesela bazı kişiler için yok. Ya internet yok ya telefon, bilgisayar böyle şeyler yok. (ED)

Benim için zor olmadı çünkü ben de blog kullanırdım daha önce. Ama sadece bu kadar. Mesela internet ile ilgili sorunlar var başka bence yok. (DB)

Öğrencilerin blog kullanımına yönelik davranışları incelendiğinde, büyük bir kesimin (%67.5 oranında öğrenci) blog uygulama sürecine okuldan katıldığı sonucuna ulaşılmıştı. Görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin mobil hatlarına tanımlı internet kotalarının yetersizliği, kampüs dışında kablosuz ağlara ya da bilgisayar/akıllı telefon gibi cihazlara erişim zorluğu bu durumu açıklamaktadır.

Geleneksel öğrenme ile blogla öğrenme arasındaki farklar

Öğrenciler eğitim amaçlı blog uygulamasının kendileri için yeni bir öğrenme biçimi olduğunu daha önceki görüşme sorularında ifade etmişlerdir. Bu soruda, öğrencilerden geleneksel sınıf içi öğrenme modeli ile bir ders dışı öğrenme ortamı olan blog uygulamasını karşılaştırmaları istenmiş, elde edilen veriler içeriğine göre sınıflandırılarak Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47: Geleneksel Öğrenme ile Blogla Öğrenme Arasındaki Farklar

Ana Tema	Alt Temalar	Görüş Sıklığı
Geleneksel Öğrenme & Blogla Öğrenme	İlgi çekici konular	6
	Derse katılım	4
	Eğlenerek öğrenme	2
	Bağımsız mekân/zaman	2

Tablo 47’de de görüldüğü üzere, öğrenciler açısından blog uygulamasının geleneksel öğrenmeden en büyük farkı ilgi çekici konulara sahip olmasıdır. Bu konu ile ilgili bir öğrenci şu ifadeleri kullanmıştır.

Benim için konular daha ilginç. Ve öyle hissettim ben, Böyle büyük bir alan gibi çalışıyoruz, büyük bir alanda çalışıyoruz. Çünkü bu konular çok farklı, çok çeşitli, çok iyiydi. (İT)

Bir diğer öğrenci, blogda paylaşılan haber metinlerini ders kitaplarındaki konularla karşılaştırmış ve şunları söylemiştir.

Daha eğlenceli oldu. Bence daha çok öğrenciler katıldılar bu derslere. Çünkü biz zaten alıştık kitap kullanacağım, öğretmen dinleyeceğim. Ama video varsa dizilerden video, bize yakından konular daha iyi oldu. Çünkü kitaplarda konular biraz eski bizim için. Bu yüzden daha iyi oldu çünkü yeni haberler gördük. (DB)

Derse olan ilgiye bağlı olarak derse katılım düzeyindeki artış, blog uygulamasını geleneksel sınıf içi öğrenmeden farklı kılan bir başka özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Daha eğlenceli bir öğrenme ortamının derse katılım düzeyini arttırdığını şu sözlerle ifade etmişlerdir.

Bloglara herkes katılabilir, bu derste mesela herkes eğlenceli şekilde olur. Ama sadece bazı dersler, sadece mesela öğretmen ders anlatıyor ama öğrenciler dinliyor. Bu iyi değil. Mesela herkes katılabilirse bu daha iyi olacak sınıfta. Mesela sınıf sessiz bir sınıf değil aktif bir sınıf olsun. (ED)

Kesinlikle blogda çalışmak daha ilginç daha, ne biliyim daha etkileyici bence. Çünkü herkes konuşuyor, herkes çalışıyor. Mesela, normal derste bir kişi okuyor metin, başkaları telefonda ne biliyim başka şeyler yapıyor. Ama blogda çalışan herkes birlikte çalışıyor. Bence bu daha yararlı daha faydalı blogda çalışmak. (ZA)

Çalışmaya katılan öğrencilerin %67.5'inin uygulama sürecinde akıllı telefon kullandıkları düşünüldüğünde, iki öğrencinin bu soruya verdikleri cevap anlam kazanmaktadır. Herhangi bir mekân ya da zaman sınırlaması olmaksızın bloğu diledikleri şekilde takip edebildiklerini ifade eden bir öğrenci şu sözleri kullanmıştır.

Hocam benim için blog kitaptan daha iyi. Çünkü hocam telefonla her yerde biz okuyabiliriz. Ama kitap böyle değil. Mesela kantinde, mesela yolda yürürken bizde okuyabiliriz, bu yüzden hocam daha iyi. (BH)

Çalışmanın diğer bölümlerinden elde edilen verilerle birlikte değerlendirildiğinde, bu sonuçlar çalışmanın en önemli dayanak noktası olan, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte hazırlanmış okuma metinlerinin, çağın göz ardı edilemez gerçeği olan teknolojiyi de işe koşarak sunulmasının önemini vurgulamaktadır.

Blog uygulama sürecinde en çok beğenilen/beğenilmeyen etkinlikler

Öğrencilerle yapılan görüşmeler ayrıca, okuma stratejilerine yönelik konu anlatımlarının yapıldığı, öğrenilen konularla ilgili etkinliklerin, ek okuma ve dinleme metinlerinin, mobil uygulamaların ve 12 dilde hazırlanmış sözlüklerin yer aldığı blog uygulamasıyla ilgili geri bildirim almayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerden blog etkinlikleri hakkında olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler yapmaları istenmiş, elde edilen veriler Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48: Beğenilen & Beğenilmeyen Blog Etkinlikleri

Ana Tema	Alt Temalar	Görüş Sıklığı
Beğenilen	Dersler	4
	Konu anlatımı	3
	Bunları biliyor muydunuz?	2
	Sesli öyküler	2
Beğenilmeyen	—	—

Tablo 48’deki veriler, öğrencilerin en çok okuma stratejileriyle ilgili konu anlatımlarını ve çalışılan konularla ilgili dersler menüsü altında yer alan etkinlikleri beğendiklerini göstermektedir. Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda aktarılmıştır.

Benim için dersler çok iyi oldular çünkü ders yapıyorum şimdi hiç hissetmedim. Yani bir şey okuyorum ve bahsediyorum onun hakkında gibi hissettim. O zaman yorulmadım ve daha çok yapabildim bu yüzden. (DB)

Ben hep mesela detaylı okuma yapıyordum. Benim için en önemlisi şimdi bence bu, yüzeysel okuma, mesela seçici okuma bunları öğrendim. (ED)

Benim için dersler daha faydalı, daha çok faydalı çünkü şimdi daha çok teknikler, bu teknikler kullanıyorum ve daha iyi daha hızlı okuyorum. (İT)

Ben en çok okuma teknikleri öğrenmeyi çok sevdim çünkü bu çok önemli. Mesela, seçici okuma ya da detaylı okuma bu çok önemli bence, bu yüzden çok sevdim. (ZA)

“Bunları biliyor muydunuz?” menüsü altında, öğrencileri daha fazla okumaya teşvik edebilecek nitelikte ilginç haberler paylaşılmıştır. Araştırmanın diğer aşamalarında da bu bölümde paylaşılan haber metinlerini okuduklarını belirten öğrencilerden birisi şu ifadeleri kullanmıştır.

Ben hocam ilginç haberlerden çok hoşlandım. Mesela dahi bellek insan. Bu çok benim için ilginç. İlk defa duyduğum ve çok ilginç geldi. (MW)

Keyifli bir okuma deneyimi sunmak ve okumayı teşvik etmek amacıyla, Türk edebiyatından seçme eserlerin seslendirildiği sesli öyküler haftalık olarak öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrencilerin yarıdan fazlası (%66.7) tarafından uygulama boyunca her zaman, %12.5’i tarafından ise sık sık okunduğu çalışmanın önceki aşamalarında belirlenen sesli öykülerle ilgili olarak iki öğrencinin görüşleri şu şekildedir.

Bunlar dışında ben sesli kitaplardan çok hoşlandım, Bunu her yerde her zaman dinleyebilirsin. Bu benim için en enteresan bir şey. (FT)

Mesela ben konuşan kitaplar, mesela dersler ve konular çok iyiydi. Ben daha önce bilmiyordum nasıl mesela hızlı okursun. Ama şimdi benim için iyi oldu okuma teknikleri. Ben hep mesela detaylı okuma yapıyordum. (ED)

Bunun yanı sıra, görüşme yapılan öğrencilerin tümü blog içeriği ile ilgili olarak beğenmedikleri bir nokta olmadığını aşağıda paylaşılan görüşlere benzer şekillerde ifade etmişlerdir.

Hocam ben önce söyledim ki, bu her yerde kullanabiliriz. Bu benim için en enteresan bir şey ve bilgiler çok enteresan. Kötü şeyler yok. (BH)

Hem eğlenceli, hem çok yeni şeyleri buradan öğrenebilirsin. Kötü şeyler yok. (FT)

Sonuçlar incelendiğinde, blog içeriğinin öğrencilerin ilgisini çektiğini ve beğenildiğini söylemek mümkündür. Beğenilmeyen yönleri olmadığı gibi, görüşmelerden çıkan diğer sonuçlara bakıldığında blog içeriğinin B2 düzeyi dışında diğer düzeyleri de kapsayacak

şekilde geliştirilmesi öğrencilerin ortak görüş bildirdiği konular arasında karşımıza çıkmaktadır.

Blog etkinliklerinin okuma başarısına etkisi

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin son sorusu, blog uygulamasının algılanan okuma başarısı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Elde edilen veriler okuma becerisi ön test-son test sonuçlarıyla karşılaştırılarak, blog kullanımının okuma başarısı üzerindeki etkisinin daha net anlaşılmasını sağlaması açısından önemlidir. Bu bağlamda öğrenciler, okuma başarısını üç farklı ölçüte değinerek tanımlamaktadır (Bk. Tablo 49).

Tablo 49: Blog Etkinliklerinin Okuma Başarısına Etkisi

Ana Tema	Alt Temalar	Görüş Sıklığı
Okuma Başarısı	Okuma teknikleri	7
	Okuma hızı	4
	Sözcük bilgisi	1

Tablo 49’da görüleceği üzere, görüşme yapılan öğrencilerin tümü okuma başarısını okuma teknikleriyle ilişkilendirerek, blogda yer alan okuma stratejilerine yönelik konu anlatımları sayesinde okuma hızlarının ve okuma başarılarının arttığını ifade etmişlerdir. Okuma becerisi ön test ve son test sonuçları arasında da anlamlı farklar bulunan öğrencilerin konuyla ilgili ifadelerinden bazıları aşağıda aktarılmıştır.

Tabii ki oldu. Burdan çok yeni teknikler biz öğrendik. Ve ben eminim ki bizim okuma becerilerimiz daha iyi oldu. (FT)

Evet, hocam benim için çok iyi oldu. Okuma teknikleri öğrendim. Ve şimdi iyi okuyabilirim hocam. (MW)

Bence de daha iyi oldu okuma becerim, okuma tekniklerim daha iyi oldu. Bir de bazen yeni kelimeler öğrendik, yeni çalışmalar. Mesela bir konu okurken bazı yeni teknikler öğrendik, Bence çok faydalıydı. (ZA)

Öğrencilerin okuma başarısını ilişkilendirdikleri bir diğer ölçüt okuma hızı ile ilgilidir. Okuma tekniklerine bağlı olarak okuma hızlarında gözlemledikleri artış, ön test ve son testte öğrencilerin boş bıraktıkları soru sayıları incelendiğinde de açıkça

görülebilmektedir. Ön testin 13. sorusundan itibaren cevaplanmayan soru sayısındaki ciddi artış öğrencilerin testi belirlenen süre içerisinde tamamlayamadıklarını göstermiştir. Son testte ise yalnızca son sorularda az sayıda cevaplanamayan soruların olması öğrencilerin test için verilen süreyi altı hafta sonunda daha etkili kullanabildiği şeklinde yorumlanabilir. Okuma hızının okuma başarıları üzerinde etkili olduğundan bahseden iki öğrenci şu ifadeleri kullanmışlardır.

Evet, hocam oldu. Mesela ben daha önce bilmiyordum bu hızlı okuma, seçmeli okuma. Sadece bu detaylı okuyordum. Zaman kaybettim biraz ama şimdi mesela bazı soruları seçmeli şekil okuyorum, bazısını yüzeysel şekil okuyorum. Bu defa zamanı tasarruf ediyorum. (ED)

Hocam ben bazı teknikler biliyordum ama iyi bir şekilde faydalı bir şekilde kullanmıyordum. Şimdi okurken daha dikkatli davranıyorum. Sonra nasıl, hangi teknikle yapabilirim, sonra daha hızlı gidiyorum. (İT)

Algılanan okuma başarısı ile ilgili olarak öğrencilerin yapmış olduğu yorumlar, ön test ve son testten elde edilen nicel verilere ait sonuçları doğrular niteliktedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, teknoloji destekli öğretim malzemeleriyle gerçekleştirilecek okuma stratejileri öğretiminin okuma becerisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz.

4.5. ÖĞRETMENLERİN BLOGLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMA ÖNERİLERİ

Çalışmanın son araştırma sorusuna ilişkin veriler, çalışmanın yapıldığı sınıfın öğretim elemanları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşmelerden elde edilmiştir. Derse giren iki öğretim elemanının blog uygulamasına yönelik görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formları kullanılmıştır. Öğretim elemanlarına ilişkin veriler ilk kez görüşme formları ile elde edildiğinden görüşmelerin ilk dört sorusu öğretim elemanlarını tanımaya yönelik bilgi edinmeyi amaçlamaktadır. Katılımcıların öğrenim durumları, mezun oldukları bölüm, yabancılara Türkçe öğretimi deneyimleri ve blog kullanma deneyimleri ilişkin veriler ile öğretim elemanlarının demografik bilgilerine bu bölümde ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarıyla

gerçekleştirilen görüşmeler, blog uygulamasının yöntem ve içeriğinin değerlendirilmesi ve çalışmanın önceki aşamalarında elde edilen analiz sonuçlarının yorumlanmasında çalışmaya farklı bir boyut kazandırması açısından önemli bir role sahiptir. İlk olarak görüşmelere ait ses kayıtları yazıya aktarılmış, daha sonra ise elde edilen veriler araştırmacı tarafından betimsel analiz yöntemiyle çözümlenerek öğretim elemanlarının bloglarla ilgili görüş ve önerilerine dair temalar oluşturulmuştur.

