

Almanca Öğretiminde Dijital Dönüşüm: Kuramsal ve Pedagojik Perspektifler

Doç. Dr. Yıldırım Tuğlu

Almanca Öğretiminde Dijital Dönüşüm: Kuramsal ve Pedagojik Perspektifler

Doç. Dr. Yıldırım Tuğlu



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şhitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

Almanca Öğretiminde Dijital Dönüşüm: Kuramsal ve Pedagojik Perspektifler

Doç. Dr. Yıldırım Tuğlu

Language: Turkish

Publication Date: 2026

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-625-8562-65-1

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1164>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Tuğlu, Y. (2026). *Almanca Öğretiminde Dijital Dönüşüm: Kuramsal ve Pedagojik Perspektifler*.

Özgür Publications. DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub1164>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>



Önsöz

Almanca Öğretiminde Dijital Dönüşüm: Kuramsal ve Pedagojik Perspektifler

Bu kitap, uzun yıllardır içinde bulunduğum Almanca öğretimi alanında gözlemlediğim çok temel bir ihtiyacın sonucu olarak ortaya çıktı: Teknolojik dönüşümle hızla değişen eğitim ortamlarında, öğretim süreçlerinin yalnızca araçsal değil; pedagojik, kuramsal ve kültürel boyutlarıyla da yeniden ele alınması gerekliliği.

Günümüzde dijital teknolojilerin yabancı dil öğretiminde sunduğu imkânlar oldukça geniş. Ancak bu imkânların ne ölçüde pedagojik olarak temellendirildiği ve ne kadar bilinçli şekilde uygulandığı hâlâ tartışmaya açık bir konudur. Özellikle Almanca öğretimi bağlamında, dijitalleşmenin getirdiği değişimin yalnızca uygulama düzeyinde değil; aynı zamanda öğretim kuramlarının, öğretmen rollerinin ve öğrenen beklentilerinin nasıl dönüştüğünü anlamaya ihtiyaç vardır.

Bu eserde, teknoloji destekli Almanca öğretiminin geçmişten bugüne kuramsal gelişimi, güncel dijital araçlar eşliğinde analiz edilmiş; aynı zamanda geleceğe dönük pedagojik yönelimler tartışmaya açılmıştır. Kitap boyunca, hem klasik davranışçı ve bilişsel kuramlar hem de sosyal etkileşimci ve yapılandırmacı yaklaşımlar, dijital araçların öğrenme süreçlerine etkisi çerçevesinde yeniden değerlendirilmiştir.

Bu çalışma aynı zamanda kişisel öğretim deneyimlerimin, akademik araştırmalarımın ve eğitim ortamında yıllar içinde şekillenen gözlemlerimin bir bileşimidir. Her bölümde yalnızca teorik bir bilgi sunmaktan çok, bu bilginin sahaya nasıl yansıdığına; hangi eksiklerle ya da potansiyellerle karşılaştığına da değinmeye çalıştım.

Kitabın, Almanca öğretmenliği, dil öğretmenliği alanında çalışan akademisyenlere, araştırmacılara, öğretmen eğitimiyle ilgilenen uzmanlara ve bu

alanda yüksek lisans–doktora düzeyinde çalışan öğrencilere katkı sağlayacağına inanıyorum. Aynı zamanda dijital teknolojilere eleştirel ve pedagojik bir gözle yaklaşmak isteyen herkes için anlamlı bir okuma deneyimi sunmasını diliyorum.

Yolu pedagojiden geçenlere, dijital çağın hızına ayak uydurmakla yetinmeyip bu hıza **anlam katmaya** çalışanlara...

Yıldırım Tuğlu, Edirne 2026

İçindekiler

Önsöz	iii
1. Dijitalleşmenin Pedagojik ve Kuramsal Gerekliği	1
Almanca Öğretiminde Teknolojik Dönüşümün Tarihçesi	2
Öğrenme Kuramları ve Öğrenen Rollerinin Dönüşümü: Gelenekselden Dijitale	5
Zaman, Mekân ve Eleştirel Boyutlarıyla Dijital Öğrenmenin Sınırları ve Potansiyeli	7
Kitabın Amacı, Kuramsal Yönelimi ve Yapısal Kurgusu	9
2. Bilişsel Kuramlar: Bilgi İşleme ve Teknoloji Destekli Öğrenme	11
Sosyal Etkileşimci Kuramlar ve Dijital İletişim Araçları	15
Yapılandırmacı Yaklaşım ve Teknoloji Tabanlı Dil Öğrenme Ortamları	19
3. Dijital Teknolojilerin Sınıflandırılması: Araçlar, İşlevler, Pedagojik Değer	23
Web Tabanlı Öğrenme Platformları: Etkileşim, İzlenebilirlik ve Pedagojik Yapı	24
Mobil Dil Öğrenme Uygulamaları: Esneklik, Oyunlaştırma ve Kişiselleştirilmiş Öğrenme	30
Yapay Zekâ Tabanlı Sistemler: Kişiselleştirilmiş Geri Bildirim ve Uyarlanabilir Öğrenme	35
Artırılmış ve Sanal Gerçeklik Uygulamaları: Durumsal Öğrenmenin Dijital Yansımaları	43
Dijital Öğrenme Araçlarının Karşılaştırmalı Değerlendirmesi ve Pedagojik Çıkarımlar	46
4. Dijitalleşen Eğitim Ortamında Öğretmenin Değişen Rolü	49
Kuramsal Çerçevesel ve Yeniden Tanımlanan Roller	49
Uygulamalar, Yeterlikler ve Stratejik Yönelimler	51
Almanca Öğretmenlerinin Dijital Yeterlik Profili: Örnekler, Sorunlar ve Gelişim Alanları	52
Etkileşim Temelli Öğrenme Ortamlarının Yapılandırılması	57

5. Dil Öğretiminde Dijital Değerlendirme ve Geri Bildirim Sistemleri	61
Dijital Değerlendirme Anlayışı ve Kuramsal Çerçeve	61
Dijital Geri Bildirim: Biçimler, Güçlü Yönler ve Sınırlılıklar	64
Gelişim Odaklı Dijital Geri Bildirim: Öz Değerlendirme, Akran Dönütü ve Öğretmen Rehberliği	67
Giriş: Dijital Değerlendirmenin Ahlaki Yükü	74
6. Dijital Teknolojilerle Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi	85
Giriş: Dijital Ses Ortamında Anlama ve Üretme	85
Dijital Ortamlarda Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi	92
Dijital Bütüncül Görevler ile Dört Becerinin Entegrasyonu	98
Yatay Dijital Öğrenme: Kuram, İlkeler ve Uygulama	105
7. Dijital Pedagojik Dönüşümün Dinamikleri	111
Öğretmen, Öğrenci ve Teknoloji Boyutu	111
Dijital Pedagojik Dönüşümde Dirençler, Aşamalar ve Öğretmen Profilleri	115
Öğretmenin Dijital Mesleki Gelişimini Destekleyen Modeller ve Uygulamalar	119
Uygulama Ekosistemleri: PLCs, Mikro-Yeterlikler ve Destek Platformları	121
Dijital Gelişimin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi: Yöntemler, Teorik Dayanaklar ve Sürdürülebilirlik	123
Gelişim Takip ve Değerlendirme Modelleri	126
Dijital Dönüşümde Öğretmen Özerkliği ve Kurumsal Destek Dengesi	128
8. Dijital Kuşak Öğrencisinin Temel Özellikleri ve Dil Öğrenmeye Yansımaları	133
Türkiye’de Almanca Öğrenen Dijital Öğrenci Profili	135
Dijital Öğrenci Beklentileri ve Pedagojik Uyum Stratejileri	137
Dijital Yerliler ve Dijital Göçmenler: Sınıf İçi Farklılıkları Tanıma ve Yönetme	139
Dijital Motivasyon ve Öğrenci Katılımını Artırma Stratejileri	142
Dijital Dönüt Kültürü ve Öğrencide Kalıcı Geri Bildirim Etkisi	146
Öğrencinin Dijital Özerkliği: Sorumluluk, Takip ve Gelişim Kültürü	149
9. Dijital Almanca Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme: Temel Yaklaşımlar ve Paradigma Değişimi	153
Dijital Görev Temelli Değerlendirme: İlkeler, Uygulamalar ve Öğrenme Döngüsü	157
Dijital Portfolyo ile Gelişimi Belgeleme ve Öğrenciye Ait Öğrenme İzleri	160
Dijital Değerlendirme Ortamlarında Güvenilirlik, Geçerlik ve Etik Duyarlılık	165
Dijital Ölçme Süreçlerinde Öğretmen Roller ve Yeni Değerlendirici Kimlik	168

10. Dijital Almanca Öğretiminin Geleceği: Eğilimler, Yönelimler ve Politikalar	173
Sonuç ve Genel Değerlendirme	177
Yazar Hakkında	183
Teşekkür	185
Kaynakça	187

1. Dijitalleşmenin Pedagojik ve Kuramsal Gerekliliği

Yabancı dil öğretimi, tarih boyunca kuramsal yaklaşımlar, politik kararlar ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda sürekli değişmiştir. Ancak son yirmi yılda dijitalleşmenin etkisiyle bu değişim yalnızca evrimsel değil, aynı zamanda devrimsel bir dönüşüm kazanmıştır. Günümüzde yabancı dil öğretimi artık sadece pedagojik bir faaliyet değil; dijitalleşmenin şekillendirdiği çok katmanlı bir öğrenme ve etkileşim süreci hâline gelmiştir.

Bu dönüşüm sadece araçların çoğalmasıyla sınırlı değildir. Öğrenen ve öğreten rollerinin yeniden tanımlanmasını, dil edinimi anlayışının değişmesini ve sınıf içi etkileşim biçimlerinin yeniden düzenlenmesini de kapsamaktadır. Özellikle *Almanca öğretimi*, yabancı dil öğretiminin bu genel dönüşümünün en yoğun hissedildiği alanlardan biri olmuştur. Yapay zekâ, mobil uygulamalar, sanal sınıflar ve artırılmış gerçeklik gibi dijital araçlar öğrenmeyi daha erişilebilir ve bireyselleştirilebilir kılarken, beraberinde yeni sorumluluklar ve pedagojik sorular da getirmektedir.

Bu kitap, dijital teknolojileri yalnızca birer araç olarak değil; pedagojik, kuramsal ve eleştirel açıdan incelemeyi amaçlamaktadır. Yabancı dil öğretimi alanındaki kuramsal tartışmaları temel alarak, özellikle Almanca ve yabancı dil öğretimine odaklanan bir bakış geliştirmektedir. Hedef, bu teknolojilerin öğrenme süreçlerini nasıl dönüştürdüğünü, hangi kuramlarla örtüştüğünü ve hangi sınırlılıkları barındırdığını akademik bir süzgeçten geçirerek tartışmaktır.

Temel sorumuz şudur: “*Yabancı dil öğretiminde dijital teknolojiler nasıl konumlandırılmalı ve bu teknolojiler özellikle Almanca ve (yabancı) dil öğretiminde nasıl entegre edilmelidir-edilebilir?*”

Kitap, bu soruya çok boyutlu bir yanıt vermek üzere tasarlanmaya çalışılmıştır. Kuramsal gelişim çizgisinden başlayarak dijital araçların sınıflandırılması, öğretmen ve öğrenci rollerinin dönüşümü, dijital değerlendirme yöntemleri ve etik meseleler gibi konular etrafında yapılandırılmıştır. Böylece hem kuramsal bir çerçeve hem de pedagojik rehberlik sunmayı hedeflemektedir.

Kitabım; öğretim deneyimlerinden, sınıf gözlemlerinden ve akademik araştırmalarımın beslenmektedir. Amaç; akademik derinliği koruyan ama kuru bir metne dönüşmeyen, saha gerçekliğiyle bağını koparmayan bir bilimsel eser ortaya koymaktır.

Sonuçta bu kitap, yabancı dil öğretimi alanında dijitalleşmeyi kavramsal olarak derinleştirmek isteyen araştırmacılara olduğu kadar, Almanca derslerine teknolojiyi pedagojik olarak entegre etmek isteyen dil öğretmenlerine ve yabancı dil öğrenenlere de hitap etmektedir. Çalışma yalnızca dijital çağa uyum sağlama çabasına değil; bu dönüşümü eleştirel bir bakışla değerlendirme ihtiyacına da yanıt vermeye çalışmaktadır.

Dijitalleşmenin kuramsal ve pedagojik yönleri üzerine yapılan tartışmalar, dil öğretiminin tarihsel seyrinden bağımsız düşünülemez. Çünkü bugün dijital dönüşüm olarak adlandırdığımız süreç, geçmişte yaşanan teknolojik ve yöntemsel yeniliklerin bir devamı niteliğindedir. Dil öğretimi, her dönemde içinde bulunduğu çağın araçlarıyla yeniden tanımlanmıştır: dil laboratuvarlarından televizyon destekli derslere, bilgisayar temelli öğretimden çevrimiçi öğrenme platformlarına uzanan bu çizgi, bugünkü dijital paradigmanın temellerini oluşturmuştur. Bu nedenle, Almanca öğretiminde dijital dönüşümün pedagojik anlamını derinlemesine kavrayabilmek için önce tarihsel gelişim hattını incelemek gerekir.

1.1. Almanca Öğretiminde Teknolojik Dönüşümün Tarihçesi

Yabancı dil öğretimi, tarih boyunca yalnızca pedagojik tercihlerin değil, aynı zamanda toplumsal ve teknolojik dönüşümlerin de etkisiyle sürekli olarak yeniden şekillenmiştir. Özellikle Almanca öğretimi, bu dönüşümün birçok kırılma noktasını yakından yaşamış ve her yeni teknolojik dalga ile öğretim stratejileri, araçları ve öğrenen-öğreten rolleri yeniden tanımlanmıştır. Bu bölümde Almanca öğretiminde yaşanan teknolojik dönüşüm, tarihsel bir perspektifle incelenmekte; bu dönüşümün pedagojik yansımaları eleştirel bir çerçevede değerlendirilmektedir.

Dil Laboratuvarlarından Bilgisayar Destekli Eğitime

1950'li yıllar, teknolojinin yabancı dil öğretiminde sistematik biçimde kullanılmaya başlandığı ilk dönemdir. Bu süreçte dil laboratuvarları öne çıkmış;

özellikle Almanca gibi fonetik açıdan vurgulu dillerde telaffuz alıştırmaları, dinleme-anlama çalışmaları ve bireysel kayıtlarla karşılaştırma gibi uygulamalar yaygınlaşmıştır (Neuner ve Hunfeld, 1993; Salaberry, 2001). Öğrenciler, öğretmenden bağımsız şekilde kendi seslerini kaydedip model seslerle karşılaştırarak bireysel farkındalık geliştirmişlerdir. Bu teknikler, davranışçı kuramla paralel biçimde tekrar ve pekiştirmeye dayalıdır. Türkiye’de de 1970’lerden itibaren üniversitelerin yabancı diller yüksekokullarında benzer laboratuvarlar kullanılmaya başlanmıştır.

1970’lerde başlayan bilgisayar destekli dil öğretimi (CALL), 1980’lerde davranışçı temelli yazılımlarla yaygınlık kazanmıştır. Çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış egzersizler ve otomatik geri bildirim sistemleri, Almanca öğretiminde dilbilgisel yapıları pekiştirmek için kullanılmıştır. Ancak anlam üretimi zayıf kaldığından, üretici becerilere sınırlı katkı sunmuştur (Warschauer ve Healey, 1998; Beatty, 2013). Bu sınırlılık, 1980’lerin sonundan itibaren iletişimsel yaklaşımın yükselişiyle daha görünür hâle gelmiş ve teknoloji kullanımında da yeni arayışların önünü açmıştır.

Web Tabanlı Öğrenme ve Açık Kaynak Platformlar

1990’lı yıllar, internetin yaygınlaşmasıyla birlikte dil öğretiminde köklü bir paradigma değişimini beraberinde getirmiştir. Web 1.0 döneminde Moodle, Edmodo ve Blackboard gibi öğrenme yönetim sistemlerinin kullanıma sunulması, içerik paylaşımı, çevrim içi sınavlar, ödev yükleme ve etkileşim imkânlarını artırmıştır (Godwin-Jones, 2018).

Bu sistemler sayesinde Almanca öğretiminde öğretmen merkezli yapıdan uzaklaşmış; öğrenci özerkliğini destekleyen karma öğrenme (blended learning) modelleri yaygınlaşmıştır. Özellikle Avrupa Dil Portfolyosu’nun (Little, 2011) dijital versiyonları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini planlama, öz değerlendirme yapma ve belgelerle destekleme becerilerini geliştirmiştir.

Mobil Uygulamalar ve Kişiselleştirilmiş Öğrenme

2010’lu yıllar itibarıyla mobil cihazların yaygınlaşmasıyla dil öğretimi sabit platformlardan bağımsızlaşmış; akıllı telefon ve tabletler aracılığıyla zaman-mekân esnekliği kazanmıştır. Duolingo, Babbel, Memrise ve Busuu gibi uygulamalar, oyunlaştırma, seviye geçme, rozet kazanma ve anında geri bildirim gibi unsurlarla öğrenci motivasyonunu artırmıştır (Rosell-Aguilar, 2017; Nation, 2001).

Özellikle “aralıklı tekrar” gibi bilişsel stratejiler, Almanca kelime dağarcığının kalıcı öğrenimini desteklemiştir. Bu tür uygulamalarda yer alan görsel-işitsel öğeler, çoklu duyuşal öğrenmeyi kolaylaştırmış; öğrencilerin dikkatini çeken, etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunmuştur. Bununla birlikte, öğretmenin

rehberliği olmadan bu uygulamaların etkisi sınırlı kalabilmekte; bu nedenle öğretmen rolü, sürecin yönlendiricisi ve dengeleyicisi olarak önemini korumaktadır (Nakata, 2011).

Yapay Zekâ Destekli Sistemler ve Veri Tabanlı Öğrenme

2020'li yıllarda dil öğretiminde en dikkat çekici gelişmelerden biri, yapay zekâ (YZ) tabanlı sistemlerin entegrasyonu olmuştur. Write & Improve, ChatGPT, Replika, Elsa Speak gibi araçlar, öğrenci çıktılarını analiz ederek kişiselleştirilmiş geri bildirim sunmakta; telaffuz hatalarını tespit etmekte ve bireysel öğrenme yolları önermektedir (Zawacki-Richter v.d., 2019; Holmes, 2020).

Örneğin Elsa Speak öğrencinin fonetik analizini yaparken, Write & Improve yazılı üretimi hem dilbilgisel hem de yapısal düzeyde değerlendirerek gelişim önerileri sunar. ChatGPT gibi sohbet botları ise öğrenciyle bağlamsal diyalog kurarak üretkenliği ve özgüveni artırır. Bu araçlar, özellikle kalabalık sınıflarda bireyselleştirilmiş geri bildirim mümkün kılmakta ve öğretmen yükünü azaltarak süreci desteklemektedir (Godwin-Jones, 2024). Ancak bu durum öğretmeni devreden çıkarmaz; aksine öğretmenin tasarımcı ve yönlendirici rolünü daha da kritik hâle getirir.

Eleştirel Bir Bakış

Bu gelişmelerle birlikte Almanca öğretiminde ezberci, pasif yaklaşımların yerini daha etkileşimli, öğrenci merkezli ve özerklik destekli modeller almıştır. Ancak teknolojinin sunduğu bu olanakların etkili biçimde kullanılabilmesi, pedagojik temellendirme ile mümkündür. Aksi takdirde:

- **Dijital eşitsizlik:** Donanım ve internet erişimi yetersizliği, öğrenci fırsat eşitliğini zedeler (Williamson, 2017).
- **Veri güvenliği ve mahremiyet:** Yapay zekâ sistemlerinin kişisel veri toplaması etik açıdan sorguludur (Selwyn, 2021).
- **Yüzeysel öğrenme:** Çoklu uyarana maruz kalan öğrenci, bilgiyi derinlemesine işlemeden sadece tepki verir hâle gelebilir (Zhao, 2003; Livingstone, 2015).
- **Öğretmen üzerindeki baskı:** Teknolojinin hızla değişmesi, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim ve uyum süreci yaşamasını gerektirir.

Bu bağlamda dijital araçlar, öğretim sürecinde yalnızca birer araç değil; pedagojik amaçlarla şekillendirilmiş birer bileşen olarak değerlendirilmelidir. Öğretmen, bu araçları amaca uygun seçen bir tasarımcı; öğrenci ise aktif, üretken ve sorumlu bir öğrenen özne olarak yeniden konumlandırılmalıdır.

Almanca öğretiminde teknolojik dönüşümün tarihsel gelişimi, öğretim süreçlerinin yalnızca araçlar üzerinden değil, öğrenme anlayışları üzerinden de yeniden biçimlendiğini göstermektedir. Her yeni teknolojik dalga, beraberinde farklı bir öğrenme paradigmasını da getirmiştir. Dil laboratuvarlarının davranışçı yaklaşımın ilkelerini yansıttığı, bilgisayar destekli öğretimin bilişsel süreçleri öne çıkardığı, yapay zekâ destekli sistemlerin ise yapılandırmacı ve özerklik temelli bir öğrenme anlayışını güçlendirdiği görülmektedir (Krammer, Leichtfried ve Pissarek, 2021). Bu nedenle, dijitalleşmenin dil öğretimindeki anlamını derinlemesine kavrayabilmek için, bu teknolojik dönüşümün arkasındaki öğrenme kuramlarını ve bunların öğrenen-öğreten rollerini nasıl dönüştürdüğünü incelemek gerekir.

1.2. Öğrenme Kuramları ve Öğrenen Rollerinin Dönüşümü: Gelenekselden Dijitale

Yabancı dil öğretimi, yüz yıllık birikim boyunca sadece teknik ya da müfredat temelli bir etkinlik olarak değil; aynı zamanda öğrenme kuramlarının bir uygulama alanı olarak gelişmiştir. Bu bağlamda Almanca öğretimi, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı kuramların tarihsel evrimi içinde şekillenmiş; her bir kuram, teknoloji destekli öğrenme ortamlarıyla yeni bir boyut kazanarak öğrenen ve öğretici rollerini yeniden tanımlamıştır.

Davranışçı Yaklaşımlar ve Alıştırma-Tekrar Modelleri

Davranışçı kuram, öğrenmeyi uyarıcı-tepki ilişkisi çerçevesinde açıklar. Bilginin doğrudan aktarıldığı bu modelde, öğrenci pasif alıcı; öğretmen ise bilgi sunan otorite olarak konumlanır (Richards ve Rodgers, 2014). Almanca öğretiminde bu model, sesli-yazılı tekrar teknikleriyle hayat bulmuştur.

CALL sistemlerinin ilk kuşakları da bu anlayışla şekillenmiştir: çoktan seçmeli testler, otomatik geri bildirimler, bire bir uyarıcı-tepki yapıları. Ancak bu modeller, öğrencinin anlam oluşturma becerilerini sınırlandırmış; daha çok “doğruya ulaşma” hedefiyle biçimlenmiştir (Richards ve Rodgers, 2014). Türkiye’de de bu dönemde yabancı dil laboratuvarları benzer biçimde davranışçı modelin bir uzantısı olarak kullanılmıştır.

Bilişsel Kuramlar ve Bilgi İşleme Yaklaşımı

Bilişsel yaklaşımlar, öğrenmeyi aktif zihinsel süreçlerle açıklar. Anderson’un bilgi işleme modeli (2005), öğrenmeyi dikkat, kodlama, tekrar ve geri çağırma üzerine kurar. Mayer’in Çoklu Ortam Kuramı (2002) ise öğrenmede görsel ve işitsel kanalların eş zamanlı uyarılmasını savunur.

Bu kuram, teknolojik ortamlarla bire bir örtüşür. Almanca öğretiminde dijital animasyonlar, video destekli gramer anlatımları, kelime kartları ve

kavramsal haritalar bu yapıya hizmet eder. Yapay zekâ destekli geri bildirim sistemleri, bireyin zayıf olduğu alanlarda tekrar sunarak “*uyarlanabilir öğrenme*” sağlar (Zawacki-Richter v.d., 2019). Türkiye’de bilişsel kuram, akıllı tahta uygulamaları ve içerik tabanlı dijital ders materyalleri ile eğitim pratiğine yansımıştır.

Yapılandırmacı Kuram ve Anlam Üretimi

Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin bilgiyi pasif biçimde almadığını; önceki bilgi ve deneyimleriyle aktif olarak zihninde inşa ettiğini savunur (Von Glasersfeld, 1995). Öğrenme, sosyal etkileşim ve bireysel anlam üretimi yoluyla gerçekleşir. Bu çerçevede öğrenci, yalnızca bilgi alan değil; kendi öğrenme sürecini yöneten, çoklu üretim yapabilen ve süreç üzerine yansıtıcı biçimde düşünebilen bir katılımcıdır.

Öğrenci burada *yorumlayan, düzenleyen ve yeniden üreten öznel bir aktör* konumundadır. Almanca öğretiminde blog yazımı, dijital hikâye anlatımı ve ortak forum tartışmaları gibi etkinlikler bu yaklaşımı somutlaştırır. Öğrencinin kendi sesiyle bu sürece katılması, bireyselleşmiş görevlerle mümkün olur. Örneğin, Flipgrid gibi uygulamalarda bireysel videolu anlatım kaydı yapmak ya da Padlet’te yorum yaparak dijital metin üretmek yapılandırmacı kuramla birebir örtüşür.

Burada Vygotsky’nin sosyal etkileşimci yaklaşımı da devreye girer: öğrenme yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal bağlamda ve akran etkileşimi içinde gerçekleşir (Vygotsky, 1978).

Dijital Ortamda Öğrenen Rolü: Bilgi Tüketicisinden Anlam Üreticisine

Geleneksel modelde öğrenci, dersin pasif alıcısıdır; teknoloji destekli yeni modelde ise aktif bir bilgi üreticisidir. Bu dönüşümde öğrenciler:

- Kendi öğrenme yollarını tasarlar,
- Kendi hatasını tespit eder,
- Geri bildirimini yorumlayarak yeniden üretime girer,
- Dijital görevlerde sorumluluk alarak bireysel farkındalık geliştirir.

Bu değişim, öğrencinin öğrenme sürecindeki konumunu kökten dönüştürür; öğrenen artık bilgiyi tüketen değil, kültürel ve dijital bağlamda anlam kuran, yansıtıcı ve üretken bir özne konumundadır (Kaikkonen, 2005).

Blaschke (2012), bu süreci yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal bağlamda şekillenen bir öğrenme deneyimi olarak tanımlar. Bu modelde öğrenci yalnızca bilgiyi alan değil; süreci sorgulayan, yöneten ve çıktıya dönüştüren aktiftir.

Bu süreçte öğretmen de klasik “bilgi veren” rolünden uzaklaşır; rehber, tasarımcı ve kolaylaştırıcı kimliğine evrilir. Bununla birlikte öğretmenin dijital pedagojik yeterliliği ve sürekli mesleki gelişimi, bu dönüşümün sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir.

Dijital çağın sunduğu bu yeni öğrenme modelleri, dil öğretiminde pedagojik rollerin yeniden tanımlanmasına yol açarken aynı zamanda yeni sorular da doğurmuştur. Öğrenme artık yalnızca bireysel bir süreç değil, teknolojik ekosistemlerle iç içe geçmiş çok katmanlı bir deneyim hâline gelmiştir. Ancak bu dönüşümün getirdiği özgürlük, beraberinde bazı sınırlılıkları ve riskleri de taşımaktadır. Bu nedenle dijitalleşmenin yalnızca olanaklarına değil, aynı zamanda pedagojik, etik ve sosyal sınırlarına da eleştirel bir gözle bakmak gerekmektedir.

1.3. Zaman, Mekân ve Eleştirel Boyutlarıyla Dijital Öğrenmenin Sınırları ve Potansiyeli

Dijital teknolojilerin yabancı dil öğretimine entegre edilmesi, zaman ve mekâna dair geleneksel sınırları büyük ölçüde ortadan kaldırmış; bireyselleşmiş, esnek ve etkileşimli öğrenme ortamlarını olanaklı kılmıştır. Ancak bu gelişimin beraberinde getirdiği pedagojik, etik ve sosyal boyutlar dikkatle değerlendirilmelidir. Bu bölümde dijital öğrenmenin sınırları ve potansiyeli çok boyutlu bir çerçevede ele alınmaktadır.

Zaman-Mekân Esnekliği ve Kendi Kendine Öğrenme

Dijital öğrenme, geleneksel sınıf ortamının zamansal ve fiziksel bağlılığını azaltarak bireylere kendi hızlarında ve tercih ettikleri ortamlarda öğrenme imkânı sunar. Bu durum, Almanca öğrenen bireyler için tekrar yapma, kendini değerlendirme ve çeşitlendirme olanaklarını artırır. Mobil uygulamalar, video ders platformları ve çevrim içi portallar sayesinde öğrenciler öğrenme zamanını ve süresini bireysel olarak belirleyebilmektedir (Godwin-Jones, 2018).

Ancak bu esneklik beraberinde yeni sorumluluk alanları da getirir. Öz disiplin, planlama becerisi ve dijital okuryazarlık, bu tür öğrenme ortamlarını etkili kullanabilmek için kritik öğeler haline gelmiştir. Nitekim, teknolojik altyapı sağlansa bile bu beceriler geliştirilmeden öğrenme süreci verimsiz hale gelebilir. Ayrıca aşırı bireyselleşmiş öğrenme süreçleri öğrenciyi yalnızlaştırabilir; bu nedenle öğretmen rehberliği ve akran etkileşimi kritik bir denge unsurudur (Blaschke, 2012).

Sosyal Etkileşim ve Öğrenme Toplulukları

Dijital platformlar, bireysel öğrenmeyi desteklemenin ötesinde, çevrim içi öğrenme toplulukları oluşturarak sosyal etkileşimi de olanaklı kılar. Forumlar,

grup çalışmaları, eTwinning projeleri, dijital tandem partnerlikleri gibi uygulamalar Almanca öğrenen bireylerin dönüt alma, fikir alışverişi yapma ve birlikte üretme deneyimlerini destekler (Little, 2011).

Ancak sosyal etkileşimin niteliği, platformun yapısı ve katılımcıların dijital becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bazı durumlarda etkileşim sadece “görüntüleme” ya da “emoji gönderme” düzeyinde sınırlı kalmakta; gerçek anlamda katılımcı ve yaratıcı bir öğrenme yaşanmamaktadır. Bu nedenle, sosyal medya ya da dijital ortamların kendiliğinden öğrenmeyi desteklediği yanlışlamasından kaçınmak gerekir (Selwyn, 2021). Burada öğretmenin süreci yönlendiren, görevleri yapılandıran ve derinlemesine etkileşimi teşvik eden rolü kritik önem taşır.

Etik, Erişim ve Dijital Eşitsizlik

Dijital öğrenmenin potansiyeli kadar sınırları da dikkate alınmalıdır. Bu sınırların başında erişim sorunu gelir: Türkiye gibi çeşitli ekonomik farklılıkların olduğu ülkelerde tüm öğrencilerin internet, bilgisayar ya da mobil cihaza erişimi bulunmayabilir. Bu durum, eğitimdeki eşitsizliği dijital ortamda yeniden üretir (Doğruer ve Tuğlu, 2024).

Ayrıca, yapay zekâ destekli sistemlerin öğrenci verilerini toplaması, gizlilik ve etik sorunlarını beraberinde getirir. Özellikle yazılı anlatım analizleri, ses kayıtları ya da konum verileri gibi hassas bilgiler, veri koruma politikalarıyla güvence altına alınmadığında ciddi sorunlara yol açabilir (Williamson, 2017).

Eleştirel Pedagoji ve Teknolojinin Amaçsal Kullanımı

Teknolojinin öğrenme ortamlarındaki kullanımı, yalnızca yenilik öğeleri sunmasıyla değil; aynı zamanda ne amaca hizmet ettiğiyle de değerlendirilmelidir. Eleştirel pedagoji yaklaşımı, dijital aracın kendiliğinden değerli olmadığını; öğretmenin bilinçli tercihleriyle anlam kazandığını savunur (Freire, 1970).

Almanca öğretiminde dijital etkinliklerin öğrenciye sadece bilgi sunmak yerine, eleştirel düşünme, anlam inşa etme ve kültürlerarası diyalogu desteklemesi gerekir. Aksi takdirde teknoloji, yüzeysel etkileşimlerle dolu ama öğrenme derinliği az ortamlar yaratabilir. Bu bağlamda öğretmen, dijital araçların pedagojik tasarımcısı ve amaçsal kullanımı garanti eden temel aktör olarak konumlanır.

Özetle, dijital öğrenmenin sunduğu esneklik ile taşıdığı etik ve eşitsizlik riskleri aynı tabloya aittir. Bu tabloyu yalnızca betimlemek yetmez; onu nasıl okuyacağımızı, hangi ilkelerle yöneteceğimizi ve kitabın tamamına nasıl yansıtacağımızı da açıklamak gerekir. Bu nedenle aşağıda, çalışmanın amacı, kuramsal yönelimi ve yapısal kurgusu netleştirilmektedir.

Dijitalleşmenin dil öğretiminde yarattığı bu çok boyutlu dönüşüm, yalnızca yeni araçların ortaya çıkışıyla değil, öğrenme anlayışının köklü biçimde değişmesiyle ilgilidir. Bu noktada mesele, teknolojinin ne kadar kullanıldığı değil, hangi pedagojik ve kuramsal ilkelerle yönlendirildiğidir. Almanca öğretiminde dijitalleşme süreci, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımların her biriyle temas eden, ancak aynı zamanda bu kuramları yeniden yorumlamayı gerektiren özgün bir bağlama sahiptir. Dolayısıyla, bu kitabın temel amacı, dijital çağda Almanca öğretimini bu kuramsal eksenler üzerinden yeniden okumak, mevcut pratikleri eleştirel biçimde değerlendirmek ve geleceğe dönük pedagojik bir yol haritası çizmektir.

1.4. Kitabın Amacı, Kuramsal Yönelimi ve Yapısal Kurgusu

Bu kitabın temel amacı, dijital çağda Almanca öğretiminin pedagojik, kuramsal ve teknolojik boyutlarını çok katmanlı bir yaklaşımla ele almaktır. Özellikle yabancı dil öğretiminde yaşanan dijital dönüşüm sürecinin Almanca öğretimi üzerindeki etkileri; sadece kullanılan araçlar düzeyinde değil, aynı zamanda öğrenme kuramları, öğretmen ve öğrenci rolleri, değerlendirme pratikleri ve öğrenme ortamlarının yapısı üzerinden analiz edilmektedir.

Kitap, dijitalleşmeyi yalnızca teknik bir yenilik değil; pedagojik bir paradigma değişimi ve kültürel bir öğrenme ortamı dönüşümü olarak ele alır. Bu bağlamda temel sorular şunlardır:

- Almanca öğretiminde dijital teknolojiler nasıl bir öğrenme kültürü oluşturmaktadır?
- Bu teknolojiler öğretmen ve öğrenci rollerini nasıl yeniden tanımlamaktadır?
- Dil öğreniminin doğası bu dijital ortamlarla nasıl değişmektedir?

Kuramsal Konumlanma: Araç Merkezilikten Pedagojik Dönüşüme

Dijital teknolojiler literatürde genellikle “*yenilikçi araçlar*” olarak tanıtılırken, pedagojik arka plan çoğu zaman ihmal edilmektedir. Bu kitap ise, araçlardan çok bu araçların dayandığı öğrenme kuramlarına, öğrenci özerkliğine ve öğretmen rehberliğinin dönüşümüne odaklanır.

Yapay zekâ sistemleri, mobil uygulamalar, oyunlaştırılmış öğrenme platformları ve dijital portfolyolar gibi bileşenler; yalnızca içerik sunma biçimlerini değil, aynı zamanda öğrenmenin planlanma, yürütülme ve değerlendirilme biçimlerini de yeniden şekillendirmektedir. Kitap, bu dönüşümün Almanca öğretimi özelinde nasıl yaşandığını hem kuramsal hem

uygulamalı düzeyde tartışmayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, yabancı dil öğretimi alanındaki daha geniş tartışmalara da katkı sunmayı hedefler.

Hedef Kitle

Bu kitap öncelikli olarak şu gruplara yöneliktir:

- Almanca öğretmenliği programlarında görev yapan öğretim elemanları,
- Yabancı dil eğitimi alanında lisansüstü düzeyde çalışan araştırmacılar,
- Almanca öğretiminde dijital pedagojiyi uygulamaya geçirmek isteyen eğitimciler,
- Müfredat ve politika geliştiriciler.

Kitap, bu hedef kitleye hem eleştirel bir perspektif hem de kuramla pratiği buluşturan yapısal bir yol haritası sunmaktadır. Aynı zamanda yazarın hem araştırmacı hem uygulayıcı kimliğiyle edindiği deneyimlerin süzülmesiyle ortaya çıkmış, akademik olduğu kadar pratik yönelimleri de dikkate alan bir eserdir.

Yapısal Kurgu: Kuramdan Pratiğe, Eleştiriden Geleceğe

Kitap üç temel eksen etrafında yapılandırılmıştır:

- 1. Kuramsal Arka Plan ve Tarihsel Dönüşüm:** Almanca öğretiminde dijitalleşmenin tarihçesi ve pedagojik kuramlarla etkileşimi.
- 2. Dijital Pedagojik Uygulamalar:** Yapay zekâ, mobil öğrenme, dijital portfolyolar, oyunlaştırma gibi araçların didaktik işlevleri.
- 3. Eleştirel Değerlendirme ve Gelecek Perspektifi:** Dijital eşitsizlik, mahremiyet, odak kaybı gibi sorunların Almanca öğretimindeki yansımaları ve çözüm önerileri.

Bu yapısal bütünlük, okuyucuyu sadece teknik bilgiyle donatmakla kalmaz; aynı zamanda eleştirel bir pedagojik bilince yönlendirerek, geleceğin öğretim pratiklerine yönelik somut açılımlar sunmayı hedefler. Bu üç eksen, kitabın ilerleyen on ana bölümünün çerçevesini oluşturmaktadır.

Kitabın amacı ve kuramsal yönelimi çerçevelendiğine göre, şimdi bu yönelimin temel dayanaklarından biri olan bilişsel kuramlar üzerinden ‘dijital öğrenmenin bilgi işleme süreçleriyle’ nasıl örtüştüğünü ayrıntılandırılır.

2. Bilişsel Kuramlar: Bilgi İşleme ve Teknoloji Destekli Öğrenme

Bu bölüm, bilişsel kuramların dikkat, çalışma belleği, kodlama ve geri çağırma süreçlerine ilişkin bulgularını, dijital öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirerek ele alır; böylece teknoloji kullanımının '*etkili öğrenme*'ye hangi mekanizmalarla hizmet ettiğini görünür kılar.