Öğrenim durumu ve bölüm

Çalışmanın bir başka boyutu, bir ders dışı öğrenme ortamı olarak tasarlanan blog uygulamasının öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi aşamasıdır. Öğretim elemanlarına ilişkin veriler ilk kez görüşme formları ile elde edildiğinden görüşmelerin ilk sorusu öğretim elemanlarını tanımaya yönelik öğrenim durumu ile ilgili bilgi almayı amaçlamaktadır. Katılımcıların demografik bilgileri ve öğrenim durumları Tablo 50’de görülmektedir.

Tablo 50: Öğretim Elemanlarının Demografik Bilgileri ve Öğrenim Durumları

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim Durumu
Öğretim Elemanı 1	32	Erkek	Yüksek lisans
Öğretim Elemanı 2	26	Kadın	Lisans

Tablo 50’de görüldüğü üzere, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER’de okutman olarak görev yapan katılımcılardan biri yüksek lisansını tamamlamış, aynı zamanda doktora eğitimine devam etmekte, diğer katılımcı ise lisans eğitimini tamamlamış ve lisansüstü eğitimine yüksek lisans düzeyinde devam etmektedir. Birinci sorunun devamı niteliğini taşıyan ikinci soru ile katılımcıların mezun oldukları bölümler sorulmaktadır. Tablo 51’de görüldüğü üzere iki katılımcı da lisansüstü eğitimlerine devam ettikleri için bu soru lisans ve lisansüstü eğitim alanlarını kapsayacak şekilde sorulmuştur. İlgili veriler Tablo 51’de aktarılmıştır.

Tablo 51: Öğretim Elemanlarının Mezun Oldukları Bölümler

Katılımcı	Bölüm		
	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
Öğretim Elemanı 1	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Türk Dili ve Edebiyatı	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Öğretim Elemanı 2	Türk Dili ve Edebiyatı	Türkçe Öğretimi	—

Tablo 51’de görüldüğü üzere, her iki öğretim elemanı da lisans eğitimlerini *Türk Dili ve Edebiyatı* alanında tamamlamışlardır. Öğretim elemanlarından biri *Türkçe Öğretimi* alanında yüksek lisans eğitimine devam ederken, diğer öğretim elemanı yüksek lisans eğitimini *Türk Dili ve Edebiyatı* alanında tamamlamış, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* alanında doktora eğitimine devam etmektedir.

Yabancılar Türkçe öğretimi deneyimi

Öğretim elemanlarının yabancılar Türkçe öğretimi deneyimleri üçüncü soru kapsamında araştırılmıştır. Buna göre, öğretim elemanlarından biri 5 yıldır, diğeri ise 6 yıldır yabancılar Türkçe öğrettiklerini ifade etmişlerdir. Her iki öğretim elemanı da bu deneyimlerini, Osmangazi Üniversitesi TÖMER’de lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim almak için farklı ülkelerden Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek edindiklerini ifade etmişlerdir.

Kişisel ya da eğitim amaçlı blog kullanma deneyimi

Yapılan görüşmelerde, daha önce kişisel ya da eğitim amaçlı blog kullanıp kullanmadıkları sorusunu yanıtlayan katılımcılar, blogları ilginç bulduklarını ve farklı amaçlarla çeşitli blog sitelerini takip ettiklerini ifade etmişler ancak kişisel blog tutma ya da eğitim amaçlı blog kullanma deneyimlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, yabancı dilde okuma becerisi öğretiminin bir ders dışı öğrenme ortamı olarak tasarlanan blog üzerinden gerçekleştirilmesinin kendileri açısından da yeni bir deneyim olduğu ifadelerini kullanmışlardır.

Yabancı dil öğrenmede blog desteğinin öğrenciler için avantajları/dezavantajları

Dersin öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerin amaçlarından birisi, yabancı dilde blog desteğinin Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için sağladığı avantaj ve dezavantajlarının öğretim elemanları açısından değerlendirilmesidir. İki öğretim elemanının cevapları, görüşme yapılan öğrencilerin aynı soruya verdikleri cevaplarla örtüşmektedir. Bu bağlamda, bir ders dışı öğrenme ortamı olarak tasarlanan blog uygulamasının öğrenciler için yeni bir öğrenme biçimi olduğu, blogların sahip olduğu teknolojik altyapının yabancı dil öğrenen öğrenciler açısından önemi ve blog uygulamasının ders dışı öğrenmeyi teşvik edici olması blogların öğrenciler için avantajlarına yönelik öğretim elemanlarının değindiği konulardır. Bu soruya verilen cevaplar aşağıda aktarılmıştır.

Blogların avantajları, öğrencilerin ders dışı yeni bir etkinliğe kavuşması, diğer bir avantajı öğrencilerin interaktif olarak her ortamda Türkçeyle iç içe olmalarını sağlamak, yine bir avantajı öğrencilerin kitap, yardımcı kitap gibi basılı materyaller dışında elektronik ortamda Türkçeyle muhatap olmaları ve bunu kendi başlarına uygulayabilmeleri olarak sıralanabilir. (HÇ)

Geleneksel öğrenme dışında, devir internet devri olduğu için, her şeyi internette yapabildiğimiz için bunu da internette yapabiliyor olması öğrenciler açısından çok büyük bir avantaj sağlamaktadır. (TH)

Blogların dezavantajları konusunda sadece bir öğretim elemanı, görüşmelerde öğrencilerin de değindiği internet ve cihaz erişimi konularında aşağıdaki sözleri söylemiştir.

Öğrencilerin internet erişimleri ya da teknolojik araçlara erişimleri konusunda dezavantajlar bulunabilmektedir. Bunun dışında herhangi bir dezavantaj yok. (HÇ)

Cevaplar incelendiğinde, blogların yabancı olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için yeni bir ders dışı öğrenme biçimi olduğu, teknolojik özellikleri sayesinde ilgi çekici ve öğrenmeyi teşvik edici ortamlar olmaları, bunun dışında internet ve cihaz erişimi konusunda yaşanabilecek sorunlar hem öğrencilerin hem de öğretim elemanlarının ortak görüşleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yabancı dil öğrenmede blog desteğinin öğretmenler için avantajları/dezavantajları

Bir önceki sorunun kapsamı genişletilerek, blogların yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlere sağladığı avantaj ve dezavantajların neler olduğu görüşmelerde öğretim elemanlarına yöneltilen altıncı sorudur. Blogların etkileşimli ortamlar olmasının beraberinde getirdiği avantajlar ve uygulamanın bir ders dışı öğrenme ortamı olarak tasarlanmış olması ve teknolojik cihazların kullanımından kaynaklanan bazı dezavantajlara değinen her iki öğretim elemanın bu soruya ilişkin görüşleri aşağıda aynen aktarılmıştır.

Öğretmenler için interaktif olarak öğrencilerin takibi en önemli husustur. Birincisi, öğrencilerin her an, her yerde takibi mümkün olmaktadır. İkincisi, öğrencilerin yapmış olduğu hatalar, yanlışlar ya da doğruları interaktif bir düzlem içerisinde öğrenebiliyoruz ve öğrencinin nerede hata yaptığını ya da hangi konularda iyi olduğunu elektronik ortamda açıkça görebiliyoruz. Bu, bizim için çok faydalı. Öğretmenlerin, aynı zamanda zamandan tasarruf etmesi, ödev kontrolü, ödev takibi ve öğrenciye tekrar dönüt vermesi hususlarında işini kolaylaştıran bir sistem. Ayrıca, şu an öğrencilerin faydalanabilecekleri interaktif olarak yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili olarak bir kaynak sitesi yok. (HÇ)

Alanın zaten ihtiyacı olan bir şey ek kaynak. Nerede olursa olsun, bireysel ya da interaktif, alanın çok fazla kaynağa ihtiyacı var. Her türlü kaynağın bizim işimize yarayacağını ve öğrencilerimizin işine yarayacağını hepimiz biliyoruz. Bu yüzden, öğrencilerin ilgisini çekecek bir blog her zaman faydalı olacaktır. (TH)

Blogların öğretmenler açısından dezavantajlarıyla ilgili yalnızca bir öğretim elemanı görüşlerini belirtmiştir. Bu görüşlerin, teknolojik altyapısı gereği blogların genel özellikleri ve uygulanan blog etkinliğinin bir ders dışı öğrenme ortamı olarak tasarlanmasından kaynaklı uygulamaya özgü iki temel dayanağı vardır. Konuyla ilgili söylenenler aşağıda aktarılmıştır.

Öğretmenler için dezavantajı şu olabilir; öğrenciler klavye yardımıyla yazı yazdıkları için onların el yazılarını takip edememiş oluruz. Öğrencilerin yapmış olduğu hatalar gerçekten onların bilgi düzeyi hataları mı, yoksa klavyeden kaynaklanan hatalar mı, onu tespit etmiş olmuyoruz. Bir dezavantajı da şu; öğrencinin psikolojik durumu, yani heyecanı, korkusu ya da yaptığı panik hareketleri izleyemiyorsunuz. Bu yüzden, bu sistem hem yüz yüze hem de interaktif karma bir sistem olarak uygulanmalı. (HÇ)

Bu cevaplardan, blogların alanda güncel sorunlarından biri olan ek kaynak ihtiyacını karşılama konusundaki rolü öne çıkmaktadır. Sınıf içerisinde olduğu kadar sınıf dışında da öğrenci-öğretmen etkileşimine izin vermesi blogların öğrencilerin akademik gelişimi üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Blog uygulaması sürecinde öğrencilerin karşılaştığı sorunlar

Öğrenci görüşme formlarında da yer alan, çalışmaya katılan öğrencilerin altı haftalık uygulama süresince karşılaştıkları sorunlar öğretmenlere de sorulmuştur. Soruyu cevaplayan her iki öğretim elemanı da, öğrencilerin de dile getirdiği ortak bir sorun olan internet erişimi sorunundan bahsetmişlerdir.

Öğrenciler zaman zaman yurttan ya da evde internet problemi yaşadıklarını söylediler. (HÇ)

Kablosuz internet problemi dışında herhangi bir problem yaşamadılar. (TH)

Bazı yurtlarda, kablosuz internet erişimi hizmetinde yaşanan kopukluklar nedeniyle öğrencilerin üniversite sınırları içerisindeyken blogu takip edebildikleri, bazılarının ise mobil internet kotalarının sınırlı olması nedeniyle kablosuz internet erişimi olan yerlerde blogu kullanabildikleri öğrencilerin öğretim elemanlarına ilettikleri ortak sorundur. Bu sonuçlar, öğrencilerin %62.5'inin uygulama sürecine okuldan, %33.3'ünün ise okul ve ev dışında farklı yerlerden katılmalarının nedenini açıklamaktadır.

Blog uygulamasının öğrencilerin akademik gelişimine etkisi

Blog kullanımının okuma becerisine etkisinin araştırıldığı çalışmada öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerin sekizinci sorusu, blog uygulamasının öğrencilerin genel akademik gelişimleri üzerine etkisini araştırarak çalışmaya farklı bir boyut kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğretim elemanlarının bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda aktarılmıştır.

Okuma metinleri ile karşılaşan her öğrencinin gelişimi bir adım daha ileriye gidiyor. O yüzden okumayı teşvik etmesi, eğlendirici okuma metinlerinin olması, sosyal içerikli metinler olması sebebiyle öğrenciler hem günlük sosyal yaşamdaki dil ile karşılaştılar, hem de bir nevi gazete diline aşina oldukları için okumalarında, buna paralel olarak da akademik gelişimlerinde ilerleme görüldü. (HÇ)

Akademik başarı ile keyif alma, zevk alma bence doğru orantılı. Ne kadar keyif alırsa o kadar başarılı oluyor öğrenci, özellikle dil öğretiminde. Biz ister istemez derslerde kültür aktarımı olabilmesi açısından daha sınırlı metinler işleyebiliyoruz. Bir de, bir kitaba bağlı olduğumuz için sınırlı metinler işliyoruz ama bu uygulamayla öğrenciler daha geniş bir metin yelpazesine ulaşabildiler ve daha keyif aldıkları için akademik anlamda daha başarılı olduklarını düşünüyorum. Okuduklarını anlayamadıklarında sıkılıp bırakıyorlar zaten o yüzden keyif almaları lazım. (TH)

Cevaplar incelendiğinde, öğretim elemanları okudukları metinden keyif aldıkları oranda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin arttığını, deneyimlenen bu artışın da akademik gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin de görüşmelerde ifade ettiği gibi, blogda paylaşılan haber metinlerinin güncel ve ilgisi çekici olması, öğrencileri daha fazla okumaya teşvik etmiş, kendileri için yeni bir öğrenme biçimi olmasına rağmen altı haftalık blog uygulama sürecine etkin bir şekilde katılımlarını sağlamıştır.

Blog uygulamasının öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkisi

Öğrencilerin akademik gelişiminde önemli rol oynayan etkenlerden biri de motivasyondur. Bir önceki soruda öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar ve öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, blog üzerinden yapılan etkinliklerin öğrenme sürecini keyifli bir deneyimine dönüştürdüğü anlaşılmaktadır. Altı haftalık uygulama süresince, öğrencilerde meydana gelen motivasyon değişimlerine ilişkin gözlemleri öğretim elemanlarına dokuzuncu soru kapsamında sorulmuştur. İki öğretim elemanının bu soruya vermiş oldukları cevaplar aşağıdaki gibidir.

Öğrenci ders dışı materyallerle karşılaştığında, mesela ders kitabı ya da öğretmenin verdiği ekstra notların dışında herhangi bir okuma metniyle karşılaşır bunda başarılı olursa öğrenciye özgüven geliyor. Yani ders materyallerindeki başarı aslında öğrenciye ekstra bir motivasyon sağlamıyor. Onu ders olarak algılıyor. Ama sosyal hayatta, özellikle herhangi bir şey okuduğunda, anladığında ve buna yorum yapabildiğinde öğrenci ekstra motivasyon kaynağı kazanmış oluyor. (HÇ)

Öğrenci TÖMER'e başlamasından itibaren bölümünde ve dışarıda ne yapacağız korkusu başlıyor. Bu materyaller o korkuyu azaltıyor diye düşünüyorum. Yani siteye bakarken ben de merak ettim, okumak istedim

içeriği. Aynı şekilde, öğrenci de başlığı görüp, dikkatini çekip okuduğu zaman kendine özgüveni geliyor ve bir adım daha yaklaşıyor gerçek hayata. (TH)

Motivasyonun artmasını okuma başarısına bağlayan öğretmen elemanları, öğrencilerin okunacak ders dışı metne karşı ilgilerini ve okumaya yönelik özgüvenlerini arttırmanın okuma başarısını, buna bağlı olarak da motivasyonu arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, blog uygulamasının öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu soruya verilen cevaplardan anlaşılmaktadır.

Blog etkinliklerinin öğrencilerin okuma başarısına etkisi

Okuma becerişi ön test-son test verileri ve öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin yanı sıra, öğrencilerin okuma becerisi düzeylerindeki olası değişimin önemli göstergelerinden bir diğeri de altı haftalık uygulama süresince dersin öğretmen elemanlarının öğrencilerin okuma düzeyi performanslarına yönelik gözlemleridir. Öğrencilerin okuma başarılarında bir artış olup olmadığı sorusuna öğretmen elemanlarının vermiş olduğu cevaplar aşağıda aktartılmıştır.

Tabii ki oldu. Çünkü öğrenciler bu blog sayesinde bizden daha çok okuma kitapları istediler. Okumaya karşı ilgileri arttı ve son dönemde özellikle öğrencilerin bize gelip bazı okuma metinleri istediği ve bunları anlama çabası içerisine girdiğini gözlemledik. (HÇ)

Yapılan uygulamadan sonra, evet bir artış, daha başarılı bir durum gözlemledim. Çünkü sonuçta bu öğrencilerimiz sınavlara da giriyorlar bir yandan, kendi sınavlarımıza. Ve sizin bu uygulama yaptığınız öğrenciler üzerinde ciddi bir iyileşme gördüm. (TH)

Öğretim elemanları, öğrencilerin gerek sınıf içerisindeki okuma başarısı düzeylerinde, gerekse dönem içi yapılan değerlendirmelerde bir artış olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulamanın öğrencileri blog etkinlikleri dışında daha okumaya yönlendirmesi dikkat çeken bir diğer husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Blogda yapılması istenen eklemeler/değişiklikler

Öğretim elemanlarının blog uygulaması ile ilgili memnuniyet düzeylerinin belirlenebilmesi ve blog uygulamasının yöntem ve içerik bakımından değerlendirilmesi

amacıyla ihtiyaç duyulan veriler görüşmelerin on birinci sorusu ile elde edilmiştir. Bu amaçla, tekrar uygulanacak olsa blog uygulaması ile ilgili ne gibi değişiklikler ya da eklemeler yapılmasını istersiniz sorusuna öğretim elemanlarının cevabı aşağıdaki gibidir.

Evet, memnunum ve daha çok geliştirilmeli. Bu sitenin tüm kur seviyelerinde dizayn edilmesi ve bu sitenin eğitici kadrosuna öğretilmesi, bununla ilgili bir öğretici çalışma yapılması ve bu sitenin sosyal medya aracılığıyla diğer yabancı öğrencilere de anlatılması, hatta B1 düzeyinden sonraki akademik düzeylere de uyarlanması gerekir. (HÇ)

Evet, memnunum. Blog uygulamasının diğer seviyeler için olması da çok önemli. Dönem başında A1 düzeyinde gelen öğrenci çok. Bu öğrenciler B2 düzeyine gelene kadar o arada da bizim okuma etkinliklerine ihtiyacımız oluyor. Buna gerçekten çok ihtiyaç duyuyoruz. (TH)

Her iki cevaba da baktığımızda, blog uygulamasının düşük seviyelerden başlayarak diğer seviyeleri de kapsayacak şekilde içeriğinin geliştirilmesi öğretim elemanlarının memnuniyetini ortaya koyan ortak görüşü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, eğitim amaçlı blog kullanımı ile ilgili öğrencilere verilen eğitimin öğretmenlere de verilmesi yönünde görüş bildirilmiştir.

Derslerde eğitim amaçlı blog kullanımı ile ilgili tercihler

Görüşmelerde son olarak, kendi tasarladıkları bir blog sitesini derslerinde kullanmayı isteyip istemedikleri öğretim elemanlarına sorulmuştur. Konu hakkındaki olumlu ya da olumsuz görüşleri, ya da hangi şartlarda kullanmak isteyecekleri blog uygulamasının değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi açısından önemli veriler sunmaktadır. Her iki öğretim elemanı da konuyu farklı açılardan yaklaşarak blog uygulamasının farklı bakış açıları ile değerlendirebilmesine olanağı sağlamışlardır. On ikinci soruya verilen cevaplar aşağıda görülmektedir.

Eğer bu yönde, teknoloji bağlamında bir eğitim alabilirsek, tabii ki yapılması gereken önemli çalışmalardan biri bu. Hatta her okutman bir blog sayfası edinmeli. Sadece okuma becerisi değil diğer becerilere de yönelik çalışmalar yaparak blogunu dizayn etmeli. Artık 21. yüzyılda teknoloji sınıfa girdi, sınıf dışında da etkinliğini arttırmalı. Bu yüzden kullanmak isterim. (HÇ)

Elbette isterim. Öğrencilerle etkileşim halinde, öğrencilerden de bir şey alarak, öğrencileri de işin içine dâhil ederek yapılabilir aslında. Çok güzel

olur. Mesela, aklıma şu an yazma becerisi geliyor. Mesela, bir öğrenciden de yazı isteyip o yazıyı blogda yayımlayabilme. Bu tarz şeyler de yapılabilir. O şekilde geliştirilebilir ve bir blog oluşturulabilir. Çok da güzel olur. Çok güzel ödevleri örnek olması açısından, “Bunu yapan bir arkadaşınız, siz de yapabilirsiniz” diye göstermek çok güzel olur. (TH)

Görüşmelerden elde edilen veriler diğer verilerle birlikte değerlendirildiğinde, öğretim elemanları blog uygulamasının müfredat kapsamına alınması, bu amaçla ilk aşama olarak öğrencilerin bloglar konusunda eğitilmesi, blogların okuma becerisi dışında diğer becerilerin öğretiminde de kullanılması, ayrıca B2 seviyesi ile sınırlı kalmayıp başlangıç seviyelerinden başlayarak diğer seviyeleri de kapsayacak şekilde geliştirilmesi ve blog tasarımında öğrenci çalışmalarına da yer verilmesi gibi konularda önerilerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda, blog uygulamasına yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde daha fazla önem verilmesi noktasında öğretim elemanları ortak görüş belirtmişlerdir.

4.6. ARA DEĞERLENDİRME

Blogların okuma becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, okuma becerisi testleri, blog tutum ölçekleri, öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler araştırma soruları kapsamında beş bölümde analiz edilerek sonuçlar aktarılmıştır. İlk bölümde, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre içeriği belirlenmiş blogların okuma becerisini geliştirmede etkisi birinci araştırma sorusu kapsamında incelenmiştir. Sonuçlar, okuma becerisi ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu, diğer bir deyişle, blogların B2 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin okuma becerisi düzeylerini geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. İkinci araştırma sorusu kapsamında çalışma öncesinde ve çalışma sonunda uygulanan blog tutum ölçeklerinden elde edilen veriler, öğrencilerin eğitim amaçlı blog kullanımına yönelik tutumlarında altı haftalık uygulama sonunda pozitif yönlü bir değişimin olduğunu ve iki ölçek arasındaki bu farkın anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Üçüncü araştırma sorusuna yanıt aranılan bölümde, öğrencilerin okuma becerisi öğretimi için tasarlanmış blog uygulamasına yönelik tutumlarının okuma başarılarına etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Okuma becerisi testlerinden ve blog tutum ölçeklerinden alınan sonuçların analizi, öğrencilerin bloglara yönelik tutumları ile okuma başarıları arasında orta düzeyde

pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, bloglara yönelik tutumları arttıkça, öğrencilerin okuma becerisi testlerinden daha yüksek puanlar aldıkları söylenebilir. Dördüncü bölümde, öğrencilerin blogların dil öğretiminde kullanımına yönelik görüşleri ve uygulamaya yönelik önerileri dördüncü araştırma sorusu kapsamında araştırılmıştır. Seçkisiz atama yoluyla belirlenen yedi öğrenciyle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerin nitel araştırma yöntemleriyle analiz edildiği bölümde, öğrencilerin çoğu blog uygulaması lehinde olumlu görüş bildirmişler, blog uygulamasının kendileri için yeni bir öğrenme biçimi ve teknolojik avantajlarından dolayı eğlenceli bir deneyim olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, blog etkinliklerinin okuma başarılarını arttırdığı yönündeki ifadeleri, öğrencilerin okuma becerisi testlerinden elde edilen nicel verileri doğrulamaktadır. Çalışmanın beşinci araştırma sorusunun araştırıldığı son bölümde ise, blog uygulamasının yöntem ve içeriğinin değerlendirilmesi ve öğretmenlerin bloglarla ilgili görüş ve önerilerinin belirlenebilmesi amacıyla dersin iki öğretim elemanı ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden çıkarılan sonuçlar, blog uygulamasının öğrencilerin eğlenerek öğrenebilmelerine olanak sağlayan ders dışı etkileşimli bir öğrenme ortamı olduğu, öğrencilerin ders dışı öğrenmelerinin takibini öğretmenler açısından kolaylaştıran bir sistem olduğu, blog sayesinde öğrencilerde gözlemlenen motivasyon artışının okuma başarısını ve genel akademik başarıyı arttırdığı, B2 düzeyi için hazırlanan blog uygulamasının diğer seviyelerde ve okuma becerisinin yanı sıra diğer becerileri de kapsayacak şekilde öğretim programına dahil edilmesi gerektiği yönündedir.

Bir sonraki bölümde, çalışmanın bulguları ilgili alanyazın ışığında değerlendirilecek ve ileride yapılabilecek çalışmalarla ilgili önerilere yer verilecektir.

5. BÖLÜM:

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, blog şeklinde tasarlanan teknoloji tabanlı bir sınıf dışı öğrenme ortamının okuma becerisinin gelişimi üzerine etkisi araştırılmıştır. Çalışmaya temel olması amacıyla, yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin önemi, algılamaya dayalı dil becerilerinin işe koşulduğu okuma süreci ve okumaya yönelik tutumların okuma sürecine etkisi ilgili alanyazın kapsamında değerlendirilmiştir. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde tanımlanan okuma becerisi kazanımları dikkate alınarak, teknolojiyi etkin kullanan yeni nesil öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak amacıyla teknoloji ve bilgisayar destekli eğitim alanında yapılan araştırmalar incelenmiştir. Günümüz eğitim anlayışında öne çıkan, öğrencilere sınıf dışında ihtiyaç duydukları etkileşimli dil öğrenme ortamları sağlayabilmek adına Web 2.0 araçlarından biri olan blogların yabancı dil öğretiminde kullanımı ile ilgili araştırmalar da çalışma kapsamında incelenmiştir.

Blog üzerinden öğretimi yapılan okuma stratejileri dikkate alınarak hazırlanan okuma becerisi testi çalışma öncesinde ve sonrasında ön test ve son test olarak uygulanmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blogların okuma becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Okuma becerisi testleriyle birlikte çalışma öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kez uygulanan blog tutum ölçeği ile öğrencilerin eğitici blog kullanımına yönelik tutumları belirlenmiş ve blog uygulamasının öğrencilerin bloglara yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Okuma becerisi testleri ve blog tutum ölçeklerinden elde edilen verilerin birlikte analizi ile bloglara yönelik tutumların okuma başarısına etkisi de çalışma kapsamında incelenmiştir. Testler ve ölçeklerden elde edilen nicel verileri, nitel bakış açısıyla değerlendirmek ve uygulamaya ilişkin görüş ve önerileri belirlemek amacıyla çalışmaya katılan öğrenciler ve dersin öğretim elemanlarıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tasarım tabanlı araştırma modelinin uygulandığı bu çalışmada, tasarımın geribildirimler ışığında iyileştirilebilmesi amaçlanmış ve uygulama sürecinde her hafta öğrencilere tasarım geliştirme anketi uygulanmıştır.

Böylece çalışma için araştırmacının tasarlamasıyla özgün nitelik kazanan blog sitesi, içerik ve teknik açıdan gözden geçirilmiş ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun bir ders dışı öğretim malzemesi geliştirilmeye çalışılmıştır. Altı haftalık bir uygulama sürecini kapsayan bu çalışma, Osmangazi Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 24 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Okuma becerisi ön test ve son testinden elde edilen veriler, iki testten alınan puanlar arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca, blog tutum ölçeklerinden elde edilen veriler de, çalışmanın bloglara yönelik tutumlar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Okuma becerisi testi ve blog tutum ölçeğinden alınan sonuçlar karşılaştırıldığında, öğrencilerin blog uygulamasına yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesiyle okuma başarılarının da arttığı anlaşılmaktadır. Seçkisiz atama yoluyla belirlenen öğrenciler ve dersin öğretim elemanlarıyla yapılan ve nitel yöntemlerle analiz edilen yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler de çalışmanın nicel verilerini desteklemektedir. Bu verilere göre, blog uygulamasının öğrenciler için yeni ve eğlenceli bir öğrenme biçimi olmasının yanı sıra ders dışı etkileşimi sağlamada etkili bir araç olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler açısından elde edilen veriler ise, blogların öğrencilerin ders dışı öğrenmelerinin takibini kolaylaştırdığını ve geribildirim imkânı sağladığını göstermektedir.

Bu bölümde, çalışmadan elde edilen bulgular ilgili alanyazın ışığında değerlendirilerek çalışmanın araştırma soruları yanıtlanacak ve ileride yapılabilecek çalışmalarla ilgili önerilere yer verilecektir.

5.1. SONUÇ

Bu çalışmada, bir ders dışı öğrenme ortamı olarak tasarlanmış blogların okuma becerisine etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda yanıt aranan ilk soru, AOÖÇ B2 düzeyi okuma becerisi kazanımlarına göre hazırlanmış okuma becerisi ön test ve son test puanlarından elde edilen nicel veriler analiz edilerek yanıtlanmıştır. Sonuçlar, altı haftalık uygulama sonunda öğrencilerin okuma beceri düzeyleri ile uygulama öncesi okuma beceri düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgular, bir ders dışı öğrenme ortamı olarak altı farklı okuma stratejisinin kazanımını amaçlayan, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak içeriği belirlenmiş blogların öğrencilerin

okuma becerilerini geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, öğrencilerin ön test ve son testte cevapladıkları soru sayıları karşılaştırıldığında ortaya çıkan belirgin fark, okuma hızlarında kayda değer bir artış olduğunun göstergesi kabul edilebilir. Bu sonuçlar, alanda yapılmış diğer çalışmaların sonuçlarını da desteklemektedir.