Bilişsel kuramlar, öğrenmeyi yalnızca dışsal uyarıcı-tepki ilişkileriyle değil; bireyin zihinsel süreçleriyle açıklayan bir paradigma sunar. Anderson'un (2005) bilgi işleme modeli çerçevesinde öğrenme, bireyin çevreden aldığı bilgiyi dikkat süzgecinden geçirerek işlemeye başlaması, kısa süreli bellekte analiz etmesi ve anlamlandırarak uzun süreli belleğe kodlaması sürecidir.

Bu yaklaşıma göre öğrenme, sadece bilgi edinimi değil, zihinsel temsillerin yeniden yapılandırılması anlamına gelir. Öğrencinin bilgiyi önceki yaşantılarıyla ilişkilendirmesi, stratejik yollarla işlemesi ve bunu geri çağırabilecek zihinsel düzenlemeler yapması gerekir. Bu noktada metabilişsel stratejiler (örneğin kendi kendine test etme, özet çıkarma, kavram haritaları oluşturma) öğrenme sürecinin kalıcılığını artıran araçlardır.

Dil Öğretiminde Bilişsel Perspektif

Bilişsel kuramlar, yabancı dil öğretiminde anlamlı öğrenme, ön bilgi aktivasyonu, metabilişsel strateji kullanımı, örüntü farkındalığı ve kavramsal bağ kurma gibi süreçleri ön plana çıkarır (Schmitt, 2008).

Bu yaklaşım, öğrenciden yalnızca verilen bilgiyi tekrar etmesini değil; onunla düşünmesini, bağlantılar kurmasını ve öğrenme sürecinde aktif zihinsel bir özne olmasını bekler.

Örneğin Almanca öğrenen bir öğrenci:

- Yeni bir kelimeyi önceki bildiğiyle karşılaştırır,
- Ses ve yapı özelliklerini analiz eder,
- Kendi öğrenme stratejisini belirleyerek kişisel anlam üretimi sürecine girer.

Bu öğrenme biçimi, bilişsel kuramların “*öğrenci aktif işlemleyici*” tanımına uygundur. Türkiye bağlamında ise akıllı tahta uygulamaları, EBA gibi dijital eğitim platformları, özellikle görsel-işitsel materyal destekli içerikler aracılığıyla bu süreci güçlendirmiştir.

Teknolojiyle Etkileşim: Bilişsel Süreçlerin Dijital Desteklenmesi

Bilişsel kuramlar, dijital teknolojilerle doğrudan örtüşen en güçlü yaklaşımlardan biridir. Özellikle çoklu ortam (multimedya) öğrenme ortamları, öğrencinin hem görsel hem işitsel girdiler aracılığıyla daha etkin öğrenmesini sağlar.

Mayer’in (2002) Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı, öğrenmede iki ayrı bilgi kanalı olduğunu (görsel ve işitsel) savunur ve bunların eş zamanlı uyarılmasıyla derin öğrenmenin mümkün olduğunu ortaya koyar. Buna ek olarak Sweller’in (1994) Bilişsel Yük Kuramı, dijital materyallerin aşırı bilgi yükü yaratması durumunda öğrenmenin verimsizleşeceğini hatırlatır. Bu nedenle materyal tasarımında basitlik, odaklanma ve aşamalılık önemlidir.

Bu çerçevede geliştirilen dijital içerikler:

- Dil bilgisi kurallarını animasyonlarla sunabilir,
- Kavramları video ve grafik eşliğinde tanıtabilir,
- Kelime öğretiminde görsel çağrışımlarla kalıcılığı artırabilir.

Özellikle Almanca öğretiminde:

- Ses temelli benzerliklerin görselleştirilmesi,
- Zor kavramların bağlamla sunulması,
- Anlam farklılıklarının örneklerle desteklenmesi öğrencinin zihinsel işleme derinliğini artırır.

Yapay Zekâ Destekli Bilişsel Uyum

Bilişsel süreçlerin teknolojiyle desteklenmesinin en ileri aşaması, yapay zekâ (YZ) tabanlı kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleridir.

Zawacki-Richter v.d. (2019), bu sistemlerin öğrencinin yanıt kalıplarını analiz ederek gerçek zamanlı geri bildirim sunduğunu ve bilişsel uyum stratejileriyle öğrenmeyi desteklediğini belirtir.

Bu yapay zekâ sistemleri:

- Öğrencinin başarısız olduğu konuları belirler,
- O konuları tekrar eden, farklı sunumlarla destekler,
- Bilişsel yükü dengeleyerek materyal zorluk derecesini ayarlar.

Örneğin bir Almanca öğrencisi, “trennbare Verben” (ayrılabilir fiiller) konusunda zayıfsa, sistem bu fiilleri animasyonlarla, sesli örneklerle ve bağlam içinde yeniden sunar. Bu da sadece öğrenmeyi değil, bilişsel farkındalığı ve stratejik öğrenme becerilerini de geliştirir. Öğretmen ise burada yalnızca sistemin sunduğu içeriği aktaran kişi değil; süreci yöneten, bilişsel yükü dengeleyen ve öğrenciye stratejik öğrenme yollarını öğreten rehber konumundadır.

Hafıza, Tekrar ve Derinlemesine Öğrenme

Bilişsel yaklaşıma göre, öğrenme yalnızca bilgi edinimiyle sınırlı değildir; bilginin uzun süreli belleğe transferi, bu bilginin şemalar halinde örgütlenmesi ve gerektiğinde geri çağrılabilir biçimde yapılandırılması esastır. Bu bağlamda hafıza, öğrenmenin merkezinde yer alan bilişsel bir işlev olarak değerlendirilir. Eysenck ve Keane’e (2020) göre bilişsel öğrenme, bilginin yalnızca depolanması değil, anlamlı biçimde kodlanarak şematik yapılar içinde yeniden örgütlenmesi sürecidir; dolayısıyla öğrenme, aktif bir zihinsel inşa süreci olarak değerlendirilmelidir.

Özellikle “aralıklı tekrar (spaced repetition)” tekniği, öğrenilen bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımını kolaylaştırmakta ve unutma eğrisini dengelemektedir. Bu teknik, öğrenme içeriğinin öğrencinin performansına göre belirli zaman aralıklarında yeniden sunulmasını öngörür. Nation (2001), bu yöntemin özellikle kelime öğretiminde uzun süreli öğrenmeye olan katkısını vurgulamaktadır.

Günümüzde birçok dijital dil öğrenme uygulaması —örneğin Anki, Memrise, Quizlet— bu yöntemi algoritmik olarak uygular. Öğrenci, sistemin sunduğu hatırlatma döngüleri sayesinde:

- Yeni kelimeleri unutma riski azalmadan tekrar eder,
- Giderek daha uzun aralıklarla karşılaşarak bilgiyi pekiştirir,
- Öğrenmeyi bilişsel açıdan daha az yüklerle ve daha stratejik biçimde gerçekleştirir.

Bu süreç, zihinsel şema kurma, kavramsal bağ kurma ve üst düzey bilişsel kontrol mekanizmaları açısından oldukça değerlidir.

Görsel Organizasyon ve Zihinsel Yapılandırma

Bilişsel kuramlar, öğrenme sürecinde bilgilerin örgütlenme biçiminin zihinsel işleme kalitesini doğrudan etkilediğini savunur.

Bu doğrultuda dijital ortamda sunulan:

- Kavram haritaları,
- İlişkisel grafikler,
- İnteraktif quizler,
- Zihin haritaları gibi araçlar, öğrencilerin yeni bilgileri mevcut şemalarla ilişkilendirmelerine olanak tanır.

Örneğin Almanca'da fiil çekimlerini, artikelleri ya da bağlaçların kullanım alanlarını sınıflandıran görsel tablolar, öğrencinin dilsel yapılar arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenme gerçekleştirmesini sağlar.

Bu yöntemler sayesinde bilgi, ezberlenmiş bir içerik olmaktan çıkar; yapılandırılmış ve anlamlandırılmış bir zihinsel temsil haline gelir.

Eleştirel Değerlendirme

Bilişsel kuramlar, teknoloji destekli dil öğretiminde kalıcı, anlamlı ve stratejik öğrenme süreçlerini destekleyen güçlü bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Ancak her öğrenme modelinde olduğu gibi, bilişsel yaklaşımın da dijital bağlamda belirli sınırlılıkları bulunmaktadır.

Sınırlılıklar:

Bilişsel Yük Aşımı:

Düşük dijital okuryazarlık seviyesine sahip öğrenciler için çoklu ortam içerikleri (animasyon, ses, metin, etkileşimli bileşenler) fazla bilişsel yük oluşturabilir. Sweller (1994) tarafından geliştirilen Bilişsel Yük Kuramı, aşırı bilgiyle karşılaşmanın öğrencinin dikkatini dağıtabileceğini ve öğrenmeyi sekteye uğratabileceğini göstermektedir.

Bilişsel Stil Uyumsuzluğu:

Tüm öğrencilere aynı içerik sunulduğunda, bireysel bilişsel stiller göz ardı edilebilir. Oysa bazı öğrenciler görsel ağırlıklı içerikten fayda sağlarken, bazıları işitsel veya deneyime dayalı yaklaşımları tercih eder.

Pedagojik Uyumun Önemi

Bilişsel süreçlerin teknolojiyle desteklenmesi, ancak pedagojik ilkelerle uyumlu tasarlanmış dijital ortamlar aracılığıyla etkili hale gelir.

Öğrenciye yalnızca bilgi sunan değil; o bilgiyi:

- Seçmesini,
- İşlemesini,
- Yapılandırmasını,
- Yansıtmasını sağlayan dijital sistemler, bilişsel kuramların çağdaş yansımalarını en üst düzeyde gerçekleştirebilir.

Bu nedenle teknolojinin sunduğu olanaklar, öğrenme sürecini zihinsel olarak derinleştirecek biçimde yapılandırılmalı ve öğrencinin bilişsel farkındalığını geliştirecek stratejilerle bütünleştirilmelidir.

Bilişsel yaklaşımlar öğrenmeyi zihinsel süreçler üzerinden açıklar; ancak öğrenme yalnızca bireyin zihninde gerçekleşen bir işlem değildir. Zihinsel süreçlerin toplumsal etkileşimle birleştiği noktada, sosyal etkileşimci kuramlar devreye girer.

Vygotsky'ye (1978) göre öğrenme, sosyal etkileşim ve kültürel araçlar aracılığıyla gerçekleşen bir ortak anlam kurma sürecidir. Bu yaklaşımı temel alan De Costa'nın (2007) sosyokültürel kuramı, dil öğrenimini paylaşılan etkinlikler, iletişimsel eylemler ve kültürel bağlamlar aracılığıyla açıklamaktadır. Dolayısıyla dijital öğrenme ortamlarının tasarımında, yalnızca bilişsel değil, sosyal ve kültürel etkileşimlerin de yapılandırılması gerekir.

2.1. Sosyal Etkileşimci Kuramlar ve Dijital İletişim Araçları

Sosyal etkileşimci kuramlar, dil öğrenimini bireyin çevresiyle kurduğu sosyal ilişkiler bağlamında değerlendiren, öğrenmeyi yalnızca bireysel bilişsel bir süreç olarak değil, toplumsal bir etkileşim süreci olarak ele alan yaklaşımlardır. Bu kuramların merkezinde, bireyin dilsel yeterliğini sosyal bağlam içinde gözlem, katılım ve karşılıklı yapılandırma yoluyla geliştirdiği varsayımı yer alır.

Sosyal etkileşimci kuramlar, öğrenmeyi sosyal bağlamda anlam üretimi olarak ele alır. Vygotsky'nin (1978) "Yakınsal Gelişim Alanı" (ZPD) kavramı bu anlayışın merkezindedir: birey, daha yetkin bireylerin desteğiyle yeni beceriler edinir ve zamanla özerkleşir. Böylece öğrenme, rehberlikten bağımsızlığa uzanan sosyal bir süreç olarak biçimlenir.

Dil = Kullanılarak Edinilen Bir Araç

Sosyal etkileşimci yaklaşım, dilin yalnızca kurallar bütünü değil, anlam üretimi ve paylaşımı için kullanılan canlı bir araç olduğunu savunur. Bu nedenle dil öğretimi, ezbere dayalı yapı sunumlarından uzaklaşıp:

- İletişim temelli dil öğretimi,
- Görev temelli öğrenme, gibi öğrenci merkezli, anlam odaklı ve gerçek yaşam bağlamına dayalı yaklaşımlarla desteklenmelidir (Ellis, 2003). Öğrenciler, bu anlayış doğrultusunda dilsel yeterliklerini sadece alıştırmaya yaparak değil:
- başkalarıyla etkileşime girerek,
- birlikte anlam üreterek,
- dilsel görevleri birlikte çözerek geliştirirler.

Teknolojik Ortamda Sosyal Etkileşim

Dijital teknolojiler, sosyal etkileşimci kuramların öğrenme ortamına aktarılması açısından güçlü bir potansiyel taşır. Özellikle senkron ve asenkron iletişim araçları sayesinde öğrenciler, gerçek zamanlı veya ertelenmiş biçimde farklı düzeylerde sosyal etkileşim kurabilirler.

Asenkron Araçlar

- Forumlar,
- Bloglar,
- Yorum panoları,

öğrencilerin düşünerek üretim yapmalarına ve farklı zamanlarda etkileşimde bulunmalarına olanak tanır. Örneğin, öğrencilerin Almanca yazdığı kısa blog yazılarına arkadaşlarının yapıcı geribildirim vermesi hem üretim hem değerlendirme sürecini sosyal bir çerçeveye oturtur.

Senkron Araçlar

- Canlı sohbet uygulamaları,
- Video konferans sistemleri (Zoom, Google Meet),
- Sanal sınıf platformları,

öğrencilerin anlık, yüz yüze iletişim pratiği yapmalarına imkân sağlar. Bu ortamlar, ekran öğrenmesi, ortak görev üretimi ve dilin doğal akışı içinde kullanımı için zemin hazırlar. Hampel ve Stickler (2012), bu platformların

özellikle konuşma üretimi, jest-mimik uyumu ve çoklu modlu etkileşim gibi becerileri geliştirmede etkili olduğunu vurgular.

Almanca Öğretimi Bağlamında Sosyal İletişimin Gücü

Almanca gibi hedef dil bağlamı dışında öğrenilen dillerde, öğrencilerin doğal ve otantik iletişim kurma şansı sınırlı olabilir. Bu durumda dijital iletişim araçları:

- otantik dil girdisi sağlar,
- gerçek konuşma ortamları simüle eder,
- kendi seviyelerindeki diğer öğrencilerle dil temelli işbirliğine girme fırsatı yaratır.

Örneğin bir Almanca öğrencisi:

- Bir eTandem partneriyle haftalık sohbet yapabilir,
- Bloglarda günlük yaşamına dair metinler paylaşabilir,
- Ortak bir dijital oyun/rol yapma ortamında dilsel görevleri yerine getirebilir.

Bu uygulamalar, yalnızca dilsel gelişimi değil, aynı zamanda topluluk duygusu, kültürel farkındalık ve dijital işbirliği becerilerini de güçlendirir. Bununla birlikte, çevrim içi etkileşimlerde yüzeysellik (sadece emoji/like ile sınırlı katılım) veya dijital yorgunluk gibi riskler de göz ardı edilmemelidir. Bu noktada öğretmen, süreci yapılandıran, görevleri yönlendiren ve derin etkileşimi teşvik eden bir kolaylaştırıcı rol üstlenir. Türkiye bağlamında özellikle Erasmus+ ve eTwinning projeleri, üniversiteler arası telecollaboration uygulamaları bu anlayışın somut yansımalarıdır (Dooley ve O'Dowd, 2018).

Ortak Üretim, İşbirliği ve Anlam Pazarlığı

Sosyal etkileşimci kuramların dijital bağlamda en somut karşılıklarından biri, öğrenciler arası işbirlikli üretim süreçleridir. Bu süreçler, yalnızca içerik oluşturmayı değil, aynı zamanda öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerine tepki verdiği, alternatif ifadeler sunduğu ve anlamı birlikte yapılandığı bir iletişimsel ortam yaratır.

Bu bağlamda anlam pazarlığı (negotiation of meaning), öğrenenlerin karşılıklı iletişim sırasında ortaya çıkan anlam belirsizliklerini netleştirmek üzere başvurdukları sorgulama, doğrulama, tekrar talebi gibi stratejileri kapsar. Ellis (2003), anlam pazarlığını dilsel gelişimin itici gücü olarak değerlendirir; çünkü bu süreçte öğrenici, hem dilbilgisel form hem de iletişimsel yeterlilik açısından aktif düşünme ve düzeltme yapma fırsatı bulur.

Dijital Ortamda Ortak Görevler ve Anlam Pazarlığı

Dijital işbirliği araçları, bu tür sosyal süreçlerin yürütülmesi için uygun ortamlar sağlar.

Örneğin Almanca öğrenen bir grup öğrencinin:

- Bir video senaryosu hazırlaması,
- Ortak bir yazılı proje üretmesi,
- Hedef kitlenin seviyesine uygun metin biçimlendirmesi, yalnızca dilsel bilgi paylaşımını değil, aynı zamanda dil üzerine düşünmeyi ve sos-yo-dilsel farkındalığı da geliştirir.

Bu süreçlerde öğrenciler:

- Uygun ifadeleri tartışır,
- Hataları birlikte düzeltir,
- Kültürel ve bağlamsal tercihler üzerine düşünürler.

Almanca öğretimi bağlamında, öğrencilerin ortak bir “*Rollenspiel*” (rol oyunu) senaryosu yazıp çevrim içi canlandırması ya da *ortak bir Almanca blog* üretmesi, hem anlam pazarlığını hem de kültürlerarası öğrenmeyi güçlendiren örneklerdir.

Özellikle Google Docs, Padlet, Jamboard gibi araçlar bu tür eşzamanlı ya da zaman esnekliğine sahip işbirlikçi üretim ortamları yaratır (Kessler, 2018). Metinler anında düzenlenebilir, yorumlar eklenebilir, revizyon süreci kolektif olarak yürütülebilir.

Eleştirel Değerlendirme: Güçlü Yönler ve Kırılganlıklar

Sosyal etkileşimci kuramların dijital araçlarla buluşması, öğrenme ortamına zenginlik ve dinamizm getirirken, beraberinde bazı kırılganlıkları da taşır.

Güçlü Yönler:

- Otantik iletişim ortamları sağlar.
- İşbirlikli üretimi ve akran değerlendirmeyi mümkün kılar.
- Sosyal öğrenme aracılığıyla dil farkındalığını artırır.

Sınırlılıklar:

- Çevrim içi etkileşimde jest, mimik, ses tonu gibi bağlamsal ipuçlarının eksikliği, özellikle başlangıç düzeydeki öğrenciler için iletişimi zorlaştırabilir.

- Ortak görevlerde eşit katılımın sağlanamaması, bazı öğrencilerin pasif kalması ya da “kolaycılık” yapması, değerlendirme süreçlerini karmaşıklaştırabilir (Dooly, 2010).

Bu nedenle, dijital araçlar sadece erişilebilir değil; aynı zamanda pedagojik olarak yapılandırılmış, rollerin net belirlendiği ve katılım stratejilerinin tanımlandığı ortamlarda kullanıldığında anlamlı sonuçlar doğurur. Öğretmen burada, süreci yönlendiren, görev dağılımını yapılandıran ve değerlendirmeyi şeffaf hale getiren kolaylaştırıcı konumundadır.

Pedagojik Tavrıye

İyi yapılandırılmış dijital görevler:

- Öğrencilere anlamlı iletişim fırsatları sunmalı,
- Etkileşim sırasında dilsel farkındalığı tetiklemeli,
- Görev sonrası süreçte geribildirim, akran değerlendirmesi ve yansıtma imkânı içermelidir.

Bu bağlamda, sosyal etkileşimci kuramlar, dijital çağın sadece teknolojik değil; toplumsal öğrenmeye dayalı pedagojik tasarımlarına da ilham verebilir.

2.2. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Teknoloji Tabanlı Dil Öğrenme Ortamları

Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin bilgiyi pasif bir şekilde dışarıdan almadığını; aksine, önceki bilgi, deneyim ve inançları doğrultusunda aktif olarak zihninde inşa ettiğini savunur. Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu ortaya çıkan ve öznel anlamlandırma süreçlerini içeren kişisel bir yapılandırma sürecidir (Piaget, 1973; Von Glasersfeld, 1995).

Bu yaklaşıma göre öğrenme ortamı, öğrencinin kendi anlamını oluşturabileceği açık uçlu, problem temelli ve katılımcı bir yapıya sahip olmalıdır. Öğretmen ise bilgiyi aktaran değil, öğrenmeyi kolaylaştıran, yönlendiren bir rehberdir.

Yapılandırmacılık ve Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretiminde yapılandırmacılık özellikle şu kavramlarla yakın ilişki içindedir:

- Öğrenen özerkliği (Holec, 1981; Little, 1991),
- Görev temelli ve proje temelli öğrenme,
- Anlamlı bağlamlar içinde üretim,

- Reflektif değerlendirme ve öz-yönelimli öğrenme (Brown ve Lee, 1994).

Almanca öğretimi bağlamında bu yaklaşım, öğrencinin dili sadece öğrenmekle kalmayıp; onu gerçek yaşamla ilişkili durumlarda deneyimlemesini, anlam kurarak üretmesini ve süreci eleştirel olarak değerlendirmesini önceler. Örneğin öğrenciler, bir Almanca blogda günlük deneyimlerini paylaşabilir, kültürel gözlemlerini dijital portfolyolarına kaydedebilir veya grup projeleri kapsamında hedef kitleye yönelik medya içerikleri (afiş, video, podcast) üretebilir.

Teknoloji ile Yapılandırıcılık: Uyumlu Bir Bütünlük

Yapılandırıcı yaklaşım ile dijital teknolojilerin entegrasyonu, çağdaş eğitim literatüründe en çok tartışılan ve geliştirilen alanlardan biridir. Teknoloji, yapılandırıcı bir öğrenme ortamı yaratmak için yalnızca bir destek aracı değil; aynı zamanda öğrenme sürecinin yönünü belirleyen etkileşimli bir mecraadır (Jonassen ve Rohrer-Murphy, 1999).

Bu bağlamda dijital öğrenme ortamları:

- Öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetmesini sağlar,
- Bilgiye serbest erişim sunar,
- Etkileşimli içerik üretimini teşvik eder,
- Geri bildirim ve refleksiyon süreçlerine zemin hazırlar.

Örnekler:

- **Bloglar, e-portfolyolar ve web temelli sistemler (ör. Moodle):** Öğrencilerin hem yazılı ve sözlü üretim yapmasına hem de öğrenme süreçlerini belgelerken yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmesine olanak tanır.
- **Görev tabanlı dijital platformlar (ör. LinguaFolio):** Öğrencilerin bireysel öğrenme hedeflerini belirlemelerine, dil gelişimlerini görselleştirmelerine ve öz değerlendirme yapmalarına zemin hazırlar.
- **Proje temelli çevrim içi ortamlar:** Grup çalışmaları, araştırma görevleri ve dijital ürün üretimi üzerinden bağlam içinde öğrenme fırsatı sunar. Böylece öğrenciler hem dili öğrenir hem de birlikte problem çözmeye ve dijital işbirliği becerileri geliştirir.

Örneğin Türkiye’de lisans düzeyinde Almanca öğretmenliği programlarında öğrencilerin bir dönem boyunca “Almanca medya projesi” hazırlaması; afiş, kısa film veya podcast gibi ürünlerle dilsel ve kültürel farkındalık geliştirmesi, yapılandırıcı anlayışın teknolojiyle buluşmuş örneklerinden biridir.

Refleksiyon ve Öğrenme Farkındalığı

Yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri, dijital öğrenme platformlarında yalnızca teknik birer özellik olarak değil; öğrenmenin doğasına içkin dinamikler olarak bütünleştğinde gerçek etkiyi yaratır. Bu noktada öğrencinin kendi sürecini sorgulaması önemlidir: “*Neyi öğrendim? Nerede zorlandım? Bunu geliştirmek için ne yapabilirim?*” gibi sorulara dijital portfolyo, öğrenme günlüğü veya kısa video refleksiyonlarıyla yanıt vermesi, yapılandırmacılığın en somut yansımasıdır (Jonassen ve Rohrer-Murphy, 1999).

Öğrenen Özerkliği, Etkileşim ve Geri Bildirim

Yapılandırmacı kuram, öğrenenin yalnızca bilgiye erişmesini değil; o bilgiyi kendi bilişsel sistemi içinde aktif olarak işlemlesini, yapılandırmasını ve bu sürecin sorumluluğunu üstlenmesini merkeze alır. Bu anlayış, özellikle *öğrenen özerkliği* kavramıyla doğrudan ilişkilidir.

Benson (2013), öğrenen özerkliğini öğrencinin kendi öğrenme hedeflerini belirleme, strateji seçme, ilerlemesini değerlendirme ve süreci yönetme becerisi olarak tanımlar. Little (1991) ise özerkliği yalnızca bireysel bir beceri değil, aynı zamanda sosyal bir sorumluluk olarak görür. Dijital çağda bu özerklik, teknolojinin sunduğu bireyselleştirme, esneklik ve erişilebilirlik olanakları sayesinde çok daha işlevsel hale gelmektedir.

Almanca Öğretiminde Uygulama

Almanca öğretimi bağlamında, dijital ortamların yapılandırmacı ilkelerle tasarlandığı durumlarda, öğrenciler kendi öğrenme sürecini daha bilinçli ve aktif bir şekilde yönetebilmektedir.

Örneğin:

- Bir öğrencinin e-portfolio sistemine düzenli olarak yazılı üretim (ör. Almanca günlük yazıları) yüklemesi, yalnızca üretim becerilerini belirlemekle kalmaz; aynı zamanda sürece dair yansıtıcı düşünme pratiği kazandırır.
- Bu süreçte geribildirim yalnızca öğretmen kaynaklı değil; akran değerlendirmesi, otomatik geri bildirim sistemleri ve öz değerlendirme formları aracılığıyla da sağlanabilir.
- Öğrenciler, kendi hatalarını gözlemleyerek “*Bugün hangi hatamdan öğrendim? Bunu nasıl düzeltebilirim?*” gibi reflektif sorularla süreci derinleştirebilirler.

Bu çok kaynaklı geribildirim döngüsü, öğrenenin dilsel farkındalığını geliştirmenin yanı sıra, sürece ilişkin eleştirel düşünme ve kendi hatasından öğrenme becerilerini de teşvik eder.

Eleştirel Değerlendirme

Yapılandırmacı yaklaşımın dijital öğrenme ortamlarına entegrasyonu, pedagojik açıdan birçok avantaja sahip olmakla birlikte, uygulamada bazı sınırlılıkları da beraberinde getirebilir:

- **Yüksek sorumluluk gerekliliği:**

Bu yaklaşım, öğrencinin kendi öğrenmesini yönetmesini varsayar. Ancak her öğrenci aynı düzeyde öz düzenleme, motivasyon ve dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmayabilir. Bu durumda, özellikle yeterince rehberlik sağlanmadığında, yapılandırmacı ortam öğrenciyi yalnızlaştırabilir.

- **Bilişsel yük ve dağınıklık:**

Kirschner, Sweller ve Clark (2006), yapılandırmacı tasarımların sınırlı rehberlik sağladığı durumlarda öğrenme sürecinin verimsiz, yorucu ve hatta başarısız olabileceğini belirtmektedir. Karmaşık dijital materyaller, yönsüz etkileşimler ve belirsiz görev tanımları, öğrencinin bilişsel yükünü artırabilir.

Pedagojik Çerçeve

Bu bağlamda etkili yapılandırmacı dijital öğretim ortamları:

- Net hedefler içermeli,
- Rehberlik ve mentorluk stratejileriyle desteklenmeli,
- Öğrencinin sadece bilgiye ulaşmasını değil, bilgiyi işlemesini, anlam üretmesini ve yaratıcı biçimde yeniden kullanmasını teşvik etmelidir.

Gerçek anlamda yapılandırmacı dijital dil öğrenimi, öğrencinin kendi öğrenme sürecini sahiplenmesini sağlarken, ona yalnız bırakmadan doğru destek araçlarını da sunmalıdır. Öğretmen burada süreci tasarlayan, yönlendiren ve refleksiyon süreçlerini derinleştiren mentor rolündedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın teknolojiyle bütünleştiği bu öğrenme modeli, dijital araçların yalnızca teknik unsurlar olarak değil, pedagojik anlam üreten bileşenler olarak değerlendirilmesini gerektirir. Bu noktada her dijital aracın değeri, öğrenme sürecine yaptığı katkı, desteklediği etkileşim biçimi ve öğretim hedefleriyle kurduğu ilişki üzerinden belirlenmelidir. Dolayısıyla bir sonraki bölümde, dijital teknolojiler bu pedagojik ilkeler doğrultusunda işlevsel, eleştirel ve bağlamsal bir çerçevede sınıflandırılacaktır.

3. Dijital Teknolojilerin Sınıflandırılması: Araçlar, İşlevler, Pedagojik Değer

Yabancı dil öğretiminde dijital teknolojilerin kullanım alanları genişledikçe, bu araçların yalnızca teknik özelliklerine göre değil; *pedagojik katkılarına, öğrenme hedefleriyle uyumlarına ve öğretimsel işlevlerine göre sınıflandırılması* zorunlu hale gelmiştir.

Özellikle Almanca öğretimi gibi hedef dilin doğal bağlam dışında öğrenildiği durumlarda, bir dijital aracın değerini belirleyen unsur, onun ne kadar yaygın kullanıldığı ya da teknik açıdan ne kadar kolay erişilebilir olduğu değil; *öğrenme sürecini hangi açılardan dönüştürdüğü ve hangi pedagojik ihtiyaçlara yanıt verdiği*dir (Levy ve Stockwell, 2006).

Bu nedenle bu bölümde dijital araçların sınıflandırılması:

- **Pedagojik işlevleri** (ör. motivasyon artırma, geribildirim sağlama, özerklik destekleme),
- **Destekledikleri dil becerileri** (dinleme, konuşma, okuma, yazma),
- **Yöneldikleri öğretim yaklaşımları** (görev temelli, yapılandırmacı, sosyal etkileşimci),
- **Öğrenen-öğretmen rollerine etkileri** temelinde yapılacaktır.

Bu yaklaşım, araçları yalnızca “teknik kategoriler” altında tanımlamaktan çok daha fazlasını hedefler. Dijital teknolojiler, kimi zaman öğrenmeyi bireyselleştiren güçlü araçlar; kimi zaman ise yalnızca yüzeysel etkileşimler üreten sınırlı platformlar olabilir. Dolayısıyla sınıflandırma, *eleştirel, işlevsel ve bağlamsal* bir perspektifle kurgulanacaktır (Godwin-Jones, 2011).

3.1. Web Tabanlı Öğrenme Platformları: Etkileşim, İzlenebilirlik ve Pedagojik Yapı

Dijital pedagojinin merkezinde yalnızca teknolojik yenilikler değil, öğrenmenin doğasına dair köklü bir yeniden düşünme süreci yer alır. Önceki bölümde ele alınan yapılandırmacı ve etkileşim temelli öğrenme kuramları, bu dönüşümün pedagojik zeminini oluşturmuştur. Artık mesele, bu kuramların dijital çağın öğrenme ortamlarında nasıl yeniden biçimlendiği ve özellikle *Almanca öğretiminde* dilin, kültürün ve etkileşimin dijital bağlamda nasıl yeniden üretildiğidir. Çünkü dijital araçlar — ister bir Flipgrid konuşması, ister bir Padlet tartışması, isterse yapay zekâ destekli yazma uygulaması olsun — yalnızca içerik sunmaz; öğrenenin dili deneyimleme, anlam kurma ve iletişim kurma biçimini de değiştirir. Bu nedenle bu bölümde, dijital pedagojinin Almanca öğretimi özelinde nasıl anlam kazandığı, öğretmen ve öğrenci rollerini nasıl yeniden tanımladığı ve öğretim tasarımı nasıl dönüştürdüğü tartışılacaktır. Amaç, teknolojiyi öğretimin dışsal bir aracı olarak değil, dil öğrenme sürecinin *yapılandırıcı bileşeni* olarak konumlandırmaktır.

3.1.1. Tanımsal Giriş: Web Temelli Pedagojik Ekosistem

Web tabanlı öğrenme platformları, dijital dönüşümle birlikte özellikle son yirmi yılda yabancı dil öğretiminde merkezi bir konuma yerleşmiştir. Bu sistemler, öğrenme ortamını fiziksel sınıfla sınırlı olmaktan çıkarak *zamandan ve mekândan bağımsız, esnek ve izlenebilir dijital öğrenme alanları* oluşturmuştur.

Anderson (2008), bu platformları yalnızca içerik sunma araçları değil; aynı zamanda *etkileşim, katılım, geribildirim ve öğrenme topluluğu inşası* açısından temel bileşenler olarak tanımlar. COVID-19 pandemisi, bu platformların önemini daha da görünür kılmış; uzaktan öğretim süreçlerinde derslerin yürütülmesinden ölçme-değerlendirmeye, tartışma alanlarından reflektif üretime kadar çok boyutlu işlevler üstlenmelerini sağlamıştır.

Almanca öğretimi bağlamında Moodle, Google Classroom, Edmodo, Blackboard ve Canvas gibi sistemler:

- Öğrencilerin ders içeriklerine sürekli erişimini,
- Dil girdilerinin tekrar tekrar kullanılabilmesini,
- Hem öğretmen hem akranlardan *çok kaynaklı geribildirim* alınmasını,
- Öğrencilerin kendi ilerlemelerini izlemesini mümkün kılmaktadır.

Reinhardt (2022), bu platformların yalnızca derslerin yürütüldüğü araçlar olmaktan çıkıp; *öğrenme günlüklerinin tutulduğu, dijital portfolyoların*

oluşturulduğu ve reflektif üretimlerin yapıldığı pedagojik ekosistemlere dönüştüğünü vurgulamaktadır.

Bununla birlikte, bu sistemlerin sunduğu “*izlenebilirlik*” özelliği, bir yandan öğrencinin öğrenme sürecini desteklerken, diğer yandan aşırı denetim veya yüzeysel katılım risklerini de barındırabilir. Bu nedenle pedagojik tasarımda denge gözetilmesi kritik önemdedir.

3.1.2. Kuramsal Temeller ve Pedagojik Yapı

Web tabanlı öğrenme platformlarının pedagojik değer kazanması, yalnızca teknolojik altyapılarının gücüne değil; aynı zamanda öğrenme kuramlarıyla olan uyumuna bağlıdır. Bu platformlar, özellikle *sosyal etkileşimcilik, yapılandırmacılık ve bilişsel kuramlar* çerçevesinde anlamlı bir eğitim ortamı oluşturur.

a) Sosyal Etkileşimcilik (Vygotsky, 1978)

Web tabanlı platformlar, öğrenciler arasında hem gerçek zamanlı hem de ertelenmiş etkileşimleri mümkün kılarak dijital sosyal öğrenme ortamları yaratır. Forumlar, grup ödevleri, yorum alanları ve eşli değerlendirme araçları, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimini güçlendirir.

Bu etkileşimler sayesinde öğrenciler:

- Üretimlerini akranlarıyla paylaşır,
- Hataları birlikte analiz eder,
- Alternatif ifadeler önererek *anlam pazarlığı* (negotiation of meaning) süreçlerine girerler (Ellis, 2003).

Dil, bu bağlamda yalnızca öğrenilen bir nesne değil; öğrenmenin gerçekleştiği araç haline gelir. Böylelikle Vygotsky’nin “*yakınsal gelişim alanı*” ilkesi doğrultusunda, öğrenen daha yetkin bireylerle etkileşim yoluyla gelişim gösterir.

b) Yapılandırmacı Öğrenme (Jonassen ve Rohrer-Murphy, 1999)

Web tabanlı sistemler, öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetmesine ve anlamlı öğrenme ürünleri ortaya koymasına olanak tanır. Dosya yükleme, proje geliştirme, öğrenme günlükleri tutma ya da yansıtıcı geri bildirim alma gibi etkinlikler, öğrencinin bilgiyi yeniden düzenlemesini ve yeni bağlamlarla ilişkilendirmesini sağlar.

Almanca öğretiminde öğrencilerin *blog yazıları, e-portfolyo girdileri veya dijital projeler* aracılığıyla üretim yapmaları, yapılandırmacı öğrenmenin somut bir yansımasıdır. Bu süreç, dili öğrenmenin ötesinde, dili düşünme ve anlam kurma aracı haline getirir.

c) Bilişsel Kuramlar (Mayer, 2002)

Web tabanlı platformlar, çoklu ortam öğeleri (video, ses, grafik, etkileşimli materyaller) barındırmaları nedeniyle bilişsel kuramlarla da örtüşür. Mayer'in Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı'na göre, görsel ve işitsel kanalların birlikte etkinleştirilmesi öğrenmenin kalıcılığını artırır.

Bu doğrultuda:

- Video dersler,
- Etkileşimli sunumlar,
- Uygulama temelli dijital etkinlikler, öğrencinin dikkatini yoğunlaştırır ve bilgi işleme süreçlerini destekler.

Ancak pedagojik tasarımın zayıf olduğu durumlarda *bilişsel aşırı yüklenme* riski ortaya çıkar. Bu soruna daha önce de değinilmişti. Dolayısıyla içeriklerin iyi yapılandırılması, odaklanmayı kolaylaştıracak ve öğrenme sürecinin verimliliğini artıracaktır.

Web tabanlı öğrenme platformlarının kuramsal temelleri, bu sistemlerin yalnızca teknik değil, pedagojik bir tasarım ürünü olduğunu göstermektedir. Ancak kuramların somut etkisini anlayabilmek için, bu platformların farklı öğrenme düzeylerinde ve beceri alanlarında nasıl işlediğine bakmak gerekir. Bu doğrultuda, Almanca öğretimi bağlamında geliştirilen uygulama senaryoları, kuramsal ilkelerin öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığını ve öğrencinin aktif katılımını nasıl teşvik ettiğini ortaya koymaktadır.

3.1.3. Almanca Öğretimi Bağlamında Uygulama Senaryoları

Web tabanlı öğrenme platformlarının sunduğu olanaklar, Almanca öğretiminde farklı dil seviyeleri ve beceri alanlarına yönelik pedagojik senaryolarla somutlaştırılabilir. Aşağıdaki örnekler, hem kuramsal temeller (sosyal etkileşimcilik, bilişsel kuramlar, yapılandırmacılık) hem de pratik uygulama açısından bu potansiyeli göstermektedir.