Rashtchi ve Hajihassani (2010), beş hafta süren benzer bir uygulamayla blogların üniversite düzeyindeki öğrencilerin İngilizce okuma becerilerine etkisini araştırmıştır. Uygulamanın sonuçlarına göre öğrencilerin okuma becerisinde gelişim gözlenirken, blogların öğrenmeye karşı öğrencileri motive ettiği sonucuna da ulaşılmıştır. Okuma stratejilerinin öğretimini amaçlayan bir başka benzer uygulama Izquierdo ve Reyes (2009) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencileri ile yürütülmüştür. Blogların sosyokültürel etkileşimi ve öğrenme sürecine katılımı arttırdığı, ayrıca özerk öğrenmeyi desteklediği uygulama sonunda ulaşılan sonuçlardır. Aydan (2014), okuma derslerinde blog kullanmanın faydaları, zorlukları ve bu zorlukların muhtemel çözümlerini araştırmak amacıyla yürüttüğü çalışma ile blogların, dilbilgisi ve kelime bilgisini arttırdığı, okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği ve öğrencileri derse katılmaları konusunda teşvik edici bir araç olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuçları destekleyici nitelikteki benzer sonuçlara Temir (2015) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerle yürüttüğü çalışması ile ulaşmıştır. Çalışma sonunda, öğrencilerin okuma seviyelerinde belirgin oranda artış olduğu ve uygulama süresi arttıkça blogların okuma becerisi üzerindeki etkisinin de arttığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, blogların öğrencileri daha fazla okumaya teşvik ettiği, öğrenmeyi ve okuma becerilerini geliştirdiği çalışmada elde edilen diğer sonuçlardır. Genellikle lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim alan öğrencilerin katılımıyla yürütülen çalışmaların yanı sıra, küçük yaş gruplarından öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmalar da alanyazında mevcuttur (DeLallo, 2011; Tse, Yuen, Loh, Lam, ve Ng, 2010; VanEpps, 2012). Beşinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında DeLallo (2011), blogların okuduğunu anlama becerisi ve kişilerarası ilişkiyi geliştirmede etkisini araştırmıştır. Sonuçlar, blog aracılığıyla uygulanan işbirlikli stratejik okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini, öğrencilerin uygulama sürecine etkin olarak katıldıklarını ve blog uygulamasından keyif aldıklarını ortaya koymuştur.

Blogların okuma becerisi üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmaların birçoğu yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında yürütülmüştür (Al-Fadda ve Al-Yahya, 2010; Aydan, 2014; Fattah, 2016; Izquierdo ve Reyes, 2009; Rashtchi ve Hajihassani, 2010; Temir, 2015). Ayrıca, şu ana kadar yapılan çalışmalarda bloglar çoğunlukla ders içi öğretim programına dâhil edilerek uygulanmıştır. Ancak bu çalışma, tasarım tabanlı araştırma yöntemine dayanarak geliştirilen blogların, bir ders dışı öğrenme ortamı olarak uygulandığında B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin okuma becerilerine etkisini araştırmaktadır. Elde edilen sonuçlar, bir ders dışı öğrenme malzemesi olarak tasarlanan blogların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerisini geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğunu göstererek alana katkı sağlamıştır.

Araştırmanın bir diğer boyutu olan öğrencilerin eğitim amaçlı blog uygulamasına yönelik tutumları, çalışma öncesi ve çalışma sonunda uygulanan blog tutum ölçeğinden elde edilen verilerle incelenmiştir. Bloglara yönelik tutumlara ek olarak, ikinci araştırma sorusunun birinci alt problemi olan öğrencilerin medya kullanım alışkanlıklarının belirlenebilmesi için çalışma öncesi uygulanan blog tutum ölçeğine beş maddelik bir bölüm eklenmiştir. Bu bölümden elde edilen verilerle, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak blog içeriği ve yöntemine son şekli verilmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin haber okumak için günde bir saatten daha az süre ayırdığını ve haberleri daha çok günün akşam saatlerinde okumayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu sebeple, blogda paylaşılan haber metnlerinin çok uzun olmamasına ve paylaşımların akşamüzeri saatlerde yapılmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun haberleri internet üzerinden takip ettiği, bunun için de çoğunlukla akıllı telefonlarını kullandıkları sonucuna dayanarak, uygulamada kullanılacak blog sitesi için akıllı telefonlar üzerinden kolaylıkla kullanılabilen bir tema tercih edilmiştir. Ayrıca, blogda yapılan her paylaşım için öğrencilere cep telefonu bildirim mesajları gönderilerek akıllı telefonlar üzerinden blogu takip edebilmeleri sağlanmıştır. Son olarak, öğrencilerin ses dosyaları ve görsellerle ya da videolarla desteklenmiş haber metnlerini okuduklarını ifade etmeleri üzerine, yazılı metinlere ek olarak haberlerle ilgili fotoğraf/resimler ve video bağlantı adresleri ilgili haber sayfasına eklenmiştir.

Uygulanan blog etkinliklerinin öğrencilerin bloglara yönelik tutumları üzerindeki etkisi, blog tutum ölçeğinden elde edilen nicel verilerle araştırılarak ikinci alt probleme yanıt

aranmıştır. Çalışma öncesi ve çalışma sonunda toplam iki kez uygulanan blog tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlar, blog uygulaması sonunda öğrencilerin tutumlarında pozitif yönlü bir değişim olduğu ve bu değişimin anlamlı olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu değişim, altı haftalık uygulama sonunda öğrencilerin kaygı düzeylerindeki azalma, blog kullanımına yönelik istek ve özyeterlik algılarında ise fark edilir bir artış olarak gözlemlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, yabancı dil öğretiminde bloglara yönelik tutumların araştırıldığı daha önce yapılmış olan çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Kattsir (2012), sınıf, topluluk ve öğrenci bloglarına yönelik öğrenci algısını ve tutumlarını araştırmış, çalışma sonunda öğrencilerin eğitimde blogların kullanımına ilişkin çok olumlu tutum ve algıları olduğunu ortaya koymuştur. Yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencileriyle yürütülen benzer bir çalışmada Aljumah (2012), yazma derslerinde öğrencilerin blog kullanımına ilişkin tutumlarını araştırmıştır. Dönem sonunda uygulanan tutum anketlerini yanıtlayan öğrencilerin büyük çoğunluğu yazma derslerinde blog üzerinden yaptıkları etkinliklerle ilgili olumlu tutumlara sahip olduklarını, blog uygulamasının faydalı, motive edici ve yazma becerilerini geliştirmede etkili bir sistem olduğunu ifade etmişlerdir. Blackstone ve diğerleri (2007) tarafından yürütülen, blog kullanımına yönelik öğrencilerin tutumlarının araştırıldığı çalışma sonunda, akran değerlendirmenin önemli olduğu ve blogların yazma becerisi öğretiminde kullanılmasına karşı öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bloglara yönelik tutumların araştırıldığı bir diğer çalışma Nicolaou ve Constantinou (2014) tarafından yürütülmüş, çalışma sonunda öğrencilerin çoğunun blog etkinliklerinin tümüne katıldığı ve bloglara karşı tutumlarının yüksek oranda olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüleceği üzere, bu çalışmanın sonuçları alanda yapılmış olan diğer çalışmaların sonuçları ile benzer niteliktedir.

Çalışma sonunda uygulanan ölçeğe eklenen Likert tipi maddeler ve çoktan seçmeli sorulardan elde edilen verilerle, blogda paylaşılan etkinliklerle ilgili öğrencilerin uygulama sürecindeki davranışları üçüncü alt problem kapsamında incelenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun blogda paylaşılan yazılı haber metnlerinin yanında haberin video bağlantıları ve haberle ilgili diğer siteleri de takip ettiklerini ve metinlerle ilgili okuduğunu anlama sorularını da yanıtladıklarını göstermiştir. Ayrıca, altı haftalık uygulama süresince her hafta farklı bir okuma stratejisinin öğretimini amaçlayan

konu anlatımları ve okumayı keyifli ve kolay kılmak adına bloğa eklenmiş olan sesli öykülerin de öğrencilerin tamamına yakınının ilgisini çektiği görülmüştür. Bloğa eklenen bir tartışma bölümü sayesinde, uygulamanın öğrenciler arası sınıf dışı etkileşimi teşvik etmesi de daha önce yapılmış çalışmalarda olduğu gibi (Al-Fadda ve Al-Yahya, 2010; Aljumah, 2012; DeLallo, 2011; Izquierdo ve Reyes, 2009; Korkmazgil, 2009; Nicolaou ve Constantinou, 2014; Pinkman, 2005; Rashtchi ve Hajihassani, 2010; Šabanović, 2015; Yavuz, 2014; Zarei ve Al-Shboul, 2013; Zeqiri, 2013) bu çalışmada da ulaşılan ortak bir sonuçtur. Sonuçlar, uygulama boyunca bloğu düzenli olarak takip eden öğrencilerin, konuyla ilgili önerilen diğer siteleri ve farklı Türkçe öğretim sitelerini de ziyaret ettiklerini göstermektedir. Uygulama sürecine yoğunlukla akıllı telefonla kampüs içinden katılımın sağlandığı anlaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin mobil hatlarına tanımlı sınırlı internet kotaları nedeniyle kampüs internet olanaklarını değerlendirmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bloglarla ilgili bir başka veri, blogda sunulan farklı içerikteki haberlerin beğenilmesine karşın bilim, teknoloji, tarih, kültür ve sanat haberlerinin en fazla ilgi çeken haber türleri olmasıdır.

Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe bağlamında ilgi ve ihtiyaçlarına uygun tasarlanmış blogların okuma becerisi edinme ve geliştirmeye etkisinin ve öğrencilerin blog kullanımına yönelik tutumlarının incelendiği çalışmanın ilk iki araştırma sorusuyla ulaşılan sonuçlar, farklı beceri alanlarının öğretiminde blog etkisinin araştırıldığı çok sayıda çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bu çalışma ve alanda yürütülen diğer çalışmaların ortak sonucu, blogların eğlenceli, etkili ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sunan ve öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen araçlar olduğu yönündedir (Ahluwalia ve diğerleri, 2011; Al-Fadda ve Al-Yahya, 2010; Aljumah, 2012; Blackstone ve diğerleri, 2007; DeLallo, 2011; Fageeh, 2011; Izquierdo ve Reyes, 2009; Kattsir, 2012; Nicolaou ve Constantinou, 2014; Rashtchi ve Hajihassani, 2010).

Öğrencilerin okuma beceri düzeylerinde ve bloglara yönelik tutumlarında pozitif yönlü anlamlı bir değişim olduğu sonucuna ulaşılan bu çalışmanın üçüncü araştırma sorusu kapsamında, blog uygulamasına yönelik tutumlarla okuma başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Okuma becerisi ön test-son testi ve blog tutum ölçeğinden elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin bloglara yönelik tutumları ile okuma başarıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Bu ilişki, okuma stratejileri öğretimini amaçlayan bloglara yönelik tutumların okuma başarılarını

etkileyen faktörler arasında olduğunu göstermektedir. Bir başka ifadeyle, bloglara yönelik tutumlar olumlu olduğu oranda okuma becerisi testinden alınan puanlar da artmaktadır.

Blog aracılığıyla uygulanan okuma stratejilerine yönelik öğrenme etkinliklerinin okuma beceri düzeylerini geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğu ve öğrencilerin bloglara yönelik tutumlarında gözlemlenen pozitif yönlü değişim çalışmada ulaşılan önemli sonuçlardandır. Aynı doğrultuda, bloglara yönelik tutumlar ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin hem çalışma öncesinde hem de çalışma sonunda anlamlı çıkması, uygulanan blog etkinliklerinin öğrencilerin tutumlarını, buna bağlı olarak da başarılarını arttırmada istikrarlı ve güvenilir bir sistem olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Eğitim alanında blog uygulamalarını konu alan çok sayıda çalışma yürütülmüştür, ancak bunlardan birçoğu özellikle yazma becerisiyle alakalıdır (Al-Qallaf ve Al-Mutairi, 2016; Çeçen, 2008; Çiftçi, 2009; Dehneliler, 2013; Fageeh, 2011; Gonzalez, 2012; Karsak, 2014; Kavandı, 2012; Kazancı, 2012; Kitchakarn, 2012; Kızıl, 2007; Koçoğlu, 2009; Noytim, 2010; Yavuz, 2014). Okuma becerisinin öğretimiyle ilgili çalışmalar (Al-Fadda ve Al-Yahya, 2010; Aydan, 2014; Fattah, 2016; H.-Y. Hsu ve Wang, 2011; Izquierdo ve Reyes, 2009; Rashtchi ve Hajihassani, 2010; Temir, 2015; VanEpps, 2012) ve öğrencilerin bloglara yönelik tutumlarını araştıran çalışmalar (Ahluwalia ve diğerleri, 2011; Aljumah, 2012; Blackstone ve diğerleri, 2007; Kattsir, 2012; Nicolaou ve Constantinou, 2014) ise çoğunlukla yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında gerçekleştirilmiştir. Bu tez ise, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılmış bir çalışmadır. Bu alanda bloglara yönelik tutumların okuma becerisi üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımından alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma sonunda, uygulanan blog etkinliklerine yönelik görüş ve önerilerinin belirlenebilmesi amacıyla yedi öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerden, Türkiye’de eğitim alma, sosyal çevre edinme, bireysel ve mesleki becerilerini geliştirme ve Türk kültürünü öğrenmenin öğrencilerin ortak Türkçe öğrenme amaçları arasında olduğu anlaşılmıştır. Blogların, eğlenceli ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı hazırladığı, öğrenmeye karşı ilgilerini arttırdığı anlaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerden alınan bu sonuçlar, alanda daha önce yapılmış olan çok sayıda çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Rashtchi ve Hajihassani (2010),

sınıf atmosferini değiştirmek isteyen öğretmenler için blogların kullanımı kolay, ilginç, etkileşimli ve özgün öğrenme malzemeleriyle zengin bir öğrenme ortamı olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Hsu ve Lin (2008), blogların öğrencilerin tutumları ve motivasyonu üzerinde olumlu etkiye sahip, kullanımı kolay ve eğlenceli araçlar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aydan'ın (2014) çalışmasında ulaştığı sonuçlardan biri de, blogların öğrencilerin motivasyonunu arttırarak derslere daha etkin katılımlarını sağladığı yönündedir. Nicolaou ve Constantinou (2014), öğrencilerin motivasyonunu arttıran etkenler arasında, bloglarla çalışmanın daha kolay olduğu ve yabancı dil becerilerini geliştirdiğı algısına yer vermektedir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında kullandıkları teknolojilerin, özgün öğrenme deneyimleri sunarak öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ve öğrenmeyi desteklediğı diğeri bir çalışmadan elde edilen benzer sonuçlardır (VanEpps, 2012). Blog uygulaması ile ilgili dezavantajlar konusunda, görüşme yapılan öğrencilerden sadece ikisi uygulama sırasında yaşadıkları internet kesintisi ve mobil cihazlar için şarj sorununa değinmişlerdir. Ahluwalia ve diğeriğerlerinin (2011) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış, öğrenciler resim, video ve sunu dosyaları eklerken internet bağlantı sorunları ve enerji kaynağı erişim sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Blog içeriğini ve yöntemini geliştirebilmek amacıyla öğrencilere blog uygulaması ile ilgili ne gibi değişiklikler ve eklemeler yapmak istedikleri sorulmuştur. Genel olarak blog içeriğini ve etkinliklerini beğendiklerini dile getiren öğrenciler, farklı zorluk düzeylerinden sesli öykülerin de blogda yer almasının kendi okuma beceri düzeylerine göre öyküler arasında seçim yapabilmelerine olanak sağlayacağını ifade etmişlerdir. Blogda yer alan sözlük sayfasıyla ilgili olarak da görüş bildiren öğrenciler, etkinlikleri çoğunlukla akıllı telefonları üzerinden takip ettiklerinden dolayı blogda yer alan sözlük sayfasına ek olarak bir metin içi sözlük programı geliştirilmesini önermişlerdir. Etkinlik sayfasından ayrılmayarak sözlük kullanımına izin veren bu uygulama önerisi, çoğunlukla mobil cihazların kullanıldığı bu çalışma için önemli bir geribildirim olarak kabul edilmiştir. Dikkat çeken bir konu ise, blog sitesine eğitimci videolar eklenmesi ve konu anlatımlarının videolara üzerinden yapılması önerisidir. Görsel-işitsel algının eşzamanlı işe koşulmasına dayanan bu görüşü destekleyici nitelikte bulgular alanyazında mevcuttur. Buna göre bloglar, ses, görüntü, video gibi öğelerle görsel-işitsel algıyı da harekete geçirerek yazılı metinleri anlamayı kolaylaştırmaktadır (Minocha ve Kerawalla, 2011; Solomon ve Schrum, 2010). Okuma becerisinin temel gereksinimlerinden olan sözcük

öğrenimini kolaylaştırmak için oyunların uygulamaya dâhil edilmesi de konuyla ilgili görüşler arasındadır. Sonuçlar, B2 düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, blog içeriğinin diğer düzeyleri de kapsayacak şekilde genişletilmesi görüşünde olduğunu göstermektedir.

Görüşmeler ayrıca, uygulama sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirleyebilmek ve görüşleri doğrultusunda çözüm önerileri geliştirebilmeyi amaçlamıştır. Blog kullanımına ilişkin herhangi bir teknik sorundan bahsetmeyen öğrenciler, yaşadıkları genel sorunları internet erişimi ve mobil cihazlar için şarj tüketimi olarak özetlemişlerdir. Genel bir sorunu yansıtmasa da cihaz sorununa değinen bir öğrenci de olmuştur. Benzer sorunlar alandaki diğer çalışmalarda da gözlemlenmiştir (Ahluwalia ve diğerleri, 2011; Ariffin ve Yaacob, 2014; Tseng, 2008; Yakut ve Aydın, 2015; Yavuz ve Tok, 2014). Bu sonuçlar, ikinci araştırma sorusu kapsamında ulaşılan, çoğu öğrencinin blog uygulama sürecine okuldan ya da okul ve ev dışında farklı yerlerden katıldığı sonucunu açıklamaktadır. Blog etkinliklerini genellikle akıllı telefonlar üzerinden takip eden öğrenciler mobil hatlarına tanımlı internet kotalarının yetersizliği nedeniyle kampüs içerisinde ya da dışında kablosuz ağlara bağlanarak erişim sağlama yolunu tercih etmişlerdir. Bu sebeple, kablosuz internet erişimi olmadığı zamanlarda yaşadıkları en genel sorun internet bağlantı sorunu, ev ya da yurt dışında bir yerden kablosuz internet erişimi sağladıklarında ise şarj tüketimi sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenciler, geleneksel öğrenme yöntemleri ile karşılaştırıldığında kendileri için yeni bir öğrenme biçimi olan blog uygulamasını farklı kılan en genel özelliğin ilgi çekici konuları olduğuna vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin, ilgi duydukları konu alanlarından tercih edilen çeşitli türden haber metinlerini ders kitaplarında yer alan konulara kıyasla çok daha ilginç ve güncel bulmaları, derse olan katılım oranının arttığı sonucunu da beraberinde getirmektedir. Benzer yöntemle öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte metinleri blog üzerinden paylaşan Izquierdo ve Reyes (2009), okullardaki geleneksel öğrenme ortamının aksine, blogların öğrenme sürecine katılımı arttırdığı şeklinde benzer sonuçlar elde etmiştir. Ariffin ve Yaacob (2014), İngilizce öğretiminde blog üzerinden yapılan okuma etkinliklerine yönelik öğrenci algılarını araştırdıkları çalışmalarında, blogların işbirlikli öğrenmeyi teşvik ederek öğrencileri etkinliklere katılım konusunda cesaretlendirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Yabancı dil öğretimi bağlamında blog etkisinin incelendiği bir

diğer çalışma Pinkman (2005) tarafından yürütülmüştür. Blogların yararları konusunda öğrenci algılarının araştırıldığı çalışmanın sonuçları, blogların öğrenci ve öğretmenler arasında sağladığı geribildirim ve etkileşim sayesinde ilgi ve motivasyonu arttırdığı yönündedir. Uygulamanın tamamlanmasının ardından, dönemin sonunda öğrencilerin hala blog etkinliklerine katılmaya devam etmeleri, bu çalışmada ulaşılan blogların özgün öğrenmeyi teşvik ettiği sonucuyla tutarlılık göstermektedir.

Görüşmelerde, öğrencilerin blogda yer alan her bir etkinlik türü ile ilgili olumlu ya da olumsuz görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Okuma becerisinin geliştirilmesi hedeflenen etkinliklerle ilgili olarak olumsuz herhangi bir görüş belirtmeyen öğrenciler için en beğenilen etkinlik türleri; okuma stratejilerinin öğretimine yönelik hazırlanmış konu anlatım etkinlikleri ile dersler menüsü altında yer alan ve öğrenilen okuma stratejilerini uygulamayı gerektiren haber metinleri ve bu metinlerle ilgili etkinlikler olmuştur. İlginç bilgileri konu alan haber metinlerinin bir araya getirildiği *Bunları Biliyor muydunuz?* bölümü ve görsel-işitsel algıyı harekete geçirerek okumayı keyifli bir etkinliğe dönüştüren *Sesli Kütüphane* uygulamanın beğenilen etkinlikleri arasında yer almaktadır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ayrıca, blog üzerinden gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin algılanan okuma başarısı üzerindeki etkisi de sorulmuştur. Blogların okuma başarılarını arttırdığını ifade eden öğrenciler bu durumu öğrenilen okuma tekniklerine bağlı olarak okuma hızlarında ve sözcük bilgilerinde meydana gelen artışla ilişkilendirmişlerdir. Bu sonuçlar, Noytim'in (2010) çalışmasında elde ettiği sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Akademik okuma-yazma becerisi dersi alan İngilizce öğretmenliği öğrencileriyle yürüttüğü çalışma sonunda blogların sözcük bilgilerini arttırdığı, analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği, okuyucu-yazar etkileşimini kurmaya imkân sağladığı, bunlara paralel olarak da okuma ve yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Hedef dilin etkileşimli kullanımına sınıf dışında da imkân sağlayarak sözcük bilgisini arttırdığı ve okuma becerisini geliştirdiği yönündeki öğrenci algısını ortaya koyan sonuçlar farklı çalışmalarda tekrarlanmaktadır (Aydan, 2014; DeLallo, 2011; Temir, 2015).

Karma desenli yöntemle tasarlanan bu çalışmada, öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler okuma becerisi testleri ve blog tutum ölçeklerinden elde edilen nicel verilerle tutarlılık göstermektedir. Bu bağlamda,

blog tutum ölçeklerinde olduğu gibi görüşmelerde de öğrencilerin çoğu blog uygulaması hakkında olumlu görüş bildirmişler, teknoloji tabanlı bu uygulamanın kendileri için yeni ve eğlenceli bir öğrenme deneyimi olduğunu ifade etmişlerdir. Blog etkinliklerinin okuma başarılarını arttırdığı yönündeki görüşleri, okuma becerisi testlerinden alınan sonuçları da doğrulamaktadır.

Çalışmanın son araştırma sorusuna, sınıfın iki öğretim elemanı ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerle yanıt aranmıştır. Blog etkinliklerinin eğitimcilerin gözüyle değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 12 soruluk görüşme formları kullanılmıştır. Öğretim elemanlarına, blogların dil öğretiminde kullanımına yönelik görüşleri ve uygulamaya yönelik önerilerinin sorulduğu görüşmelerden elde edilen nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Lisans eğitimlerini *Türk Dili ve Edebiyatı* alanında tamamlayan öğretim elemanlarından biri *Türkçe Öğretimi* alanında yüksek lisans, diğeri *Yabancılar Türkçe Öğretimi* alanında doktora eğitimlerine devam etmektedirler. Blogları ilginç bulduklarını ve farklı türden blog sitelerini takip ettiklerini ifade eden öğretim elemanları, *Yabancılar Türkçe Öğretimi* alanında sahip oldukları 5 ve 6 yıllık deneyimleri boyunca blogları eğitimsel amaçlarla kullanmamışlardır.

Öğretim elemanlarının blog şeklinde teknoloji tabanlı öğrenme etkinliklerinin öğrencilere sağladığı avantaj ve dezavantajlar konusundaki görüşleri, öğrenci görüşmelerinden alınan sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Blog uygulamasının yeni bir öğrenme biçimi olması, teknolojik altyapısıyla ders dışı öğrenmeyi teşvik eden ilgi çekici ve eğlenceli araçlar olması blogların avantajları, internet erişimi ve cihaz gereksinimi ise blogların dezavantajları konusunda öğrenci ve öğretim elemanlarının ortak görüşleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretim elemanları açısından değerlendirildiğinde, bloglar ders dışı öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlayan, öğrenci takibini ve ödev kontrolünü kolaylaştıran sistemlerdir. Öte yandan, öğrencilerin blogda yazarken yaptıkları hatalarının bilgi düzeyi hataları mı ya da klavye ile yazmaktan kaynaklanan teknik hatalar mı olduğu anlaşılamayabilir. Ayrıca, öğrenme sürecinde öğrencilerin tepkisel davranışlarının değerlendirilmesinde bütünleştirici olması adına blogların ders içi ve ders dışı karma bir sistem olarak uygulanması önerisi getirilmiştir.

Öğrencilerin uygulama süresince yaşadığı güçlüklerle ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri öğrenci görüşmelerinden alınan sonuçları destekleyici niteliktedir. Mobil hatlarına tanımlı internet kotalarının limitli olması ve yurttan yaşanan internet kesintileri blog etkinliklerine katılım esnasında birçok öğrencinin ortak sorunu olmuştur. Yaşadıkları internet bağlantı sorununa karşın öğrencilerin %62.5'inin kampüs sınırları içerisinde, %33.3'ünün ise okul ve ev dışında farklı yerlerden uygulamaya katılmaları blog uygulamasına ilgiyi göstermektedir.

Öğretim elemanları, blogların öğrenme kaygısını azaltarak öğrencileri daha fazla okumaya yönelttiği, buna bağlı olarak da okuma başarısını ve akademik başarıyı arttırdığı görüşündedirler. Öğrendikleri okuma stratejilerini ders kitabı dışında gerçek hayata ait farklı metinler üzerinde uygulayıp başarılı olmaları motivasyonu arttıran önemli bir unsur olarak görülmektedir. Daha önce yapılan çalışmalar da blogların motivasyonu buna bağlı olarak da başarıyı arttırdığı sonucunu desteklemektedir (Aljumah, 2012; DeLallo, 2011; Noytim, 2010; Pinkman, 2005; Zarei ve Al-Shboul, 2013).

Blog uygulamasını yöntem ve içerik bakımından değerlendirmeleri istendiğinde her iki öğretim elemanı da öğrencilerle aynı yönde görüş bildirerek, diğer beceri düzeylerini de içine alacak şekilde blog içeriğinin geliştirilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde, öğreticilere de dil öğretiminde blog kullanma konusunda eğitimler verilmesi böylelikle, okuma becerisi öğretiminde olduğu gibi diğer becerilerin öğretiminde de blogların kullanılması ve içeriğin öğrencilerle işbirliği içerisinde geliştirilerek blog uygulamasının müfredat kapsamına alınması yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışma sonunda, öğrenci ilgilerine göre tasarlanmış güncel ve özgün içeriğe sahip, öğrencilerin sınıf dışında da birbirleriyle etkileşimini sağlayan bir öğretim malzemesi geliştirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, çoklu ortam araçlarıyla zenginleştirilmiş blog tabanlı öğrenme ortamlarının öğrenciler ve öğretmenler açısından çok sayıda avantajının olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak tasarlanan blog uygulamasının öğrencilerin okuma becerilerinde ve eğitim amaçlı blog kullanımına yönelik tutumlarında meydana getirdiği anlamlı farklılıklar ve öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen olumlu yorumlar, alanda yürütülen çok sayıda çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da ulaşılan sonuçlarıdır.

Modern eğitim anlayışının gerekliliklerine uygun bir ders dışı öğrenme ortamı tasarlanarak mevcut bilimsel birikime katkı sağlanan çalışmanın sonuçları eğitimciler, program geliştirenler ve ders kitabı yazarlarına yön vermesi açısından önem arz etmektedir. İstenmesi halinde, çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlarla paylaşılacak, müfredata dâhil edilerek bir ders dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabilir.

5.2. ÖNERİLER

Geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilen yabancı dil öğretiminin “dijital yerliler” olarak adlandırılan günümüz neslinin iletişimsel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz oluşu, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da teknolojiden yararlanmayı gerekli kılmaktadır. Bugün internetin mobil cihazlarda kullanılır hale gelecek derecede yaygınlaşmasıyla, sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışında da öğrencilere ihtiyaç duydukları iletişimsel ve etkileşimli öğrenme ortamları, yansıtıcı düşünme, bilgi işleme ve paylaşma, akran geribildirimi gibi işbirlikli etkinliklerin “ağ günlükleri” olarak da bilinen bloglar aracılığıyla sağlanacağı düşünülmektedir (Richardson, 2010, ss. 39, 40).