Senaryo 1: A2 Seviyesinde Forum Tabanlı Yazılı Üretim

Konu: *Meine Stadt – Mein Alltag*

Görev: Öğrencilerden yaşadıkları şehir ve günlük yaşamları hakkında kısa bir paragraf yazmaları istenir. Yazılar, Moodle forum alanına yüklenir. Her öğrenci, en az iki arkadaşının yazısına yapıcı geri bildirim verir.

Pedagojik İşlevler:

- Yazılı üretim becerileri gelişir.

- Akran değerlendirmesi yoluyla *yansıtıcı öğrenme ve hata farkındalığı* desteklenir.
- Forum ortamı, sosyal etkileşimcilik kuramına uygun olarak *dijital bir iletişim topluluğu* oluşturur.
- Öğrenciler hem kendi ifadelerini üretir hem de başkasının ifadesine katkı sunarak anlam pazarlığı yapar.

Senaryo 2: B1 Seviyesinde Dinleme + Yazma Entegrasyonu

Konu: Güncel bir Almanca haber videosu

Görev: Öğrenciler önce seçilen haber videosunu izler, ardından çoktan seçmeli dinleme sorularını yanıtlar. Son aşamada forum bölümünde şu soruya yanıt yazarlar: „*Was war überraschend für dich?*“

Pedagojik İşlevler:

- Dinleme ve yazma becerileri *entegratif/bütünleştirici bir şekilde* geliştirilir.
- Öğrenci, pasif alıcı olmaktan çıkarak metinle etkileşime girer.
- Kişisel yorum yapma ve duygu bildirme becerileri desteklenir.
- Farklı soru türleri ve görevlerin birleşimi, *çok katmanlı bir öğrenme ortamı* yaratır.

Bu tür senaryolar, dijital araçların yalnızca içerik sunan bir kanal değil; aynı zamanda *öğrenci üretkenliğini, dilsel etkileşimi ve anlamlı iletişimi destekleyen pedagojik araçlar* olarak yapılandırılabilceğini göstermektedir.

Avantajlar ve Sınırlılıklar

Web tabanlı öğrenme platformlarının Almanca öğretiminde kullanımı, pedagojik açıdan büyük fırsatlar sunduğu gibi bazı yapısal ve pratik sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle avantajlar ve riskler birlikte değerlendirilmeli, platformların potansiyeli pedagojik farkındalıkla yönlendirilmelidir.

Güçlü Yönler

- **Süreç odaklı öğrenme:**

Dosya geçmişi, yorum geçmişi ve içerik versiyon takibi sayesinde öğrencilerin öğrenme süreci belgelenebilir ve gelişim süreçleri şeffaf hale gelir.

- **İzlenebilirlik ve geri bildirim:**

Platformlar, öğrenci katılımını ve performans gelişimini hem nicel (katılım oranı, süre) hem de nitel (yorum kalitesi, içerik üretimi) açıdan izleme imkânı sağlar.

- **Çoklu medya desteği:**

Metin, ses, video ve grafik gibi farklı kaynakların bir arada kullanılması, Mayer'ın Çoklu Ortam Kuramı (2002) ile uyumlu olarak çoklu duyuşal öğrenmeyi destekler.

- **İletişim esnekliği:**

Senkron (canlı ders, sohbet) ve asenkron (forum, ödev yükleme) etkinliklerin bir arada yürütülebilmesi, farklı öğrenme stillerine hitap eder ve sosyal etkileşimli yaklaşım ile örtüşür.

Sınırlılıklar

- **Dijital eşitsizlik ve kullanım zorlukları:**

Donanım eksikliği veya düşük dijital okuryazarlık, platformlara erişimi ve görev tamamlama süreçlerini zorlaştırabilir (Williamson, 2017).

- **Pasif kullanım riski:**

Öğrenciler platformları yalnızca içerik izlemek ya da ödev yüklemek için kullanabilir; etkileşimsel öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermeyebilir.

- **Yüzeysel forum katılımı:**

Forumlarda derinlemesine düşünce üretimi yerine görev tamamlama amacıyla yapılan kısa ve mekanik yorumlar, sosyal etkileşimden beklenen pedagojik değeri düşürebilir (Selwyn, 2021).

- **Teknik problemler:**

Sistem güncellemeleri, bağlantı hataları veya oturum sorunları öğretim akışını sekteye uğratabilir ve öğrencilerin motivasyonunu zayıflatabilir.

Bu örnekler, web tabanlı öğrenme platformlarının Almanca öğretiminde ve yabancı dil öğretiminde pedagojik olarak ne kadar esnek ve çok yönlü biçimlerde kullanılabileceğini göstermektedir. Ancak bu potansiyelin sürdürülebilir bir öğrenme başarısına dönüşebilmesi, uygulamaların eleştirel bir bakışla değerlendirilmesini gerektirir. Çünkü her dijital senaryo, pedagojik temellendirme düzeyine, öğretmen rehberliğine ve öğrencinin aktif katılımına bağlı olarak farklı sonuçlar doğurabilir. Bu bağlamda bir sonraki bölüm, web tabanlı sistemlerin güçlü yönlerini, sınırlılıklarını ve geleceğe dönük gelişim potansiyellerini analitik bir çerçevede ele almaktadır.

3.1.4. Eleştirel Bakış ve Gelişim Potansiyeli

Web tabanlı öğrenme platformları, dijital eğitimin temel bileşenlerinden biri haline gelmiş olsa da, kendiliğinden pedagojik başarı getiren araçlar değildir. Bu platformların etkili bir öğrenme ortamına dönüşebilmesi üç temel faktöre bağlıdır:

1. *İçerik tasarımının pedagojik temellere uygunluğu,*
2. *Öğretmenin dijital liderlik ve rehberlik becerileri,*
3. *Öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenme düzeyi* (Selwyn, 2021).

Almanca öğretimi bağlamında web tabanlı sistemlerin potansiyeli yalnızca içerik aktarımıyla sınırlı kalmamalı; aynı zamanda öğrenme süreçlerinin gözlemlenmesi, yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi açısından da bütünlüklük çözümler sunmalıdır. Bu noktada özellikle şu bileşenler öne çıkar:

- **Otomatik analiz sistemleri:** Öğrenci performansını gerçek zamanlı analiz ederek hem öğrenciye hem öğretmene anlık veri sağlar. Bu tür sistemler, Mayer'in (2002) çoklu ortam öğrenme kuramı doğrultusunda bilişsel yükü dengeleyecek şekilde tasarlandığında daha işlevsel hale gelir.
- **Öz değerlendirme formları:** Öğrencilerin kendi öğrenmelerine yönelik farkındalık geliştirmesine katkı sunar ve özerklik becerilerini güçlendirir. Benson (2013), özerkliğin öğrencinin kendi öğrenme hedeflerini belirlemesi ve süreçten sorumluluk almasıyla doğrudan ilişkili olduğunu vurgular.
- **Akran değerlendirme modülleri:** Sosyal öğrenme sürecini güçlendirir; etkileşimi, yansıtıcı düşünmeyi ve işbirliğini artırır.

Geleceğe Yönelik Potansiyel

Gelecekte bu platformların gelişiminde yalnızca teknik kapasite değil; aynı zamanda *pedagojik derinlik*, *öğrenen merkezli tasarım* ve *eleştirel farkındalık* belirleyici olacaktır. Reinhardt (2022), dijital okuryazarlığın bu tür sistemlerde yalnızca teknik becerilerle değil, pedagojik yönelimlerle de desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Özellikle yapay zekâ destekli analizler ve kişiselleştirilmiş öğrenme yolları, Almanca öğretiminde öğrenen özerkliğini güçlendirecek yeni olanaklar sunmaktadır. Ancak bu yeniliklerin etkili olabilmesi, pedagojik ilkelerle bütünlüşmeleri ve etik hassasiyetlerle dengelenmeleriyle mümkündür.

Web tabanlı öğrenme ortamlarının pedagojik potansiyeli, dijital eğitimin temellerini anlamak açısından güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Ancak dijitalleşme

süreci, öğrenmeyi artık yalnızca masaüstü platformlarla sınırlı tutmamaktadır. Günümüzde öğrenme, mobil cihazlar aracılığıyla her zaman ve her yerde gerçekleşebilen dinamik bir yapıya kavuşmuştur. Bu noktada, taşınabilir teknolojilerle desteklenen mobil dil öğrenme uygulamaları, bireyselleştirme, oyunlaştırma ve anlık geri bildirim gibi özellikleriyle dil öğretiminde yeni bir paradigma oluşturmaktadır.

3.2. Mobil Dil Öğrenme Uygulamaları: Esneklik, Oyunlaştırma ve Kişiselleştirilmiş Öğrenme

Dijital pedagojinin temel ilkeleri yalnızca öğrenme ortamlarını değil, öğretim tasarımını da yeniden şekillendirmiştir. Daha önce tartışıldığı üzere teknoloji, artık öğretim sürecine dışarıdan eklenen bir araç değil; öğrenmenin *yapısal bir bileşenidir*. Bu noktada önemli olan, dijital pedagojiyi oluşturan *temel bileşenlerin* nasıl etkileşime girdiğini, öğrenme deneyimini nasıl dönüştürdüğünü ve öğretmen-öğrenci rollerini nasıl yeniden tanımladığını anlamaktır. Almanca öğretimi özelinde bu bileşenler; *dijital içerik üretimi, etkileşimli görev tasarımı, çok modlu dönüt sistemleri ve özerk öğrenme kültürü* olarak öne çıkar. Bu alt bölüm, dijital pedagojinin bu temel unsurlarını didaktik ve pratik bir bakışla ele alarak, Almanca öğretiminde sürdürülebilir bir dijital öğrenme ekosistemi inşa etmenin yollarını tartışacaktır.

3.2.1. Giriş: Mobil Teknolojilerin Dil Öğretimine Yansıması

Mobil cihazlar, günümüz dijital kültürünün en yaygın ve erişilebilir araçları haline gelmiştir. Bu yaygınlık, yabancı dil öğretiminde klasik sınıf ortamlarının ötesine geçen, *esnek, bireyselleştirilmiş ve sürekli erişilebilir* öğrenme deneyimlerini mümkün kılmaktadır. Godwin-Jones (2011), mobil teknolojilerin dil öğrenimindeki katkısını, “*öğrenmenin mekân ve zamanla sınırlı olmaktan çıkması*” olarak tanımlamaktadır.

Son on yılda hızla gelişen mobil dil öğrenme uygulamaları, bireylere gündelik yaşamla entegre edilmiş *mikro öğrenme fırsatları* sunar hale gelmiştir. Öğrenciler, yalnızca birkaç dakikalık kısa etkileşimlerle bile öğrenme sürecini süreklilik içinde devam ettirebilmektedir.

Almanca öğrenen bireyler arasında en yaygın kullanılan uygulamalar şunlardır (Google play indirme oranları dikkate alınarak):

- *Duolingo*
- *Babbel*
- *Memrise*
- *Busuu*

- *Quizlet*
- *Anki*
- *LingQ*
- *Mondly*

Bu uygulamalar, özellikle üç temel alanda katkı sağlamaktadır:

1. **Kelime dağarcığı geliştirme:** Görsel ve sesli tekrar, bağlam içinde kelime sunumu, eşleştirme etkinlikleri ve test teknikleri.
2. **Telaffuz pratiği:** Sesli geri bildirim ve ses tanıma yazılımları aracılığıyla öğrencinin telaffuzunu geliştirme.
3. **Dilbilgisi yapılarını pekiştirme:** Kuralları örneklerle açıklama, alıştırmalarla pekiştirme ve anında düzeltme mekanizmaları.

Mobil uygulamaların öne çıkan yönlerinden biri, *kişiselleştirilmiş hedef takibi* ve *oyunlaştırma* unsurlarıdır. Rozetler, seviye atlama sistemleri, günlük hedefler ve ilerleme istatistikleri gibi özellikler, öğrencinin motivasyonunu artırır. Böylece mobil öğrenme, yalnızca pratik değil; aynı zamanda *sürdürülebilir*, *motive edici* ve *eğlenceli* bir öğrenme biçimi haline gelir.

Mobil uygulamaların sunduğu bu esnek, oyunlaştırılmış ve bireyselleştirilmiş öğrenme biçimleri, yalnızca teknik yeniliklerle açıklanamaz. Bu uygulamaların etkisini anlamak için, dayandıkları öğrenme kuramlarını ve pedagojik ilkeleri incelemek gerekir. Her bir uygulama, belirli bir öğrenme anlayışının dijital yansıması olarak işlev görür; kimisi davranışçı temelli pekiştirmeyi, kimisi bilişsel işleme süreçlerini, kimisi de yapılandırmacı ya da sosyal etkileşimci yaklaşımları öne çıkarır. Bu nedenle, mobil dil öğrenme uygulamalarını anlamanın ilk adımı, onların kuramsal temellerini analiz etmektir.

3.2.2. Kuramsal Temeller

Mobil dil öğrenme uygulamalarının pedagojik etkisi, farklı kuramsal yaklaşımlarla açıklanabilir. Bu uygulamalar, öğrenmenin çeşitli boyutlarına hitap eden yapıları sayesinde çok yönlü kuramsal temellere dayanır.

a) Davranışçılık

Mobil uygulamaların önemli bir bölümü, *pekiştirme ve tekrar* temelli öğrenme ilkeleriyle yapılandırılmıştır. Skinner'ın (1957) davranışçı kuramına göre öğrenme, dışsal uyaranlar ve ödül sistemleriyle yönlendirilir.

Mobil uygulamalarda bu kuram şu şekilde yansır:

- Doğru yanıtı anında geri bildirim (ses efekti, görsel animasyon),

- Puan, rozet, seviye atlama gibi ödüllendirme sistemleri,
- Tekrar temelli mikro testler ve otomatik düzeltmeler.

Bu sistemler, özellikle başlangıç seviyesindeki öğrenciler için motivasyonu artırır, yapı odaklı dil öğrenimini destekler ve oyunlaştırma yoluyla sürdürülebilirlik sağlar.

Örnek: Duolingo ve Davranışçı Kuram

Duolingo, her doğru cevaptan sonra sesli ve görsel geri bildirim sunar, günlük hedefleri tamamlayanlara rozet verir. Bu yapı, klasik davranışçı *pekiştirme döngüsünün* dijital karşılığıdır.

b) Bilişsel Kuramlar ve Hafıza Stratejileri

Mobil uygulamalar, bilişsel bilgi işleme modellerine dayanarak öğrenmeyi daha kalıcı ve anlamlı hale getirmeyi amaçlar. Özellikle şu ilkeler öne çıkar:

- *Aralıklı tekrar (spaced repetition)*,
- *Çoklu ortam kullanımı* (yazı + ses + görsel),
- *Kısa süreli, dikkat odaklı öğrenme bölümleri* (5–10 dakika).

Bu özellikler, Mayer'ın (2002) *Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı* ile uyumludur; öğrenenin hem görsel hem işitsel kanalları etkinleştirerek bilişsel yükünü dengelemesini sağlar.

Özellikle *Memrise* ve *Anki* gibi platformlar, kullanıcı performansına göre içerik sıklığını otomatik ayarlayarak öğrenmeyi kişiselleştirir. Böylece bilgi kalıcılığı artırılır.

c) Öğrenen Özerkliği ve Öz-Düzenleme

Mobil uygulamalar, öğrencinin kendi öğrenme sürecini planlamasına, izlemesine ve değerlendirmesine olanak tanıyarak *özerklik* ve *öz-düzenleme* becerilerini güçlendirir (Zimmerman, 2002).

Bu bağlamda uygulamaların sunduğu imkânlar şunlardır:

- Kendi öğrenme hızını belirleme,
- Günlük hedefler koyma ve tamamlama,
- İlerleme verilerini takip etme,
- Otomatik içerik önerileri,
- Hatırlatma bildirimleri.

Bu unsurlar, öğrencinin öğrenme motivasyonunu sürekli kılar ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini teşvik eder. Böylece mobil ortam, yalnızca bilgi sunumunun yapıldığı bir kanal değil; *bireyin dil öğrenme sürecini yönettiği aktif bir alan* haline gelir.

Mobil dil öğrenme uygulamalarının kuramsal temelleri, bu araçların yalnızca teknik değil; pedagojik açıdan da çok boyutlu işlevler üstlendiğini göstermektedir. Ancak bu kuramsal ilkelerin öğretim sürecinde gerçek etki yaratabilmesi, somut öğretim senaryolarıyla bütünleştirilmesine bağlıdır. Bu bağlamda, Almanca öğretimi özelinde mobil uygulamaların sınıf içi etkinliklerle nasıl bir araya getirilebileceği, kuramsal yaklaşımların öğrenme deneyimine nasıl dönüştüğünü anlamak açısından önem taşımaktadır.

Kuramsal çerçeve, mobil dil öğrenme uygulamalarının öğrenme sürecinde nasıl bir pedagojik işlev üstlendiğini anlamak açısından sağlam bir temel sunmaktadır. Ancak bu kuramların gerçek değeri, öğretim ortamlarında nasıl hayata geçirildikleriyle ortaya çıkar. Mobil teknolojilerin Almanca öğretiminde kullanılma biçimleri, davranışçı pekiştirme döngülerinden bilişsel stratejilere, özerklik destekli öğrenme modellerine kadar uzanan geniş bir yelpazede somutlaşmaktadır. Aşağıdaki uygulama senaryoları, bu kuramsal ilkelerin sınıf içi uygulamalarla nasıl birleştiğini ve dijital araçların öğrenme deneyimini nasıl dönüştürdüğünü örneklerle göstermektedir.

3.2.3. Almanca Öğretimi Bağlamında Uygulama Senaryoları

Mobil dil öğrenme uygulamaları sınıf içi öğretimle bütünleştirildiğinde, bireysel gelişimi destekleyen ve öğrenme sürecini zenginleştiren pedagojik fırsatlar sunar. Bu uygulamalar, bireysel öğrenmeye dayalı yapıları sosyal etkileşimli ve yapılandırmacı ortamlara taşır. Örneğin A2 düzeyinde öğrenciler Duolingo üzerinden “Günlük Rutinler” temalı kelime setlerini çalışarak mini testler ve telaffuz alıştırmaları tamamladıktan sonra sınıfta kısa sözlü etkinliklere katılabilirler. Bu süreçte uygulama aracılığıyla edinilen pasif bilgi, sınıf içi etkileşim yoluyla aktif üretime dönüşmekte; bireysel çalışma, sözlü performansla desteklenmekte ve Duolingo’nun davranışçı pekiştirme döngüsü (rozetler, ödüller, tekrarlar) motivasyonu artırmaktadır. Benzer şekilde, B1 düzeyinde öğrenciler Memrise kullanarak “Meslekler, Özellikler, Duygular” gibi tematik kelime gruplarını görseller ve semboller aracılığıyla öğrenmekte; uygulamanın aralıklı tekrar algoritması sayesinde kelimeler uzun süreli belleğe aktarılmaktadır. Sınıf içi etkinliklerde öğrenciler bu kelimeleri kısa tanıtım cümlelerinde kullanarak üretime yönlendirilir. Böylece görsel hafıza, aralıklı tekrar ve bağlamsal kullanım birleşerek etkili bir öğrenme süreci oluşturur.

Öğretim tasarımı açısından mobil uygulamalar farklı işlevlere göre sistematik biçimde hem sınıf içi hem de sınıf dışı ortamlara entegre edilebilir. Kelime öğreniminde Memrise ve Anki tema bazlı listeleme ve görsel eşleme imkânı sunarken, dilbilgisi pekiştirmede Babbel ve Duolingo alıştırmalar yoluyla kuralları uygulama fırsatı verir. Telaffuz çalışmalarında Elsa Speak ve Mondly, sesli tekrar ve yapay zekâ destekli ses analiziyle öğrencinin farkındalığını artırır. Hazırlık sınıfı desteğinde Busuu ve Drops, günlük hedeflerle sürekli tekrar ve konuşma kartları sağlayarak öğrenme disiplini destekler. Sınav hazırlığında ise Quizlet, terim kartları ve test formatlarıyla stratejik bir araç olarak kullanılabilir. Bu çeşitlilik, mobil uygulamaların yalnızca bireysel pratik değil, belirli öğretim hedeflerini destekleyen stratejik araçlar olarak planlanabileceğini göstermektedir.

Bu bağlamda mobil dil öğrenme uygulamalarının güçlü yönleri ve sınırlılıkları dikkatle değerlendirilmelidir. Zaman ve mekândan bağımsız öğrenme fırsatı sunmaları (Godwin-Jones, 2011), günlük çalışma alışkanlıklarını teşvik etmeleri, bireysel öğrenme temposuna uyum sağlamaları, oyunlaştırma yoluyla motivasyonu artırmaları (Reinhardt, 2019) ve anında geri bildirim ile performans takibi sunmaları (Skinner, 1957) bu uygulamaların başlıca avantajlarıdır. Bununla birlikte, üretim becerilerinde sınırlılık, etkileşim eksikliği ve yüzeysel öğrenme riski gibi önemli kısıtlar da bulunmaktadır (Rosell-Aguilar, 2017). Reinhardt (2019), bu nedenle mobil uygulamaların genellikle *tanıma (recognition)* temelli olduklarını ve sınıf içi öğretimle bütünleştirici, tamamlayıcı araçlar olarak kullanılmalrı gerektiğini vurgular. Öğretmenlerin uygulama seçiminde öğrenci profili, hedeflenen beceri ve bağlamsal ihtiyaçları dikkate alması; dijital öğrenmeleri sınıf içi üretim ve etkileşimle pekiştirmesi önemlidir. Aksi takdirde bu araçlar, pedagojik derinlikten uzak, rutin tekrar alışkanlıklarına dönüşebilir.

Mobil uygulamalar, bireyselleştirilmiş ve motive edici öğrenme ortamları oluşturarak dijital dil öğretiminin ilk büyük dönüşümünü temsil etmektedir. Ancak bu sistemler çoğunlukla önceden belirlenmiş içeriklere dayandığından, öğrenme sürecini öğrencinin performansına göre derinlemesine uyarlamakta sınırlı kalmaktadır. Son yıllarda yapay zekâ tabanlı sistemler, bu sınırlılığı aşarak öğrenme sürecini dinamik, veri temelli ve bireysel farklara duyarlı hale getirmiştir. Böylece dijital öğrenme artık yalnızca öğrencinin ne öğrendiğini değil, *nasıl* öğrendiğini de analiz eden; anlık geri bildirim ve uyarlanabilir içeriklerle yönlendiren bir aşamaya evrilmiştir.

3.3. Yapay Zekâ Tabanlı Sistemler: Kişiselleştirilmiş Geri Bildirim ve Uyarlanabilir Öğrenme

Mobil öğrenme uygulamaları, bireyselleştirilmiş ve oyunlaştırılmış öğrenme süreçleriyle dijital pedagojinin ilk adımını oluştururken; yapay zekâ tabanlı sistemler bu dönüşümü daha da derinleştirerek öğrenmeyi dinamik, uyarlanabilir ve öngörüsül bir yapıya taşımaktadır. Artık sistemler yalnızca öğrencinin verdiği cevabı değil, *nasıl öğrendiğini* de analiz etmektedir. Böylece öğretim süreci statik bir içerik aktarımından çıkıp, öğrencinin ihtiyaçlarına ve hızına göre yeniden biçimlenen bir öğrenme deneyimine dönüşmektedir. Almanca öğretimi özelinde yapay zekâ; telaffuz analizinden dilsel hata tespitine, otomatik geri bildirimden öğrenme rotalarının kişiselleştirilmesine kadar geniş bir yelpazede yenilik sunmaktadır. Bu bölümde, yapay zekâ destekli öğrenme ortamlarının temel işlevleri, fırsatları ve pedagojik sınırları çok katmanlı bir bakışla ele alınacaktır.

3.3.1. Giriş: Dil Öğretiminde Yapay Zekânın Yükselişi

Yapay zekâ (YZ), özellikle son on yıl içinde eğitim teknolojileri alanında çığır açıcı bir dönüşüm yaratmış; dil öğretimi bağlamında da bireyselleştirilmiş öğrenme yollarını genişleten güçlü bir araç haline gelmiştir.

Zawacki-Richter v.d. (2019), YZ'yi eğitimde *enformasyon akışını analiz eden, öğrenen davranışlarını yorumlayan ve gerçek zamanlı öneriler sunan sistemler* olarak tanımlar. Bu sistemler, geleneksel öğretim uygulamalarına kıyasla çok daha dinamik, veri temelli ve etkileşim odaklı öğrenme ortamları oluşturur.

Dil öğretiminde YZ teknolojilerinin başlıca katkıları şunlardır:

- Kişiselleştirilmiş öğrenme yolları oluşturma
- Anında ve bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlama
- Telaffuz ve yazım hatalarını otomatik analiz etme
- Öğrenci performansına göre içerik önerme ve uyarılma
- Yapay diyalog sistemleriyle gerçek zamanlı iletişim pratiği sunma

Bu gelişmeler, *Almanca öğretimi* bağlamında da etkili biçimde kullanılmakta ve özellikle üretim temelli becerilerin geliştirilmesinde kritik bir rol üstlenmektedir.

Almanca Öğretiminde YZ Tabanlı Uygulama Örnekleri

- **Telaffuz düzeltme:**

Elsa Speak, öğrencinin sesli üretimini analiz ederek doğru telaffuz modelleri sunar; bireysel hatalara göre ayrıntılı geri bildirim verir.

- **Yazılı anlatım analizi:**

Write ve Improve, öğrencilerin yazılarını otomatik olarak değerlendirir; gramer, içerik tutarlılığı ve ifade gücüne ilişkin yapılandırılmış geribildirim sağlar.

- **Chatbot tabanlı diyalog uygulamaları:**

Replika ve ChatGPT, öğrencilere anlık konuşma pratiği sunar; bu da akıcılığı ve iletişimsel yetkinliği destekler.

- **Kelime öğrenme ve tekrar algoritmaları:**

Lingvist, öğrencinin mevcut kelime bilgisini analiz ederek kişiselleştirilmiş içerik önerir; öğrenme sürecini performansa göre uyarlayarak hızlandırır.

- **Yazım denetimi ve çeviri doğruluğu:**

DeepL ve QuillBot, yazılı üretimin akıcılığını artırmak için gelişmiş dil işleme algoritmalarıyla otomatik düzeltmeler sunar.

YZ tabanlı sistemler, yalnızca öğrencinin hatalarını düzeltmekle kalmaz; aynı zamanda onun *öğrenme eğilimlerini analiz ederek* daha etkili, hızlı ve bilinçli bir öğrenme süreci oluşturulmasına katkı sağlar. Bu nedenle, Almanca öğretiminde YZ'nin işlevi yalnızca teknik bir destek değil; aynı zamanda pedagojik tasarımın merkezinde yer alan *öğrenme rehberliği* boyutudur.

Yapay zekâ tabanlı sistemler, Almanca öğretiminde yalnızca teknik destek sunan araçlar değil; öğrenme süreçlerini yönlendiren, analiz eden ve yeniden yapılandıran bilişsel ortaklar haline gelmiştir. Ancak bu dönüşümün gerçek anlamı, söz konusu teknolojilerin hangi pedagojik temellere dayandığı ve öğrenmeyi hangi kuramsal ilkeler doğrultusunda biçimlendirdiğiyle anlaşılabilir. Bu nedenle, YZ'nin dil öğretimindeki rolünü değerlendirebilmek için, onu besleyen bilişsel, uyarlanabilir ve metabilişsel öğrenme kuramlarının nasıl bir çerçeve sunduğunu irdelemek gerekmektedir.

3.3.2. Kuramsal ve Pedagojik Temeller

Yapay zekâ tabanlı sistemlerin dil öğretimiyle entegrasyonu, yalnızca teknolojik bir gelişme değil; aynı zamanda pedagojik anlayışta köklü değişimleri tetikleyen bir süreçtir. Bu sistemlerin etkili biçimde kullanılabilmesi için, onları yönlendiren kuramsal temellerin net biçimde kavranması gerekir. YZ destekli dil öğretimi uygulamaları özellikle *uyarlanabilir öğrenme, bilişsel geri bildirim ve metabilişsel öz değerlendirme* olmak üzere üç ana çerçevede değerlendirilebilir.

a) Uyarlanabilir Öğrenme Kuramı

Uyarlanabilir öğrenme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, öğrenme hızlarını ve geçmiş performanslarını dikkate alarak kişiselleştirilmiş içerik sunumunu esas alır. YZ sistemleri, öğrencinin performans verilerini analiz ederek içerik düzeyini, zorluk derecesini ve sunum biçimini otomatik olarak ayarlayabilir.

Bu yaklaşım, geleneksel “*herkese aynı içerik*” anlayışının ötesine geçerek, her öğrencinin kendine özgü öğrenme patikası oluşturmaya olanak tanır (Holmes, 2020).

Örnekler:

- *Lingvist*, öğrencinin önceki cevaplarına göre yeni kelimeler önerir, zayıf alanlara odaklanarak tekrar sıklığını artırır.
- *Elsa Speak*, öğrencinin ses kayıtlarını analiz ederek telaffuz hatalarının türüne göre egzersizleri kişiselleştirir.

Bu yapı, öğrenene daha odaklanmış, verimli ve özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunar.

b) Bilişsel Geri Bildirim Kuramı

Bilişsel geri bildirim, yalnızca yanlışın düzeltilmesi değil; aynı zamanda öğrencinin *neden yanlış yaptığını fark etmesini* sağlayan açıklayıcı ve rehberlik edici bir süreçtir.

YZ sistemleri, bu tür geri bildirimleri anlık olarak sunarak öğrencinin zihinsel yükünü dengelemeyi ve derin öğrenmeyi mümkün kılar. Mayer’in (2002) bilgi işleme modeli bu süreci destekler; çünkü doğru yapılandırılmış geri bildirim, öğrenenin dikkatini odaklar, bilgiyi organize eder ve uzun süreli belleğe aktarımı kolaylaştırır.

Örnekler:

- *Write ve Improve*, yazılı metinlerdeki eksikleri yalnızca işaretlemekle kalmaz; düzeltme önerileriyle öğrenciyi alternatif dilsel çözümler üzerine düşündürür.
- *QuillBot*, cümlelerin farklı sözdizimsel biçimlerini sunarak, kullanıcının dil çeşitliliği farkındalığını artırır.

c) Metabiliş ve Öz Değerlendirme

YZ tabanlı sistemler, öğrencinin kendi öğrenme sürecine yönelik farkındalık geliştirmesini (metabiliş) destekleyen güçlü araçlar sunar. Benson’un (2013) tanımladığı şekilde öğrenen özerkliği, ancak öğrencinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini fark ederek öğrenme stratejilerini yönetmesiyle mümkün hale gelir.

Örnekler:

- Uygulama ekranlarında sunulan “*En çok hata yaptığımız konular*” raporları, öğrencinin öğrenme sürecine dair öz farkındalık kazanmasını sağlar.
- “*Bugün en iyi yaptığımız şey*” veya “*Çalışmadığımız kelimeler*” gibi özet analizler, öğrenciyi pasif içerik tüketicisinden aktif öğrenme yöneticisine dönüştürür.

Bu çerçevede YZ, öğrencinin yalnızca dil girdilerini almasını değil; aynı zamanda kendi öğrenme sürecini stratejik biçimde yöneten, öz düzenleyici bir birey olmasını teşvik eder.

Bu kuramsal çerçeve, yapay zekâ tabanlı sistemlerin yalnızca teknik araçlar değil; öğrenme sürecinin bilişsel, duyuşsal ve metabilîşsel boyutlarını dönüştüren pedagojik aktörler olduğunu göstermektedir. Ancak bu dönüşümün eğitim pratiğine nasıl yansıdığı, YZ'nin gerçek gücünü ortaya koyan asıl boyuttur. Aşağıda yer alan örnek senaryolar, Almanca öğretiminde yapay zekâ destekli sistemlerin farklı düzeylerde nasıl uygulanabileceğini; kişiselleştirilmiş geri bildirim, öz düzenleme ve etkileşim temelli öğrenmeyi nasıl somutlaştırdığını göstermektedir.

3.3.3. Almanca Öğretiminde Yapay Zekâ Uygulama Senaryoları

Yapay zekâ destekli uygulamalar, Almanca öğretiminde özellikle *üretim temelli becerilerin* geliştirilmesinde önemli bir yenilik alanı sunmaktadır. Aşağıda farklı dil düzeylerine göre yapılandırılmış üç senaryo yer almaktadır. Bu senaryolar, bireyselleştirilmiş geri bildirim, etkileşim ve metabilîşsel gelişim hedeflerini somutlaştırarak sınıf içi ve bireysel öğrenmeye katkı sağlamaktadır.

Senaryo 1: Telaffuz Desteği (A1–A2 Seviyesi)

Konu: *Alltagsdeutsch – Temel Günlük İfadeler*

Uygulama: *Elsa Speak*

Görev:

Öğrenciler, günlük yaşam temalı Almanca kelimeleri ve kısa ifadeleri uygulama aracılığıyla sesli olarak tekrar eder. Yapay zekâ sistemi, öğrencinin ses frekansını analiz ederek hangi hecelerde ya da seslerde hata yaptığını belirler.

Amaçlar:

- Telaffuz hatalarının farkına varılmasını sağlamak
- Bireysel ses üretim becerilerini geliştirmek

- Öğrencinin konuşma konusunda özgüven kazanmasını desteklemek

Bu tür ses temelli bireysel geri bildirimler, sınıf ortamında yeterince sağlanamayan telaffuz odaklı düzeltmeleri kişiselleştirilmiş biçimde sunar.

Senaryo 2: Yazma Analizi ve Yapı Geliştirme (B1–B2 Seviyesi)

Konu: *Erlebnisse und Erfahrungen – Yaşantılar ve Deneyimler*

Uygulama: *Write ve Improve*

Görev:

Öğrenciler, kendi yaşadıkları bir deneyimi 150 kelimelik kısa bir hikâye şeklinde Almanca yazar ve metni sisteme yükler. Uygulama, yazım, dil bilgisi, bağlaç kullanımı ve yapı bütünlüğü gibi alanlarda otomatik analiz sunar.

Amaçlar:

- Yazılı üretim becerisinin yapısal açıdan geliştirilmesi
- Otomatik geri bildirim yoluyla bağımsız öğrenme becerisinin desteklenmesi
- Hatalara yönelik bilişsel farkındalık kazandırılması

Didaktik Not:

YZ tabanlı yazma sistemleri yalnızca “doğru–yanlış” ölçütleriyle çalışmaz. Aynı zamanda “*neden yanlış?*” sorusuna yanıt üreterek öğrenciyi alternatif yapılar üzerinde düşünmeye yönlendirir. Bu süreç, bilişsel öğrenmeyi derinleştirir ve dilsel farkındalığı artırır.

Senaryo 3: Chatbot ile Serbest Etkileşim (B2–C1 Seviyesi)

Konu: *Mein Urlaubstag – Tatilde Geçen Bir Gün/üm*

Uygulama: *ChatGPT, Replika*

Görev:

Öğrenciler, hedef dili kullanarak yapay zekâ tabanlı sohbet uygulamalarıyla “tatilde geçen bir günlerini” anlatır. Sistem, açık uçlu sorularla öğrencinin yanıtlarını genişletir, açıklamalarını detaylandırmasını teşvik eder.

Amaçlar:

- Konuşma pratiği yoluyla ifade becerisinin geliştirilmesi
- Doğal diyalog ortamında konuşma akıcılığı kazanılması
- Duygusal ton, bağlam ve tepki çeşitliliği gibi iletişimsel öğelerin fark edilmesi

Bu tür chatbot uygulamaları, hedef dil bağlamına sınırlı erişim imkânı olan öğrenciler için kişisel ve anlık iletişim ortamı yaratır. Öğrencilerin özgün ifade yollarını denemelerine ve iletişimsel özerklik geliştirmelerine katkı sunar.

Güçlü Yönler ve Sınırlılıklar

Yapay zekâ tabanlı sistemler, yabancı dil öğretiminde bireyselleştirilmiş, ölçeklenebilir ve üretime dayalı öğrenme olanakları sunarken; aynı zamanda pedagojik, etik ve bağlamsal açıdan dikkatle değerlendirilmesi gereken sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Almanca öğretimi bağlamında bu sistemlerin güçlü ve sınırlı yönleri aşağıda yapılandırılmış biçimde sunulmaktadır.

Güçlü Yönler

- **Bireyselleştirme ve adaptif öğrenme:**

YZ sistemleri, öğrencinin hata kalıplarını analiz ederek kişiye özgü içerikler sunar. Böylece öğrenme süreci öğrenci merkezli hâle gelir ve bireysel farklılıklar pedagojik açıdan daha etkili biçimde karşılanır.

- **Anında ve sürekli otomatik geri bildirim:**

Öğrencinin üretimleri sistem tarafından gerçek zamanlı olarak değerlendirilir. Bu da hataların gecikmeden fark edilmesini, öğrenmenin hemen pekiştirilmesini ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin gelişimini sağlar.

- **İlerleme takibi ve motivasyon:**

Başarı grafikleri, hedef tamamlama göstergeleri ve istatistiksel raporlar, öğrencinin öğrenme sürecini görünür kılar. Bu saydamlık, özellikle kendi öğrenmesini yönlendirmek isteyen öğrenciler için motivasyon kaynağı olur.

- **Üretim becerilerine odaklanma:**

Sınıf ortamında zaman veya öğretmen kaynağı yetersizliği nedeniyle geri planda kalan telaffuz, yazılı üretim ve hata analizi gibi alanlar, YZ sistemleri sayesinde bireysel ve sürekli olarak desteklenebilir.

- **Ölçeklenebilirlik:**

YZ sistemleri, aynı anda çok sayıda kullanıcıya bireysel geri bildirim sağlayabilir. Bu özellik, kalabalık sınıflar veya kitlesel dil öğrenme programları için büyük bir avantaj sunar.

Sınırlılıklar

- **Bağlama duyarsız geribildirim riski:**

YZ sistemleri, dilsel doğruluğa odaklanırken bağlamsal anlamı göz ardı edebilir. Bu nedenle gramer açısından doğru, fakat anlamca hatalı cümleler “doğru” kabul edilebilir.

- **İnsan etkileşiminin sınırlılığı:**

Chatbotlar doğal diyalog ortamı sunsa da, gerçek insan iletişimindeki jest, mimik, tonlama ve kültürel incelikler tam olarak yansıtılamaz. Bu durum, özellikle kültürlerarası dil yeterliğinin gelişimini sınırlayabilir.

- **Aşırı otomasyon ve dilsel pasiflik:**

YZ sistemlerinin fazla yönlendirici olması, öğrencinin dili üretmek yerine sadece seçenekleri işaretlemesi veya düzeltmeleri takip etmesiyle sonuçlanabilir. Bu da öğreneni pasifleştirme riski taşır.

- **Pedagojik uyumsuzluk riski:**

Bir uygulamanın “teknolojik” olduğu gerekçesiyle pedagojik işlevleri sorgulanmadan kullanılması, yüzeysel ve amaçsız öğrenme deneyimlerine yol açabilir.

- **Veri güvenliği ve etik sorunlar:**

Öğrencilerin ses kayıtları, yazılı üretimleri ve kişisel bilgileri sistemler tarafından depolanmaktadır. Bu durum, özellikle çocuk yaş gruplarında etik ve yasal riskler doğurur; veri koruma politikalarının titizlikle uygulanmasını gerektirir.

Yapay zekâ destekli senaryolar, Almanca öğretiminde bireyselleştirme, anında geri bildirim ve üretim odaklı öğrenme açısından önemli yenilikler sunmaktadır. Ancak bu uygulamaların öğretim sürecine nasıl, ne ölçüde ve hangi pedagojik amaçlarla entegre edildiği; teknolojinin etkisini belirleyen asıl faktördür. Dolayısıyla YZ’nin sunduğu potansiyel kadar, onun eğitim ortamlarında nasıl konumlandırıldığı ve öğretmen rehberliğiyle nasıl dengelendiği de kritik öneme sahiptir. Bu noktada, yapay zekânın dil öğretimindeki rolünü daha geniş bir pedagojik ve etik perspektiften değerlendirmek gerekmektedir.

3.3.4. Eleştirel Yorum ve Pedagojik Yönlendirme

Yapay zekâ tabanlı sistemler, dil öğretiminde yalnızca teknik bir yenilik değil; aynı zamanda öğretim süreçlerini *veri temelli olarak izleyen* ve *dinamik biçimde yönlendiren* araçlar olarak değerlendirilmektedir. Bu sistemler, öğrencilerin

üretimlerini analiz ederek anında geribildirim sağlamak; böylece dil öğrenimini reaktif, kişiselleştirilmiş ve sürekli gelişen bir yapıya dönüştürmektedir.

Ancak bu potansiyelin gerçek bir *pedagojik değere* dönüşebilmesi, yalnızca teknolojinin işlevselliğine değil; öğretmen rehberliğinde yapılan bilinçli entegrasyona bağlıdır (Selwyn, 2021).

Pedagojik Uyum ve Rehberlik

YZ tabanlı uygulamalar, bireyselleştirilmiş öğrenme olanağı sunarken aynı zamanda öğretim hedeflerinden sapma riski de barındırır. Bu nedenle:

- Kullanılan sistemlerin öğretim amaçlarıyla *doğrudan örtüşmesi*,
- Uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere *rehberlik sağlanması*,
- Sistemden elde edilen verilerin öğretmen tarafından yorumlanarak *destekleyici içeriklerle bütünleştirilmesi*

zorunludur. Bu yaklaşım, öğretmeni süreçten dışlanan bir gözlemci olmaktan çıkararak, *teknoloji destekli öğrenme deneyiminin pedagojik tasarımcısı* konumuna taşır.

Becerilere Göre Akıllı Kullanım

Almanca öğretimi özelinde YZ tabanlı sistemler özellikle:

- *Telaffuz geliştirme*,
- *Yazılı anlatım analizi*,
- *Öz değerlendirme ve hata farkındalığı*

gibi alanlarda yüksek işlevsellik göstermektedir.

Buna karşın şu alanlarda hâlâ öğretmen rehberliğine ve zenginleştirilmiş sınıf içi etkileşime ihtiyaç vardır:

- *Anlamlı ve yaratıcı dil üretimi*,
- *Kültürel bağlamda öğrenme*,
- *Gerçek zamanlı sosyal etkileşim ve anlam pazarlığı*.

Bu yönüyle yapay zekâ sistemleri, *bağımsız bir öğretim modeli* değil; öğretmenin yönlendirici rolüyle işlevselleşen *tamamlayıcı bir araç* olarak konumlandırılmalıdır. YZ'nin sunduğu veri temelli kişiselleştirme olanakları, pedagojik tasarımla bütünleştirildiğinde, Almanca öğretiminde *hem öğrenen özerkliğini güçlendiren hem de üretim temelli becerileri destekleyen* kalıcı öğrenme deneyimleri yaratabilir.

Yapay zekâ tabanlı sistemler, dil öğretiminde bireyselleştirilmiş ve veri temelli öğrenme süreçlerini güçlendirmiştir. Ancak dijital dönüşüm bununla sınırlı kalmamış; öğrenmeyi bilişsel bir süreç olmanın ötesine taşıyarak, duyuşsal ve deneyimsel boyutlara genişletmiştir. Bu noktada artırılmış ve sanal gerçeklik teknolojileri, öğrenciyi yalnızca bilgi alan değil; bizzat o bilginin geçtiği bağlamın içinde deneyimleyen bir özneye dönüştürmektedir. Dolayısıyla AR ve VR uygulamaları, dijital pedagojinin bir sonraki aşamasını temsil eder: öğrenmenin hem fiziksel hem bilişsel hem de duyuşsal olarak yaşandığı bütüncül bir deneyim alanı. Nitekim Alyaz ve Demiryay'ın (2023) çalışması, sanal gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğretiminde yalnızca motivasyon ve kalıcılığı değil, aynı zamanda *öğrenen özerkliği, kültürel farkındalık ve yapılandırmacı öğrenme süreçlerini* de güçlendirdiğini ortaya koymuştur.

3.4. Artırılmış ve Sanal Gerçeklik Uygulamaları: Durumsal Öğrenmenin Dijital Yansımaları

Eğitimde teknolojik dönüşümün ulaştığı en yenilikçi boyutlardan biri, gerçekliğin dijital olarak yeniden inşa edilmesi veya genişletilmesi olarak tanımlanabilecek Artırılmış Gerçeklik (Augmented Reality, AR) ve Sanal Gerçeklik (Virtual Reality, VR) teknolojileridir. AR dijital bilgiyi gerçek dünya üzerine bindirerek zenginleştirilmiş bir deneyim sunarken, VR tamamen dijital ortamlarda simüle edilmiş öğrenme süreçleri sağlar (Di Natale vd., 2020; Alyaz ve Demiryay, 2023). Bu teknolojiler, özellikle durumsal (situated) ve deneyimsel (experiential) öğrenme çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğrencinin dili yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda otantik, bağlamsal ve çokduyulu bir biçimde edinmesini mümkün kılar. Almanca öğretiminde bu teknolojiler, öğrencileri gerçek yaşamı simüle eden sahnelerle yönlendirerek dilin bağlam içinde kullanılmasını teşvik eder: sanal bir pazarda alışveriş yapmak, Berlin'de bir müze gezmek ya da bir tren istasyonunda bilet almak gibi durumlar doğrudan hedef dilde deneyimlenebilir.

Bu noktada kuramsal temeller önemlidir. Lave ve Wenger'in (1991) durumsal öğrenme yaklaşımına göre bilgi, soyut aktarım yoluyla değil; sosyal ve fiziksel bağlamlara katılım yoluyla üretilir. AR/VR ortamları bu anlayışı somutlaştırır: örneğin sanal bir süpermarkette dolaşan öğrenci yalnızca kelimeleri öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda sosyal-dilsel stratejileri de içselleştirir. Kolb'un (2014) deneyimsel öğrenme döngüsü (somut yaşantı, yansıtma, kavramsallaştırma, aktif deneyimleme) VR ortamlarında doğrudan işler; öğrenci bir metni dinlemek yerine sanal karakterlerle etkileşime girerek öğrenmenin öznesi olur. Yapılandırmacı yaklaşım da (Jonassen ve Rohrer-Murphy, 1999) AR/VR'de hayat bulur; öğrenciler sorular sorar, seçimler

yapar, kendi öğrenme yollarını tasarlar. Böylece öğrenen pasif bir alıcı değil, etkileşimli bir üreticiye dönüşür.

Bu kuramsal çerçeve, AR ve VR'nin yalnızca teknik bir yenilik değil; dil öğretiminde somut uygulama senaryolarıyla birleşen pedagojik bir dönüşüm sunduğunu gösterir.

Almanca Öğretimi Bağlamında Uygulama Senaryoları

Artırılmış ve sanal gerçeklik uygulamaları, Almanca öğretiminde dil girdilerini otantik kullanım bağlamlarıyla birleştiren güçlü araçlardır. B1 düzeyinde Mondly VR kullanılarak sanal bir süpermarkette alışveriş yapma, kasiyerle konuşma ve fiyat sorma görevi öğrencinin günlük iletişim kalıplarını işlevsel bağlamda kullanmasını sağlar. A2 düzeyinde AR Flashcards ya da Merge Cube destekli uygulamalarla öğrenciler üç boyutlu nesne görüntüleri aracılığıyla kelime öğrenir ve kısa cümleler kurar. B2 düzeyinde ise Google Expeditions veya VRinClass ile sanal müze ziyareti yapılarak kültürel içerikler incelenir, not alınır ve reflektif rapor hazırlanır. Bu senaryolar, öğrencilerin dili yalnızca kural temelli değil; kültürel bağlam ve sosyal etkileşim içinde deneyimlemesine imkân tanır.

Senaryoların ardından görüldüğü üzere AR ve VR yalnızca görev temelli etkinliklerle sınırlı değildir; aynı zamanda öğrenmenin niteliğini artıran pedagojik katkılarla bütünleşir. Dil, soyut bilgi olarak değil, işlevsel ve doğal bağlamlarda öğrenilir. Öğrenciler görsel, işitsel ve kinestetik girdiler sayesinde çoklu duyuşsal bir deneyim yaşar; bu durum da Mayer'in (2002) multimedya öğrenme kuramıyla da örtüşmektedir. Ayrıca kültürel farkındalık ve empati gelişir; öğrenci hedef kültürü yalnızca bilgi olarak değil, yaşantı olarak deneyimler (Godwin-Jones, 2013). Etkileşimli görevlerde öğrenciler seçim yapar, problem çözer, anlam pazarlığı yapar; bu da aktif üretim sürecini tetikler. Teknolojinin yenilik boyutu, özellikle genç öğrencilerde motivasyonu artırarak öğrenmeyi bir ders değil, keşif ortamı hâline getirir.

Sınırlılıklar ve Eleştirel Değerlendirme

Bununla birlikte, her yenilikçi teknolojiye olduğu gibi AR/VR uygulamalarının da sınırlılıkları vardır.

Tablo 1: AR/VR Uygulamalarının Sınırlılıkları ve Pedagojik Değerlendirmesi, Reinhardt, 2022'ye dayalı olarak.

Sınırlılık	Açıklama
Donanım gereksinimi	VR gözlükler, güçlü cihazlar ve AR materyalleri maliyetlidir.
Erişilebilirlik	Tüm öğrencilerin aynı imkânlara sahip olmaması eşit öğrenme fırsatlarını sınırlar.
Öğretmen yeterliği	Dijital içerik üretimi ve pedagojik entegrasyon konusunda eksiklik yaşanabilir.
Pedagojik amaçsız kullanım	Teknoloji “gösteri”ye dönüşüp öğrenme hedeflerini geri plana itebilir.
Duyusal yorgunluk	VR ortamları yoğunluğu nedeniyle dikkat dağıtabilir.

Bu sınırlılıklar, AR/VR'nin dil öğretiminde pedagojik değer üretme potansiyelini sınırlayabilir. Donanım ve erişim sorunları yaygınlaştırmayı güçleştirirken, öğretmen yeterlikleri eksik kaldığında bu teknolojiler yüzeysel bir vitrin işlevine indirgenebilir. Eleştirel bir perspektifle bakıldığında, AR/VR ortamlarının etkileyici olması tek başına yeterli değildir; pedagojik hedeflerle bütünleştirilmediğinde kolayca “dijital gösteriye” dönüşebilir. Burada öğretmenin rolü, yalnızca teknolojiyi tanıtmak değil, öğrenmeyi yönlendiren bir rehber olmaktır. Teknoloji, öğretmenin tasarladığı görevlerin hizmetine girdiğinde gerçek değerini bulur; aksi takdirde öğrencinin dikkatini tüketen bir araç hâline gelebilir.

Artırılmış ve sanal gerçeklik uygulamaları, dil öğretiminde öğrenmeyi duyuşsal, bağlamsal ve etkileşimli bir deneyim alanına dönüştürerek dijital pedagojinin en ileri aşamalarından birini temsil etmektedir. Ancak dijital dönüşümün bütünsel etkisini anlamak için bu teknolojilerin yalnızca tekil örneklerle değil, diğer dijital araçlarla birlikte incelenmesi gerekir. Web tabanlı platformlardan mobil uygulamalara, yapay zekâ destekli sistemlerden AR/VR ortamlarına kadar uzanan bu ekosistem, birbirinden farklı öğrenme kuramlarını, pedagojik amaçları ve kullanıcı rollerini iç içe geçirmiştir. Bu nedenle, dijital araçların sunduğu yeniliklerin ötesinde, onların öğretim süreçlerini nasıl dönüştürdüğünü, hangi becerileri desteklediğini ve öğrenme sorumluluğunu nasıl yeniden yapılandırdığını karşılaştırmalı bir bakışla değerlendirmek gerekmektedir.

3.5. Dijital Öğrenme Araçlarının Karşılaştırmalı Değerlendirmesi ve Pedagojik Çıkarımlar

Yabancı dil öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı gün geçtikçe çeşitlenmekte; web tabanlı platformlardan mobil uygulamalara, yapay zekâ destekli sistemlerden artırılmış ve sanal gerçeklik ortamlarına kadar çok sayıda araç öğrenme süreçlerine entegre edilmektedir. Ancak bu çeşitlilik, beraberinde pedagojik tutarlılık ve kuramsal zemin ihtiyacını da doğurmaktadır. Her dijital aracın işlevi yalnızca teknik özellikleriyle değil; aynı zamanda dayandığı öğrenme kuramları, desteklediği dil becerileri ve kullanıcı etkileşimine sunduğu olanaklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Bu noktada, araçların pedagojik gücü onların öğretim süreçlerini nasıl dönüştürdüğü, öğretmen-öğrenci rollerini nasıl yeniden tanımladığı ve öğrenme sorumluluğunu nasıl yeniden dağıttığı üzerinden anlaşılabilir (Reinhardt, 2019). Dolayısıyla dijital teknolojiler yalnızca “yenilik” ya da “*alternatif*” olma nitelikleriyle değil; öğrenmeyi nasıl daha anlamlı, etkileşimli ve sürdürülebilir kıldığı bağlamında ele alınmalıdır.

Bu kapsamda, kitapta daha önce ayrıntılı biçimde incelenen dört ana teknoloji kategorisi — web tabanlı öğrenme platformları, mobil dil öğrenme uygulamaları, yapay zekâ destekli sistemler ile artırılmış ve sanal gerçeklik ortamları — hem kuramsal temelleri hem de öğretimsel katkıları açısından karşılaştırmalı olarak ele alınabilir. Dijital öğrenme araçları yalnızca teknik olanaklarıyla değil; hangi becerileri hangi kuramsal temellere dayanarak ve hangi pedagojik amaçlarla desteklediğiyle anlam kazanır. Aşağıdaki tablo, Almanca öğretimi bağlamında dört temel araç türünü kuramsal dayanakları, beceri alanları, güçlü yönleri ve sınırlılıkları açısından özetlemektedir:

Tablo 2.: Dijital Almanca Öğretiminde Temel Teknoloji Türlerinin Kuramsal ve Pedagojik Karşılaştırması

Araç Türü	Kuramsal Dayanak	Beceri Alanı	Güçlü Yön	Sınırlılık
Web Tabanlı Platformlar	Yapılandırmacı, Sosyal Etkileşimci	Yazma, okuma, görev-temelli üretim	Etkileşimli forumlar, dosya yönetimi, öğrenme analitiği	Katılımda yüzeysellik, teknik karmaşıklık
Mobil Uygulamalar	Davranışçılık, Bilişsel Kuram, Öz-düzenleme	Kelime, dil bilgisi, hafıza	Hedefli tekrar, oyunlaştırma, kolay erişim	Üretim eksikliği, bağlamdan kopukluk
Yapay Zekâ Sistemleri	Uyarlanabilir öğrenme, metabiliş, bilişsel geribildirim	Yazma, telaffuz, öz değerlendirme	Kişiselleştirme, hızlı analiz, otomatik geribildirim	Sosyal etkileşim eksikliği, veri güvenliği

Araç Türü	Kuramsal Dayanak	Beceri Alanı	Güçlü Yön	Sınırlılık
AR/VR Uygulamaları	Durumsal öğrenme, deneyimsel öğrenme	Konuşma, dinleme, kültürel farkındalık	Bağlam zenginliği, empati, çokduyulu deneyim	Donanım ihtiyacı, öğretmen yeterliliği

(Tablo yazar tarafından, kitapta daha önce ayrıntılı olarak incelenen bölümlerden türetilerek tasarlanmıştır.)

Tablodan da görüleceği üzere her araç türü belirli bir kuramsal çerçevede etkili olurken, bu etkinin uygulama bağlamına, öğretim hedeflerine ve kullanıcı özelliklerine göre değişebileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin dijital araç seçiminde yalnızca teknolojik olanaklara değil, *aynı zamanda pedagojik amaçlara ve öğrenen ihtiyaçlarına dikkat etmeleri gerekir*. Her dijital aracın belirli bir pedagojik boşluğu doldurduğu dikkate alındığında, etkili bir öğretim tasarımı tek bir aracı merkeze almak yerine farklı araçları öğrenme hedeflerine göre dengeli biçimde bütünleştirmeyi gerektirir. Aşağıdaki örnekler, Almanca öğretimi bağlamında öne çıkan bazı pedagojik hedefleri ve bu hedeflere uygun araçları göstermektedir:

Tablo 3.: Almanca Öğretiminde Pedagojik Hedefler ve Uygun Dijital Araçların Eşleştirilmesi

Pedagojik Hedef	Önerilen Araç	Gerekçe
Yeni kelimelerin kazandırılması	Memrise / Anki	Aralıklı tekrar algoritmasıyla kalıcı öğrenme
Telaffuz geliştirme	Elsa Speak / Mondly	Ses analizi ve otomatik düzeltme
Yazılı üretimde hata farkındalığı	Write ve Improve	Gelişim takibi ve kişiselleştirilmiş geri bildirim
Kültürel bağlamda öğrenme	Google Expeditions / VR Museum	Gerçek yaşam senaryolarıyla empatik öğrenme
İşbirlikli yazma ve değerlendirme	Moodle forumları / e-portfolyo	Yansıtıcı öğrenme ve sosyal etkileşim

(Tablo yazar tarafından, önceki bölümlerde tartışılan kuramsal temeller ve uygulama örneklerinden hareketle tasarlanmıştır.)

Bu örnekler, her dijital aracın güçlü olduğu belirli bir alan ve pedagojik işlevi olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla araçlar birbirine alternatif

değil, *tamamlayıcı* öğrenme bileşenleri olarak değerlendirilmelidir. Böyle bir yaklaşım, öğretmenlerin öğrenme hedeflerine göre daha stratejik ve bilinçli tercihler yapmalarını kolaylaştırır. Bununla birlikte araç seçiminde yalnızca teknik özellikler veya güncel popülerlik değil, öğretim hedefleriyle ne ölçüde örtüştüğü ve öğrenme sürecine hangi pedagojik katkıyı sunduğu esas alınmalıdır. Öğretmenler bu süreci bilinçli kılmak için şu soruları kendilerine rehber olarak yöneltmelidir: Bu araç hangi dil becerisini geliştirmeye yöneliktir? Dayandığı kuramsal yaklaşım nedir? Öğrenciye dilsel üretim ve etkileşim olanağı sunuyor mu? Geribildirim, yönlendirme veya öğrenme analitiği içeriyor mu? Tüm öğrenciler için erişilebilir ve sürdürülebilir mi?

Bu ölçütlere verilen yanıtlar yalnızca teknoloji seçimini değil; aynı zamanda öğretimin odak noktasını, sürecini ve öğrenme çıktılarının niteliğini de doğrudan şekillendirir. Böylece dijital araçlar amaçsız birer ek değil, pedagojik tasarımın organik bir parçası hâline gelir. Sonuç olarak dijital araçlar yalnızca tamamlayıcı değil, öğretim süreçlerini yeniden şekillendiren unsurlardır. Onların pedagojik katkısı öğretmen merkezli yapıların dönüşümüyle birlikte değerlendirilmelidir (Selwyn, 2021). Her dijital uygulama pedagojik anlam taşımaz; “yenilik” olgusunun araç-amaç bütünlüğüyle desteklenmediği durumlarda teknoloji kullanımı yüzeysel kalabilir (Reinhardt, 2019). Özellikle Almanca öğretiminde üretim becerileri (konuşma ve yazma) çoğu zaman geri planda kaldığından, mobil uygulamaların yanı sıra etkileşimli, bağlamsal ve kültürel odaklı sistemlerin entegrasyonu kritik öneme sahiptir (Godwin-Jones, 2011; Lave ve Wenger, 1991). Ayrıca dijital araçların etkisi, varlıklarıyla değil; nasıl kullanıldıklarıyla ölçülür. Öğrencilerin bu araçları amaçlı, bilinçli ve etkili biçimde kullanabilmeleri öğretmen rehberliği ve dijital okuryazarlık desteğiyle mümkün hâle gelir (Holmes, 2020; Zawacki-Richter v.d., 2019).

Kısacası, dijital teknolojiler Almanca öğretiminde tek başına çözüm değil; pedagojik tasarımın doğru yönlendirilmiş, kuramsal temele dayalı ve kültürel açıdan zenginleştirilmiş bileşenleridir.

Dijital araçların sunduğu olanaklar, öğrenme süreçlerini zenginleştirirken öğretim pratiğini de köklü biçimde dönüştürmüştür. Ancak bu dönüşümün merkezinde teknoloji değil, onu pedagojik bağlamda anlamlandıran öğretmen yer almaktadır. Çünkü hiçbir dijital sistem, kendi başına öğrenme hedefi, yönü ve derinliği belirleyemez; bu süreci yöneten, yapılandıran ve öğrenciye rehberlik eden aktör öğretmendir. Bu nedenle dijitalleşmenin sunduğu yeniliklerin gerçek bir öğrenme değerine dönüşebilmesi, öğretmenin bu teknolojileri hangi amaçla, hangi kuramsal çerçevede ve nasıl bütünleştirdiğine bağlıdır. Bu bağlamda, dijital çağda öğretmenin rolü artık yalnızca içerik aktarmakla sınırlı değildir; öğrenme ortamlarını tasarlayan, süreci yönlendiren ve öğrencinin dijital deneyimini pedagojik anlamla buluşturan bir rehber konumuna evrilmiştir.

4. Dijitalleşen Eğitim Ortamında Öğretmenin Değişen Rolü

Dijitalleşme, eğitim süreçlerini dönüştürmekle kalmamış; öğretmenin rolünü, sorumluluk alanını ve pedagojik kimliğini de yeniden tanımlamıştır. Artık öğretmen yalnızca bilgi aktaran değil; dijital araçları pedagojik bağlama yerleştiren, öğrenme ortamlarını tasarlayan ve öğrencinin dijital deneyimini yönlendiren bir rehberdir. Bu dönüşüm, teknolojinin değil, öğretmenin yeniden merkeze alınmasını gerektirir. Hiçbir dijital sistem, öğretmenin sağladığı duygusal bağ, etik farkındalık ve pedagojik sezgiyi bütünüyle ikame edemez. Bu nedenle dijital çağda asıl mesele, öğretmeni teknolojinin uygulayıcısı değil, *öğrenmenin stratejik tasarımcısı* olarak konumlandırabilmektir. Bu bölüm, dijitalleşme sürecinde öğretmen rollerinin kuramsal temellerini, bu rollerin nasıl çeşitlendiğini ve öğretmen kimliğinin hangi yeni becerilerle güçlendiğini ele alacaktır.

4.1. Kuramsal Çerçevesi ve Yeniden Tanımlanan Roller

Dijitalleşme, eğitim alanında yalnızca araçları değil, bu araçlarla ilişki kuran tüm bileşenleri dönüştürmektedir. Bu dönüşümün merkezinde yer alan en kritik figür ise öğretmendir. Yirmi birinci yüzyılın ikinci çeyreği, öğretmeni yalnızca bilgi aktaran bir figür olmaktan çıkarıp; öğrenmeyi kolaylaştıran, dijital sistemleri anlamlandıran, öğrenme süreçlerini tasarlayan ve öğrenciyi öz düzenleme becerileriyle destekleyen çok yönlü bir rehber konumuna getirmiştir (Koehler ve Mishra, 2009). Özellikle dil öğretimi gibi hem bilişsel hem de duyuşsal yönleri güçlü bir alanda öğretmenin rolü yalnızca dil bilgisi sunumu ile sınırlı kalmaz. Yeni öğretmen profili; dijital kaynakları seçimle bütünleştiren, öğrenme ortamlarını tasarlayan, TPACK kuramıyla teknoloji-pedagoji-içerik

uyumunu gözeten; öğrenci farkındalığını ve özerkliğini artıran, geri bildirim ve değerlendirme süreçlerini yöneten bir aktöre dönüşmüştür (Jiménez-Sierra vd., 2023).

Dijitalleşen eğitim ortamlarında öğretmenin rolü, yalnızca teknik bir kullanıcı olmaktan çıkarak pedagojik, teknolojik ve içeriksel bilgiyi bütünleştiren bir profesyonel niteliğe evrilmiştir. Bu dönüşümü kavramak için üç kuramsal yaklaşım önemlidir: yapılandırmacı öğretmen profili, sosyokültürel öğrenme kuramı ve TPACK modeli. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, bilgiyi aktaran değil; öğrenmeyi yönlendiren ve kolaylaştıran bir rehberdir. Dijital bağlamda bu profil, öğrencinin bilişsel inşa sürecini e-portfolyolar, yansıtıcı görevler ve metabilişsel araçlarla destekleyen bir öğretmeni öngörür. Sosyokültürel perspektife göre öğrenme sosyal etkileşimle inşa edilir ve öğretmen öğrencinin yakınsal gelişim alanında (ZPD) bir destekçi rolü üstlenir (Vygotsky, 1978). Dijital öğrenme ortamlarında bu rol, öğrencinin araç kullanımını izlemesi, doğru zamanda yönlendirme yapması ve hem dili hem de teknolojiyi anlamlı şekilde kullanmasını sağlamasıyla somutlaşır.

TPACK modeli ise etkili öğretimin içerik (CK), pedagojik (PK) ve teknolojik bilgi (TK) alanlarının kesişiminde gerçekleştiğini vurgular (Koehler ve Mishra, 2009). Örneğin bir öğretmen, B1 düzeyinde Almanca telaffuz öğretiminde Almanca'daki ses özelliklerini, pedagojik teknikleri ve Elsa Speak veya Mondly gibi uygulamaları bütünleştirdiğinde bu modelin pratiğe yansımaları gerçekleşirmiş olur. Böylece öğretmen, klasik rollerin ötesine geçerek kuramsal bilgiyi teknolojik araçlarla bütünleştiren, pedagojik vizyonu güçlü bir uzmanlık alanına dönüşmektedir. Geleneksel öğretmen bilgiyi aktaran, öğrenciyi değerlendiren ve materyal hazırlayan konumdayken; dijital çağın öğretmeni bilgiye ulaşmayı kolaylaştıran, öz değerlendirmeyi destekleyen, dijital içerik küratörü ve esnek öğrenme planlayıcısıdır.

Kuramsal düzlemde tanımlanan bu yeni öğretmen profili, dijital çağın gerektirdiği pedagojik, teknolojik ve içeriksel bütünlüğü yansıtan çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Ancak bu dönüşüm yalnızca kavramsal bir çerçeve olarak kalmamalı; öğretim sürecinin her aşamasına somut biçimde yansıtılmalıdır. Bu noktada öğretmenin dijital yeterlikleri, uygulama stratejileri ve öğretim tasarımı kararları belirleyici hale gelir. Çünkü kuramın sınıf içi yaşama dönüşmesi, öğretmenin dijital araçları hangi amaçla, hangi pedagojik hedef doğrultusunda ve hangi bağlamda entegre ettiğine bağlıdır. Dolayısıyla bir sonraki bölümde, dijital çağın öğretmenin bu yeni rollerini nasıl eyleme dönüştürdüğü; hangi uygulamalar, yeterlik alanları ve stratejik yönelimler aracılığıyla bu dönüşümü kalıcı hale getirdiği incelenecektir.

4.2. Uygulamalar, Yeterlikler ve Stratejik Yönelimler

Dijital çağın öğretmeni, yalnızca araçları kullanan değil; bu araçların pedagojik değerini sorgulayan, hedeflerle uyumlu şekilde entegre eden ve öğrenciyi aktif üretici konumuna taşıyan bir öğrenme tasarımcısıdır. Almanca öğretiminde bu dönüşüm, öğretmenin hem dijital içerik geliştirici, hem öğrenme sürecini yönlendiren, hem de bireysel farklılıkları gözetten bir rehber rolünü üstlenmesiyle somutlaşır. Örneğin B1 seviyesinde “Berufe und Arbeitswelt” teması kapsamında öğrencilerden Canva ile özgeçmiş (Lebenslauf) hazırlamaları istenir; ürünler e-portfolyolara yüklenir. A2–B1 düzeyinde öğrenciler “Mein Lieblingssort” temalı kısa Almanca videolar hazırlar, Padlet üzerinde paylaşır ve akran geri bildirimi yapar. Ayrıca Duolingo veya Memrise gibi kişisel öğrenme uygulamalarıyla öğrenciler haftalık hedefler belirler, öğretmen bu veriler üzerinden bireysel danışmanlık yapar. Bu tür uygulamalar, öğretmeni yalnızca içerik aktarıcısı değil, öğrenme deneyiminin tasarımcısı ve sürecin koçu konumuna taşır (Benson, 2013).

Bu yeni rollerin etkili biçimde yürütülmesi, öğretmenlerin farklı alanlarda gelişmiş profesyonel yetkinliklere sahip olmasını gerektirir. Teknolojiyi pedagojik hedeflerle bütünleştirmek, dijital platformların sunduğu verileri analiz edebilmek, içerik küratörlüğü yapabilmek, öğrenci verilerinin gizliliğine dikkat etmek ve yansıtıcı öğretmenlik yaparak gelişimini sürdürmek bu yeterlikler arasındadır. Öğretmen artık yalnızca teknolojiyi kullanan değil, onu pedagojik amaçlarla bütünleştiren, veriye dayalı kararlar alabilen, etik sorumluluk bilinciyle hareket eden bir profesyoneldir.

Bununla birlikte, dijitalleşme süreci öğretmenler için zorluklar da barındırmaktadır. Teknolojik gelişmelerin hızlı seyri, öğretmenleri sürekli uyum baskısı altında bırakırken; araçların etkili biçimde kullanılması çoğu zaman yeterli pedagojik destek ve kurumsal donanım sağlanmaksızın beklenmektedir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Bu noktada mesele yalnızca bireysel yeterlik değil, aynı zamanda sistemik destek mekanizmalarının eksikliğidir. Sürekli mesleki gelişim fırsatları, öğretmenler arasında deneyim paylaşımına dayalı öğrenme ağları ve risksiz deneme-yanılma ortamları, öğretmenlerin yenilikçi araçları pedagojik amaçlarla test etmelerini kolaylaştırır.

Dijital çağın öğretmeni aynı zamanda duyarlı ve stratejik bir pedagojik aktördür. Her yeni aracı koşulsuz benimsemek yerine, “ne zaman, nasıl ve neden kullanılmalı?” sorularına yanıt arayan bilinçli bir yaklaşımla tanımlanır. Bu anlayış, teknolojiyi merkeze almak yerine öğrenciyi merkeze alır ve pedagojik hedeflerle teknolojiyi anlamlı bir bütünlük içinde buluşturur. Dolayısıyla öğretmen, yalnızca araçların kullanıcısı değil; onları seçen, sorgulayan, dönüştüren ve öğrenme tasarımının stratejik mimarıdır (Selwyn, 2021).

Dijital çağın öğretmen profili, yalnızca geçmişin rollerini dönüştürmekle kalmaz; öğretmenliği sürekli öğrenme, yenilenme ve teknolojik-pedagojik uyum arayışı gerektiren dinamik bir meslek hâline getirir.

Bu kuramsal ve stratejik çerçeve, öğretmenin dijital çağdaki rolünü yeniden anlamlandırmanın yalnızca ilk adımıdır. Asıl dönüşüm, bu rollerin somut yeterlik alanlarına, ölçülebilir becerilere ve geliştirilebilir profesyonel davranışlara dönüşmesiyle gerçekleşir. Dijital pedagojinin kalıcılığı, öğretmenin teknolojiyi pedagojik bağlama entegre etme yetkinliği kadar, bu süreci bilinçli biçimde yönetme ve sürekli geliştirme kapasitesine de bağlıdır. Bu noktada artık soru, “*öğretmen dijital araçları nasıl kullanıyor?*” değil; “*bu araçları hangi pedagojik farkındalıkla, hangi yeterlik düzeyinde ve hangi hedef doğrultusunda kullanıyor?*” biçiminde sorulmalıdır. Bir sonraki alt bölümde, bu sorulara Almanca öğretmenliği bağlamında yanıt aranacak; öğretmenlerin dijital yeterlik profilleri, karşılaştıkları güçlükler ve gelişim alanları hem kuramsal hem de uygulamalı bir bakışla değerlendirilecektir.

4.3. Almanca Öğretmenlerinin Dijital Yeterlik Profili: Örnekler, Sorunlar ve Gelişim Alanları

Öğretmenin dijital çağdaki rolü yalnızca değişmekle kalmamış, aynı zamanda ölçülebilir ve geliştirilebilir bir yeterlik alanına dönüşmüştür. Dijital pedagojinin sürdürülebilirliği, öğretmenlerin bu dönüşümü ne ölçüde içselleştirdiğiyle doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla kuramsal rollerin ötesine geçerek, öğretmenin hangi dijital becerilere sahip olması gerektiği, bu becerileri nasıl geliştirebileceği ve hangi alanlarda desteklenmesi gerektiği kritik bir tartışma alanı haline gelmiştir. Almanca öğretmenliği bağlamında bu durum, teknolojik araç bilgisinden öte, pedagojik amaçla teknoloji kullanma becerisini — yani *teknopedagojik yeterliği* — gündeme getirir. Bu alt bölüm, Almanca öğretmenlerinin dijital yeterlik profilini kavramsal çerçevesiyle ele alarak, mevcut örnekler, yaşanan sorunlar ve gelişim alanlarını çok boyutlu bir bakışla inceleyecektir.

Bu noktada dijital yeterlik, artık soyut bir ideal değil; öğretmenlik mesleğinin ölçülebilir, değerlendirilebilir ve sürekli geliştirilebilir bir boyutu olarak görülmektedir. Almanca öğretmenleri için bu yeterlik, yalnızca teknolojik araç bilgisiyle sınırlı kalmaz; pedagojik karar alma süreçlerinde, materyal seçiminde, çevrim içi etkileşimin yönetiminde ve öğrenci gelişiminin izlenmesinde belirleyici rol oynar. Dolayısıyla dijital yeterliğin bileşenlerini anlamak, öğretmenin profesyonel kimliğini güçlendirmenin yanı sıra, Almanca öğretiminde kalite güvencesi ve sürdürülebilirlik açısından da kritik önem

taşıır. Aşağıda, bu yeterlik alanlarını tanımlayan kavramsal çerçeve ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır.

4.3.1. Kavramsal Çerçeve ve Temel Yeterlik Alanları

Dijital dönüşüm, eğitim alanındaki yeterlik kavramını yeniden şekillendirmiştir. Artık bir öğretmenin yeterli sayılabilmesi, yalnızca teknolojiyi tanınması ya da araçları teknik olarak kullanabilmesinden ibaret değildir. Yeterlik, bilginin uygulamaya dönüştürülmesini, bu uygulamanın eleştirel olarak değerlendirilmesini ve gelişime açık bir tutumla sürdürülebilir kılınmasını içeren çok boyutlu bir pedagojik beceri alanıdır (Caena ve Redecker, 2017). Bu bağlamda dijital çağda öğretmen yeterliği, “teknoloji entegrasyonu ne zaman, nasıl ve hangi amaçla yapılmalı?” sorularına yanıt verebilme becerisini de kapsar.

Almanca öğretimi özelinde dijital yeterlik, dilin dört temel becerisini desteklemenin ötesinde; kültürlerarası içerikleri dijital yollarla sunma, değerlendirme araçlarını dijitalleştirme ve öğrencilerin dijital üretim süreçlerine rehberlik etme yeterliklerini de içerir. Dolayısıyla dijital yeterlik, pedagojik, içeriksel ve mesleki boyutları kapsayan çok yönlü bir profesyonellik alanı olarak anlaşılmalıdır.

Bu kapsamda Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen DigCompEdu çerçevesi, öğretmenlerin dijital yeterliklerini altı temel boyut altında tanımlamaktadır (Caena ve Redecker, 2017; European Commission, 2019):

Tablo 4.: Avrupa Komisyonu’nun DigCompEdu Modeli Kapsamında Dijital Yeterlik Boyutları

Alan	Açıklama
Profesyonel Katılım	Dijital araçlarla mesleki iletişim ve işbirliği kurabilme
Dijital Kaynakların Kullanımı	Dijital materyal seçimi, uyarlama ve değerlendirme
Öğretme ve Öğrenme	Teknolojiyi pedagojik stratejiyle entegre etme
Değerlendirme	Dijital izleme, geri bildirim ve öğrenci ilerlemesini analiz etme
Öğrenci Güçlendirme	Öğrencinin dijital özerkliğini ve motivasyonunu destekleme
Öğrenci Dijital Yetkinliği	Medya okuryazarlığı, etik dijital davranış, üretkenlik becerileri kazandırma

Bu çerçeve, Almanca öğretmenlerinin yalnızca araçları bilmesinin yeterli olmadığını; onları pedagojik amaçlarla, ölçme-değerlendirme süreçleriyle ve öğrenci özerkliğiyle bütünleştirmesi gerektiğini göstermektedir.

Kuramsal düzeyde tanımlanan bu yeterlik alanları, öğretmenlerin dijital pedagojik kimliğini oluşturan çerçeveyi netleştirirken, uygulama düzeyinde bu yeterliklerin ne ölçüde hayata geçirilebildiği sorusu ayrı bir önem taşır. Zira dijital yetkinlik, yalnızca ilke ve tanımlardan ibaret değildir; öğretmenin sınıf içi ve çevrim içi ortamlarda aldığı kararlar, yürüttüğü etkinlikler ve kullandığı araçlar aracılığıyla somut biçimde görünür hâle gelir. Bu nedenle, Almanca öğretmenlerinin dijital yeterlik profili yalnızca “*ne bilmeli?*” değil, aynı zamanda “*bunu nasıl uygulamalı?*” ve “*hangi zorluklarla karşılaşmakta?*” sorularıyla birlikte ele alınmalıdır. Aşağıda, bu sorulara yanıt arayan pratik göstergeler ve sahada gözlenen temel sorunlar sistematik biçimde incelenecektir.