Alanyazın incelendiğinde, dil öğretiminde blog kullanımına yönelik yapılan çalışmalar çoğunlukla blogların yazma becerilerine etkisini araştırmıştır (Al-Qallaf ve Al-Mutairi, 2016; Çiftçi, 2009; Fageeh, 2011; Geder, 2011; Kavandı, 2012; Kazancı, 2012; Kitchakarn, 2012; Kızıl, 2007; Koçoğlu, 2009; Noytim, 2010; Özdemir, 2015; Yavuz ve Tok, 2014). Dil becerileri ya da sözcük öğretimi alanında blog etkisini araştıran çalışmalar olduğu gibi (Pinkman, 2005; Rahmany ve diğerleri, 2013; Zarei ve Al-Shboul, 2013), blogların öğrenci motivasyonuna ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkileri de bu güne kadar yürütülen çalışmaların konuları arasındadır (Çakıroğlu, 2013; Çiğdem, 2012; Korkmazgil, 2009). Buna karşın blogların okuma becerilerine etkisi üzerine yapılan çalışmalar sayıca sınırlı olmakla birlikte, çoğu yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında yürütülmüştür (Al-Fadda ve Al-Yahya, 2010; DeLallo, 2011; Fattah, 2016; H.-Y. Hsu ve Wang, 2011; Izquierdo ve Reyes, 2009; Moghadam ve Narafshan, 2017; Montalvo Bedoya, 2013; Rashtchi ve Hajihassani, 2010; VanEpps, 2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ise, blogların okuma becerisine etkisini araştıran geniş çaplı bir araştırmaya dayalı bir çalışma bulunmamaktadır.

Daha önce alanda yapılan çalışmaların sonuçlarında da ulaşıldığı gibi, bloglar öğrencilerin tutumları ve öğrenme motivasyonları üzerinde olumlu etkiye sahip, kullanımı kolay ve eğlenceli araçlardır (Hsu ve Lin, 2008; Nicolaou ve Constantinou, 2014; VanEpps, 2012; Zarei ve Al-Shboul, 2013). Ancak, bloglar tek başına okuduğunu anlama başarısını arttıracabilecek nitelikte bir etken değildir. Bu bağlamda atılacak adımlardan ilki, öğrencileri hedef dilde okumaya teşvik edecek bir öğrenme ortamı tasarlamak olmalıdır.

Okuma becerisi edindirme amaçlı blog tasarımında metin seçiminin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alınacak şekilde yapılması gerekmektedir. Çalışmanın sonuçları da, öğrencilerin ders kitaplarındakine oranla blog metinlerini çok daha ilginç ve eğlenceli bulduklarını göstermektedir. Öğrenciler uygulamaya konu olan okuma metinleri ve bunlara bağlı etkinlikler dışında önerilen diğer internet sitelerini de ziyaret etmişler ve daha fazla metin ve etkinlik paylaşımı önerisinde bulunmuşlardır. Bu bağlamda, öğrencilerin kısa, güncel ve ilgi çekici haber metinlerini okumayı tercih ettikleri tespit edilerek onların görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilere ve amaca uygun metin seçimi de ancak öğrenci görüşleriyle anlaşılabilir.

Blogları yabancı dil öğretiminde önemli kılan bir diğer özelliği ses, görüntü, video gibi öğelerle görsel-işitsel algının eşzamanlı işe koşulmasına bağlı olarak anlamayı kolaylaştırmasıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, sesli öykülerin blogda en beğenilen etkinlikler arasında olması ve öğrencilerin bloğa konu anlatım videolarının eklenmesi önerisi anlam kazanmaktadır. Yeni sözcüklerin öğrenimini kolaylaştıran, okuma ve anlama başarısını arttıran ve okumada akıcılığı sağlayan sesli öykülerden daha çok faydalanabilmek adına farklı zorluk düzeyinde yazılmış ve seslendirilmiş öyküler arasından seçkiler yapılarak bloğa eklenebilir. Böylelikle, kendi okuma hızı ve anlama düzeyine göre öğrenciler öyküler arasından tercih yapabilirler. Blogda okuma metinleriyle bağlantılı videolara yer verilmesinin, öğrencilerin ilgisini çeken ve anlamayı pekiştiren bir unsur olduğu çalışmanın sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun uygulamaya akıllı telefonları üzerinden katılmaları, onların hayatlarında akıllı telefonların ne denli büyük bir yer tuttuğunu da göstermektedir. Bu nedenle, blog sitesini akıllı telefonla görüntülenebilecek şekilde tasarlamak ve blogda yapılacak her paylaşım için telefonla bildirim göndermek, mekân veya zamana bağlı

kalmaksızın onların bloğu takip etmelerini sağlayabilir. Teknik ve fiziksel özellikleri düşünüldüğünde, akıllı telefonları süreçte daha etkin kullanabilmek için metin içi sözlük uygulaması çalışmada elde edilen önemli kazanımlar arasındadır. Bilinmeyen bir sözcüğün anlamını her defasında farklı bir sayfada açılan sözlükte aramak yerine, daha kullanışlı bir yöntem olan metin içi sözlük uygulamasıyla sözcüğün üzerine basılı tutarak anlamına ulaşmak hem zamandan kazandıracak hem de ilginin dağılmasını önleyecektir.

Blogların eğitime katkılarından en önemlisi, sınıf dışında da öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini sağlamasıdır. Bu etkileşimi sağlamanın en etkin yolu okunan metnin içeriği ile ilgili bir tartışma sorusuna yorum yazmaktır. Böylelikle öğrenciler, hata yapma kaygısı taşımadan ve öğretmen baskısı da hissetmeyerek etkinliklere katılabileceklerdir.

Özetlemek gerekirse, sınıf içerisinde olduğu gibi sınıf dışında da öğrencilerle iletişim ve etkileşimin yollarını açan en etkili yollardan birisi, birçok çalışmanın da ortak sonucu olan bloglardır. İleri düzeyde teknik bilgi gerektirmeden kolaylıkla kullanılabilen bloglar, motivasyonu ve buna bağlı olarak da başarıyı arttıran bir ders dışı öğrenme ortamı olarak kullanılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisinin araştırıldığı bu çalışma, bulguları ve sınırlılıkları göz önüne alındığında, bu alanda daha fazla çalışma yapılmasını gerektiğini göstermektedir. İlk olarak, AOÖÇ'ne göre B2 düzeyi okuma becerisi kazanımları hedef alınarak hazırlanan ve altı haftalık uygulama süresi ile sınırlandırılan bu çalışma, daha uzun süre ile diğer beceri düzeylerini de kapsayacak şekilde içeriği geliştirilerek tekrar uygulanabilir. Böylelikle, tasarım tabanlı araştırma yönteminin ilkeleri esas alınarak geliştirilecek ileriki bir çalışma ile blogların okuma becerisine etkisi başlangıç, orta ve ileri düzeylerde araştırılarak her beceri düzeyinin ihtiyaçlarına uygun bir blog tabanlı öğretim malzemesi ve farklı beceri düzeylerinden öğrencilerin bloglardan en iyi şekilde yararlanabilmesi için ihtiyaç duyacakları uygulama yöntemleri geliştirilebilecektir.

İleride araştırılabilecek diğer bir konu, bloglara katılım sıklığı ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi olabilir. Bu çalışmada, öğrencilerin blog uygulamasına katılımı etkinlikler bazında incelenmiş; ancak bloglara katılım sıklığı ile başarıları arasındaki ilişki sorgulanmamıştır. Böyle bir çalışma ile okuma başarısı ve blog katılım

oranı arasında bir ilişki olup olmadığı ve okuma başarısını arttırabilmek için gerekli olan blog etkinliğine katılım oranı belirlenebilecektir.

Yeterli sayıda katılımcıya ulaşılamadığı durumlarda başvurulacak yarı deneysel araştırma modellerinden *tek gruplu ön test-son test modeli* ' ne göre tasarlanan bu çalışma, katılımcı sayısı arttırılarak *kontrol gruplu ön test-son test modeli* ' ne göre tasarlanarak uygulanabilir. Ayrıca, çalışmanın ilk ve son haftalarında uygulanan ön test ve son testlerin yerine, çalışma boyunca belli aralıklarla uygulanmak üzere gelişme testleri hazırlanabilir. Böylelikle, uygulama süresi boyunca gelişimleri gözlenen deney grubu öğrencilerinin başarı ortalamaları, uygulamaya tabi tutulmayan kontrol grubu öğrencilerinin başarı ortalamalarıyla anlık karşılaştırılarak blogların okuma becerisine etkisi daha detaylı araştırılabilir.

Son olarak, blogların bir ders dışı öğrenme ortamı olarak tasarlandığında okuma becerisine etkisinin araştırıldığı bu çalışma, benzer bir yöntemle sınıf içi öğrenmeye ek olarak mevcut müfredata dâhil edilecek şekilde yeniden tasarlanabilir. İleride yürütülecek böyle bir çalışmadan elde edilecek sonuçlar, blogların sınıf içi ya da sınıf dışı öğrenme ortamı olarak uygulandığında okuma becerisine etkisi karşılaştırılarak hangi ortamda daha etkin kullanılabileceğine yönelik bilgi sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Ahluwalia, G., Gupta, D., & Aggarwal, D. (2011). The Use of Blogs in English Language Learning: A Study of Student Perceptions. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 29-41.
- Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). *Computers, Language Learning, and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality, and Behaviour*. Maidenhead: Open University Press.
- Akar, E. (2010). Yeni Eğitim Paradigması Olarak E-Öğrenme 2.0 Ve Satış Elemanlarının Eğitiminde Kullanımı. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 45-61.
- Al-Fadda, H., & Al-Yahya, M. (2010). Using Web Blogs as a Tool to Encourage Pre-Class Reading, Post-Class Reflections and Collaboration in Higher Education. *US-China Education Review*, 7(7), 100-106.
- Al-Qallaf, C. L., & Al-Mutairi, A. S. R. (2016). Digital Literacy and Digital Content Supports Learning: The Impact of Blogs on Teaching English as a Foreign Language. *The Electronic Library*, 34(3), 522-547.
- Albion, P. R. (2008). Web 2.0 in Teacher Education: Two Imperatives for Action. *Computers in the Schools*, 25(3-4), 181-198.
- Alderson, J. C., & Urquhart, A. H. (1984). Introduction: What is Reading? *Reading in a Foreign Language* (J. C. Alderson & A. H. Urquhart, Ed.) içinde (ss. xv-xxviii). New York: Longman.
- Aljumah, F. H. (2012). Saudi Learner Perceptions and Attitudes towards the Use of Blogs in Teaching English Writing Course for EFL Majors at Qassim University. *English Language Teaching*, 5(1), 100-116.
- Altun, M. (2015). The Integration of Technology into Foreign Language Teaching. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(1), 22-27.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. *Interactive Approaches to Second Language Reading* (P. L. Carrell, J. Devine, & D. E. Eskey, Ed.) içinde (ss. 37-55). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ariffin, Z., & Yaacob, A. (2014). BALL (Blogs Assisted Language Learning): Are Malaysian Secondary School Students Prepared to Use Blogs in ESL Learning? *Advances in Language and Literary Studies*, 5(5), 123-132.

- Avrupa Konseyi (2009). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme* (Çev: TTKB Komisyonu). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Aydan, L. S. (2014). *Student and Teacher Perceptions on Benefits and Challenges of Using Blogs in English in Foreign Language Reading Classes*. (Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Aytan, N. (2015). *Yaratıcı Okuma: Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nobel.
- Barın, E. (2005). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacattepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (HÜTAD)*, 1(1), 19-30.
- Baron, N. S. (2008). *Always on: Language in an Online and Mobile World*. Oxford: Oxford University Press.
- Baskaran, L., & Shafeeq, C. P. (2015). ESL Teachers' Perception of CALL Integration in ELT. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(5), 63-74.
- Baştuğ, M. (2014). The Structural Relationship of Reading Attitude, Reading Comprehension and Academic Achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 931-946.
- Bates, T. (2011). Understanding Web 2.0 and Its Implications for E-Learning. *Web 2.0-Based E-learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching* (M. J. W. Lee & C. McLoughlin, Ed.) içinde (ss. 21-42). Hershey Pa.: Information Science Reference.
- Bayraktar, H. (2012). Yabancı Dilde İletişimsel Yeterlilik Kavramının Tarihçesi ve Dil Öğretimine Yansımaları. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (A. Kılınç & A. Şahin, Ed.) içinde (ss. 65-79). Ankara Pegem Akademi.
- Beins, B. C. (2009). *Research Methods: A Tool for Life*. Boston: Pearson/A&B.
- Bener, E. (2015). *The Use of Blog Activities to Promote Reflection in an ELT Practicum*. (Yüksek Lisans Tezi), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Bhatti, T. M. (2013). Teaching Reading through Computer--Assisted Language Learning. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 17(2), 1-11.
- Biesta, G. (2012). Mixed Methods. *Research Methods & Methodologies in Education* (J. Arthur, M. Waring, R. Coe, L. V. Hedges, Ed) içinde (ss. 147-152). Los Angeles: SAGE.
- Blackstone, B., Spiri, J., & Naganuma, N. (2007). Blogs in English Language Teaching and Learning: Pedagogical Uses and Student Responses. *Reflections on English Language Teaching*, 6(2), 1-20.

- Blair, G. M., Jones, R. S., & Simpson, R. H. (1962). *Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Brannen, J. (2008). The Practice of a Mixed Methods Research Strtategy: Personal, Professional and Project Considerations. *Advances in Mixed Methods Research: Theories and Applications* (M. M. Bergman, Ed.) içinde (ss. 53-65). Los Angeles SAGE.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Bush, M. D. (1997). Implementing Technology for Language Learning. *Technology-Enhanced Language Learning* (M. D. Bush & R. M. Terry, Ed.) içinde (ss. 287-349). Lincolnwood, III: National Textbook in conjunction with the American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: PeGem A Yayıncılık.
- Cairney, T. H. (1990). *Teaching Reading Comprehension: Meaning Makers at Work*. Buckingham: Milton Keynes: Open University Press.
- Campbell, A. P. (2003). Weblogs for Use with ESL Classes. *The Internet TESL Journal*, 9(2). [İnternet] Erişim Tarihi: 28 Aralık 2016.
<http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cebeci, Z., Tekdal, M. (2006). Using Podcasts as Audio Learning Objects. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 2(1), 47-57
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Collins, A. (1992). Towards a Design Science of Education. *New Directions in Educational Technology* (E. Scanlon & T. O'Shea, Ed.) içinde (ss. 15-22). Berlin: Springer-Verlag.
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15-42.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approaches*. London: Sage Publications.
- Crosslin, M. (2011). When the Future Finally Arrives: Web 2.0 Becomes Web 3.0. *Web 2.0-Based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching* (M. J. W. Lee & C. McLoughlin, Ed.) içinde (ss. 380-393). Hershey Pa: Information Science Reference.