4.3.2. Pratik Göstergeler ve Karşılaşılan Sorunlar

Dijital yeterlik, öğretmenlik pratiğinde somut davranış ve becerilerle gözlemlenebilir bir alandır. Almanca öğretmenlerinin dijital yeterliklerini ortaya koyan pratik göstergeler beş ana başlıkta özetlenebilir:

1. **Dijital materyal seçimi ve uyarlama:** Özgün bir Alman gazetesinden alınan dijital haber metni seviyeye göre sadeleştirilir, telif haklarına dikkat edilerek sınıfta kullanılır.
2. **Pedagojik entegrasyon:** Dilbilgisi öğretiminde Moodle veya Google Classroom üzerinden quizler hazırlanır; kelime öğretiminde Quizlet kartları yalnızca ezber için değil, iletişim görevleriyle bütünleştirilir.
3. **Dijital değerlendirme ve geri bildirim:** Öğrencilerin yazılı üretimleri “Write & Improve” gibi araçlarla değerlendirilir, otomatik analizler pedagojik yorumlarla desteklenir; telaffuz çalışmaları Elsa Speak verileriyle danışmanlık boyutunda pekiştirilir.
4. **Öğrenci özerkliği ve öz-düzenleme:** Öğrenciler haftalık bireysel öğrenme hedefleri belirler, bunlar e-portfolyoya kaydedilir; mobil uygulamaların sunduğu ilerleme raporları sınıfta tartışılır.
5. **Kültürlerarası içeriklerin dijital kullanımı:** AR/VR teknolojileriyle sanal müze ziyareti yapılır, ardından yansıtıcı yazma göreviyle pekiştirilir; YouTube veya Deutsche Welle içerikleri kültürel farkındalık için entegre edilir.

Sonuç olarak Almanca öğretmenlerinin dijital yeterlikleri, yalnızca araç bilgisinden değil; materyal seçimi, pedagojik entegrasyon, değerlendirme,

özerklik desteği ve kültürlerarası içeriklerin bütünleştirilmesinden oluşan çok katmanlı bir pratik profil üzerinden ölçülmelidir.

Bununla birlikte, bu yeterliklerin sınıfa taşınmasında önemli sorunlar da yaşanmaktadır. Araştırmalar, hem Türkiye’de hem de Almanya’da öğretmenlerin dijitalleşme sürecinde benzer yapısal ve pedagojik engellerle karşılaştığını göstermektedir (Redecker ve Punie, 2017; Kaya, 2020).

Almanca öğretmenlerinin en sık karşılaştığı güçlükler şu başlıklarda toplanabilir:

Tablo 5.: Almanca Öğretmenlerinin Dijitalleşme Sürecinde Karşılaştığı Başlıca Güçlükler

Sorun	Açıklama
Donanım ve erişim eksikliği	Öğrenci ve öğretmenlerin aynı olanaklara sahip olmaması, fırsat eşitsizliği
Dijital araç bolluğu ve kafa karışıklığı	Hangi aracın pedagojik açıdan işlevsel olduğu konusunda belirsizlik
Zaman baskısı	Dijital içerik hazırlamak için yeterli zamanın olmaması
Eğitim eksikliği	Hizmet içi dijital pedagojik formasyonun yetersizliği
Güven eksikliği	Araçları kullanmaya yönelik çekinceler, hata yapma korkusu

(Not: Tablo, literatürdeki araştırmalardan (Redecker ve Punie, 2017; Kaya, 2020) ve yazarın alan analizlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.)

Bu sorunlar, dijitalleşmenin yalnızca teknik bir mesele olmadığını; aynı zamanda yapısal, pedagojik ve psikolojik boyutlara da sahip olduğunu göstermektedir. Kaya (2020), öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri ile teknoloji entegrasyonu öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu, ancak bu yeterliklerin sınıf uygulamalarına aktarımında öz güven eksikliği ve deneyim yetersizliğinin önemli bir engel oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Rösler (2020) ise Almanya’daki yabancı dil öğretmenlerinin “araç bolluğu içinde pedagojik karar verme zorluğu” yaşadığını ve dijitalleşmenin, öğretmenleri artan veri yükü ve yöntemsel belirsizlikle karşı karşıya bıraktığını belirtmektedir. Donanım eksikliği fırsat eşitsizliğini artırırken, araç bolluğu karar verme süreçlerinde kafa karışıklığı yaratır. Zaman baskısı ve eğitim yetersizliği gelişimi sınırlandırırken; güven sorunu yeniliklere direnç olarak ortaya çıkar. Dolayısıyla dijital dönüşümün sürdürülebilirliği, öğretmen eğitimi politikalarında dijital pedagojik yeterliğin merkezî bir bileşen hâline getirilmesiyle mümkündür.

Bu tablo, dijital pedagojinin yalnızca teknolojik değil, aynı zamanda insani ve yapısal bir dönüşüm süreci olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla dijital yeterliklerin gelişimi, öğretmenlerin yalnızca araç kullanımına değil, pedagojik farkındalık, reflektif düşünme ve stratejik planlama becerilerine de bağlıdır. Mevcut sorunların kalıcı biçimde aşılabilmesi için bireysel çabanın ötesine geçilerek kurumsal, sistematik ve sürdürülebilir destek mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin profesyonel gelişim alanlarını belirlemek, etkili stratejiler geliştirmek ve bu stratejileri somut öğretim örnekleriyle ilişkilendirmek kritik önem taşır. Aşağıdaki bölüm, bu gereksinimlere yanıt olarak Almanca öğretmenlerinin dijital yeterliklerinin nasıl geliştirilebileceğine ve bu sürecin hangi stratejik yönelimlerle desteklenebileceğine odaklanmaktadır.

4.3.3. Gelişim Alanları, Stratejik Öneriler ve Sonuç

Dijital öğretmen yeterlikleri sınıf içi görev tasarımları ve öğrenciyle kurulan etkileşim biçimleri aracılığıyla somutlaşır. Yeterli dijital uygulamalar üretime ve etkileşime öncelik verir. Örneğin B2 düzeyinde “Gesellschaft und Medien” teması kapsamında öğrencilerden kısa haber metinleri hazırlanması, Canva ile infografik hâline getirilmesi ve Padlet’te paylaşılması, ardından bireysel geri bildirim verilmesi öğretmenin dijital yeterliğini ortaya koyar. Buna karşın yalnızca PDF dosyaları göndermek ve doğru-yanlış kontrolü yapmak, öğrenciyi üretimden ve etkileşimden uzak bırakır.

Caena ve Redecker (2017)’nin *DigCompEdu* çerçevesinde de vurguladığı gibi, dijital öğretmen yeterliği yalnızca araç bilgisi değil; öğretim tasarımı, etkileşim yönetimi ve öğrenci özerkliğini güçlendirme becerilerinin bütünüdür.

Bu çerçevede gelişim için üç stratejik alan öne çıkar:

1. Görev tasarımında üretim ve etkileşime öncelik verme,
 2. Araç seçiminde pedagojik uygunluğu gözetme,
 3. Öğrenci özerkliğini destekleyen geri bildirim kültürü geliştirme. Bu alanlar, dijital pedagojinin sürdürülebilirliğini belirleyen temel göstergeler olarak kabul edilir (Tondeur v.d., 2017).
- **Hizmet içi eğitim ve mikro-formasyonlar:** Odaklı, kısa süreli dijital atölyeler (ör. “Quizlet ile üretken öğrenme senaryoları”).
 - **Paylaşım tabanlı öğretmen ağları:** Etkinlik örneklerinin, araç değerlendirmelerinin paylaşıldığı mesleki topluluklar.

- **Dijital pedagojik danışmanlık sistemleri:** Okul/bölge düzeyinde öğretmenlere hem teknik hem pedagojik rehberlik sunabilecek uzman danışmanlar.
- **Yansıtıcı uygulamalar ve dijital portfolyolar:** Öğretmenlerin her dönem kendi dijital öğretim uygulamalarını değerlendirdiği “Dijital Uygulama Günlükleri”.

Sonuç olarak dijital yeterlik, yalnızca araç bilgisi değil; pedagojik anlam üretme, öğrenmeyi yönlendirme ve öğrenciyi güçlendirme becerisidir. Selwyn (2021) teknolojinin eğitim bağlamında anlamlı olmasının, pedagojik süreçlerle nasıl bütünleştirildiğiyle ilgili olduğunu vurgular. Caena ve Redecker (2017) ve European Commission (2019) çerçeveleri, öğretmenin yeterliğini teknik bilginin ötesinde değerlendirme, özerklik ve pedagojik uyumla tanımlar. Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010), bu dönüşümün yalnızca altyapı değil, öğretmen inançları ve kültürel bağlamlarla da şekillendiğini belirtir. Jiménez Sierra vd., (2023) ise mesleki paylaşım ağlarının ve kolektif öğrenmenin kritik önemine işaret ederler.

Bu nedenle Almanca öğretmenlerinin dijital yeterliklerini geliştirmek, bireysel gayretlerden çok daha fazlasını gerektirir. Ulusal politikalardan kurumsal desteklere, paylaşım kültüründen yansıtıcı uygulamalara kadar çok boyutlu bir ekosistem inşa edilmedikçe, dijital dönüşüm sürdürülebilir olmayacaktır.

4.4. Etkileşim Temelli Öğrenme Ortamlarının Yapılandırılması

Dijital pedagojinin başarıya ulaşması, yalnızca öğretmenin bireysel yeterliklerine değil, aynı zamanda bu yeterliklerin etkileşim temelli öğrenme ortamlarında nasıl somutlaştığına bağlıdır. Öğrenme, dijital çağda giderek daha fazla *işbirliğine dayalı, etkileşimsel ve ağı tabanlı* bir hâl almaktadır. Bu nedenle, dijital yeterliğe sahip bir öğretmenin bir sonraki adımı, öğrenciler arasında anlamlı etkileşim kurabilecek öğrenme ortamlarını tasarlamak ve yönetmektir. Almanca öğretimi açısından bu, yalnızca teknolojik araçları kullanmak değil; iletişimsel etkileşimi, kültürlerarası anlayışı ve ortak üretimi destekleyen dijital sahneler oluşturmak anlamına gelir. Bu alt bölüm, etkileşim kavramının kuramsal temellerini açıklayarak, çevrim içi ve hibrit ortamlarda etkileşimin nasıl yapılandırılabileceğini pedagojik açıdan tartışacaktır.

4.4.1. Etkileşimin Kuramsal Çerçevesi ve Türleri

Dijital eğitim ortamlarında öğrenme yalnızca içerik aktarımıyla sınırlı değildir; öğrenmenin kalitesi, öğrencinin içerikle, öğretmenle ve akranlarıyla kurduğu etkileşimlerin niteliğine bağlıdır. Etkileşim, bilişsel süreçlerin harekete geçirilmesini ve sosyal bağlamda öğrenmenin gerçekleşmesini mümkün kılar

(Anderson, 2003). Özellikle dil öğretimi bağlamında etkileşim, öğrencinin hedef dili yalnızca materyaller üzerinden değil, gerçek iletişim senaryoları içinde deneyimlemesini sağlayarak anlamlı öğrenmeyi güçlendirir.

Bu bağlamda Moore'un (1989) geliştirdiği üçlü etkileşim modeli, günümüzde hâlâ geçerli bir referans noktasıdır. Modele göre öğrenme süreci; *öğrenci-içerik*, *öğrenci-öğretmen* ve *öğrenci-öğrenci* etkileşimlerinin dengeli biçimde sağlanmasıyla derinleşir. Öğrenci-içerik etkileşimi, öğrencinin materyali aktif olarak okuması, çözümlemesi ve yorumlamasını kapsar; Almanca öğretiminde e-kitaplar, interaktif quizler, dijital ders materyalleri bu türün tipik örnekleridir. Öğrenci-öğretmen etkileşimi, çevrim içi geri bildirim, bireysel mesaj veya senkron video görüşmeleri yoluyla yürütülür ve motivasyonu sürdürmede kritik rol oynar. Öğrenci-öğrenci etkileşimi ise akran değerlendirmesi, grup projeleri ve forum tartışmalarıyla öğrenciler arasında işbirliği ve doğal dil kullanımını destekler.

Tablo 6.: Etkileşim türlerinin özeti (Moore, 1989; Anderson, 2003; Selwyn, 2021):

Etkileşim Türü	Tanım	Dijital Karşılık
Öğrenci-İçerik	İçeriğin aktif okunması/ yorumlanması	Video ders, interaktif quiz, e-kitap
Öğrenci-Öğretmen	Geri bildirim, rehberlik, yönlendirme	Canlı ders, mesaj/yorum, sesli yanıt
Öğrenci-Öğrenci	İşbirliği ve akran öğrenmesi	Forumlar, grup projeleri, eşli sunumlar

Bu model, etkileşimi teknik bir özellik olmaktan çıkarıp pedagojik bir ilkeye dönüştürür; Almanca öğretiminde öğrencinin dilsel gelişimini ve motivasyonunu doğrudan besleyen bir yapı taşına dönüşür.

4.4.2. Öğretmenin ve Öğrencinin Rollerinin Yeniden Tanımı

Dijital öğrenme ortamlarında öğretmenin rolü, bilgi aktarıcılıktan çıkıp *öğrenme rehberliği* kimliğine evrilmiştir. Fiziksel mesafenin doğurduğu duygusal kopukluk, öğretmenin bilinçli etkileşim stratejileriyle dengelenebilir (Anderson, 2003). Öğretmen, öğrencilerin motivasyonunu artıran bir *ilişki kurucu*, öğrenme yollarını tasarlayan bir *rehber*, zamanında ve yapılandırıcı geri bildirim sağlayan bir *destekçi* ve dijital veriler üzerinden ilerlemeyi izleyen bir *değerlendirici* konumundadır. Örneğin, öğrencilerin Padlet üzerinde yazdığı Almanca günlük metinlerine haftalık sesli geri bildirim sunmak, hem duygusal yakınlığı artırır hem de yazılı üretimin sistematik biçimde takip edilmesini sağlar (Garrison, Anderson ve Archer, 1999).

Öğrenciler de dijital çağda yalnızca içerik tüketicisi değil; *aktif katılımcı*, *öz-düzenleyici*, *sorumluluk sahibi* ve *akran destekçisi* rollerini üstlenmektedir (Moore, 1989; Selwyn, 2021). Örneğin, öğrencilerin kendi hazırladıkları Quizlet kartlarını sınıfta paylaşmaları ve forumda “Hangi kelimelerde zorlandınız?” sorusuyla akran tartışması başlatmaları, öğrenci-öğrenci etkileşiminin güçlü bir göstergesidir (Jiménez Sierra vd., 2023) Bu dönüşümde geri bildirimin niteliği belirleyicidir: Öğrenciye yalnızca “iyi iş” demek yerine, neyin neden doğru olduğu ve hangi yönlerin geliştiği açıklandığında öğrenme kalıcı hâle gelir (Hattie ve Timperley, 2007). Ayrıca öğretmenin “görünürlüğü” —örneğin haftalık kısa video veya sesli mesajlarla— öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirir (Garrison vd., 1999). Bu noktada Hrastinski (2008), eşzamanlı ve eşzamanlı olmayan etkileşimlerin dengeli harmanlanmasının öğrenme sürecine esneklik kattığını vurgular.

4.4.3. Sınırlılıklar, Pedagojik Stratejiler ve Etkileşimin Kültürleşmesi

Çevrim içi etkileşim her ne kadar avantajlı olsa da, çeşitli sınırlılıkları da beraberinde getirir. Araştırmalar, çevrim içi öğrenmenin teknik, duyuşsal ve sosyal sınırlılıklarını vurgular: geri bildirim gecikmeleri, forumlarda pasif katılımcılar (“lurkers”), jest ve mimik yokluğuna bağlı yanlış anlamalar, sürekli çevrim içi olmanın getirdiği yorgunluk (Moore, 1989; Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Tablo 7. : Çevrim İçi Öğrenmenin Başlıca Sınırlılıkları

Sınırlılık	Açıklama
Eşzamanlılık eksikliği	Geri bildirim gecikmeleri, anlık tartışma yetersizliği
Pasif katılım	Sadece okuyup hiç katkı vermeyen öğrenciler
Yanlış anlamalar	Jest/mimik/tonlama eksikliğiyle mesajın farklı algılanması
Tükenmişlik	Sürekli çevrim içi olmanın getirdiği yorgunluk

(Not: Tablo, çevrim içi öğrenme sınırlılıklarına ilişkin literatürden; Moore, 1989; Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010; ve yazarın pedagojik analizlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.)

Bu sınırlılıkların aşılması, pedagojik stratejilerle mümkündür. Hattie ve Timperley (2007), kaliteli geri bildirimin öğrencide farkındalık yaratarak öğrenmeyi kalıcı kıldığını; Hrastinski (2008), yaratıcı forumlar ve ödüllendirici tartışma alanlarının katılımı artırdığını; Garrison, Anderson ve Archer (1999), öğretmen görünürlüğünün duyuşsal bağ ve topluluk hissini güçlendirdiğini

göstermektedir. Ayrıca Anderson (2008), etkileşim yoğunluğunu ölçen araçların (Kahoot, Forms, LMS analitikleri) veri temelli öğretim için önemli olduğunu vurgular.

Örnek uygulama: B2 düzeyinde “Gesellschaft und Soziale Medien” dersi

- Giriş videosu (öğretmen görünürlüğü)
- Forum tartışması (her öğrenci 1 gönderi + 2 akran yanıtı)
- Zoom’da 15 dk tartışma (senkron etkileşim)
- Padlet’te refleksiyon yazısı (öz-düzenleme)
- Öğretmenin veri analizi ve bireysel raporlaması

Bu tasarım, dört temel beceriyi bütünleştirir, akran etkileşimini artırır, öğrencide sorumluluk ve öz değerlendirme bilincini güçlendirir.

Sonuç olarak, dijital eğitimde etkileşim yalnızca teknik bir süreç değil; öğretmenin niyet, tasarım ve geri bildirimle kurduğu *pedagojik bir kültürdür*. Bu kültür, öğrenciyi içerik üreticisi, akran destekçisi ve sorumlu bir dijital vatandaş olarak yeniden konumlandırırken; öğretmeni, öğrenme ortamının mimarı ve kolaylaştırıcısı rolüne taşır (Selwyn, 2021; Salmon, 2000).

Dijital etkileşimi güçlü bir şekilde kurgulamak, öğrenme sürecinin sürdürülebilirliği ve öğrenci motivasyonu açısından kritik öneme sahiptir. Ancak etkileşimin nitelikli biçimde işlemesi için yalnızca öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi yeterli değildir; bu sürecin sistematik olarak *değerlendirilmesi* ve öğrencilere *anlamlı geri bildirim* sunulması gerekir. Çünkü geri bildirim, etkileşimin kalıcı öğrenmeye dönüşmesini sağlayan en önemli pedagojik araçtır (Hattie ve Timperley, 2007). Bu bağlamda, dijital çağda dil öğretimi yalnızca içerik aktarımı ve etkileşimle sınırlı kalmayıp; öğrenme çıktılarının nasıl değerlendirildiği, öğrencilere nasıl yönlendirici dönütler sağlandığı ve bu süreçlerin teknoloji aracılığıyla nasıl daha etkin hâle getirildiği sorularını da gündeme taşımaktadır. İşte bu nedenle, bir sonraki bölümde dil öğretiminde *dijital değerlendirme ve geri bildirim sistemleri* ayrıntılı biçimde ele alınacak; kuramsal dayanakları, uygulama örnekleri, güçlü yönleri ve sınırlılıklarıyla bütüncül bir değerlendirme yapılacaktır.

5. Dil Öğretiminde Dijital Değerlendirme ve Geri Bildirim Sistemleri

Bu bölüm, dijital dil öğretiminde ölçme, değerlendirme ve geri bildirim süreçlerinin nasıl köklü bir dönüşüm geçirdiğini ele almaktadır. Dijital araçların sunduğu esneklik, bireyselleştirilmiş öğrenme desteği ve süreç odaklı veri analitiği, değerlendirmeyi yalnızca başarı ölçümünden çıkararak öğrenmenin ayrılmaz bir parçası hâline getirmiştir. Artık yalnızca “öğrettik mi?” sorusu yeterli değildir. Dijital çağın öğretmeni şu soruları yöneltmelidir:

- Ne öğrenildi?
- Nasıl öğrenildi?
- Hangi dijital veriyle ölçüldü?
- Öğrenciye ne tür bir dönüt sağlandı?

Bu sorulara verilecek yanıtlar, yalnızca değerlendirme sürecini değil; öğretimin kalitesini, öğrenci başarısının sürdürülebilirliğini ve öğrenme deneyiminin niteliğini de doğrudan belirler.

5.1. Dijital Değerlendirme Anlayışı ve Kuramsal Çerçeve

Dijital çağda değerlendirme anlayışı, geleneksel sınav ve test mantığını aşarak öğrenmenin yönlendirici bir bileşeni hâline gelmiştir. Geleneksel ölçme sistemleri genellikle sonuç odaklı, statik ve tek yönlü yapılarıyla öne çıkarken; dijital değerlendirme sistemleri sürece odaklanan, esnek ve öğrenmeyi şekillendiren bir karakter kazanmıştır. Pellegrino’ya (2014) göre çağdaş değerlendirme, yalnızca öğrencinin başarısını puanlayan bir sistem

değil; öğrenme sürecinin bir parçası, hatta doğrudan öğrenmeyi şekillendiren stratejik bir bileşen olarak görülmelidir.

Dil öğretimi bağlamında bu dönüşüm çok daha kritik bir boyut taşır. Çünkü dil öğrenimi yalnızca ürünle (anlık doğru cevap verilmesiyle) değil, aynı zamanda öğrenme süreciyle ilgilidir; ifade biçimleri, strateji kullanımı ve üretim kalitesiyle ölçülmelidir. Geri bildirim de yalnızca doğruluk değil, gelişim odaklı olmalıdır (Black ve Wiliam, 1998). Dijital araçlar bu noktada yalnızca “*ne kadar doğru yaptı?*” sorusuna yanıt vermekle kalmaz; aynı zamanda “*hangi stratejiyle çözdü?*”, “*hangi aşamada hata yaptı?*” ve “*tekrar denedi mi, nasıl düzeltti?*” gibi ayrıntılı süreç izleme imkânı sunar.

Bu yaklaşımı destekleyen kuramsal çerçeveler üç eksenle toplanabilir:

a) Sosyokültürel Öğrenme Teorisi (Vygotsky, 1978)

Vygotsky’ye göre öğrenme, bireyin sosyal çevresiyle kurduğu etkileşim yoluyla, yani yakınsal gelişim alanı (ZPD) içinde gerçekleşir. Bu bağlamda değerlendirme, öğrenme sürecine dışarıdan bir kontrol değil, içeriden gelen bir destek mekanizması olarak görülmelidir. Özellikle biçimlendirici değerlendirme ve akran değerlendirmesi uygulamaları, öğrencinin ZPD’sini genişletme ve sosyal öğrenmeyi pekiştirme potansiyeline sahiptir.

b) Assessment for Learning (AfL – Öğrenme için Değerlendirme)

Black ve Wiliam’ın (1998) geliştirdiği bu yaklaşım, değerlendirmeyi sadece ölçme aracı değil, öğrenmenin destekleyicisi olarak tanımlar. AfL çerçevesinde dijital araçlar öğrenciye anlık, bireyselleştirilmiş ve yönlendirici geri bildirim sunar. Örneğin Write & Improve veya Google Forms tabanlı süreç takibi, öğrencinin hatalarından öğrenmesini sağlayarak gelişim odaklı bir değerlendirme kültürü oluşturur.

c) Metabilişsel Gelişim ve Öğrenen Özerkliği

Öz değerlendirme ve dijital portfolyo tabanlı sistemler, öğrencinin yalnızca “ne öğrendiğini” değil, “nasıl öğrendiğini” de fark etmesine imkân verir. Bu farkındalık, öğreneni aktif bir öz düzenleyici hâline getirir. Reflektif görevler, ilerleme raporları ve dijital öğrenme günlükleri, öğrencinin kendi öğrenme sürecine yönelik sorumluluk almasını ve özerklik geliştirmesini destekler.

Sonuç olarak çağdaş kuramlar, dijital değerlendirmenin yalnızca bilgi ölçmek için değil; öğrenmeyi yönlendirmek, sosyal etkileşimi güçlendirmek ve öğrenci özerkliğini desteklemek için tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

5.1.1. Dijital Değerlendirme Türleri ve Uygulama Örnekleri

Dijitalleşme, dil öğretiminde değerlendirme anlayışını çeşitlendirmiş ve farklı pedagojik amaçlara hizmet eden ölçüm türlerini gündeme getirmiştir. Aşağıdaki tablo, günümüzde öne çıkan beş temel dijital değerlendirme türünü ve bunlara karşılık gelen araçları özetlemektedir:

Tablo 8.: Dijital Değerlendirme Türleri ve Örnek Araçlar

Tür	Açıklama	Örnek Dijital Araçlar
Biçimlendirici Değerlendirme	Süreç boyunca öğrenmeyi izleyen ve yönlendiren değerlendirme türü	Kahoot, Mentimeter, Google Forms
Öz ve Akran Değerlendirme	Öğrencinin kendini ve arkadaşlarını değerlendirmesi	Padlet, Peergrade, Flipgrid
Otomatik Dijital Değerlendirme	Sistem temelli, anlık geribildirim sunan ölçüm biçimi	Duolingo, Quizizz, Write ve Improve
Portfolyo Tabanlı Değerlendirme	Öğrencinin süreç boyunca oluşturduğu ürünlerle değerlendirildiği model	Mahara, Seesaw, Google Sites
Uyarlanabilir (Adaptif) Değerlendirme	Öğrenci yanıtlarına göre içerik ve zorluk derecesi değişen değerlendirme türü	Lingvist, Smart Sparrow

(Tablo, dijital değerlendirme türlerine ilişkin literatürden (Caena ve Redecker, 2017) ve yazarın öğretimsel sınıflamasından yararlanılarak oluşturulmuştur.)

Bu sınıflama, dijital değerlendirme araçlarının yalnızca sınav yapma biçimlerini değil; öğrenme sürecine yaklaşımı da dönüştürdüğünü göstermektedir (Caena ve Redecker, 2017).

Her bir tür, öğrencinin öğrenmesini farklı açılardan izleme, yönlendirme ve belgeleme olanağı sunar:

- Biçimlendirici değerlendirme, öğretim süreci devam ederken öğrencinin bilgi düzeyini görmek ve öğretimi uyarlamak için kullanılır.
- Öz ve akran değerlendirmesi, öğrencinin yalnızca bilgisini değil; aynı zamanda eleştirel düşünme ve yansıtma becerilerini de geliştirmeyi hedefler.
- Otomatik değerlendirme sistemleri, özellikle başlangıç ve orta düzeylerde hızlı geri bildirim sağlayarak öğrenme motivasyonunu artırır.
- Portfolyo tabanlı değerlendirme, süreci belgelendirir ve öğrencinin dilsel gelişim yolculuğunu görünür kılar.

- Uyarlanabilir değerlendirme sistemleri, yapay zekâ desteğiyle öğrencinin performansına göre içerik ve zorluk seviyesini ayarlayarak kişiselleştirilmiş öğrenme yolları oluşturur.

Almanca öğretiminde uygulama örnekleri:

- **B1 Seviyesi – Geri Bildirimli Yazma Görevi (Write & Improve):** Öğrenciler “Meine Erfahrungen mit dem Online-Unterricht” konusunda bir metin yazar, sistemden anlık dönüt alır, revize eder ve sürecin üç aşaması belgelenir. Kazanç: süreç odaklı yazma pratiği, anlık geri bildirim, dilsel gelişimin izlenebilirliği.
- **A2 Seviyesi – Kahoot ile Anında Kontrol:** “Essen und Trinken” konulu kısa test yapılır, anlık sonuçlar sınıfla paylaşılır, en çok hata yapılan sorular analiz edilir. Kazanç: dikkat yoğunluğu, motivasyon, öğrenmenin pekişmesi.
- **B2 Seviyesi – Padlet ile Akran Değerlendirme:** Flipgrid videoları Padlet’te paylaşılır, öğrenciler akranlarını üç ölçüt (akıcılık, doğruluk, sözcük kullanımı) üzerinden değerlendirir. Kazanç: yansıtıcı düşünme, değerlendirme dili, sosyal sorumluluk.

Sonuç olarak bu tür uygulamalar, değerlendirmeyi yalnızca bir kontrol aracı olmaktan çıkarıp; öğrenmeyi destekleyen, gelişimi görünür kılan ve öğrenciyi aktif sürece dâhil eden bir pedagojik etkileşim alanına dönüştürmektedir.

5.2. Dijital Geri Bildirim: Biçimler, Güçlü Yönler ve Sınırlılıklar

Dijital geri bildirim, yalnızca hataları işaretleyen bir düzeltme mekanizması değil; öğrenme sürecini yönlendiren, kişiselleştiren ve görünür kılan çok boyutlu bir iletişim biçimidir (Hattie ve Timperley, 2007). Farklı geri bildirim biçimleri, dil öğretiminde öğrenmeyi destekleme işlevi açısından çeşitli avantajlar sunmaktadır:

Tablo 9.: Dijital Geri Bildirim Türleri ve Örnek Araçlar

Geri Bildirim Türü	Açıklama	Örnek Dijital Araçlar
Otomatik	Sistem temelli, anında dönüt	Duolingo, Memrise
Yapılandırılmış	Önceden belirlenmiş ölçütlere göre puan/yorum	RubricStar, Peergrade
Açık Uçlu	Serbest ve yaratıcı öğretmen/akran yorumu	Padlet, Flipgrid
Sesli/Görsel	Ses veya video ile dönüt	Loom, Screencastify
Analitik	Veri temelli raporlama ve izleme	Google Analytics, LMS sistemleri

(Not: Tablo, dijital geri bildirim türlerine ilişkin literatürden (Hattie ve Timperley, 2007) ve yazarın pedagojik sınıflamasından yararlanılarak oluşturulmuştur.)

- **Otomatik geri bildirim** özellikle kelime, dil bilgisi ve telaffuz alanlarında anlık doğrulama sağlar; öğrencinin hatayı hızla fark etmesine yardımcı olur.
- **Yapılandırılmış geri bildirim** kriterlere dayalıdır; öğrencinin hangi alanda ne düzeyde performans gösterdiğini netleştirir.
- **Açık uçlu geri bildirim** öğrencinin üretimini daha esnek ve yaratıcı şekilde değerlendirir.
- **Sesli/görsel geri bildirim**, öğretmenin kendi sesini veya görüntüsünü kullanarak duygusal yakınlığı korumasına olanak tanır.
- **Analitik geri bildirim**, öğrenme verilerini (katılım sıklığı, hata türleri, gelişim eğrileri) analiz ederek öğretmene stratejik kararlar alma imkânı sunar.

Dijital geri bildirimin pedagojik katkıları güçlü olsa da sınırlılıkları da vardır:

Güçlü yönler:

- Hızlı, bireysel ve sürekli geri bildirim sağlama (Hattie ve Timperley, 2007).
- Öğrenci ilerlemesinin dijital verilerle izlenebilmesi.
- Yalnızca ürünü değil, süreci de değerlendirme imkânı.
- Akran geri bildiriminin süreç içine entegre edilmesi (Caena ve Redecker, 2017).

Sınırlılıklar:

- Otomatik sistemlerin bağlamı yeterince dikkate almaması.
- Yüzeysel geri bildirim verme eğilimi.
- Öğretimde artan değerlendirme yükü.
- Öğrencinin geri bildirimi yalnızca “not kontrolü”ne indirgeme riski.

Sonuç olarak dijital geri bildirim, pedagojik açıdan büyük bir potansiyele sahip olsa da, onun niteliği öğretmenin rehberliği ve bilinçli kullanımıyla doğrudan ilişkilidir.

5.2.1. Eleştirel Değerlendirme ve Geleceğe Yönelimler

Dijital değerlendirmenin pedagojik açıdan anlamlı ve etkili hale gelmesi, yalnızca teknolojik sistemlerin sunduğu olanaklara değil; öğretmenin rehberliğine ve stratejik yönlendirmesine bağlıdır. Bu süreçte üç temel ilke belirleyicidir:

1. **Şeffaflık:** Öğrencinin hangi ölçütlere göre değerlendirildiğini bilmesi, geri bildirimin anlaşılır ve güvenilir olmasını sağlar. Rubrikler, örnek performanslar ve kriter açıklamaları bu şeffaflığı güçlendirir (Nicol, 2007).
2. **Zamanlılık:** Geri bildirimin amacı, yalnızca öğrenilenleri yansıtmak değil, öğrenme sürecini yönlendirmektir. Bu nedenle geri bildirim, sürecin sonunda değil; öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak uygun zamanlarda verilmelidir (Pellegrino, 2014).
3. **Anlamlılık:** Yalnızca “başarılı” ya da “yetersiz” gibi etiketler yerine, öğrencinin nasıl gelişebileceğine dair somut, yapıcı ve eyleme dönük açıklamalar içermelidir (Black ve Wiliam, 1998).

Dijital çağda öğretmen yalnızca “ölçen” değil; öğrenme sürecini yapılandıran, yönlendiren ve destekleyen bir değerlendirici konumundadır. Selwyn’in (2021) vurguladığı gibi, teknolojiyi eğitim bağlamında anlamlı kılan, onun pedagojik süreçlerle nasıl bütünleştirildiği ve hangi amaçla kullanıldığıdır. Bu nedenle değerlendirme, teknik bir görev olmaktan ziyade stratejik bir öğretim aracı olarak düşünülmelidir.

Geleceğe dönük olarak üç yönelim öne çıkmaktadır:

- **Bütüncül bir dijital eğitim politikası:** Öğretmen yeterliklerinin gelişimi yalnızca bireysel çabalara bırakılmamalı, ulusal ve kurumsal düzeyde yapılandırılmış ve sürdürülebilir destek mekanizmalarıyla sağlanmalıdır (European Commission, 2019).
- **Yerel bağlamlara duyarlı uygulamalar:** Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010), öğretmenlerin teknoloji kullanımındaki dönüşümün yalnızca teknik altyapıya değil, aynı zamanda inançlara ve pedagojik yönlendirmelere dayalı olduğunu vurgular. Dolayısıyla okulun koşulları, öğrenci profili ve mevcut altyapı dikkate alınarak özelleştirilmiş çözümler geliştirilmelidir.
- **Mesleki paylaşım kültürü:** Jiménez Sierra (2023), öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunda yalnızlaşmaması için mesleki toplulukların kritik önem taşıdığını belirtir. Dijital dönüşüm, bireysel performansa değil; kolektif öğrenmeye dayalı bir kültür inşasına odaklanmalıdır.

Sonuç olarak, dijital çağda değerlendirme yalnızca bir “ölçüm” değil; öğrenmeyi yönlendiren, öğrenciyi güçlendiren ve öğretimi yeniden yapılandıran pedagojik bir araçtır.

Dijital değerlendirme, yalnızca ölçme işleviyle sınırlı olmayan; öğrenmeyi yönlendiren, öğrenciyi aktif özne hâline getiren stratejik bir araçtır. Ancak

bu araçların en güçlü yanlarından biri, öğrenme sürecine entegre edilen *geri bildirim mekanizmalarıdır*. Öz değerlendirme, akran dönütü ve öğretmen rehberliği, dijital ortamda hem öğrencinin özerklik kazanmasını hem de öğrenme sorumluluğunu paylaşmasını sağlayan temel unsurlardır. Bu nedenle bir sonraki bölümde, gelişim odaklı dijital geri bildirim süreçleri ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

5.3. Gelişim Odaklı Dijital Geri Bildirim: Öz Değerlendirme, Akran Dönütü ve Öğretmen Rehberliği

Dijital çağda değerlendirme, yalnızca öğrenme çıktılarının ölçülmesi değil; öğrenme sürecinin görünür ve dönüştürülebilir hâle gelmesidir. Bu noktada en belirleyici bileşen, geri bildirimin biçimi ve işlevi olur. Çünkü geri bildirim, öğrenciyi nottan çok gelişime yönlendirir; öğrenmeyi kapatmak yerine yeniden başlatır. Dijital ortamlar bu süreci güçlendirir: öğrenciler anlık dönüt alabilir, kendi performanslarını izleyebilir ve akranlarıyla işbirliği içinde öğrenmeyi derinleştirebilirler. Dolayısıyla dijital ölçme-değerlendirme sürecinin doğal uzantısı, sürekli, çok kaynaklı ve gelişim odaklı geri bildirim sistemleridir. Bu alt bölüm, öz değerlendirme, akran dönütü ve öğretmen rehberliğini bütüncül bir çerçevede ele alarak, geri bildirimin dijital öğrenme ekosistemindeki dönüştürücü gücünü tartışacaktır.

5.3.1. Giriş: Geri Bildirim Bir Son Değil, Süreçtir

Geri bildirim, öğrenme sürecinin sonunda verilen bir “not” ya da “düzeltme” değil; bizzat öğrenmenin kendisini dönüştüren, yönlendiren ve derinleştiren bir pedagojik araçtır. Hattie ve Timperley (2007), geri bildirim öğrencinin ne bildiğini, neyi bilmediğini ve nasıl gelişebileceğini fark etmesini sağlayan temel bir öğrenme mekanizması olarak tanımlar. Bu yaklaşım, klasik değerlendirme anlayışından uzaklaşarak öğrenciyi pasif bir alıcı değil, aktif ve sorumlu bir öğrenen olarak konumlandırır.

Dijital çağda geri bildirim süreci daha görünür, bireyselleştirilmiş ve çok boyutlu hâle gelmiştir. Artık geri bildirim yalnızca öğretmenden öğrenciye tek yönlü bir iletim değil; öğrencinin *öz değerlendirmesi* (*Selbsteinschätzung / self-assessment*), akranlarından aldığı çok sesli dönütler ve öğretmenin sunduğu yapılandırıcı rehberlik aracılığıyla bütüncül bir öğrenme deneyimine dönüşmektedir. Dolayısıyla dijital geri bildirim sistemlerinin etkinliği yalnızca kullanılan teknolojide değil; bu teknolojilerin öz değerlendirme, akran dönütü ve öğretmen rehberliğiyle nasıl bütünleştirildiğinde saklıdır.

Dijitalleşme ile birlikte geri bildirim kavramı, yalnızca bilgi aktaran bir mekanizmadan çıkarak, öğrenme sorumluluğunun paylaşıldığı karşılıklı bir

iletişim sürecine dönüşmüştür. Bu dönüşüm, öğrenci ile öğretmen arasındaki tek yönlü “düzeltme” ilişkisinin yerini, sürekli öğrenme ve öz farkındalık temelli bir etkileşime bırakır. Carless ve Boud’un (2018) geliştirdiği *geri bildirim okuryazarlığı* (*Feedback Literacy*) kavramı, bu yeni anlayışın merkezinde yer alır. Bu kavram, öğrencinin aldığı geri bildirimi *anlama* (*Verstehen*), *yorumlama* (*Interpretieren*) ve *uygulamaya dönüştürme* (*Anwenden*) becerilerini kapsar.

Dijital ortamlar, bu süreci hem görünür kılar hem de süreklilik kazandırır: Öğrenciler artık aldıkları dönütleri arşivleyebilir, gelişim süreçlerini zamana yayılmış biçimde izleyebilir ve kendi öğrenme stratejilerini buna göre yeniden şekillendirebilirler. Örneğin bir öğrenci, *Write & Improve* platformu üzerinden yazdığı metinlerin önceki sürümlerini karşılaştırarak hata türlerini ve gelişim hızını analiz edebilir. Bu tür bir öz düzenleme (*Selbstregulation / self-regulation*) deneyimi, öğrenenin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimini destekler. Sonuç olarak dijital geri bildirim, yalnızca öğrenme hakkında bilgi vermekle kalmaz; öğrenmeyi sürekli yeniden yapılandıran bir kültürel pratik hâline gelir.

5.3.2. Geri Bildirim Türleri ve Pedagojik İşlevleri: Çok Katmanlı Bir Yaklaşım

Dijital çağda geri bildirim, tek bir kaynaktan gelen doğrulama ya da düzeltmeyle sınırlı değildir. Aksine, farklı aktörlerin – öğrencinin kendisi, ekranları, öğretmeni ve dijital sistemler – katkısıyla çok katmanlı bir yapı kazanır (Shute, 2008). Bu yapı, yalnızca bilginin doğruluğunu ölçmekle kalmaz; öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğini, öğrenenin kendi farkındalığını nasıl geliştirdiğini ve topluluk içinde bilgi paylaşımını nasıl yönettiğini de görünür kılar.

Bu çok kaynaklı yaklaşım, öğreneni yalnızca “ne öğrendiğini” değil, aynı zamanda “nasıl öğrendiğini” de fark etmeye teşvik eder (Andrade ve Valtcheva, 2009). Almanca öğretiminde özellikle bu türlerin dengeli entegrasyonu, öğrenen özerkliği, eleştirel farkındalığı ve sürekli gelişim kültürünü güçlendirir.

Tablo 10.: Dijital Öğrenme Ortamlarında Geri Bildirim Kaynakları ve İşlevleri

Geri Bildirim Türü	Kaynak	İşlevi
Öz değerlendirme (<i>Selbsteinschätzung / self-assessment</i>)	Öğrencinin kendisi	Yansıtma, farkındalık, özerklik
Akran dönütü (<i>Peer feedback</i>)	Diğer öğrenciler	İşbirliği, topluluk bilinci, eleştirel düşünme
Öğretmen dönütü (<i>Teacher feedback</i>)	Uzman kişi	Yönlendirme, düzeltme, strateji önerisi
Otomatik sistem dönütü (<i>Automated feedback systems</i>)	Dijital araçlar	Hızlı farkındalık, biçimsel doğruluk

(Not: Tablo, literatürdeki geri bildirim türlerine ilişkin çalışmalardan (Andrade ve Valtcheva, 2009) ve yazarın pedagojik analizlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.)

Bu tablo, dijital öğrenme ortamlarında geri bildirimin dört temel kaynağını göstermektedir. Ancak bu türler birbirinden kopuk değildir; tersine, öğrenme sürecinde iç içe geçerek bütüncül bir gelişim döngüsü oluşturur. Aşağıda her bir türün pedagojik işlevi, Almanca öğretimi bağlamında örneklerle açıklanmıştır.

a) Öz Değerlendirme: Bireysel Farkındalığın Anahtarı

Öz değerlendirme, öğrencinin kendi öğrenme sürecine dışarıdan bakarak güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesini sağlayan, metabilîşsel farkındalıkla ilişkili bir süreçtir (Zimmerman, 2002). Dijital ortamlar, bu süreci görünür ve sürdürülebilir kılar:

- **E-portfolyo (Mahara, Google Sites):** Öğrencinin ürünlerini sistematik biçimde belgeleyebilmesini sağlar.
- **Yansıtıcı günlük yazımı (Padlet, Blogger):** Öğrencinin dilsel farkındalık kazanmasını destekler.
- **Kontrol listeleri:** Belirli ölçütler üzerinden öz izleme yapılmasına olanak tanır.

Örnek: *Meine Lieblingsstadt* konulu Flipgrid videosunu yükleyen öğrenci, telaffuz (%80 doğruluk), akıcılık (geçişlerde duraksama) ve kelime kullanımı (iki yeni deyim) üzerinden kendini değerlendirir. Bu sayede öğrenme süreci ürün odaklı olmaktan çıkar, süreç odaklı hâle gelir.

Öz değerlendirme, öğrencinin kendi performansına eleştirel ama yapıcı bir mesafeden bakabilmesini sağlar; bu da *öğrenen özerkliği (Lernerautonomie)* ve *öz düzenleme (Selbstregulation)* becerilerinin temelini oluşturur.

b) Akran Dönütü: Sosyal Öğrenmenin Gücü

Akran dönütü, öğrencilerin birbirlerinin ürünlerini değerlendirmesini içerir ve topluluk bilinci, empati, eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri geliştirir (Topping, 2009). Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel kuramına göre bu süreç, öğrencinin yakınsal gelişim alanını (*Zone of Proximal Development – ZPD*) genişletir. Akran dönütü, aynı zamanda öğrencinin kendi hatalarını fark etmesini kolaylaştırır; çünkü başka bir ürün üzerinde analiz yaparken, öğrenen farkında olmadan kendi stratejilerini de yeniden gözden geçirir.

Araçlar:

- Peergrade → Rubrik temelli değerlendirme
- Padlet → Yazılı veya sesli dönüt
- Spiral.ac → Etkileşimli dönüt döngüleri

Örnek (B1): *Meine Lieblingsstadt* konulu videolar Flipgrid'e yüklenir. Öğrenciler en az iki akranına dönüt verir (ölçüt: telaffuz, akıcılık, doğruluk). Video sahibi aldığı dönütlere yazılı cevap verir. Bu döngü hem dil farkındalığını hem de sosyal sorumluluğu pekiştirir. Ancak süreç doğru yapılandırılmadığında dönütler yüzeysel kalabilir (Nicol, 2014). Bu nedenle öğretmenin rehberliğiyle kriterlerin önceden açıklanması ve örnek dönütlerin paylaşılması, sürecin güvenilirliğini artırır.

c) Öğretmen Dönütü: Rehberlik ve Yönlendirme

Öğretmen dönütü, öğrencinin mevcut performansını anlamasına, hedeflerini belirlemesine ve gelişim için strateji oluşturmaya yardımcı olan en kritik kaynaktır (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Dijital çağda bu dönüt yalnızca yazılı biçimde değil; sesli, görsel veya analitik biçimlerde de sunulabilir.

Üç Altın Kural:

1. **Zamanında:** İlk 48 saat içinde sunulan geri bildirim etkisini korur.
2. **Yapıcı:** Sadece hatayı değil, gelişim stratejisini de içerir.
3. **Süreç odaklı:** Hem ürün hem süreç hakkında bilgi verir.

Örnek (B2 Yazma Görevi): *Soziale Medien im Alltag* temalı denemeye öğretmen şu dönütü verir:

“Geçiş ifadelerini çok iyi kullanmışsın. Ancak *trotzdem* ve *dennoch* ayrımını daha netleştirmen gerek. Örnek: *Ich habe keine Zeit, dennoch komme ich zur Sitzung*. Şimdi bu bağlaçlarla iki yeni cümle yaz.”

Bu tür dönüt, öğrencinin yalnızca hatayı düzeltmesini değil, yapıyı anlamlandırarak yeniden üretmesini sağlar. Bu şekilde öğretmen, öğrenciyi “bilgi alıcısı” değil, “bilgi üreticisi” konumuna taşır. Ancak kalabalık sınıflarda bu süreç öğretmen için zaman baskısı yaratabilir. Bu nedenle *hibrit geri bildirim modelleri* (öğretmen + otomatik sistem + akran) öğretim sürecinin verimliliğini artırır.

d) Otomatik Sistem Dönütü: Hız ve Erişilebilirlik

Yapay zekâ destekli sistemler, biçimsel hataları anında tanıma, öneri sunma ve ilerleme verilerini kaydetme özellikleriyle dijital geri bildirimin hızını artırır (Shute, 2008).

Örneğin:

- *Write & Improve* → Yazım ve gramer analizi
- *Elsa Speak* → Telaffuz doğruluk yüzdesi
- *QuillBot* → Cümle yapısı ve stil önerisi

Bu tür araçlar, özellikle *biçimsel doğruluk* ve *hızlı farkındalık* açısından değerlidir. Ancak bağlama duyarsız analiz riski nedeniyle, öğretmen yorumuyla bütünleştirilmediğinde yüzeysel kalabilir. Dolayısıyla bu sistemler pedagojik sürecin tamamlayıcısı olarak görülmeli, öğretmen rehberliğiyle kullanılmalıdır.

Sonuç: Katmanlı Geri Bildirim Ekosistemi

Dijital ortamda geri bildirim artık tek yönlü bir “düzeltme” değil, öğrenme topluluğunu harekete geçiren bir ekosistemdir.

- *Öz değerlendirme*, bireysel farkındalık ve sorumluluk geliştirir.
- *Akran dönütü*, sosyal öğrenmeyi ve eleştirel düşünmeyi teşvik eder.
- *Öğretmen dönütü*, stratejik yönlendirme sağlar.
- *Otomatik sistem dönütü*, süreci hızlandırır ve görünür kılar.

Bu unsurlar dengeli biçimde bütünleştiğinde, öğrenen hem bilişsel hem duyuşsal düzeyde dönüşür. Özellikle Almanca öğretiminde, dil üretimi, telaffuz, yazılı ifade ve kültürel farkındalık gibi alanlarda bu çok katmanlı yaklaşım, *öğrenenin aktif üretici konumuna geçmesini* destekler.

Böylece geri bildirim, yalnızca bir değerlendirme aracı değil, *öğrenmenin yeniden inşa edildiği dinamik bir süreç* hâline gelir.

5.3.3. Geri Bildirim Kültürünü Geliştirmek

Dijital geri bildirimin etkili olabilmesi için, yalnızca araçların kullanılması değil; bu araçların etkileşim, yansıtma ve öğrenme sorumluluğunu paylaşan bir kültürün parçası hâline gelmesi gerekir. 5.3.2’de ele alınan çok katmanlı geri bildirim sistemi, yapısal olarak güçlü olsa da, sürdürülebilirlik ancak *sınıf içinde ortak bir “geri bildirim kültürü”* geliştirildiğinde mümkündür. Bu kültür, öğretmen ile öğrencinin değerlendirmeyi birlikte tanımladığı, hataları öğrenme fırsatı olarak gördüğü ve geri bildirimini cezalandırıcı değil geliştirici bir diyalog biçimi olarak yaşadığı bir ortamı ifade eder.

Etkili geri bildirim, tek seferlik yorumlardan ibaret değildir; sınıf içinde sürekli, karşılıklı ve çok boyutlu bir iletişim biçimi hâline geldiğinde gerçek etkisini gösterir (Hattie ve Timperley, 2007). Böyle bir kültür, öğrencinin yalnızca dışsal denetime değil, aynı zamanda içsel yönlendirme ve sorumluluk alma süreçlerine de katılmasını sağlar. Başka bir ifadeyle, geri bildirim artık öğretmenin söylediği bir “*son söz*” değil; öğretmen ve öğrencinin birlikte kurduğu bir “*öğrenme diyalogu*”dur.

Bu kültürü besleyen temel stratejiler aşağıda özetlenmiştir:

Tablo 11.: Almanca Öğretiminde Dijital Geri Bildirim Kültürünü Güçlendiren Stratejiler

Strateji	Açıklama
Rubrik kullanımı	Açık ve net ölçütler sunarak şeffaflık sağlar; öğrencinin değerlendirme kriterlerini önceden bilmesi, güven ve özerklik geliştirir (Nicol, 2007).
Sesli / video dönütü	Öğretmenin duygusal tonunu hissettiren, kişisel bağ kuran geri bildirim biçimidir. Almanca öğretiminde özellikle telaffuz ve konuşma dönütlerinde etkilidir.
Karma geri bildirim	Otomatik sistem + öz değerlendirme + öğretmen dönütü birleşimiyle çok katmanlı bir yapı sunar. Böylece hız, derinlik ve kişiselleştirme dengesi kurulur.
Görev sonrası refleksiyon	Öğrencinin metabilişsel farkındalık kazanmasını ve sürecini sorgulamasını sağlar; geri bildirim kalıcı öğrenmeye dönüştürür.

(Not: Tablo, dijital geri bildirim stratejilerine ilişkin literatürden (Hattie ve Timperley, 2007; Nicol, 2007) ve yazarın pedagojik analizlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.)

Bu stratejiler birlikte uygulandığında:

- **Rubrikler** yapısal açıklık sunar,

- **Sesli dönütler** duygusal bağı güçlendirir,
- **Refleksiyon görevleri** öz farkındalığı geliştirir,
- **Karma modeller** ise geri bildirim çevrimsel bir öğrenme sürecine dönüştürür.

Örnek Uygulama (B1 – Çok Katmanlı Geri Bildirim Döngüsü)

- Tema: *Meine Freizeit*
- Öğrenci kısa paragrafını Padlet'e yükler.
- İki akran rubrik üzerinden dönüt verir.
- Öğrenci öz değerlendirme formunu doldurur.
- Öğretmen sesli dönüt sunar.
- Öğrenci revize ettiği metni e-portfolyosuna ekler.

Bu döngüde öz değerlendirme, akran desteği ve öğretmen rehberliği bütünleşir. Geri bildirim, yalnızca hataları düzeltmekle kalmaz; öğrenenin düşünme biçimini dönüştürür, *yansıtıcı öğrenme (reflektives Lernen)* alışkanlığı oluşturur. Bu süreçte öğrenci artık öğretmenin yargısına tabi bir pasif alıcı değil; kendi öğrenme sürecinin ortağı hâline gelir.

Sonuç: Geri Bildirimle Dönüşen Öğrenme Kültürü

Dijital çağ, geri bildirim yalnızca bir hata düzeltme aracı olmaktan çıkarak, çok kaynaklı ve çok boyutlu bir öğrenme stratejisine dönüştürmüştür (Shute, 2008).

- **Öz değerlendirme**, öğrencinin kendi sürecini fark etmesini ve öz düzenleme becerilerini geliştirir (Andrade ve Valtcheva, 2009).
- **Akran dönütü**, sosyal öğrenmeyi destekler, eleştirel düşünme ve topluluk bilinci kazandırır (Topping, 2009).
- **Öğretmen rehberliği**, stratejik yönlendirme ve anlamlı geri bildirimle sürecin derinleşmesini sağlar (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006).

Bu üç bileşen dengeli biçimde bütünleştirildiğinde öğrenci yalnızca bilgi tüketen değil; *bilgi üreten, süreci dönüştüren ve öğrenmesinden sorumluluk alan* bir aktöre dönüşür.

Sonuç olarak, geri bildirim etkili kılan şey teknolojik araçların kendisi değil; bu araçların pedagojik bakış açısıyla bütünleştirilmesidir. Dijital geri bildirim kültürü, öğretmen ve öğrencinin ortak sorumluluk taşıdığı, öğrenmenin sürekli yeniden inşa edildiği bir süreçtir. Bu kültürün gelişimi, dijital çağda eğitimin en temel etik ve pedagojik boyutlarından birini temsil eder.

Dijital geri bildirim kültürünün en güçlü yanlarından biri, öğrenmeyi şeffaflaştırması ve sürekli gelişim döngüleri yaratmasıdır. Ancak bu şeffaflık, aynı zamanda yeni bir *etik sorumluluk alanı* da doğurur. Öğrencilerin dijital ortamlarda ürettikleri veriler, performans kayıtları ve değerlendirme süreçleri artık yalnızca pedagojik amaçlarla değil, veri tabanlı analizlerle de ilişkilendirilmektedir. Bu durum, “öğrenmenin dijitalleşmesi” ile birlikte “öğrencinin izlenebilir hâle gelmesi” gibi iki yönlü bir gerilimi gündeme getirir. Dolayısıyla dijital ölçme ve geri bildirim süreçlerinin tasarımında yalnızca *öğretimsel etkililik* değil, *etik bütünlük* de temel ilke hâline gelmelidir. İşte bu noktada, dijital değerlendirmenin taşıdığı *ahlaki yük* tartışmayı salt pedagojik çerçevenin ötesine taşır.

5.4. Giriş: Dijital Değerlendirmenin Ahlaki Yükü

Dijital teknolojiler aracılığıyla gerçekleştirilen değerlendirme uygulamaları, yalnızca öğrencinin bilgi düzeyini ölçmekle sınırlı değildir. Bu uygulamalar aynı zamanda öğrencinin dijital ayak izlerini toplayan, kişisel verilerini analiz eden ve bu veriler üzerinden çeşitli karar süreçlerini şekillendiren veri merkezli bir eğitim modeline hizmet etmektedir (Selwyn, 2021; Williamson ve Piattoeva, 2022). Dolayısıyla dijital değerlendirme, teknik bir işlem olmaktan çıkarak ahlaki, pedagojik ve toplumsal sorumluluk alanına dâhil olmaktadır.

Bir öğretmenin ya da sistemin öğrenci hakkında verdiği karar —örneğin “başarısız” sayılması, “eksik performans göstermesi” ya da “yeterli bulunmaması”— artık yalnızca sınav sonuçlarına değil, aynı zamanda süreçte toplanan çok sayıda dijital veriye dayanmaktadır. Ancak bu noktada şu sorular belirleyici hâle gelir:

- Bu veriler ne kadar doğru?
- Hangi bağlamda yorumlanıyor?
- Kimler tarafından ve nasıl erişiliyor?

Bu sorular, değerlendirme sisteminin yalnızca güvenilirliğini değil, aynı zamanda etik meşruiyetini de tartışmaya açmaktadır. Regan ve Jesse (2019), büyük veri ve kişiselleştirilmiş öğrenme uygulamalarının öğrencilerin profillenmesi, izlenmesi ve sınıflandırılması gibi süreçlerde etik riskler taşıdığını, bunun da eğitimde adalet ve eşitlik ilkelerini zayıflatabileceğini vurgular. Benzer biçimde Williamson ve Piattoeva, (2022), veri temelli eğitim yönetiminde algoritmik sistemlerin öğretmen özerkliğini sınırlayarak pedagojik yargıların yerini alabileceğine dikkat çeker.

Dijital Değerlendirme Neyi Ölçüyor, Kimi Gözetiyor?

Öğrencinin yanlış yaptığı bir sorudan daha önemli olan şey, bu hatanın neden yapıldığı ve bu bilginin nasıl kullanıldığıdır. Bir algoritmanın verdiği not, öğretmenin kararı kadar pedagojik duyarlılık içerebilir mi? Otomatik sistemler öğrencinin bağlamsal gerekçelerini anlayabilir mi?

Bu noktada temel sorular şunlardır:

- Değerlendirme adil mi?
- Öğrencinin verileri güvenli mi?
- Bu süreçlerde öğrenciye yeterince bilgi veriliyor mu, onayı alınıyor mu?
- Öğretmen, dijital sistemlerde ne kadar yetkili ve ne kadar sorumlu?

Bu sorular, yalnızca teknolojik altyapıya değil; aynı zamanda öğretmenin etik rehberliğine ve eğitim politikalarının şeffaflığına yöneliktir. Floridi ve Cows (2022), yapay zekâ temelli sistemlerde “adil olma, zarar vermeme, açıklanabilirlik ve hesap verebilirlik” ilkelerinin eğitim ortamlarında da gözetilmesi gerektiğini vurgular. Bu çerçevede, öğretmenin rolünü yalnızca uygulayıcı olmaktan çıkarıp, dijital değerlendirmenin etik sınırlarını çizen bir rehber konumuna taşır.

Bu bölümde, dijital değerlendirme uygulamalarının etik boyutu dört ana başlık altında incelenecektir:

1. **Adalet ve Erişilebilirlik** – Tüm öğrenciler eşit şartlarda mı değerlendiriliyor?
2. **Veri Güvenliği ve Mahremiyet** – Toplanan veriler nasıl saklanıyor ve kimlere açık?
3. **Öğrenci Hakları ve Bilgilendirme** – Öğrenciye sistem hakkında bilgi veriliyor mu, katılımı gönüllü mü?
4. **Öğretmenin Dijital Yetkisi ve Sorumluluğu** – Öğretmen sistem karşısında ne kadar karar verici, ne kadar yalnızlaştırılıyor?

Bu soruların tamamı, dijital çağda ölçme-değerlendirme süreçlerinin *etik, pedagojik ve insani boyutlarını* yeniden düşünmeyi zorunlu kılmaktadır. Aynı zamanda takip eden bölümde dijital değerlendirmede bir başka önemli konu olan adalet ilkesi mercek altına alınmaya çalışılacaktır.

5.4.1. Dijital Değerlendirmede Adalet İlkesi

Dijital değerlendirme süreçlerinin sağlıklı ve güvenilir biçimde işlemesi, yalnızca teknolojik altyapının mevcudiyetine bağlı değildir. Aynı zamanda

öğrenciler arasında *adil, kapsayıcı ve çok boyutlu bir ölçme ortamı* oluşturulmasını gerektirir. Adalet ilkesi, burada yalnızca teknik çeşitlik değil; pedagojik duyarlılık, sosyal farkındalık ve bireysel farklılıklara saygı anlamına gelir.

a) Erişim Adaleti: Teknolojiye Erişim = Ölçmeye Erişim

Öğrencilerin dijital araçlara erişimindeki farklılıklar, değerlendirme sonuçlarını doğrudan şekillendirebilir. Donanımsal yetersizlikler (örneğin bilgisayar, mikrofon, kamera eksikliği), internet bağlantısı sorunları veya özel gereksinimli bireyler için yeterli erişilebilirlik seçeneklerinin sunulmaması, adil bir ölçme sürecini sekteye uğratır.

Hargreaves (2003), eğitim ortamlarının yalnızca teknik yeterliklerle değil, aynı zamanda “güven iklimi” ve “erişim hakkı” ilkeleri temelinde yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda dijital değerlendirme sistemleri tasarlanırken tüm öğrencilerin *fiziksel ve dijital erişim imkânları* dikkate alınmalıdır.

Örnek: Evde yalnızca cep telefonu ile sınava katılan bir öğrenci ile çift ekranlı masaüstü bilgisayardan çalışan bir öğrencinin aynı koşullarda değerlendirildiğini varsayalım. Bu durumda ölçülen şey yalnızca bilgi değil, aynı zamanda *erişim farkıdır*.

b) Değerlendirme Türlerinin Adaleti: Tek Tip Ölçme = Sınırlı Başarı Görünürlüğü

Öğrencilerin bilişsel, dilsel ve teknolojik yeterlilikleri farklılık göstermektedir. Bu nedenle adil bir değerlendirme sistemi, *tek tip* değil, *çok boyutlu* olmalıdır. Yalnızca çoktan seçmeli testlere dayalı sınavlar yerine, yazılı üretim, sesli yanıt, görsel sunum, portfolyo katkısı gibi farklı ürünlerin sürece dâhil edilmesi gerekir.

Black ve Wiliam (2009), etkili bir değerlendirme için “ölçüt temelli, açık ve çok yönlü” bir yaklaşımın zorunlu olduğunu belirtmektedir. Bu ilke, dijital ortamlarda farklı öğrenen profillerine adil davranabilmenin en önemli koşuludur.

Örnek: Yazmada güçlü fakat konuşmada zayıf bir öğrenci ile konuşmada güçlü fakat yazmada zayıf bir öğrenciyi yalnızca yazılı sınavlarla değerlendirmek, öğrenen çeşitliliğini görmezden gelmektir.

c) Akran Dönütü ve Sosyal Adalet: Nesnellik Nasıl Korunur?

Dijital ortamlarda yapılan akran değerlendirmeleri, öğrenciler arasındaki sosyal ilişkilerden etkilenme riski taşır. Özellikle küçük gruplarda geri bildirimlerin nesnellikten uzaklaşması mümkündür. Bu nedenle akran değerlendirmelerinin *rubrik temelli, anonim* veya en azından *yapılandırılmış biçimde* kurgulanması önemlidir.

Caena ve Redecker (2017), değerlendirme sürecinin adil ve dengeli olabilmesi için öğretmen rehberliğine dayalı yapılara ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle “gelişim odaklı akran dönütü” süreçlerinde, öğrencilerin belirli ölçütleri dikkate alarak dönüt vermeleri sağlanmalıdır.

Örnek: Padlet üzerinden yapılan açık değerlendirmeler, bazen “çok iyi – çok kötü” gibi kutuplaşmış geri bildirimlere yol açabilir. Bu durumun önüne geçmek için yapılandırılmış dönüt şablonları (örneğin *3 güçlü yön + 1 gelişim önerisi*) daha adil sonuçlar üretmektedir.

Dijital değerlendirmede adalet, her öğrencinin kendi potansiyelini gösterebileceği *esnek, erişilebilir ve çok yönlü ortamlar* yaratmakla mümkündür. Teknolojinin sunduğu imkânlar, ancak pedagojik duyarlılık ve sosyal eşitlik ilkeleriyle birleştiğinde gerçek anlamda adil bir ölçme-değerlendirme kültürü oluşturabilir.

Adalet ilkesi, dijital değerlendirme sürecinin temelini oluştururken, bu ilkenin hayata geçirilebilmesi öğretmenin etik sorumluluklarına da bağlıdır. Dolayısıyla teknik eşitlik kadar, öğretmenin süreçteki rehberliği ve etik duyarlılığı da belirleyici hâle gelmektedir.

5.4.2. Etik Sorunlar ve Öğretmenin Sorumluluğu

Dijital değerlendirme sistemlerinin yaygınlaşmasıyla birlikte öğretmenler artık yalnızca teknolojiyi kullanan değil; onu sorgulayan, yönlendiren ve etik çerçevede uygulayan *aktif pedagojik aktörler* olmak zorundadır. Etik, bu bağlamda yalnızca “zarar vermeme” ilkesiyle sınırlı değildir; şeffaflık, güven, saygı ve pedagojik duyarlılık gibi çok katmanlı bir sorumluluk alanını da içerir.

a) Yapay Zekâ Sistemlerinde Şeffaflık Sorunu

Yapay zekâ temelli değerlendirme araçları (örneğin otomatik yazı analizi ya da telaffuz doğrulayıcı sistemler), öğrencinin üretimlerini algoritmalar aracılığıyla değerlendirirken sürecin nasıl işlediğini çoğunlukla açıklamaz. Bu durum, öğrencilerin hangi kriterlere göre puanlandığını anlamalarını engeller ve süreci pedagojik açıdan bir “kara kutu” ya dönüştürür (Selwyn, 2021).

Öğrencinin şunu bilmeye hakkı vardır: *“Yazım neden düşük puan aldı? Hangi sözcük ya da yapı sorunlu bulundu?”*

Öğretmenin rolü: Bu noktada öğretmen yalnızca araç kullanıcısı değil, aynı zamanda eleştirel bir dijital okur olmalıdır. Öğrencilerine kullanılan sistemin sınırlılıklarını açıklamalı, gerekirse algoritmik önyargıları tartışmalı ve sürece şeffaflık katmalıdır.

b) Veri Mahremiyeti ve Dijital Gözetim Riski

Dijital platformlar, öğrencilerin yalnızca üretimlerini değil; oturum süresi, tıklama sayısı, materyal etkileşimi gibi “gizli verilerini” de kaydetmektedir. Bu durum, eğitim ortamını potansiyel olarak bir “gözetim toplumu” na dönüştürebilir ve öğrencilerde sürekli izlenme hissiyle kaygı yaratabilir.

Hargreaves (2003), öğrenmenin gelişebilmesi için “izleme” yerine “güven ortamı”nın ön planda olması gerektiğini vurgular.

Öğretmenin rolü:

- Öğrenci verilerini yalnızca gelişimsel amaçla kullanmalı,
- Gereksiz veri toplamaktan kaçınmalı,
- Kullanılan sistemin hangi verileri sakladığını öğrencilere açık biçimde bildirmelidir.

c) Etik Geri Bildirim Prensipleri

Dönüt süreçlerinde kullanılan dil ve ton, öğretmen-öğrenci ilişkisini doğrudan etkiler. Geri bildirim yalnızca hatayı işaret eden değil; öğrencinin çabasını takdir eden, gelişim yönlerini saygılı biçimde ifade eden bir nitelikte olmalıdır.

Hattie ve Timperley (2007), etkili dönütü üç temel boyutta tanımlar:

1. **Ne yapıldı?** (Tanımlama)
2. **Neden işe yaradı?** (Gerekçelendirme)
3. **Nasıl geliştirilebilir?** (İleriye dönük öneri)

Öğretmenin rolü:

- Kişiselleştirilmiş, yapıcı ve teşvik edici bir dil kullanmalı,
- Eleştiri yerine rehberlik odaklı yaklaşım benimsemeli,
- Öğrencinin duygusal güvenliğini her zaman ön planda tutmalıdır.

Olumsuz örnek: “Bu cümle tamamen yanlış.”

Etik dönüt örneği: “Bu cümlede güzel bir fikir var, fakat dil yapısı nedeniyle anlam karışmış. Şöyle bir alternatif önerebilirim...”

Dijital ortamda etik sorumluluk, yalnızca teknik beceri değil; *şeffaflık, güven, saygı ve pedagojik sezgiyle donatılmış dijital etik okuryazarlığı* gerektirir. Öğretmen, doğru sistemi seçen kadar, o sistemin insani yönünü sürdüren kişidir. Dolayısıyla öğretmen, teknolojinin nötr bir uygulayıcısı değil; sürece

etik yön veren, öğrenci haklarını koruyan ve öğrenme topluluğunda güven kültürünü inşa eden stratejik bir rehberdir.

Ancak öğretmenin etik sorumluluğunu yerine getirebilmesi, kullanılan dijital sistemlerin şeffaflığı ve güvenilirliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu noktada veri güvenliği, şeffaflık ve mahremiyet, değerlendirme sürecinin pedagojik olduğu kadar hukuki bir boyutunu da gündeme taşır.

5.4.3. Güvenlik, Şeffaflık ve Veri Koruma

Dijital ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yalnızca teknik işlevsellik değil, aynı zamanda *etik ve hukuki meşruiyet* de dikkate alınmalıdır. Öğrenci verilerinin işlenmesi, saklanması ve paylaşılması pedagojik olduğu kadar hukuksal ve ahlaki sorumluluk gerektirir. Bu nedenle dijital değerlendirme sistemlerinin *güvenlik, şeffaflık ve veri koruma* ilkelerine uygun biçimde yapılandırılması zorunludur.

a) Veri Saklama ve Kullanım Hakları

Öğrencilerin üretimlerini içeren dijital veriler (yazılı metinler, ses kayıtları, video görevleri, analiz çıktıları) sistemlerde uzun süreli depolanabilmekte ve kimi durumlarda yapay zekâ ya da istatistiksel analiz amacıyla üçüncü taraflarla paylaşılabilir. Bu durum, Avrupa Birliği'nin *Genel Veri Koruma Tüzüğü* kapsamında özel düzenlemelere tabidir (European Commission, 2016).

Öğrencilerin temel hakları:

- Hangi verisinin işlendiğini bilme,
- Verilerin ne kadar süreyle saklandığını öğrenme,
- Verilerin hangi amaçlarla ve kimlerle paylaşıldığını bilme,
- Talep ettiğinde verisinin silinmesini isteme (*Unutulma Hakkı*).

Örnek: Bir dil öğrenme uygulaması, öğrencinin yazılarını sistematik biçimde analiz eder, ancak bu verilerin nerede, ne kadar süreyle saklandığını belirtmez. Bu, veri koruma ihlali riski taşır.

b) Açık Rıza ve Onay Süreçleri

Veri işlemenin hukuken geçerli olabilmesi için öğrencinin bilgilendirilmiş açık rızasının alınması gerekir. Özellikle görsel-ışitsel içeriklerde (ör. Flipgrid videoları, Zoom kayıtları) bu ilke daha da kritik hâle gelir.

Uygulama ilkeleri:

- Öğrenciden yalnızca içerik değil, aynı zamanda veri işleme izni de alınmalıdır.

- Açık rıza, yalnızca genel onay kutuları ile değil; bilgilendirme + onay süreçleriyle sağlanmalıdır.
- Çocuk yaş grubunda, veli onayı da zorunlu olmalıdır.

Olumsuz örnek: “Bu video görevi zorunludur.”

Etik ve şeffaf örnek: “Bu video görevi isteğe bağlıdır. Yayınlamayı kabul ediyorsanız buraya onay veriniz. Dilerseniz yalnızca öğretmeninizle paylaşabilirsiniz.”

Veri koruma, yalnızca hukuki bir gereklilik değil; aynı zamanda pedagojik bir sorumluluk ve öğrencilerle güven temelli bir ilişki kurmanın ön şartıdır. Şeffaf veri yönetimi, öğrencinin dijital ortama duyduğu güveni artırır; öğrenme sürecini daha açık, etik ve katılımcı hâle getirir.

Güvenlik ve veri koruma ilkeleri, teknik düzenlemelerle sınırlı kalmamalıdır. Öğretmenin bu verileri nasıl yönettiği, hangi ölçütlerle yorumladığı ve öğrenciye nasıl geri bildirim sunduğu, sürecin etik niteliğini doğrudan belirler. Bu bağlamda öğretmenin genişleyen rolü, yetki ve sorumluluk arasında hassas bir dengeyi gerektirir.

5.4.4. Öğretmenin Etik Rolü: Yetki ve Sınır Arasında

Dijital değerlendirme ortamları, öğretmenlerin rolünü yalnızca içerik aktarıcısı olmaktan çıkarıp; veriyi yöneten, geri bildirim yapılandıran ve süreci şekillendiren bir *pedagojik-etik aktör* konumuna taşımaktadır. Bu genişleyen rol, öğretmenlere hem yetki hem de sorumluluk yükler.

Tablo 12.: Dijital Değerlendirmede Öğretmenin Rol Boyutları (Redecker ve Johannessen, 2013'den esinlenilmiştir)

Rol	Açıklama
Ölçüt Belirleyici	Değerlendirme sürecinin hangi kriterlere göre işleyeceğini tanımlar, öğrenme çıktılarıyla uyumlu ölçütler geliştirir.
Süreç Yöneticisi	Dijital araçların kullanımını organize eder; biçimlendirici, öz değerlendirme ve akran dönütü süreçlerini tasarlar.
Yorumlayıcı Aktör	Toplanan verileri anlamlandırır; öğrencinin ihtiyaçlarını, gelişim eğrisini ve pedagojik yönelimlerini belirler.

(Not: Bu tablo, dijital değerlendirme bağlamında öğretmenin rolünü üç boyutlu olarak ortaya koymak üzere Redecker ve Johannessen'in (2013) çalışmasına dayanarak hazırlanmıştır.)

Yetki – Sorumluluk Dengesinde Etik İkilemler

Dijital sistemlerde öğretmenin genişleyen yetkisi, bazı etik ikilemleri beraberinde getirir:

1. **Veri Mahremiyeti:** Öğretmen, öğrencinin dijital üretimlerini yalnızca öğrenme amacıyla kullanmalı, üçüncü taraflarla paylaşım konusunda şeffaf olmalıdır.
2. **Adil ve Yapıcı Geri Bildirim:** Geri bildirim yalnızca hataları işaret eden değil, öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak bir dil içermelidir (Hattie ve Timperley, 2007).
3. **Rol Karmaşası:** Öğretmen aynı anda hem izleyen, hem analiz eden, hem de karar verendir. Bu durum öğrencide sürekli denetlenme algısı oluşturabilir. Bu nedenle süreç açıklıkla yürütülmelidir.
4. **Sınırları Belirlenmiş Müdahale:** Öğrencinin verilerinden elde edilen sonuçlar yalnızca akademik amaçlarla kullanılmalı; sosyal ya da kişisel özelliklere dair etik dışı genellemeler yapılmamalıdır.

Etik Rehberlik İhtiyacı

Öğretmenlerin bu süreçte yalnız bırakılmaması için kurumsal düzeyde *etik rehberlik* sağlanmalıdır.

- Kurumlar tarafından hazırlanacak “*Dijital Değerlendirme Etik Rehberi*”, öğretmenlerin erişimine açık olmalıdır.
- Bu rehber; veri yönetimi, rıza süreçleri, dönüt dili ve platform kullanımı etiklerine dair pratik ilkeler içermelidir (Caena ve Redecker, 2017).

Dijital çağın öğretmeni yalnızca içerik uzmanı değil; aynı zamanda *etik alan yöneticisi*dir. Yetkisini pedagojik hedeflerle sınırlayan, öğrenci verilerini koruyan ve geri bildirim yapıcı biçimde yöneten her öğretmen, dijital öğrenme ortamlarında güven ve etik kültürün taşıyıcısıdır.

Öğretmenin dijital etik rolünü sağlıklı biçimde sürdürebilmesi, yalnızca bireysel farkındalıkla değil; kurumsal destek, hizmet içi eğitim ve stratejik gelişim programlarıyla mümkündür. Bu nedenle etik değerlendirmenin sürdürülebilirliği için stratejik gelişim önerileri kritik bir rol üstlenmektedir.