- Çakıroğlu, E. (2013). *Özel Eğitim-Öğretim Kurumlarında Ders Aracı Olarak Blog Kullanımının Öğrencinin Motivasyonuna Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Çeçen, Z. Ş. (2008). *Ortak Günce Kullanımının Yabancı Dilde Yazılı Metin Üretimine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çiftçi, H. (2009). *The Effect of Blog Peer Feedback on Turkish EFL Students' Writing Performance and Their Perceptions*. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çiğdem, H. (2012). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Blog Aracılığı ile Tuttukları Günlüklerin Yansıtıcı Düşünme Düzeylerine Etkisi*. (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Day, R. R. (1993). *New Ways in Teaching Reading*. Illinois: Pantagraph Printing.
- Dehneliler, D. A. (2013). *The Effects of the Use of Blogs on the Writing Performances and Perceptions of Turkish EFL Students*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- DeLallo, M. (2011). *The Effects of Classroom Blogging on Reading Comprehension and Interpersonal Contacts Among Fifth Grade Students*. (Yüksek Lisans Tezi), State University of New York, Fredonia. [İnternet] Erişim Tarihi: 29 Ekim 2016. https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/57449/Melania_DeLallo_Masters_Project_May2011.pdf?sequence=3
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: Yardımcı Alanlar, Öğrenme ve Öğretme Yolları, Yabancı Dil Öğretiminde Uygulanan Yaklaşımları ve Yöntemler*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık
- Demirel, Ö. (1987). *Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*. Ankara: PeGem A Yayıncılık.
- Demirel, T. (2010). *Blogların Öğretim Amaçlı Kullanımı Üzerine Öğretmen Adaylarının Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Ducate, L. C., & Lomicka, L. L. (2008). Adventures in the Blogosphere: From Blog Readers to Blog Writers. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 9-28.
- Duffy, G. G., & Roehler, L. R. (1989). *Improving Classroom Reading Instruction: A Decision-Making Approach*. New York: Random House.
- Durkin, D. (1989). *Teaching Them to Read*. Boston: Allyn and Bacon.

- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Duru, H. (2013). Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Yazılı, İşitsel, Görsel Araçlar ve Dil Öğretim Ortamları. *Yabancılar Türkçe Öğretimi: El Kitabı* (M. Durmuş & A. Okur, Ed.) içinde (ss. 395-412). Ankara Grafiker Yayınları.
- Ediger, A. (1997). Teaching Children Literacy Skills in a Second Language. *Teaching English as a Second or Foreign Language* (M. Celce-Murcia, Ed.) içinde (ss. 153-169). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Egbert, J. (2005). *Call Essentials: Principles and Practice in Call Classrooms*. Alexandria, Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages.
- Ek, J. A. v., & Trim, J. L. M. (1990). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Facer, B. R., & Abdous, M. (2011). Foreword. *Academic Podcasting and Mobile Assisted Language Learning: Applications and Outcomes* (B. R. Facer & M. Abdous, Ed.) içinde (ss. xi-xii). Hershey Information Science Reference.
- Fageeh, A. I. (2011). Efl Learners' Use of Blogging for Developing Writing Skills and Enhancing Attitudes towards English Learning: An Exploratory Study. *Journal of Language and Literature*, 2(1), 31-48.
- Fattah, S. F. E. S. A. (2016). The Effectiveness of Using Blogs as an Independent Learning Tool to Develop Reading Skills. *Journal of Education and Practice*, 7(32), 65-73.
- Fives, A. (2016). The Association of Attitude to Reading and Reading Achievement Among a Representative Sample of Nine Year Olds in Ireland. *Reading Psychology*, 37(1), 27-54.
- Freebody, P., & Luke, A. (2003). Literacy as Engaging with New Forms of Life: The "Four Roles" Model. *The Literacy Lexicon* (Geoff Bull & M. Anstey, Ed.) içinde (ss. 51-66). Australia: Prentice Hall.
- Gedera, D. S. P. (2011). Integration of Weblogs in Developing Language Skills of ESL Learners. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 7(2).
- Gelbal, S. (2013). *Ölçme ve Değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Genç, A. (1995). Yabancı Dilde Okuma Alışkanlığı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 71-74.
- Genç, A. (2001). Die Entwicklung der Lesekompetenz im Daf Unterricht. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 80 - 91.
- Genç, A. (2003). The Importance of Reading and Dictionary Use in Foreign Language Learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 104-108.

- Gonzalez, E. F. (2012). *The Use of Blogs and Teacher Electronic Response to Enhance the Revision Stage of EFL Students' Writing Processes*. (Doktora Tezi), University of Birmingham, Birmingham. [İnternet] Erişim Tarihi: 12 Ekim 2016. <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/matefltesldissertations/dissertationTFLElsaFernandagonzalez.pdf>
- Göktürk, A. (2002). *Okuma Uğraşı: Yazın Metninin Kavranışında Okur-Metin-Yazar: İnceleme*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Grabe, W. (1991). Current Developments in Second Language Reading Research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2001). Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher. *Teaching English as a Second or Foreign Language* (M. Celce-Murcia, Ed.) içinde (ss. 187-203). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson.
- Graziano, A. M., & Raulin, M. L. (2010). *Research Methods: A Process of Inquiry*. Boston: Allyn and Bacon.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Griffith, S., & Liyanage, L. (2008). An introduction to the potential of social networking sites in education. Emerging Technologies Conference 2008. 9. (ss. 74-81). [İnternet] Erişim Tarihi: 08 Aralık 2016. <http://ro.uow.edu.au/etc08/9>
- Grossecka, G., & Holotescu, C. (2010). Microblogging Multimedia-Based Teaching Methods Best Practices with Cirip.eu. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2151-2155.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. *Handbook of Reading Research 3* (M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr, Ed.) içinde (ss. 403-422). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan Ekrana Okuma Alanındaki Gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Güttler, F. (2011). The Use of Blogs in EFL Teaching. *BELT Journal*, 2(1), 59-68.
- Hamilton, M. (2009). Teacher and Student Perceptions of E-Learning in EFL. *Foreign-Language Learning with Digital Technology* (M. J. Evans, Ed.) içinde (ss. 149-173). London Continuum.
- Hançer, M. (2003). Ölçeklerin Yazım Dilinden Başka Bir Dile Çevirileri ve Kullanılan Değişik Yaklaşımlar. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 47-59.

- Harmer, J. (2004). *How to Teach English*. Longman: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Longman: Pearson Education Limited.
- Hasan, M. M., & Hoon, T. B. (2013). Podcast Applications in Language Learning: A Review of Recent Studies. *English Language Teaching*, 6(2), 128-135.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Holotescu, C., & Grosseck, G. (2010). *Learning to Microblog and Microblogging to Learn. A Case Study on Learning Scenarios in a Microblogging Context*. The 6th International Scientific Conference eLearning and Software for Education. Bucharest: Romania, 2010. [İnternet] Erişim Tarihi: 14 Aralık 2016. <https://www.researchgate.net/publication/228665220>
- Hope, G. R., Taylor, H. F., & Pusack, J. P. (1984). *Using Computers in Teaching Foreign Languages*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall Regents.
- Hudelson, S. (1994). Literacy Development of Second Language Children. *Educating Second Language Children* (F. Genesee, Ed.) içinde (ss. 129-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hsu, C.-L., & Lin, J. C.-C. (2008). Acceptance of Blog Usage: The Roles of Technology Acceptance, Social Influence and Knowledge Sharing Motivation. *Information & Management*, 45 (1), 65-74.
- Hsu, H.-Y., & Wang, S. (2011). The Impact of Using Blogs on College Students' Reading Comprehension and Learning Motivation. *Literacy Research and Instruction*, 50(1), 68-88.
- İlter, B. G. (2009). Effect of Technology on Motivation in EFL Classrooms. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 10(4), 136-158.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching Reading Comprehension Processes* (3. basım). Boston: Pearson.
- İşisağ, K. U., & Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204.
- Izquierdo, B. L. d., & Reyes, L. E. (2009). Effectiveness of Blogging to Practice Reading at a Freshman EFL Program. *The Reading Matrix*, 9(2), 100-117.
- Jackson, S. L. (2012). *Research Methods and Statistics: A Critical Thinking Approach*. Belmont, CA: Wadsworth/Cengage.

- Jennings, J. H., Caldwell, J. S., & Lerner, J. W. (2006). *Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies*. Boston, USA: Pearson Education.
- Jennings, J. H., Caldwell, J. S., & Lerner, J. W. (2015). *Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies*. Boston, USA: Pearson Education.
- Jimoyiannis, A., & Angelaina, S. (2012). Towards an Analysis Framework for Investigating Students' Engagement and Learning in Educational Blogs. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(3), 222-234.
- McDonough, J., & Shaw, C. (1993). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell.
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the World, Unite! The Challenge and Opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılar A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 3(3), 157-195.
- Karsak, H. G. O. (2014). *Bireysel ve İşbirlikli Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretiminin Normal ve Üstün Zekalı Öğrencilerin Yazma Performanslarına Etkisi*. (Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kartal, B. (2001). *Açıköğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Derslerinde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kattsir, E. (2012). *6th Grade Students' Perceptions of the Use of Blogs in an English Class*. (Yüksek Lisans Tezi), İhsan Doğamacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Kavandı, E. (2012). *The Effects of Using Blogs on the Development of Foreign Language Writing Proficiency* (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kayalan, M. (1992). *Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı*. İstanbul: Real Yayıncılık.
- Kazancı, R. (2012). *The Use of Blogs and the Internet to Enhance the Writing Skills of EFL Learners*. (Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kenning, M.-M. (2007). *ICT and Language Learning: From Print to the Mobile Phone*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kern, R., & Warschauer, M. (2000). Theory and Practice of Network-Based Language Teaching. *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice* (R., Kern & M., Warschauer, Ed.) içinde (ss. 1-19). Cambridge: Cambridge University Press.

- Kır, E. (2011). *Obm (Ortak Başvuru Metni) Bağlamında Dil Öğretmeni Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaları*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kitchakarn, O. (2012). Using Blogs To Improve Students' Summary Writing Abilities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(4), 209-219.
- Kızıl, A. Ş. (2007). *A Quasi Experimental Study on the Effect of Weblog Integrated Process Approach on EFL Students' Writing Performance, Autonomous Learning and Perceptions*. (Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Klinger, J. K., Vaughn, S., Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: Guilford Press.
- Kocaoğlu, A. (2015). *Beyin Temelli Öğrenmeye Dayalı Ağ Günlüğü Sitesinin Öğretim Sürecindeki Etkilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Koçoğlu, Z. (2009). Weblog Use in EFL Writing Class. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 311-327.
- Korkmazgil, S. (2009). *How Does Blogging Enhance Pre-Service English Language Teachers' Reflectivity in Practicum?* (Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Köse, D. (2005). *Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni'ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, M. J. W., McLoughlin, C., & Tynan, B. (2011). Podcasting in Distance Learning: True Pedagogical Innovation or Just More of the Same? *Web 2.0-based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching* (M. J. W. Lee & C. McLoughlin, Ed.) içinde (ss. 228-246). Hershey Pa.: Information Science Reference.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2008). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (3. basım). New York: L. Erlbaum Associates.
- Levin, J., Fox, J. A., & Forde, D. R. (2010). *Elementary Statistics in Social Research*. Boston: Allyn & Bacon Pearson.
- Lewis, M., & Reinders, H. (2003). *Study Skills for Speakers of English as a Second Language*. London: Palgrave Macmillan.
- Liburd, J. J., & Christensen, I.-M. F. (2013). Using Web 2.0 in Higher Tourism Education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 12(1), 99-108.

- Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1992). *Assessment and Instruction of Reading Disability: An Interactive Approach*. New York: Harper Collins.
- Ludwig, C., & Poel, K. V. d. (2015). Recommendations for Integrating Social Media into the Foreign Language Classroom: From Curriculum to Syllabus Design. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 212-221.
- Madran, H. A. D. (2012). Tutum, Tutum Değişimi ve İkna: Temel Kavram, Kuram ve Araştırmalar. Ankara: Nobel.
- McGarr, O. (2009). A Review of Podcasting in Higher Education: Its Influence on the Traditional Lecture. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 309-321.
- Mertens, D. M. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology*. Los Angeles: SAGE.
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated Reading to Enhance Fluency: Old Approaches and New Directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283-306.
- Minocha, S., & Kerawalla, L. (2011). University Students' Self-Motivated Blogging and Development of Study Skills and Research Skills. *Web 2.0-based E-learning: applying social informatics for tertiary teaching* (M. J. W. Lee & C. McLoughlin, Ed.) içinde (ss. 149-179). Hershey Pa: Information Science Reference.
- Mitchell, M. L., & Jolley, J. M. (2007). *Research Design Explained*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Moghadam, N. R., & Narafshan, M. H. (2017). Reading Comprehension: Blog Exposure in the English as a Foreign Language (EFL) Context of Iran. *Journal for the Study of English Linguistics*, 5(1), 56-66.
- Mondahl, M., & Razmerita, L. (2014). Social Media, Collaboration and Social Learning-A Case-study of Foreign Language Learning. *The Electronic Journal of e-Learning*, 12 (4), 339-352. [İnternet] Erişim Tarihi: 13 Kasım 2016. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1035665>
- Montalvo Bedoya, L. d. S. (2013). *Improving Reading Comprehension and Self-Directed Learning Through the Use of Explicit Reading Strategies and Personal Blogs on High School Students*. (Yüksek Lisans Tezi), Universidad de La Sabana, Chía. [İnternet] Erişim Tarihi: 20 Ekim 2016. <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/9424>
- Mutlu, A., & Tuğa, B. E. (2013). The Role of Computer-Assisted Language Learning (CALL) in Promoting Learning Autonomy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 13(51), 107-122.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge.