5.4.5. Stratejik Gelişim Önerileri

Dijital değerlendirme süreçlerinde etik, şeffaflık ve veri güvenliği konularında *sürdürülebilir gelişim* sağlamak, yalnızca teknik düzenlemelerle değil; aynı zamanda öğretmenlerin, kurumların ve öğrencilerin bilinçli katılımıyla

mümkündür. Bu bağlamda aşağıdaki odak alanları, dijital değerlendirme kültürünü daha adil, güvenilir ve pedagojik açıdan güçlü hâle getirmek için stratejik önem taşımaktadır:

Tablo 13.: Dijital Değerlendirmede Etik ve Gelişim Odaklı Stratejik Alanlar

Odak Alanı	Strateji
Etik Eğitim	Öğretmenlerin dijital etik farkındalığını artırmak amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde veri güvenliği, çevrimiçi davranış kuralları ve dijital içeriklerin etik kullanımı gibi konular ele alınmalıdır (etik.meb.gov.tr).
Şeffaf Sistem Kullanımı	Kullanılan dijital değerlendirme araçları öğrencilere açık ve anlaşılır şekilde tanıtılmalıdır. Öğrencilerin hangi kriterlere göre değerlendirildiklerini bilmeleri, sürece olan güvenlerini artıracaktır.
Veri Takibi Sınırlarının Belirlenmesi	Öğrenci performans verilerinin toplanması ve analiz edilmesi süreçlerinde, bu veriler yalnızca pedagojik amaçlarla kullanılmalı; veri kullanım politikaları açık biçimde tanımlanmalıdır.
Açık Rıza Modelleri	Dijital içeriklerin toplanması ve kullanılması süreçlerinde, öğrencilerden açık rıza alınmalıdır. Bu süreç, öğrencinin haklarını ve verilerinin nasıl kullanılacağını net biçimde ortaya koymalıdır.
Gelişim Odaklı Rubrik Sistemleri	Etkileşimli, açıklayıcı ve adil rubrikler kullanılmalıdır. Bu rubrikler, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine ve gelişim alanlarını fark etmelerine katkı sağlar.

(Not: Bu tablo, dijital değerlendirme süreçlerinde etik, şeffaflık ve veri güvenliği ilkelerini merkeze alan stratejik gelişim alanlarını özetlemektedir. Yapılandırma sürecinde Selwyn'in (2021) dijital eğitimde etik sorumluluk ve veri politikalarına ilişkin yaklaşımı temel alınmıştır.)

Bu stratejilerin uygulanması, dijital değerlendirme süreçlerinde *etik standartların yükseltilmesine*, öğrencilerin *güven ortamında öğrenmelerine* ve *öğrenci-öğretmen ilişkisinin güçlendirilmesine* katkı sunar.

Sonuç: Değerlendirmede Hak, Saygı ve Koruma Dengesi

Dijital çağda ölçme ve değerlendirme uygulamaları, yalnızca *öğrencinin neyi bilip bilmediğini* ortaya koymakla sınırlı kalmamalıdır. Aynı zamanda öğrencinin *nasıl öğrendiğini*, *hangi koşullarda değerlendirildiğini* ve bu sürecin *hak temelli olup olmadığını* da dikkate almalıdır.

Bu çok boyutlu yaklaşım, öğrenmenin yalnızca bir *çıktı* değil; aynı zamanda *etik, pedagojik ve teknolojik bir süreç* olarak görülmesini gerektirir.

Üç Temel İlke

1. **Adalet:** Ölçme araçlarının esnekliği ve kapsayıcılığıyla sağlanır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve dijital yeterlilik düzeylerine uygun değerlendirme yolları sunulmalıdır (Black ve Wiliam, 2009).
2. **Etik:** Öğretmenin kullandığı dil, yaklaşım ve dönüt biçimiyle somutlaşır. Hargreaves (2003), dijital toplumda öğretmenin rehberlik rolünün önemini vurgular; özellikle öğrencinin haklarına, onuruna ve öğrenme temposuna saygı, etik değerlendirmenin temelini oluşturur.
3. **Güvenlik:** Dijital sistemlerin tasarımı ve veri işleme politikalarıyla garanti altına alınmalıdır. Öğrencilerin kişisel verilerinin korunması, şeffaflık ve GDPR (2016) gibi yasal çerçevelere uyum, pedagojik güven ortamının ön koşuludur (Selwyn, 2021).

Pedagojik Yön

Hattie ve Timperley'nin (2007) dönüt kuramına göre, etkili geri bildirim öğrenciyi bulunduğu noktada sabitlemez; onu bir sonraki öğrenme aşamasına taşır. Dijital geri bildirim, yalnızca hataları göstermekle sınırlı kalmamalı; nasıl düzeltileceğini, nelere odaklanılacağını ve hangi stratejilerin işe yarayacağını da ortaya koymalıdır.

Caena ve Redecker (2017), dijital değerlendirme sistemlerinin sunduğu anlık dönüt ve öğrenme verilerinin, süreci *bireyselleştirilebilir* ve *sürdürülebilir* hâle getirdiğini vurgular. Ancak bu teknolojik avantajlar, pedagojik ilkelere dayalı kullanılmadığında öğrenciyi sadece bir algoritmanın gözünden gören, insani duyarlılıktan uzak bir uygulamaya dönüşebilir.

Dijital çağda etik değerlendirmenin temeli; yalnızca *teknik güvenlik önlemleri* değil, aynı zamanda *öğretmenin pedagojik refleksi, dili ve değer temelli tutumlarıdır*.

Saygılı, güvenilir ve adil bir değerlendirme kültürü:

- Öğrencinin yalnızca akademik gelişimini değil,
- Öğrenmeye karşı güvenini,
- Öz yeterlik algısını,
- Ve öğrenme sorumluluğunu doğrudan güçlendirir.

Dijital dönüt, öğrenciyi yalnızca *bilgilendiren* değil; aynı zamanda *güçlendiren* bir ışık olmalıdır. Bu ışığın sürdürülebilirliği ise, değerlendirmenin teknik olduğu kadar *hak temelli, etik duyarlılığı yüksek ve insani değerlere saygılı* biçimde tasarlanmasına bağlıdır.

Bu stratejik öneriler, dijital değerlendirme süreçlerinde etik standartların güçlendirilmesi için uygulanabilir yollar sunmaktadır. Ancak bütün bu girişimler, nihayetinde hak, saygı ve güvenlik ilkelerinin bütüncül bir denge içinde sürdürülmesi gerektiği gerçeğini değiştirmez.

Dijital değerlendirmede etik, güvenlik ve hak temelli yaklaşımlar yalnızca ölçme süreçlerinin değil, bütün bir öğretim ekosisteminin temelini oluşturur. Bu değerler, öğretmenin teknoloji kullanımına yön veren pusuladır; çünkü etik ilkelerle desteklenmeyen hiçbir dijital yenilik sürdürülebilir değildir. Aynı ilke, dil becerilerinin öğretiminde de geçerlidir: teknolojik araçların anlamlı, pedagojik ve insani bir bağlamda kullanılması gerekir. Artık dijital araçlar yalnızca ölçme-değerlendirme aşamasında değil, doğrudan *dinleme* (*Hörverstehen*) ve *konuşma* (*Sprechfertigkeit*) becerilerinin geliştirilmesinde de aktif rol oynamaktadır. Bu nedenle bir sonraki bölüm, etik temelli dijital pedagojinin doğal bir uzantısı olarak, *dijital teknolojilerin dinleme ve konuşma becerilerine katkısını* ayrıntılı biçimde ele alacaktır.

6. Dijital Teknolojilerle Dinleme ve Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi

Dijital değerlendirme ve geri bildirim süreçleri, yalnızca öğrenmeyi ölçmekle kalmaz; aynı zamanda yeni öğrenme biçimlerinin kapısını aralar. Bu dönüşümün en görünür olduğu alanlardan biri ise dil becerileridir. Çünkü dijital araçlar, öğrenenlerin hem anlama (rezeption) hem de üretme (produktion) süreçlerini eşzamanlı olarak destekler. Özellikle ses ve video tabanlı platformlar, öğrencinin kendi sesini duymasını, hatalarını fark etmesini ve gelişimini izleyebilmesini mümkün kılar. Bu sayede dinleme ve konuşma, pasif beceriler olmaktan çıkıp, aktif katılımın, etkileşimin ve özyansıtmanın merkezine yerleşir. Bu bölüm, dijital teknolojilerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde nasıl kullanılabileceğini, örnek araçlar ve pedagojik yaklaşımlar ışığında inceleyecektir.

6.1. Giriş: Dijital Ses Ortamında Anlama ve Üretme

Yabancı dil ediniminde dinleme ve konuşma becerileri, birbirinden ayrı düşünölemeyecek ölçüde iç içe geçmiş süreçlerdir. Bu iki beceri, karşılıklı olarak birbirini besleyen ve pekiştiren bir döngü oluşturur. Bygate'in (2009) vurguladığı üzere, dil yeterliği yalnızca anlamaktan ibaret değildir; anladığını anlamlı biçimde iletme ve bu iletimi sürdürölebilir etkileşim ortamlarında gerçekleştirmek, dilsel yeterliğin en üst göstergelerinden biridir.

Dijital çağ, bu iki becerinin öğretiminde devrimsel bir dönüşüm yaratmıştır. Artık dinleme ve konuşma:

- Zaman ve mekâna bağılı olmayan,
- Etkileşimli,

- Öğrencinin kendi öğrenme hızına uyarlanabilen

bir süreç hâline gelmiştir. Podcast'ler, video tabanlı platformlar, ses kaydı uygulamaları ve eşzamanlı/gayri eşzamanlı iletişim araçları sayesinde öğrenciler sürekli maruziyet ve üretim döngüsü içinde dil gelişimlerini sürdürebilmektedir.

Almanca öğretimi özelinde, bu araçlar öğrenciyi farklı aksanlara, konuşma hızlarına ve kültürel bağlamlara maruz bırakarak hem duyuşal çeşitliliği artırır hem de kültürel farkındalık geliştirir. Öğrencinin kendi sesini kaydedip düzenleyebilmesi, hatalarını fark edip revize edebilmesi ve akranlarıyla paylaşabilmesi, onu dili yalnızca algılayan değil aynı zamanda üreten ve değerlendiren aktif bir özne konumuna taşır.

6.1.1. Kuramsal Temeller

Dinleme ve konuşma becerilerinin dijital teknolojiler aracılığıyla geliştirilmesini anlamak için önce bu alanı destekleyen temel dil edinim kuramlarına bakmak gerekir. Öğrenenlerin maruz kaldıkları girdiyi nasıl işledikleri, etkileşim sırasında nasıl anlam ürettikleri ve çıktılar yoluyla kendi öğrenmelerini nasıl fark ettikleri, çağdaş ikinci dil edinim teorilerinin merkezinde yer almaktadır. Bu kuramsal yaklaşımlar, dijital uygulamaların pedagojik dayanaklarını güçlendirdiği gibi, öğretmenlerin hangi araçları hangi amaçla kullanacağına dair de bir yol haritası sunmaktadır.

a) Girdi Kuramı (Input Hypothesis) – Krashen (1985)

Krashen'e göre, dil ediniminin temel koşulu "anlaşılabilir girdi"dir. Özellikle öğrencinin mevcut düzeyinin bir adım ötesinde (i+1) zorluk barındıran girdiler, bilişsel gelişimi tetikler. Dijital ortamda bu kuram, YouTube videoları, Almanca podcast'ler, haber portalları ve çevrimiçi ders içerikleri üzerinden somutlaşmaktadır. Altyazı seçenekleri, hız ayarı ve görsel ipuçları, öğrencinin girdiyi anlamlandırmasını kolaylaştırarak edinim sürecini doğal hâle getirir.

b) Etkileşim Hipotezi – Long (1996)

Long'un yaklaşımına göre dil öğrenimi, yalnızca girdi alımıyla değil, anlam belirsizliklerini gidermek için gerçekleşen karşılıklı etkileşim süreçleriyle mümkün olur. Dijital araçlar bu süreci genişletir: Flipgrid, VoiceThread veya Padlet gibi platformlar öğrencilerin sesli/video yorumlarla gerçek ya da gecikmeli biçimde etkileşime girmesini sağlar. Bu ortamda öğrenci, yalnızca pasif cevaplayan değil; strateji geliştiren, anlam müzakere eden ve dilsel seçimler yapan aktif katılımcı hâline gelir.

c) Çıktı Hipotezi – Swain (1995)

Swain, yalnızca girdi almanın yeterli olmadığını, öğrencinin dili üretmeye zorlanmasının kritik olduğunu vurgular. Çıktı süreci, öğrencinin kendi eksikliklerini fark etmesini, hatalarını düzeltme gereğini hissetmesini ve dili bilinçli biçimde kullanmasını teşvik eder. Dijital çağda Flipgrid gibi video temelli uygulamalar, öğrencilerin konuşma üretimini artırır. Öğrenci kendi kaydını dinleyerek dönüt verme veya yeniden kayıt yapma gibi reflektif öğrenme pratikleri geliştirebilir. Böylece çıktı yalnızca iletişim aracı değil, aynı zamanda öğrenme stratejisi hâline gelir.

6.1.2. Dijital Dinleme ve Konuşma Becerisi Uygulamaları

Kuramsal temellerden uygulama boyutuna geçildiğinde, dijital araçların özellikle *dinleme ve konuşma becerilerini* geliştirme noktasında sunduğu pedagojik fırsatlar dikkat çekmektedir. Bu iki beceri yalnızca birbirini tamamlayan değil, aynı zamanda birbirini besleyen süreçlerdir. Dolayısıyla dijital ortamda tasarlanan etkinlikler genellikle hem dinleme hem de konuşmayı iç içe geliştirecek biçimde yapılandırılmaktadır.

Dijital çağın sunduğu medya çeşitliliği, öğrencilerin dinleme becerilerini çok yönlü ve katmanlı biçimde geliştirmelerine imkân tanır. Geleneksel, çoğunlukla yapay olarak hazırlanmış dinleme metinlerinin yerini giderek daha fazla *otantik video içerikleri, podcast'ler, şarkılar ve etkileşimli materyaller* almaktadır. Bu dönüşüm yalnızca dinleme girdisinin doğasını değil; öğrencinin bu girdiyi verdiği tepkinin biçimini de değiştirmiştir.

Artık dinleme, yalnızca bir “*anlam çıkarma*” etkinliği olmaktan çıkmış; aynı zamanda dil farkındalığı geliştirme, bağlam kurma, sözcük dağarcığını zenginleştirme ve üretim odaklı yorum yapma süreçleriyle bütünleşmiştir (Vandergrift ve Goh, 2012; Field, 2010). Bu bütünleşme, öğrencinin anlamı yüzeysel olarak algılamasının ötesinde, dinleme sürecinde aktif bir yorumlayıcı rol üstlenmesini sağlar. Bununla birlikte, dinleme sürecindeki duyuşsal faktörler —özellikle yabancı dil kaygısı, ses hızına karşı hassasiyet ve hata yapma korkusu— öğrencinin algı ve performansını önemli ölçüde etkileyebilir (Liu, 2019). Bu nedenle dijital araçların sunduğu *esneklik, bireysel tempo ayarı ve çoklu dinleme* fırsatları, kaygıyı azaltarak öğrenme ortamını daha destekleyici hâle getirir.

Tablo 14.: Dinleme Becerisi Geliştirme Uygulamaları ve Etkinlik Örnekleri

Uygulama	İşlevi / Özelliği	Örnek Aktivite
YouTube EDU + Subtitles	Otantik videolar + altyazı desteğiyle kavramsal dinleme	Almanca bir haber videosunu izleyip içerik haritası hazırlama
Deutschtrainer (DW)	A1–B1 düzeyinde hedef dilde kısa video dersler	Videodan sonra her öğrenciye 3–4 cümlelik yazılı özet görevi
LyricsTraining	Şarkı temelli dinleme + boşluk doldurma	Almanca bir şarkıyı dinleyerek eksik kelimeleri tamamlama
Podcast-Plattformen	Röportaj, kültür ve gündelik konuşma içeren sesli içerikler	“Wie findest du...?” temalı bir podcast sonrası yazılı veya sözlü yorum üretme

(Not: Tablo, yazarın Almanca öğretimi ders uygulamalarından ve dijital materyal tasarım deneyimlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Uygulama Senaryosu: Dinleme + Yansıtma

B1 seviyesinde bir öğrenci, Deutsche Welle’nin *Deutschtrainer* serisinden “Wegbeschreibung” (Yol tarif etme) konulu kısa videoyu izler. İzleme süreci yalnızca pasif bir alım değil, anlamı yapılandırmaya yönelik etkinliklerle desteklenir. Öğretmen, Google Forms üzerinden hazırladığı mini testte öğrenciye:

- Konuya dair doğru–yanlış ve çoktan seçmeli sorular,
- Dinlenen ifadeleri sıralama alıştırmaları,
- Videoda geçen yeni kelimelerle anlam eşleştirme,
- Ve içerikle bağlantılı kısa bir yazılı üretim (örneğin: „Wie kann man zum Bahnhof gehen?“) sunar.

Bu senaryo, yalnızca *edinimsel dinleme* değil; aynı zamanda *aktif üretim, geri bildirim alma ve bağlamsal anlam kurma* süreçlerini kapsayan bütüncül bir öğrenme deneyimi yaratır.

Pedagojik Kazanımlar

- Konuşmaya hazırlık olarak dinlediğini anlamada gelişim,
- Kelime hazinesi ve bağlamsal anlam kurma becerisinde ilerleme,
- Bilişsel farkındalık ve dijital özerklik artışı,
- Dinleme sürecinden dilsel üretime geçişle çıktıyla dayalı öğrenme.

Sonuç olarak, dijital dinleme uygulamaları yalnızca *sesli içeriklere maruz kalma* değil; aynı zamanda *aktif anlam kurma, eleştirel yansıtma ve üretim odaklı*

dönüşüm sürecinin vazgeçilmez bir parçası hâline gelmiştir. Dijital dinleme araçlarının temel gücü, öğrenciyi yalnızca *anlam alıcı (rezeptiv)* konumda bırakmaması; onu aynı zamanda *anlam üretici (produktiv)* bir özne hâline getirmesidir.

Dinleme süreci dijital ortamda öğrencinin kendi sesini, yorumunu ve düşüncesini üretmeye yönlendiren etkileşimli görevlerle bütünleştiğinde, öğrenme pasif bir alımdan aktif katılıma dönüşür. Bu noktada dinleme, konuşmanın öncülü olmanın ötesinde, konuşma becerisinin niteliğini belirleyen bir yapı taşı hâline gelir. Özellikle A2–B1 düzeyinde tasarlanan dijital görevler, öğrencinin *duyduğunu anlamlandırma, yeniden yapılandırma ve hedef dilde ifade etme* becerilerini aynı çerçevede buluşturur. Dolayısıyla dinleme ve konuşma, dijital bağlamda birbirini tetikleyen iki yönlü bir öğrenme döngüsüne dönüşür.

6.1.3. Dinleme ve Konuşmanın Entegrasyonu: Dijital Görevlerin Pedagojik Boyutları ve Uygulama Örneği

Dijital ortamlar, dil becerilerini birbirinden kopuk değil; birbirini tamamlayan ve destekleyen süreçler olarak ele alma fırsatı sunar. Bu bağlamda dinleme ve konuşma becerilerinin birlikte işlendiği görevler, yalnızca işitsel-anlatımsal gelişimi değil; aynı zamanda öğrencinin yazılı ifade, akran değerlendirmesi ve öz yansıtma becerilerini de geliştirir. Bu tür görevler, dilin yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bir anlam inşa etme ve paylaşma süreci olduğunu görünür kılar. Öğrenci dijital araçlar aracılığıyla hem alıcı hem üretici roller üstlenir; böylece dil öğrenimi katılımcı, çok katmanlı ve yansıtıcı bir yapıya dönüşür.

Tablo 15.: Görev Başlığı: „Reklamı Dinle, Yorumla, Paylaş!“ – Almanca Bir Reklam Videosuna Çok Yönlü Tepki Verme

Adım	Açıklama
1. Video İzleme	Öğrenci, DW Deutschtrainer veya benzeri platformdan kısa bir reklam/kamu spotu videosu izler. İzleme sürecinde anahtar kelimeler not edilir.
2. Yazılı Yorum (Padlet)	Öğrenciler, videoya ilişkin kısa yazılı görüşlerini Padlet üzerinde paylaşırlar. „Welche Idee steckt hinter dieser Werbung?“ veya „Was findest du interessant daran?“ gibi yönlendirici sorularla düşüncelerini ifade ederler.
3. Sözlü Yorum (Flip)	Her öğrenci, reklam hakkındaki görüşlerini 1 dakikalık video ile kaydeder. Bu aşama, planlı sözlü üretimi teşvik eder.
4. Akran Geri Bildirimi	Öğrenciler, iki arkadaşının kaydını izleyip kısa sözlü geri bildirim verir. „Ich stimme dir zu, weil...“ veya „Ich denke anders, weil...“ gibi kalıplar desteklenir.
5. Yansıtma ve Portfolyo	Süreç, öğrencinin dijital portfolyosuna yüklenir. Ek olarak şu sorulara yanıt verir: „Was habe ich gelernt?“ ve „Was möchte ich beim nächsten Mal verbessern?“

Kuramsal ve Pedagojik Dayanak

Bu çok aşamalı görev yapısı, yalnızca beceri geliştirmeyi değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin farkındalığını artırmayı hedefler. Akran dönütü ve öz değerlendirme süreçleri, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesine katkı sağlar. Hattie ve Timperley (2007) bu noktada, “Dönüt yalnızca hataların düzeltilmesiyle ilgili değildir; aynı zamanda gelişim, özgüven ve öğrenme sorumluluğu ile ilgilidir.” (s. 82) diyerek dönütün biçimsel değil, gelişimsel bir süreç olduğunu vurgular.

Benzer biçimde Little (2007) ve Reinders ve White (2016), teknolojik ortamlarda özerk öğrenmenin, dönüt döngüleriyle desteklendiğinde sürdürülebilir hale geldiğini belirtmektedir.

Dilsel ve Pedagojik Kazanımlar

- **Dinleme:** Otantik içeriklerle bağlamsal anlam kurma, kelime farkındalığı geliştirme.
- **Yazma:** Eleştirel ve kişisel görüş üretme becerisi.
- **Konuşma:** Planlı sözlü üretim ve kendini ifade etme özgüveni.
- **Değerlendirme:** Akran dönütü ve reflektif değerlendirme ile metabilşsel farkındalık.
- **Öğrenen Özerkliği:** Öğrencinin yalnızca tüketici değil; konuşan, yazan, değerlendiren ve düşünen bir özne hâline gelmesi.

Dijital Görevlerin Güçlü Yönleri

- **Bağımsız ve esnek öğrenme:** Dijital ortamlar öğrencinin kendi hızına göre ilerlemesini ve öğrenmeyi kişiselleştirmesini destekler.
- **Kültürel bağ kurma:** Otantik videolar, şarkılar ve podcast’ler öğrencilerin hedef kültürle doğal bağlar kurmasını sağlar; dil kültürel bir deneyime dönüştür (Reinhardt, 2022).
- **Üretim odaklılık:** Swain’in (1995) *Output Hypothesis*’inde vurguladığı gibi, “dilsel farkındalık üretimle gelişir” ilkesi dijital ortama taşınır.
- **Çeşitlilik ve farkındalık:** Farklı aksanlara ve söylem biçimlerine maruz kalmak, öğrencinin pragmatik ve sosyo-dilsel duyarlılığını artırır (Bygate, 2009).

Zorluklar ve Sınırlılıklar

- **Duygusal engeller:** Video veya ses kaydı sırasında öğrencilerde kaygı, utanma ve yetersizlik hissi oluşabilir (Selwyn, 2021).

- **Teknik engeller:** Donanım eşitsizlikleri veya dijital okuryazarlık eksiklikleri motivasyonu düşürebilir.
- **Geri bildirim eksikliği:** Yapılandırılmamış görevlerde dönüt, yalnızca biçimsel bir gösteriye dönüşebilir. Hattie ve Timperley (2007) bu durumu “**Feedback without purpose is noise**” sözıyla özetler.
- **Akran dönütü niteliği:** Yönlendirme olmadan yapılan akran değerlendirmeleri yüzeysel veya hatalı olabilir; öğretmen rehberliği zorunludur.

Pedagojik Yorum

Dijital görevler sundukları potansiyel kadar riskler de taşır. Teknolojinin olanaklarını etkili kullanabilmek, araçların öğretim amaçlarıyla bütünleşmesini gerektirir. Aksi hâlde bu görevler, yalnızca “video kaydetme” veya “yorum yükleme” etkinliklerine indirgenebilir. Etkili bir dijital görev tasarımı üç temel bileşen öne çıkar:

1. **Net hedefler:** Öğrenci neyi, ne amaçla yaptığını bilmelidir.
2. **Açık kriterler:** Geri bildirimin hangi ölçütlere göre verileceği şeffaf olmalıdır.
3. **Yapılandırılmış dönüt döngüsü:** Öğrenci, öğretmen ve akranlarından anlamlı dönüt almalı, üretimlerini buna göre yeniden yapılandırmalıdır.

Flip, Voki veya Speechling gibi araçlar pedagojik rehberlik olmadan yüzeysel kalabilir. Bu tür durumlar, Krashen’in (1985) *Input Hypothesis*’inde vurgulanan anlamlı girdiyi ve Long’un (1996) *Interaction Hypothesis*’indeki etkileşim temelli öğrenmeyi zayıflatır. Dolayısıyla dijital görevler, ancak *öğretmen-öğrenci-etkinlik* üçgeni içinde anlam kazanır. Öğretmen burada yalnızca teknik bir kolaylaştırıcı değil; aynı zamanda pedagojik rehber, stratejik tasarımcı ve dönüt sürecinin yönlendiricisidir.

Dijital görevlerin gücü teknolojiden değil, onun pedagojik tasarımıyla bütünleşme derecesinden kaynaklanır. Öğrencinin üretimlerini belgeleyen değil, onları anlamlandıran ve geliştiren dijital süreçler, dil öğretiminde sürdürülebilir öğrenmeyi mümkün kılar.

Dijital çağın dil öğrenme ekosisteminde, beceriler arasındaki sınırlar giderek silikleşmektedir. Dinleme ve konuşma süreçlerinde geliştirilen çok yönlü üretim deneyimi, okuma ve yazma becerilerine doğal bir geçiş zemini hazırlar. Çünkü öğrenen, artık yalnızca duyduklarını anlamlandırmakla kalmaz; aynı zamanda bu anlamı yazılı ve görsel biçimlerde yeniden üretir. Bu noktada dijital platformlar, çoklu modaliteyi (metin, ses, görüntü, etkileşim) bir araya

getirerek dilsel farkındalığı derinleştirir. Dolayısıyla, dinleme–konuşma odaklı görevlerde edinilen deneyim, dijital okuma ve yazma etkinliklerinde bilişsel temelli bir dönüşüme evrilir. Bir başka deyişle, öğrencinin anlamı sesle üretme pratiği, metin aracılığıyla yeniden inşa etme sürecine dönüşür — ve bu, dijital dil öğretiminin bütüncül yönünü görünür kılar.

6.2. Dijital Ortamlarda Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi

Dijital teknolojiler yalnızca dinleme ve konuşma becerilerini değil, okuma ve yazma süreçlerini de kökten dönüştürmüştür. Ses temelli üretimden metin temelli üretime geçiş, aynı zamanda bilişsel bir odak değişimini de beraberinde getirir. Artık öğrenciler yalnızca sesli iletişim kuran değil, dijital metinleri analiz eden, yeniden biçimlendiren ve anlam üreten bireyler hâline gelmiştir. Okuma ve yazma, dijital ortamda çok katmanlı bir hâl alır: öğrenen hem tüketici hem de üreticidir; hem okuyucu hem yazar, hem yorumcu hem de tasarımcıdır. Bu bağlamda, dijital araçlar öğrencinin metinle kurduğu ilişkiyi yeniden tanımlar — yazma sürecini etkileşimli, okuma sürecini ise dinamik ve çok modlu hâle getirir. Bu alt bölüm, dijital ortamlarda okuma ve yazma becerilerinin nasıl geliştirilebileceğini, örnek stratejiler ve araçlar ışığında tartışacaktır.

6.2.1. Giriş: Metin Temelli Beceriler Dijitalde Nasıl Yeniden Doğuyor?

Yabancı dil ediniminde okuma ve yazma, öğrenenin yalnızca dili algılama ve yeniden üretme becerisini değil; aynı zamanda anlam kurma, bilişsel yapılandırma ve eleştirel düşünme yetilerini içerir. Bu nedenle her iki beceri de yüksek düzeyde bilişsel katılım ve üretkenlik gerektirir.

Geleneksel yöntemlerde okuma, çoğunlukla metin çözümleme ve bilgi çıkarma ile; yazma ise kompozisyon üretme ve biçimsel doğrulukla sınırlandırılmıştır. Ancak dijital çağda bu beceriler dinamik, çok katmanlı ve dolaşımsal bir yapıya bürünmüştür. Yeni paradigma, öğreneni pasif bir alıcı konumundan çıkarıp; yorumlayan, dönüştüren, paylaşan ve katkı sunan bir özneye dönüştürür.

Reinhardt'ın (2022) ifadesiyle,

“Dijital okuryazarlık yalnızca okuma ve yazmayı değil, aynı zamanda bağlantı kurmayı, paylaşmayı, eleştirel değerlendirmede bulunmayı ve ağ temelli ortamlarda anlamı birlikte inşa etmeyi de içerir.” (s. 18)

Bu yaklaşım, okuma ve yazmanın yalnızca bireysel değil, aynı zamanda sosyal bir pratik olduğunu da vurgular. Öğrenci artık yalnızca “metni anlayan” değil; aynı zamanda “anlamı çoğaltan, paylaşan ve eleştiren” bir aktördür.

Dijitalleşmeyle Yeniden Yapılandırılan Süreçler:

- Çok modlu içerik okuma (metin, görsel, ses, video)
- Yapılandırılmış yazı görevleri (blog yazıları, forum katkıları, mikro-yazma etkinlikleri)
- Geri bildirim döngüleri (öğretmen, akran, otomatik sistem dönütleri)
- İşbirlikli yazım ve yorumlama (Google Docs, Padlet, Wikis)

Dolayısıyla bu becerilerin dijital ortamda kazandırılması, yalnızca pedagojik stratejilerin değil; aynı zamanda dijital okuryazarlığın da ayrılmaz bir parçasıdır.

Bu dönüşümün kuramsal arka planı da önemlidir. Okuma ve yazmanın dijital ortamda nasıl yeniden yapılandığını anlamak için farklı yaklaşımlar bize yol gösterir:

- **Flower ve Hayes’in (1981) sosyo-bilişsel yazma modeli**, yazmayı sabit bir ürün değil; planlama, üretim, düzenleme, gözden geçirme ve yeniden yazma aşamalarından oluşan dinamik bir süreç olarak ele alır. Dijital ortamda bu aşamalar, çevrim içi düzenleme araçları, işbirlikli yazım platformları ve anlık geri bildirim sistemleriyle daha görünür ve erişilebilir hâle gelmiştir.
- **Grabe’nin (2009) okuma stratejileri yaklaşımı**, etkili okumanın yalnızca metin çözümleme değil; skimming (genel bakış), scanning (detaylı tarama), tahmin etme, çıkarım yapma ve bağlam kurma gibi stratejilerin senkronize biçimde kullanılmasıyla mümkün olduğunu vurgular. Dijital ortamda hiperlinkli metinler, multimodal içerikler ve çevrimiçi kaynaklar bu stratejilerin önemini daha da artırır.
- **Leu ve arkadaşlarının (2013) e-yazarlık yaklaşımı**, okuma ve yazmayı yalnızca bireysel üretim değil, kolektif bilgi inşası süreci olarak tanımlar. Blog yazarlığı, forum katkıları, sosyal medya yorumları veya wiki yazımı, öğrencinin yalnızca “yazma becerisi”ni değil; aynı zamanda dijital kimlik inşası ve topluluk katılımı becerilerini de geliştirir.

Bu kuramsal çerçeve, dijital çağın okuma ve yazma becerilerini nasıl dönüştürdüğünü ortaya koyarken, uygulama boyutunda da yeni stratejilerin gerekliliğini vurgular. Özellikle dijital okuma süreçleri, artık yalnızca yazılı metinlerin çözümlemesiyle sınırlı değildir; hiperbağlantılar, görseller, ses öğeleri ve etkileşimli bileşenlerle çok katmanlı hâle gelmiştir. Bu nedenle,

okuma etkinliği hem bilişsel hem de estetik bir deneyime dönüşür. Öğrenci, dijital metinlerle etkileşime geçerken bilgiye ulaşma, seçme, değerlendirme ve yeniden yapılandırma süreçlerini eşzamanlı olarak yürütür. Böylece okuma, anlamı pasif biçimde alımlama değil; anlamı dijital ortamda *yeniden üretme ve paylaşma* pratiği hâline gelir. İşte bu noktada, dijital ortamda *okuma becerisinin nasıl geliştirilebileceği*, dil öğretiminin temel tartışma alanlarından biri olarak öne çıkar.

6.2.2. Okuma Becerisinin Dijital Ortamda Geliştirilmesi

Dijital ortamlarda okuma becerisi yalnızca bir metni anlamaktan ibaret değildir; aynı zamanda öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmesi, içeriği yapılandırması ve bu içeriği yazılı ya da sözlü üretime dönüştürmesi için stratejik fırsatlar sunar. Özellikle çok modlu dijital metinler, öğrenenlerin metni ses, görsel, bağlantı ve açıklamalarla birlikte yorumlamasını sağlayarak çok boyutlu bir anlamlandırma süreci oluşturur.

Bu süreç, Grabe'nin (2009) tanımladığı gibi, yalnızca bireysel anlam kurma değil; aynı zamanda stratejik, bağlamsal ve etkileşimli bir okuma sürecini de içerir. Ayrıca dijital çağda okuma, Reinhardt'ın (2022) vurguladığı gibi, yalnızca bilgi alma değil; eleştirme, paylaşma ve yeniden üretme eylemlerini de kapsayan bir sosyal pratik hâline gelmiştir.

Tablo 16.: Dijital Okuma Becerisini Geliştiren Araçlar ve İşlevleri

Araç	Uygulama Biçimi	Pedagojik Amaç / Katkı
LingQ	Tematik metinler + entegre kelime öğrenimi	Okurken kelime öğrenimini bağlamsal biçimde geliştirme
News in Slow German	Yavaş tempolu haber içerikleri	Detaylı dinleme + odaklı okuma entegrasyonu
Readlang	Tarayıcı tabanlı çeviri + kelime kartı oluşturma	Okuma sırasında bilinmeyen kelimelerin tespiti ve tekrarla öğrenme
DW – Langsam gesprochene Nachrichten	Otantik haber metinleri + ses dosyası + transkript desteği	Okuma ile dinlemeyi bütünleştirerek anlam kurma becerisini geliştirme

(Not: Tablo ve örnek görev senaryosu, yazarın Almanca öğretimi derslerinde dijital okuma araçlarını kullanmaya yönelik uygulama deneyimlerinden ve pedagojik analizlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Örnek Görev: Okuma + Kelime Kazanımı + Üretim Entegrasyonu

- **Görev Senaryosu (B1 Düzeyi):** Bir öğrenci, Deutsche Welle'nin *Langsam gesprochene Nachrichten* arşivinden çevre temalı ("Umwelt") bir haber metni seçer. Görev şu adımlarla ilerler:
 1. Okuma süreci: Metin, ses dosyası eşliğinde okunur. Öğrenci, içeriği Readlang üzerinden analiz eder; bilmediği kelimeleri işaretleyerek çevirisini ve bağlamını kaydeder.
 2. Kelime odaklı geri çalışma: Oluşturulan kelime kartları ile öğrenci hem okuma sonrasında tekrar yapar hem de sözcükleri yazılı üretimde aktif biçimde kullanmaya hazırlanır.
 3. Yazılı özet üretimi: Öğrenci, okuduğu metni öğrendiği yeni kelimeleri de dâhil ederek kısa bir paragraf hâlinde özetler.
 4. Sözlü üretim: Hazırlanan yazılı özet Flip platformuna sesli olarak kaydedilir. Böylece yazılıdan sözlüye aktarım gerçekleşir.
 5. Akran etkileşimi: Diğer öğrenciler bu videolara yorum yapar ve içerikle ilgili görüş alışverişinde bulunur.

Dilsel ve Pedagojik Kazanımlar:

- Okuma + dinleme entegrasyonu (çoklu duyuşal öğrenme)
- Kelime bilgisi gelişimi (bağlam içinde sözcük öğrenme)
- Yazılı anlatım becerisi (özetleme ve yeniden yapılandırma)
- Sözlü ifade geliştirme (metinden üretime geçiş)
- İşbirliği ve eleştirel okuryazarlık (akran geri bildirimi + yorumlama)

Bu görev modeli, dijital ortamda okumanın pasif değil; aktif, üretken ve etkileşimli bir beceri hâline gelmesini sağlar. Ayrıca öğrencinin metabilîşsel farkındalığını artırarak, okuma sürecini yalnızca bilgi edinme değil; bilgi üretme ve paylaşma pratiğine dönüştürür.

Dijital ortamlarda okuma becerisi, artık yalnızca anlam alımıyla sınırlı kalmayan; üretime giden bir başlangıç noktası hâline gelmiştir. Öğrenci, okuma sürecinde yalnızca metni çözümlemeyi, aynı zamanda kendi dilsel üretiminin temellerini atar. Okunan içeriklerden çıkarılan fikirler, kavramlar ve kelimeler; yazılı ya da sözlü anlatımda yeniden biçim kazanır. Böylece okuma, yazmanın öncülü ve besleyicisi hâline gelir. Bu karşılıklı ilişki, dijital çağda "okuma-yazma döngüsü"nü ortaya çıkarır. Öğrenen, metinleri yalnızca tüketmekle kalmaz; onları yorumlar, dönüştürür ve kendi anlam üretim sürecine dâhil eder. Bu noktada dijital araçlar, öğrenenin

düşüncelerini planlama, düzenleme ve paylaşma süreçlerinde aktif bir rol oynar. İşte bu nedenle, okuma becerisiyle kurulan bu üretken bağlamın doğal devamı olarak, *dijital ortamda yazma becerisinin nasıl geliştirileceği* sonraki adımda ele alınacaktır.

6.2.3. Yazma Becerisinin Dijital Ortamda Geliştirilmesi

Yazma becerisi, yabancı dil ediniminde üretkenliğin ve bilişsel derinliğin en görünür olduğu alanlardan biridir. Ancak bu becerinin gelişimi yalnızca metin üretimiyle sınırlı kalmaz; planlama, geri bildirim alma, yeniden yapılandırma ve değerlendirme gibi çok aşamalı süreçleri de kapsar. Dijital araçlar, bu süreçlerin her birini görünür, yönlendirilebilir ve ölçülebilir kılarak yazmayı yalnızca “bitmiş bir ürün” değil, süreç odaklı bir öğrenme deneyimi hâline getirir (Grabe ve Zhang, 2013; Ferris, 2003).

a) Bireysel Yazı Uygulamaları: Dijital Araçlarla Süreç Yönetimi

Dijital ortamlar, öğrencinin yazma sürecini bağımsız biçimde yönetmesine ve anında geri bildirim almasına imkân tanır.