- Nicolaou, A., & Constantinou, E. K. (2014). Blogging Revisited: The Use of Blogs in ESAP Courses. *International Conference on Learning and Collaboration Technologies* (pp. 95-106). Cham: Springer International Publishing. [Internet] Erişim Tarihi: 03 Ocak 2017. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-07482-5_10
- Nitko, A. J. (2004). *Educational Assessment of Students*. New Jersey: Pearson Education.
- Noytim, U. (2010). Weblogs Enhancing EFL Students' English Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1127-1132.
- Odabaşı, H. F. (1997). *Yabancı Dil Eğitiminde Bilgisayar Kullanımı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Okan, Z., & Taraf, H. U. (2013). The Use of Blogs in Second Language Teacher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 282-289.
- Oosterhof, A. (1994). *Classroom Applications of Educational Measurement*. New York: Merrill.
- Oskoz, A., & Elola, I. (2011). Meeting at the Wiki: The New Arena for Collaborative Writing in Foreign Language Courses. *Web 2.0-based E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching* (M. J. W. Lee & C. McLoughlin, Ed.) içinde (ss. 209-227). Hershey Pa: nformation Science Reference.
- Özdemir, E. (1991). *Okuma ve Metin İnceleme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özdemir, E. (2015). *The Effect of the Use of Blogs on Motivation in EFL Writing*. (Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Özdemir, O. (2012). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni B1 Seviyesinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uygulanması Üzerine Bir Çalışma. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-25.
- Öztürk, K. (2012). Students' Perceptions of CALL at Dokuz Eylül University School of Foreign Languages. *ELT Research Journal*, 1(4), 216-229.
- Petscher, Y. (2010). A Meta-Analysis of the Relationship Between Student Attitudes towards Reading and Achievement in Reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355.
- Pinkman, K. (2005). Using Blogs in the Foreign Language Classroom: Encouraging Learner Independence. *The JALT CALL Journal*, 1(1), 12-24.
- Potter, C. (2012). Multi-Method Research. *Doing Social Research: A Global Context* (C. Wagner, B. B. Kawulich, & M. Garner Ed.) içinde (ss.). London: McGraw-Hill Higher Education.

- Punch, K. F. (2009). *Introduction to Research Methods in Education*. Los Angeles: SAGE.
- Punch, K. F., & Oancea, A. (2014). *Introduction to Research Methods in Education*. Los Angeles: SAGE.
- Rahmany, R., Sadeghi, B., & Faramarzi, S. (2013). The Effect of Blogging on Vocabulary Enhancement and Structural Accuracy in an EFL Context. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(7), 1288-1298.
- Rashtchi, M., & Hajihassani, H. (2010). Blog-Assisted Language Learning: A Possibility in Teaching Reading to Iranian EFL Learners. *International Journal of Language Studies (IJLS)*, 4(4), 245-262.
- Rasinski, T., & Padak, N. (2000). *Effective Reading Strategies: Teaching Children Who Find Reading Difficult*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Robinson, R. D. (2005). *Readings in Reading Instruction: Its History, Theory and Development*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Rodriguez, J. E. (2011). Social Media Use in Higher Education: Key Areas to Consider for Educators. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(4), 539-550.
- Ruane, J. M. (2005). *Essentials of Research Methods: A Guide to Social Research*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Rubin, D., & Opitz, M. F. (2007). *Diagnosis and Improvement in Reading Instruction*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- Šabanović, I. H. (2015). Using Blogs To Promote Student Interaction and Learning in EFL Classes. *Journal of Transdisciplinary Studies*, 8(2), 9-22.
- Sainsbury, M. (2004). Children's Attitudes to Reading. *Education Review*, 17(2), 49-54.
- Salkind, N. J. (2009). *Exploring Research*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Prentice Hall.
- Sallabaş, M. E. (2008). Relationship between 8th Grade Secondary School Students' Reading Attitudes and Reading Comprehension Skills. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 141-155.
- Salmon, G., Mobbs, R., Edirisingha, P., Dennett, C. (2008). Podcasting Technology. *Podcasting for Learning in Universities* (G. Salmon & P. Edirisingha, Ed.) içinde (ss. 20-32). Maidenhead: McGraw Hill.

- Sandoval, W. A., & Bell, P. (2004). Design-Based Research Methods for Studying Learning in Context: Introduction. *Educational Psychologist*, 39(4), 199-201.
- Sarıçoban, A. (2006). *Instructional technologies and Material Design for Foreign Language Teaching*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schwienhorst, K. (2008). *Learner Autonomy and CALL Environments*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Serafini, F. (2004). *Audiobooks & Literacy: An Educator's Guide to Utilizing Audiobooks in the Classroom*. New York: Random House Inc.
- Shahsavari, Z., Tan, B. H., & Aryadoust, S. V. (2010). Investigating the Factor Structure of the Blog Attitude Scale. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 11(4), 12-24.
- Sharma, P., & Barrett, B. (2007). *Blended Learning: Using Technology in and beyond the Language Classroom*. Oxford: Macmillan.
- Silberstein, S. (1994). *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Solomon, G., & Schrum, L. (2010). *Web 2.0: How to for Educators*. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.
- Stuart, M., Masterson, J., & Dixon, M. (1999). Learning to Read Words Turns Listeners into Readers: How Children Accomplish This Transition. *Reading Development and the Teaching of Reading* (R. B. Jane Oakhill, Ed.) içinde (ss. 109-130). Oxford: Blackwell Publishers.
- Sydorenko, T., Myers, T., & Nakhimovsky, A. (2008). Pedagogical Uses of Multimedia Annotators and Players. *Technology Enhanced Learning: Best Practices* (M. D. Lytras, D. Gasević, P. O. d. Pablos, & W. Huang, Ed.) içinde (ss. 185-204). Hershey, New York: IGI Publishing.
- Szendeffy, J. d. (2005). *A Practical Guide to Using Computers in Language Teaching*. Ann Arbor, USA: University of Michigan Press.
- Şahan, H. H. (2007). İnternet Tabanlı Öğretim. *Eğitimde Yeni Yönelimler* (Ö. Demirel, Ed.) içinde (ss. 233-244). Ankara Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, A., & Akçay, A. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 909-918.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şengül, M. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (A. Kılınç & A. Şahin, Ed.) içinde (ss. 167-188). Ankara Pegem Akademi.

- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (17. basım). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekinarslan, E. (2010). Eğitimde İnternet Kullanımı. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (Ö. Demirel & E. Altun, Ed.) içinde (ss. 147-170). Ankara: Pegem Akademi.
- Telc (2013). Avrupa Konseyi, Modern Diller Bölümü. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. (*İkinci Baskı*) *Almanya: telc GmbH*. (Erişim Tarihi: 03 Haziran 2016) https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf
- Temir, T. (2015). *Relationship between Using Blogs and Achievement in Reading Skills of Prep-Class Students at Tertiary Level*. (Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tompkins, G. E. (1997). *Literacy for the Twenty-First Century: A Balanced Approach*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- Tompkins, G. E., Campbell, R., Green, D., & Smith, C. (2014). *Literacy for the 21st Century: A Balanced Approach*. Australia: Pearson.
- Traxler, J. (2008). Podcasting in Context. *Podcasting for Learning in Universities* (G. Salmon & P. Edirisingha, Ed.) içinde (ss. 12-19). Maidenhead: McGraw Hill.
- Tse, S. K., Yuen, A. H. K., Loh, E. K. Y., Lam, J. W. I., & Ng, R. H. W. (2010). The Impact of Blogging on Hong Kong Primary School Students' Bilingual Reading Literacy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 164-179.
- Tseng, M.-C. (2008). The Use of Blogs in English Classes for Medicine-Related Majors. *Chang Gung Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(1), 167-187. [İnternet] Erişim Tarihi: 19 Aralık 2016. http://memo.cgu.edu.tw/cgjhsc/data_files/1-1%2007.pdf
- Tunde-Awe, B. M. (2014). Relationship between Reading Attitudes and Reading Comprehension Performance of Secondary School Students in Kwara State, Nigeria. *Review of Arts and Humanities*, 3(2), 203-215.
- Türker, S. (2010). *The Effectiveness of Audio Books on the Reading Comprehension of Selected Texts by University EFL Students at Different Proficiency Levels*. (Yüksek Lisans Tezi), İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, A. (2012). *Perceptions of a Blog-Based English Structure Course by Students in Pre-Service Teacher Education*. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- VanEpps, C. (2012). *Blogging as a Strategy to Support Reading Comprehension Skills*. (Yüksek Lisans Tezi), St. John Fisher College, New York. [İnternet] Erişim Tarihi: 07 Ocak 2017. http://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/240

- Wallace, C. (1996). Reading. *Language Teaching: A Scheme for Teacher Education* (H. G. W. C N Candlin, Ed.) içinde (ss. 21-27). Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, C. (2012). Principles and Practices for Teaching English as an International Language: Teaching Critical Reading. *Principles and Practices for Teaching English as an International Language* (L. Alsagof, S. L. McKay, G. Hu & W. A. Renandya, Eds.) içinde (ss. 261-281). New York: Routledge.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-Based Research and Technology-Enhanced Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Ward, J. M. (2004). Blog Assisted Language Learning (BALL): Push Button Publishing for the Pupils. *TEFL Web Journal*, 3(1), 1-16. [İnternet] Erişim Tarihi: 23 Ekim 2016.
http://www.esp-world.info/Articles_26/push%20button%20publishing%20ward%202004.pdf
- Warschauer, M. (2011). *Learning in the Cloud: How (and Why) to Transform Schools with Digital Media*. New York: Teachers College Press.
- Weaver, C. (2002). *Reading Process and Practice*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- White, C. (2003). *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow, Essex: Longman.
- Yakut, A. D., & Aydın, S. (2015). An Experimental Study on the Effects of the Use of Blogs on EFL Reading Comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 11(1), 1-16. [İnternet] Erişim Tarihi: 14 Kasım 2016.
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17501229.2015.1006634>
- Yavuz, A. (2014). *Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Ağ Günlüklerinin (Blog) Yazma Becerisine Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yavuz, A., & Tok, M. (2014). The Effects of Blogs on Writing Skills in Teaching Turkish as a Second Language. *European Journal of Educational Technology*, 2(1), 30-50.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2000). *Okulda Başarı için Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (1997). Making a Reading Lesson More Challenging: Is It Mission Impossible? *Perspectives in English Language Teaching* (S. T. Köymen & B. Kandiller, Ed.) içinde (ss. 59-67). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Yule, G. (2010). *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Yüksel, O. (2014). *İnternet Gazeteciliği ve Blog Yazarlığı*. Ankara: Sinemis.
- Zaidieh, A. J. Y. (2012). The Use of Social Networking in Education: Challenges and Opportunities. *World of Computer Science and Information Technology Journal (WCSIT)*, 2(1), 18-21.
- Zarei, N., & Al-Shboul, Y. (2013). Participating in a Blog: Jordanian EFL Learners' Voices. *English Linguistics Research*, 2(2), 52-59.
- Zeqiri, L. (2013). The Impact of Integrating Weblogs into an ESP Classroom. *South East European University Review*, 9(1), 46-62. [İnternet] Erişim Tarihi: 02 Aralık 2016. <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/seeur.2013.9.issue-1/seeur-2013-0005/seeur-2013-0005.pdf>



İNTERNET KAYNAKLARI

<http://www.ntv.com.tr/arsiv/id/25155333/#storyContinued>

(Erişim tarihi 11.11.2016)

<http://www.hurriyet.com.tr/bana-istanbul-un-resmini-cizebilir-misin-stephen-27280251>

(Erişim tarihi 16.04.2017)

<http://www.yenisafak.com/hayat/van-goghun-tablosu-gercek-oldu-2635487>

(Erişim tarihi 21.04.2017)

<http://www.hurriyet.com.tr/dunyanin-en-buyuk-mozaik-muzesi-gaziantep-te-18680320>

(Erişim tarihi 06.06.2017)

<http://www.turkiyegazetesi.com.tr/yasam/258852.aspx>

(Erişim tarihi 01.05.2017)

<http://www.aksam.com.tr/pazar/basrol-kadar-kazanmıyoruz/haber-421953>

(Erişim tarihi 01.05.2017)

<http://www.gazetevatan.com/dubloru-ile-dolasiyor--518638-dunya/>

(Erişim tarihi 03.05.2017)

<https://www.sabah.com.tr/dunya/2013/03/05/doga-dostu-milyarderden-sifreli-hazine-avi>

(Erişim tarihi 28.06.2017)

<http://www.hurriyet.com.tr/kadin-ve-erkek-beyni-arasindaki-farklar-neler-40070230>

(Erişim tarihi 23.05.2017)

<https://www.sabah.com.tr/galeri/yasam/kadin-ve-erkek-beyni-arasindaki-farklar>

(Erişim tarihi 27.05.2017)

<http://www.milliyet.com.tr/uzay-hakkinda-ilginc-bilgiler-mola-177/>

(Erişim tarihi 01.06.2017)

<http://www.haberturk.com/yasam/haber/1157233-koku-beynin-gizemli-dunyasini-nasil-etkiliyor>

(Erişim tarihi 21.05.2017)

http://mahmure.hurriyet.com.tr/foto/astroloji/ruyalar-hakkinda-ilginc-gercekler_39142/2

(Erişim tarihi 08.06.2017)

<http://www.hurriyet.com.tr/okyanusun-dibi-heykel-dolu-26721605>

(Erişim tarihi 13.06.2017)

<http://www.milliyet.com.tr/sular-altinda-kalmis-10-batik-sehir-mola-3269/>

(Erişim tarihi 13.06.2017)

<https://www.takvim.com.tr/galeri/dunya/dunyanin-ilk-sualti-sehri>

(Erişim tarihi 13.06.2017)

<http://yazarkafe.hurriyet.com.tr/Detail/566396/cok-satan-markalarin-cok-sattiran-renkleri-var>

(Erişim tarihi 11.05.2017)

<http://www.turkiyegazetesi.com.tr/kultursanat/443785.aspx>

(Erişim tarihi 22.06.2017)

<https://www.sabah.com.tr/galeri/kultursanat/piri-reisin-harita-sirri>

(Erişim tarihi 23.06.2017)

<https://www.sabah.com.tr/teknoloji/haber/2011/12/14/graham-bellin-ilk-telefon-kaydi>

(Erişim tarihi 22.06.2017)

<http://kelebekgaleri.hurriyet.com.tr/galeridetay/92706/2368/6/moral-bozuklu-unuzun-nedenleri-bunlar-olabilir>

(Erişim tarihi 03.07.2017)

<http://www.milliyet.com.tr/dunyanin-en-ilginc-meslekleri-mola-1362/>

(Erişim tarihi 01.07.2017)

<https://www.sabah.com.tr/pazar/2013/05/05/su-beynin-en-iyi-vitamini>

(Erişim tarihi 14.07.2017)

<http://www.turkiyegazetesi.com.tr/kultursanat/374214.aspx>

(Erişim tarihi 09.06.2017)

<http://www.sozcu.com.tr/2016/gundem/aziz-sancar-baris-icin-nobeli-vermeye-hazirim-1433337/>

(Erişim tarihi 09.06.2017)

<https://www.statista.com/statistics/282087/number-of-monthly-active-twitter-users/>

(Erişim tarihi 17.02.2017)

<https://tr.wikipedia.org/wiki/Viki+&cd=3&hl=tr&ct=clnk&gl=tr>

(Erişim tarihi 09.02.2017)

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5a69a46b8772d0.71958291

(Erişim tarihi 09.02.2017)