Tablo 17.: Bireysel Yazı Sürecini Destekleyen Dijital Araçlar ve Pedagojik Katkıları

Araç	İşlevi	Pedagojik Katkı
Write & Improve (Cambridge)	Yazı yükleme + anında otomatik dönüt	Öğrenci, hatalarını görür ve revizyon bilinci kazanır.
Google Docs	Gerçek zamanlı ortak düzenleme + yorum	Öğretmen-öğrenci etkileşimi ve sürdürülebilir yazı geliştirme süreci sağlar.
Hemingway / Grammarly	Yazının stil, akıcılık ve dil bilgisi analizi	Biçimsel doğruluk, stil farkındalığı ve yazı kalitesini artırır.

(Not: Tablo ve örnek görev senaryosu, yazarın Almanca öğretimi alanındaki ders uygulamaları ve dijital yazma pedagojisine ilişkin analizlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Örnek Görev: “Meine Erfahrungen mit dem Online-Unterricht”

1. İlk taslak (Google Docs)
2. Öğretmen geri bildirimi (rubrik doğrultusunda)
3. İkinci versiyon (Write & Improve)
4. Son gözden geçirme + e-portfolio

Kazanımlar: Planlama, revizyon bilinci, öz değerlendirme, dijital okuryazarlık.

b) İşbirlikli Yazma Uygulamaları: Ortak Anlam İnşası

Yazma becerisi, dijital ortamda yalnızca bireysel değil; aynı zamanda kolektif düşünme ve etkileşim yoluyla da geliştirilebilir. İşbirlikli yazma, iletişim, problem çözme ve eleştirel değerlendirme becerilerini destekler (Leu vd., 2013).

Tablo 18.: İşbirlikli Dijital Yazma Uygulamaları ve Pedagojik Katkıları

Araç	Kullanım	Katkı
Padlet	Grup hâlinde içerik üretimi, karşılıklı yorumlama	İşbirliği, eleştirel dönüt, paylaşım
Google Jamboard / Docs	Ortak hikâye yazımı, sıralı planlama	Ortak senaryo geliştirme, yaratıcılık
Etherpad	Gerçek zamanlı senaryo/diyalog yazımı	Katılımcılar arası eş zamanlı üretim

(Not: Tablo ve senaryo örneği, yazarın Almanca öğretiminde dijital yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulama temelli analizlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır; Leu vd., 2013).

Senaryo: “Ein Tag in der Zukunft” → Grup yazımı → Öğretmen dönütü → Blog/Padlet’te yayımlama.

Kazanımlar: İşbirliği, paylaşım, motivasyon, sosyalleşmiş öğrenme.

c) Yaratıcı Dijital Yazma Görevleri: Anlatan, Tasarlayan ve Dönüştüren Öğrenci

Dijital çağda yazma, yalnızca akademik metin üretimi değil; aynı zamanda çok modlu ifade ve dijital anlatım sürecidir. Reinhardt (2022), yazmayı “metin, ses, görsel ve etkileşimi bütünleştiren bir iletişim tasarımı” olarak tanımlar (s. 84).

Tablo 19.: Yaratıcı Dijital Yazma Görevleri ve Pedagojik Katkıları

Görev Türü	Dijital Araç	Pedagojik Katkı
Blog Yazısı	Blogger, WordPress	Bireysel ses geliştirme, kültürel gözlem
Reklam Metni Üretimi	Canva	Görsel + metin entegrasyonu, yaratıcılık
Video Altyazısı Yazımı	Amara, YouTube Studio	Dinleme + özetleme + yazıya aktarma
Chatbot ile Senaryo Yazımı	ChatGPT, AI araçları	Yapay zekâ ile diyalog geliştirme, yaratıcılık

(Not: Tablo, yazarın Almanca öğretiminde yaratıcı dijital yazma becerilerine yönelik uygulama temelli analizlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır; Reinhardt, 2022)

Kazanımlar: Eleştirel düşünme, yaratıcılık, hedef kitle bilinci, dijital üretim pratiği, yapay zekâ ile yazılı etkileşim.

Sonuç olarak dijital yazma uygulamaları, öğrencinin yalnızca “yazı üreten” değil; planlayan, revize eden, işbirliği yapan ve dönüştüren bir özne olmasını sağlar. Süreç odaklı yazma anlayışı, öğrenciyi pasif alıcı olmaktan çıkararak aktif üretici ve yorumlayıcı hâline getirir.

6.2.4. Sonuç: Dijital Metinlerle Düşünen ve Üreten Öğrenciler

Okuma ve yazma, yalnızca bilişsel beceriler değil; aynı zamanda *dilsel farkındalık, öz-yeterlik ve dijital kültüre katılım* becerileridir. Dijital araçlar, bu becerileri hem bireysel hem de sosyal düzlemde geliştirme fırsatı sunar. Öğrenci artık yalnızca metinleri tüketen değil; *anlam kuran, yeniden yapılandıran, yansıtan ve paylaşan* aktif bir özneye dönüşür.

Ancak bu dönüşüm kendiliğinden gerçekleşmez. *Pedagojik yönlendirme* olmazsa, dijital yazma süreçleri yalnızca teknoloji kullanımına indirgenebilir. Öğretmenin rolü, bu süreci amaçlı, yönlendirilmiş ve yapılandırılmış hâle getirmektir. Bu bağlamda:

- Okuma görevleri bağlamli ve hedef odakli planlanmalıdır.
- Yazma süreci anlamlı dönütlerle desteklenmelidir.
- Öğrenci, dijital yazma kültürünün aktif üreticisi olmaya teşvik edilmelidir.

Reinhardt’ın (2022) vurguladığı gibi: “*Dijital okuryazarlık yalnızca okuma ve yazma değil; aynı zamanda baş kurma, paylaşma, eleştirme ve ağı ortamlarında anlamı birlikte inşa etme sürecini de içerir*” (s. 18). Bu perspektif, dijital yazmayı yalnızca “bir metin yazmak” değil; aynı zamanda *düşünmek, yapılandırmak, dönüştürmek ve paylaşmak* olarak yeniden konumlandırır. Bu dönüşüm, öğretmen ve öğrenci arasında kurulan pedagojik iş birliği ile kalıcı hâle gelir.

6.3. Dijital Bütüncül Görevler ile Dört Becerinin Entegrasyonu

Dijital ortamlar, tekil becerilerin gelişimini desteklemenin ötesine geçerek, dilin doğasına uygun bütüncül öğrenme deneyimleri sunar. Çünkü gerçek iletişimde okuma, yazma, dinleme ve konuşma birbirinden bağımsız süreçler değil; aynı anda işleyen anlam ağlarıdır. Dijital araçlar bu entegrasyonu görünür ve uygulanabilir hâle getirir: bir video izlenirken not alma, bir metin okurken sesli özetleme veya bir görevde hem yazılı hem sözlü üretim gerçekleştirme artık sıradan öğrenme pratikleridir. Bu nedenle çağdaş dil öğretimi, becerileri ayrı ayrı değil, birbiriyle etkileşimli biçimde geliştiren *bütüncül görev tasarımlarını* gerektirir. Bu bölüm, dijital teknolojiler aracılığıyla dört temel becerinin nasıl

entegre edilebileceğini ve bu entegrasyonun öğrenen özerkliği ile kalıcılığa nasıl katkı sunduğunu didaktik bir bakışla inceleyecektir.

6.3.1. Bütüncül Dil Becerileri Entegrasyonu: Kuramsal Temeller ve Uygulama Yaklaşımları

Dört temel beceri (okuma, yazma, dinleme, konuşma), gerçek dil kullanımında eş zamanlı ve tamamlayıcı biçimde işler. Öğretim sürecinde bu becerilerin birbirinden ayrı ele alınması, öğrencinin yalnızca sınav odaklı “beceri parçacıkları” geliştirmesine yol açar. Bygate (2015), becerilerin ayrı ayrı işlenmesinin öğrencide yapay bir dil algısı yarattığını, oysa bütüncül görevlerin iletişimsel yeterliği ve bilişsel derinliği artırdığını vurgular. Onun ifadesiyle:

“Beceriler tek başına gelişmez. Gerçek yaşam iletişimde etkileşim içindedirler ve bütünlük, görev temelli çerçeveler içinde öğretilmelidirler.” (s. 380)

Dijital Çağın Doğal Entegrasyonu

Bugünün öğrenme ortamlarında beceri entegrasyonu kendiliğinden ortaya çıkar:

- Öğrenci bir YouTube videosu izler → Dinleme
- Videoyu özetleyen kısa bir paragraf yazar → Yazma
- Konuyla ilgili çevrim içi tartışmaya katılır → Konuşma
- Ek olarak benzer temalı bir haber veya blog yazısı okur → Okuma

Bu döngü, dört becerinin hem eş zamanlı hem de bağlamsal olarak işlenmesini sağlar. Görev temelli entegrasyonun pedagojik faydaları arasında iletişimsel yeterliğin gelişmesi, kültürel farkındalığın artması, dijital okuryazarlığın güçlenmesi ve öz-yeterliğin desteklenmesi yer alır. Sonuç olarak bütüncül görevler, yalnızca becerileri ölçen değil; aynı zamanda öğrenciyi dil içinde hareket ettiren, düşündüren ve üreten bir pedagojik tasarım işlevi görür.

Kuramsal Temeller ve Uygulama Yönelimi

Dört beceriyi entegre eden dijital görevlerin etkili bir biçimde tasarlanabilmesi için sağlam bir kuramsal zemine oturması gerekir. Bu bağlamda görev temelli dil öğretimi (TBLT), yapılandırmacı yaklaşım ve dilsel görev tipolojisi, pedagojik planlamanın üç ana dayanağını oluşturur.

Görev Temelli Dil Öğretimi (TBLT) – Ellis (2003)

Ellis’e (2003) göre görev, yalnızca dilsel biçimlere odaklanan bir etkinlik değil; aynı zamanda iletişimsel amaç ve gerçek dünya bağlantısı içermelidir.

Öğrenciden problem çözmesi, karar vermesi veya bilgi üretmesi beklenen durumlar, görev temelli yaklaşım sayesinde dilsel becerilerin bütüncül biçimde gelişimini destekler. Ellis bunu şu sözlerle ifade eder:

“Bir görev, öncelikli olarak anlam odaklıdır, gerçek yaşam dil kullanım süreçlerini içerir ve öğrenenin sonuca kendi katkısını sunmasını gerektirir.” (s. 10)

Dijital ortamda bu görevler; çok modlu kaynaklar, esnek üretim biçimleri ve işbirlikli araçlarla zenginleştirilerek çeşitlendirilebilir.

Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı kurama göre öğrenci, bilgiyi pasif biçimde almak yerine aktif olarak yapılandırmalıdır. Bu nedenle görevler, test mantığından uzak, bağlamsal ve çok yönlü olmalıdır. Dijital hikâye anlatımı, podcast üretimi veya sanal sergi hazırlama gibi görevler, öğrencinin yalnızca bir metin yazar değil; aynı zamanda anlatan, seslendiren, tasarlayan ve etkileşim kuran bir özneye dönüşmesini sağlar.

Dilsel Görevlerin Tipolojisi – Nunan (2004)

Nunan (2004), görevleri öğrencinin zihinsel ve dilsel katılım düzeyine göre sınıflandırır. Bu tipoloji, dijital araçlarla birleştiğinde öğrencinin katılımını artırır ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirir:

- Bilgi açığı görevleri: Eksik bilgiyi tamamlamak için iletişim kurulur. (Örn: Podcast dinleyip özet yazmak)
- Karar verme görevleri: Alternatifler arasından seçim yapılır. (Örn: Dijital afiş tasarımında slogan belirleme)
- Problem çözme görevleri: Öğrenci bir durumu analiz eder ve çözüm önerisi üretir.
- Kayıt ve sunum görevleri: Üretilen içerik paylaşılır ve sunulur. (Örn: Flip sunumu, blog yazısı)

Bu kuramsal çerçeve, dijital ortamda dört becerinin bütünlük olarak nasıl işlenebileceğine yönelik güçlü bir altyapı sağlar.

Bu bütüncül görev örnekleri, dijital araçların pedagojik birer araç olarak işlev gördüğü, öğrencinin yalnızca “dili kullanan” değil; aynı zamanda “dille üreten” bir özneye dönüştüğü öğrenme ortamlarını temsil eder. Her görev, dört temel beceriyi ayrı kanallarda değil, anlamlı bir bağlamda birleştirir; böylece öğrenme, hem bilişsel hem de sosyal bir süreç hâline gelir. Öğrenci, içerik üretme, paylaşma ve değerlendirme aşamalarında aktif bir rol üstlenirken; öz değerlendirme ve akran etkileşimi yoluyla kendi öğrenme sürecini de

yönetmeyi öğrenir. Sonuçta dijital görevler, dil öğretiminde yalnızca teknoloji kullanımını değil, *öğrenenin yaratıcılığını ve sorumluluğunu* güçlendiren bir pedagojik dönüşümü simgeler.

6.3.2. Dört Beceriye Entegre Eden Dijital Görev Senaryoları ve Araç Seçimi

Dört beceriyi entegre eden görevler, yalnızca pedagojik tasarımla değil; aynı zamanda uygun dijital araçların seçimiyle anlamlı hâle gelir. Senaryolar, kullanılan araçların işlevselliğiyle güçlenir; araç seçimi ise pedagojik hedefleri görünür ve uygulanabilir kılar.

Görev 1: Dijital Tanıtım Videosu (B1–B2 Seviyesi)

Tema: Meine Stadt – Mein Viertel

Amaç: Öğrencinin yaşadığı çevreyi kültürel ve kişisel öğelerle tanıtması

Adımlar:

1. Öğrenci yaşadığı şehirle ilgili bilgi toplar ve kısa bir metin hazırlar → (okuma + yazma)
2. Flip üzerinden bu metni seslendirerek tanıtım videosu çeker → (konuşma)
3. Diğer öğrenciler videoları izleyip Padlet’te yazılı yorum yapar → (dinleme + yazma)
4. Çıktı e-portfolyoya yüklenir; öğrenci kısa bir öz değerlendirme ekler.

Kazanımlar: 4 beceri entegrasyonu, kültürel aktarım, dijital içerik üretimi, izleyici farkındalığı.

Görev 2: Dijital Hikâye Anlatımı (A2–B1 Seviyesi)

Tema: Ein unvergesslicher Tag

Araçlar: StoryJumper, Book Creator, Canva

Amaç: Öğrencinin kişisel deneyimlerini yaratıcı ve çok modlu biçimde ifade etmesi

Adımlar:

1. Öğrenci unutulmaz bir anısını planlar ve metinleştirir → (yazma)
2. Hikâyeyi seslendirerek dijital kitap formatına dönüştürür → (konuşma)
3. Diğer öğrenciler kitapları dinler, yorum yazar, sorular yöneltir → (dinleme + yazma)

- Her öğrenci, arkadaşlarının hikâyeleri hakkında kısa bir değerlendirme formu doldurur.

Kazanımlar: Dilsel anlatı, empati, üretim + değerlendirme becerisi, işbirlikli öğrenme.

Görev 3: Sanal Müze Rehberliği (B2–C1 Seviyesi)

Tema: Deutsche Kultur digital erleben

Amaç: Öğrencinin kültürel araştırma, sentez ve sunum becerilerini geliştirmesi

Adımlar:

- Her öğrenci Almanya'daki bir müzenin resmi web sitesinden bilgi okur → (okuma)
- Bilgilerle kısa bir tanıtım metni hazırlar ve Canva ile görsel sunum oluşturur → (yazma)
- Sınıfta hazırladığı içeriği sözlü olarak sunar → (konuşma)
- Diğer grupların sunumlarını izler ve kısa değerlendirme notları alır → (dinleme + yazma)

Kazanımlar: Kültürel farkındalık, araştırma becerisi, 4 becerinin işlevsel bütünlüğü, dijital sunum tasarımı.

Araç Seçimi ve Pedagojik Katkılar

Bütüncül dil görevlerinin dijital ortama başarıyla taşınabilmesi, yalnızca pedagojik yapılandırma değil; aynı zamanda doğru araç seçimi ile mümkündür. Senaryolarda kullanılan araçlar, yalnızca teknik çözümler değil; aynı zamanda öğrenme sürecini görünür, izlenebilir ve değerlendirilebilir hâle getiren pedagojik desteklerdir.

Tablo 20.: Becerilere Göre Dijital Araçların Seçimi

Beceriler	Araçlar	İşlev / Pedagojik Katkı
Okuma + Yazma	LingQ, Google Docs, Canva	Okuma sırasında not alma, ortak yazım, içerik üretimi, metinleri görselleştirme
Dinleme + Konuşma	Flip, Mondly, TalkPal	Sesli üretim, senaryo temelli diyalog, telaffuz ve anlama bütünlüşmesi
Tüm Beceriler	Padlet, Wakelet, e-Portfolio	Görevleri toplama, düzenleme, yansıma; süreç takibi ve bütüncül değerlendirme

(Not: Tablo, yazarın Almanca öğretiminde dijital görev senaryoları tasarımına ilişkin uygulama temelli analizlerinden ve önceki bölümlerde incelenen beceri–araç eşleşmelerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Bu araçlar, görevlerin yalnızca teknik uygulanabilirliğini değil; aynı zamanda öğrencinin üretimini bağlamsallaştırmasını, paylaşımına açmasını ve öğrenme sürecini belgelemesini sağlar. Böylece senaryolar soyut birer etkinlik olmaktan çıkar, kalıcı ve ölçülebilir öğrenme deneyimlerine dönüşür.

Bu noktada, dijital görevlerin yalnızca tasarım ve araç seçimiyle değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin nasıl izlendiği ve değerlendirildiğiyle tamamlandığı görülmektedir. Dört beceriyi entegre eden senaryolar, öğrencinin üretim sürecini görünür kılar; değerlendirme boyutu, bu sürecin niteliğini anlamlandıran temel unsurdur. Dolayısıyla dijital ortamdaki bütüncül görevlerin etkili olabilmesi, pedagojik olarak yapılandırılmış değerlendirme ölçütleri, öz ve akran değerlendirmesi gibi katılımcı yaklaşımlarla desteklenmesine bağlıdır. Bu yaklaşım, öğrenmenin yalnızca sonuç değil; süreç, etkileşim ve yansıtma boyutlarıyla da ele alınmasını zorunlu kılar.

6.3.3. Bütüncül Görevlerde Değerlendirme, Eleştirel Bakış ve Beceriler Arası Geçişlilik

Dijital bütüncül görevlerin başarısı, yalnızca ortaya çıkan içerikle değil; bu içeriğin nasıl değerlendirildiği, nasıl yorumlandığı ve diğer becerilerle nasıl ilişkilendirildiğiyle doğrudan bağlantılıdır. Geleneksel “son ürün odaklı” yaklaşım, günümüzde yerini süreç odaklı, çok boyutlu ve katılımcı bir değerlendirme anlayışına bırakmıştır. Bu anlayış, öğrencinin yalnızca ölçülmesini değil; aynı zamanda öğrenme sürecine aktif bir özne olarak katılmasını sağlar.

a) Değerlendirme ve Geri Bildirim Süreci

Çok katmanlı bir değerlendirme yapısı, öğrenenin sürece daha bilinçli ve yansıtıcı biçimde katılımını mümkün kılar:

- **Öz Değerlendirme:** Öğrenci, görev sürecine dair “Neyi iyi yaptım? Neyi geliştirmeliyim?” gibi sorulara yanıt vererek metabilşsel farkındalık kazanır.
- **Akran Dönütü:** Flip gibi ortamlarda yapılan sunumlar, öğrencilerin birbirlerine rubrik temelli geri bildirim vermesine olanak tanır. Bu süreç eleştirel bakış, empati ve sosyopragmatik farkındalık kazandırır.
- **Öğretmen Dönütü:** Google Docs yorumları, Flip üzerindeki sesli dönütler veya yazılı değerlendirme notları aracılığıyla öğretmen, öğrencinin dilsel gelişimini rehberlik eden bir şekilde yönlendirir.
- **E-Portfolio Entegrasyonu:** Süreç boyunca üretilen tüm içerikler e-portfolyoda belgelenir. Böylece yalnızca sonuç değil, gelişim yolculuğunun tamamı görünür hâle gelir.

Reinhardt (2022, s. 146) bu dönüşümü şu şekilde ifade eder: “Dijital proje tabanlı öğrenmede değerlendirme, bir son yargı değil; öğreneni yönlendiren, yansıtan ve gelişimi belgelendiren biçimlendirici bir süreçtir.”

b) Eleştirel Değerlendirme ve Bütüncüllüğün Önemi

Dijital çağda dil öğretimi, yalnızca araç kullanımına indirgenemez. Asıl değer, bu araçların pedagojik olarak bütüncül, etkileşimli ve anlamlı görevlerle yapılandırılmasında yatar. Dört becerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ayrı ayrı öğretilmesi, genellikle yapay, bağsamsız ve öğrencinin motivasyonunu düşüren bir yaklaşım üretir. Bygate (2015) bu durumu şu sözlerle özetler: “Becerilerin, öğretim kolaylığı için parçalanması, dil öğreniminin iletişimsel bütünlüğünü zedeler.” (s. 370)

c) Beceriler Arası Geçişlilik ve Yatay Dijital Öğrenme

Bütüncül görevlerin kalıcılığı, yalnızca becerilerin aynı anda işlenmesine değil; bu beceriler arasında doğal ve pedagojik geçişler kurulmasına bağlıdır. Yatay dijital öğrenme, öğrencinin bir beceri üzerinden başladığı görevi diğer becerilere sorunsuz biçimde bağlayarak tamamlamasını sağlar.

Örnek geçiş döngüsü:

- Bir okuma görevi → içerik üzerinden yazılı özet üretimiyle yazmaya,
- Yazılı içerik → Flip sunumuna dönüştürülerek konuşmaya,
- Sunumlara yapılan geri bildirimler → yeniden yazı üretimine ve eleştirel geliştirmeye bağlanır.

Bu geçişlilik, yalnızca içerik tekrarını değil; aynı zamanda öğrencinin zihinsel transfer becerisini, uygulama yetisini ve dilsel yaratıcılığını da destekler.

Dijital bütüncül görevler, dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) yalnızca yan yana getirmekle kalmaz; aynı zamanda bu beceriler arasında *doğal geçişler* oluşturarak öğrencinin dil gelişimini organik ve kalıcı hâle getirir. Görev temelli yaklaşımın (Ellis, 2003; Nunan, 2004) iletişimsel yönü, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenci merkezli yapısıyla birleştiğinde, dijital araçlar pedagojik sürecin tamamlayıcı bir parçası olmaktan çıkarak sürecin kalbi hâline gelir.

Bu bağlamda bütüncül dijital görevler:

- **Dilsel yeterliği** iletişimsel bağlamda geliştirir,
- **Eleştirel düşünme ve kültürel farkındalığı** pekiştirir,
- **Dijital okuryazarlığı** öğrenme sürecinin ayrılmaz bir bileşeni hâline getirir,

- **Öğrenen özerkliğini ve öz-yeterliği destekler.**

Bygate'in (2015) uyarısında olduğu gibi, becerilerin parçalı öğretilmesi dilin doğasına aykırıdır; dijital çağda bu parçalanmış yaklaşım daha da işlevsiz hale gelmektedir. Öğrencinin dili anlamlı, çok katmanlı ve etkileşimli bir şekilde deneyimlemesi, ancak bu tür bütüncül görevlerle mümkündür.

Sonuç olarak, dijital bütüncül görevler, yalnızca birer öğretim tekniği değil; aynı zamanda öğrenen kimliğini dönüştüren, dil öğrenimini sosyal, kültürel ve dijital bir deneyim hâline getiren pedagojik bir çerçeve sunmaktadır. Bu yaklaşım, kitabın ilerleyen bölümlerinde ele alınacak olan “dijital öğrenme ekosistemleri” ve “değerlendirme odaklı dijital uygulamalar” için de sağlam bir temel oluşturmaktadır.

Dijital bütüncül görevlerin değerlendirme, geri bildirim ve beceriler arası geçişlilik temelli yapısı, aslında daha geniş bir öğrenme ekosisteminin habercisidir. Öğrencinin üretim sürecine aktif biçimde katılması, görevleri farklı beceriler arasında yatay olarak ilişkilendirmesi ve dijital araçlar aracılığıyla bu süreci görünür kılması, yeni bir öğrenme paradigmasına kapı aralar. Bu paradigma, “yatay dijital öğrenme” olarak adlandırılan, beceriler arası akışkanlığı ve bağlantısallığı merkeze alan bir anlayışla temellenir. Bir sonraki bölümde, bu yaklaşımın kuramsal temelleri, ilkeleri ve uygulamadaki yansımaları ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

6.4. Yatay Dijital Öğrenme: Kuram, İlkeler ve Uygulama

Giriş: Dil Öğretiminde Akışkanlık ve Bağlantısallık

Dijital çağ, yalnızca içeriklerin doğasını değil, öğrenme biçimlerinin yapısını da köklü biçimde dönüştürmektedir. Geleneksel öğretim anlayışında dört dil becerisi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) genellikle birbirinden ayrı planlanırken, dijital öğrenme ortamlarında bu beceriler birbirine paralel, etkileşimli ve geçişli olarak çalıştırılır.

Bu yatay yapı, öğrencinin bir beceriden diğerine zihinsel köprüler kurarak ilerlemesini sağlar. Örneğin:

- Öğrenci bir video izler (dinleme) → kısa özet yazar (yazma) → yazdığı özet hakkında konuşur (konuşma) → diğer öğrencilerin özetlerini karşılaştırır (okuma).

Bu tarz geçişli öğrenme, öğrenciyi yalnızca alıcı değil; çoklu bağlamda düşünen, ilişki kuran ve dönüştüren bir özne hâline getirir. Bu nedenle yatay öğrenme tasarımları, öğrenciyi pasif dinleyiciden çıkarıp aktif bir görev yöneticisi hâline getirir.

Kuramsal Temeller: Bağlantıcı Öğrenme ve Multiliteracies

Beceriler arası geçiş, yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda kuramsal bir zorunluluktur. Bu noktada özellikle **Bağlantıcı Öğrenme (Connectivism)** ve **Çoklu Okuryazarlıklar (Multiliteracies)** yaklaşımları, dijital çağın öğrenme dinamiklerini açıklamak için güçlü dayanaklar sunar.

a) Bağlantıcı Öğrenme (Siemens, 2005)

Siemens'e göre öğrenme yalnızca bireyin zihninde gerçekleşmez; bilgi akışı, ağlar ve dijital kaynaklar üzerinden sürekli yeniden kurulur. Bu nedenle öğrenci sadece bilgi tüketen değil; bağlantı kuran, paylaştan ve dönüştüren bir aktördür. Beceriler arası geçişler, bu bağlantıların doğal sonucu olarak ortaya çıkar.

b) Multiliteracies (Cope ve Kalantzis, 2009)

Çoklu okuryazarlıklar yaklaşımı, dilin sadece yazılı metinle sınırlı olmadığını; ses, görsel, hareket, grafik ve etkileşim unsurlarının da anlam yapımının bir parçası olduğunu vurgular. Örneğin bir infografik yalnızca okunmaz; aynı zamanda yorumlanır, üzerine konuşulur, hakkında yazılır. Böylece beceriler arası geçiş hem doğal hem de pedagojik olarak desteklenmiş olur.

Tasarım İlkeleri: Görevlerin Yatay Bağlantısı

Yatay dijital öğrenme, yalnızca araçların kullanımı değil; beceriler arası anlamlı geçişlerin tasarlanması ile mümkündür. Aşağıdaki ilkeler, dijital bütüncül öğrenme senaryoları için temel bir çerçeve sunar:

Tablo 21.: Yatay Öğrenme Tasarımının Temel İlkeleri (Beetham ve Sharpe, 2019'a dayalı olarak)

İlke	Açıklama / Pedagojik Temellendirme
Görev Sürekliliği	Her görev bir öncekine dayalı olmalı; içerik ve beceri açısından birbirini tamamlamalıdır.
Beceri Geçiş	Bir beceri diğerine hazırlık işlevi görmeli (örneğin yazma → konuşmaya geçiş).
Çoklu Üretim	Bir içerik farklı yollarla ifade edilebilmeli (örneğin: yazı → seslendirme → görsel sunum).
Yansıma ve Gözden Geçirme	Öğrenci süreci değerlendirerek ilerlemeli; öz değerlendirme ve dönüt döngüsü kurumsallaştırılmalıdır.

(Not: Tablo, Beetham ve Sharpe'nin (2019) yatay öğrenme ilkelerinden uyarlanarak ve yazarın Almanca öğretiminde dijital görev tasarımı deneyimlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Sonuç: Öğrenci yalnızca “dinledim – unuttum” değil, “dinledim – yazdım – konuştum – düşündüm” sürecini yaşamalıdır. Bu geçişlilik, öğrenmeyi hem derinleştirir hem de kalıcı kılar.

Uygulama Örneği: Yatay Öğrenme Görev Akışı (A2–B1 Seviyesi)

Aşağıdaki örnek görev dizisi, tematik ve çok modlu yapı sayesinde dört temel becerinin bütüncül bir biçimde işlenmesini sağlar.

Tablo 22.: Tema: Berufe der Zukunft – Geleceğin Meslekleri

Aşama	Hedef Beceriler	Kullanılan Dijital Araçlar
1. DW videosu izleme	Dinleme	DW Deutschtrainer + Google Forms
2. İzlediğini özetleme	Yazma	Google Docs
3. Video hakkında sözlü yorum yapma	Konuşma	Flip
4. Diğer öğrencilerin yorumlarını okuma	Okuma	Padlet
5. Kısa sunum hazırlama	Yazma + Konuşma	Canva + Voki

Pedagojik Kazanım:

Bu görev dizisi, öğrencinin her beceriyi ayrı değil; bir diğerine bağlı olarak deneyimlemesini sağlar. Görev parçaları yalnızca içerik açısından değil, zihinsel geçiş açısından da planlıdır. Bu yapı, öğrenciyi dört beceri arasında bağ kuran, geçiş yapan ve bütüncül dilsel eylem içinde düşünen bir özneye dönüştürür.

Yatay dijital öğrenme modelinin kuramsal temelleri ve tasarım ilkeleri, ancak bu yapının merkezinde yer alan öğrencinin öğrenme biçimleriyle anlam kazanır. Çünkü yatay öğrenme, yalnızca görevlerin birbirine bağlandığı bir sistem değil; bu bağlantılar aracılığıyla dönüşen bir öğrenen profili ortaya çıkarır. Dolayısıyla bir sonraki bölümde, bu model içinde öğrencinin nasıl bir öğrenen kimliği geliştirdiği, hangi stratejilerle süreci yönettiği ve hangi becerilerde dönüşüm yaşadığı ele alınacaktır.

6.4.1. Yatay Dijital Öğrenme: Öğrenci Profili, Stratejiler ve Sonuç

Öğrenci Profili: Geçişli ve Etkileşimli Öğrenen

Yatay dijital öğrenme tasarımı, öğrenciyi yalnızca içerik tüketicisi değil; üreten, düşünen, yansıtan ve dönüştüren bir öğrenen hâline getirir. Bu yapı, bireysel becerilerin ötesinde görev yönetimi, zaman planlaması ve bütünsel düşünme yetilerini de geliştirir.

Yatay Öğrenmeyle Gelişen Öğrenci Becerileri:

- **Zaman Yönetimi:** Görevlerin aşamalı yapısı, öğrencinin zamanı bilinçli kullanmasını gerektirir.
- **Görevler Arası Bağ Kurma:** Öğrenci bir beceriden diğerine geçerken içerikler arasında mantıksal ve tematik ilişki kurar.
- **İzleme ve Revizyon Becerisi:** E-portfolyo ve öz değerlendirme sayesinde öğrenci üretimini gözden geçirir, yeniden yapılandırır.
- **Beceri Entegrasyonu:** Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri doğal geçişlerle bütünsel dil yeterliğine dönüşür.

Sonuç olarak öğrenci artık yalnızca “okuyan” ya da “konuşan” değil; dil aracılığıyla düşünen, değerlendiren ve yeniden yapılandıran etkileşimli bir öğrenen profiline sahiptir.

Pedagojik Öneriler ve Uygulama Stratejileri

Yatay öğrenmenin sınıfta etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmen, hem dijital araçların teknik işlevlerini hem de pedagojik işlevlerini bütünlüştirebilmelidir. Aşağıdaki stratejiler, Almanca öğretimi bağlamında bütüncül görevlerin uygulanabilirliğini artırır:

Tablo 23.: Yatay Öğrenme için Pedagojik Stratejiler

Strateji	Açıklama / Uygulama Yönu
Görev Haritaları Oluşturma	Her görev için beceri geçişlerini ve araç kullanımını gösteren akış şemaları hazırlayın.
Bireysel + Grup Görevleri Harmanı	Hem bireysel üretim hem grup içi etkileşim yoluyla becerileri çalıştırın.
E-Portfolio ile Süreci İzleme	Öğrencinin sürecini belgeleyebileceği ve dönüt alabileceği dijital alanlar oluşturun.
Araçlar Arası Geçiş Planlama	DW’den izlenen bir video → Canva afişi → Flip yorumu → Padlet tartışmasına bağlanabilir.
Çıktı Çeşitliliği	Yazılı + görsel + sesli çıktıları dengeleyin; öğrencinin güçlü yanlarından yola çıkarak diğer becerilere geçişi teşvik edin.

(Not: Tablo, yazarın Almanca öğretimi alanındaki dijital görev senaryoları ve yatay öğrenme uygulamalarına ilişkin pedagojik analizlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Bu stratejiler, öğretmeni yalnızca içerik sağlayan değil; öğrenme deneyimini mimarlık eden bir rehber konumuna taşır.

Sonuç: Öğrenme Akışını Kuran Öğretmen, Geçiş Kuran Öğrencidir

Beceriler arası geçişlilik ve yatay öğrenme dizaynı, yalnızca teknolojik araç kullanımına indirgenemeyecek kadar derin bir pedagojik yaklaşımdır. Bu anlayış, öğrenmeyi kutulara ayırmak yerine beceriler arası doğal akışlarla örülmüş bir süreç olarak kurgular.

Dijital çağın öğrencisi artık “okuma”, “konuşma”, “yazma” ya da “dinleme” gibi ayrıştırılmış etkinliklerle değil; bu becerileri entegre eden, anlamlı bağlamlarda üretken bir öğrenme deneyimiyle gelişir. Görevler yalnızca “yapılıp geçilen” etkinlikler değil; **“öğren – bağlantı kur – üret – yansıt”** döngüsünü içeren derinleşmiş öğrenme süreçleridir.

Dijital Çağın Öğretmeni:

- Görevleri süreç odaklı biçimde planlar,
- Dört beceriyi dengeli bir biçimde sunar,
- Öğrencinin üretimini izler, değerlendirir ve yönlendirir,
- Öğrenciyi sadece içerik üretmeye değil, bağlantılar kurmaya teşvik eder.

Selwyn’in (2021) ifadesiyle:

“Öğretmen artık yalnızca bilgi aktarıcı değil; öğrenenin bağlantı kurabileceği, etkileşime girebileceği ve anlam üretebileceği koşulları tasarlayan kişidir.”

Bu yaklaşım, dijital öğrenmeyi yalnızca daha kolay değil; aynı zamanda daha derin, daha bağlantılı ve daha dönüştürücü kılar.

Yatay dijital öğrenme yaklaşımı, bireysel ve sınıf düzeyinde gerçekleşen dönüşümün yalnızca başlangıç noktasıdır. Bu dönüşüm, öğrenme sürecindeki rollerin, etkileşim biçimlerinin ve pedagojik önceliklerin yeniden tanımlandığı daha geniş bir yapının parçasıdır. Öğretmen ile öğrencinin dijital ortamda üstlendiği yeni roller, öğrenmeyi yalnızca görev temelli değil; aynı zamanda ekosistem temelli bir süreç hâline getirir. Bu noktada dijital pedagojik dönüşüm, bireysel uygulamaların ötesine geçerek, öğrenme kültürünün bütününe etkileyen bir paradigma değişimi olarak karşımıza çıkar.

7. Dijital Pedagojik Dönüşümün Dinamikleri

Dil becerilerinin dijital ortamlarda bütüncül biçimde geliştirilebilmesi, öğretim sürecinin merkezinde yer alan aktörlerin – öğretmen, öğrenci ve teknolojinin – rollerinin yeniden tanımlanmasını zorunlu kılar. Dijitalleşme yalnızca öğrenme biçimlerini değil, öğrenmeyi yöneten pedagojik ekosistemi de dönüştürmüştür. Artık öğrenme, bireysel üretimden çok etkileşim, işbirliği ve sürekli dönüt döngüsüyle karakterize edilmektedir. Bu dönüşüm, öğretmeni tasarımcı ve rehber, öğrenciyi aktif özne, teknolojiyi ise öğrenmenin mimari altyapısı konumuna taşır. Bu bölüm, dijital pedagojik dönüşümün temel dinamiklerini çok katmanlı bir bakışla ele alarak, bu üç aktörün etkileşimi üzerinden yeni bir öğretim paradigmasının nasıl şekillendiğini tartışacaktır.

7.1. Öğretmen, Öğrenci ve Teknoloji Boyutu

Dijital pedagojik dönüşüm, yalnızca yeni teknolojilerin sınıfa girmesiyle değil; bu teknolojilerin öğretmen, öğrenci ve öğrenme süreci arasındaki dinamiklerde nasıl bir değişim yarattığıyla anlaşılabilir. Öğretmenin rolü, öğrencinin beklentileri ve teknolojinin sunduğu imkânlar, bu dönüşümün en kritik boyutlarını oluşturur.

Öğretmenin Değişen Rolü

Geleneksel öğretmen merkezli model, bilgi aktarıcılığına dayanırken; dijital çağda öğretmen, artık *rehber, kolaylaştırıcı ve öğrenme tasarımcısı* kimliğine bürünmektedir. Bu yeni konumda öğretmen, bilgi kaynağından çok bilgiye ulaşma yollarını gösteren, dijital araçları pedagojik amaçlarla bütünleştiren ve öğrencinin özerk öğrenmesini destekleyen bir aktördür.

Öğretmen açısından bu dönüşüm, aynı zamanda *dijital pedagojik yetkinlik* gerektirmektedir. Yalnızca araçları kullanabilmek değil, bu araçları pedagojik amaçlarla eşleştirebilmek (Mishra ve Koehler, 2006) kritik bir noktadır. Öğretmenler, teknolojiyi sadece “destek unsuru” olarak değil; öğrenme çıktısını belirleyen stratejik bir bileşen olarak görmek durumundadır.

Öğrencinin Değişen Konumu

Öğrenci artık pasif alıcı değil; *aktif üretici, değerlendirici ve dijital topluluk üyesidir*. Dijital ortamlar, öğrencinin yalnızca tüketmesini değil, üretmesini, paylaşmasını ve yorum yapmasını teşvik eder. Bu durum, öğrencide *özerklik, sorumluluk ve dijital kimlik bilincini* de beraberinde getirir.

Tablo 24.: Öğretmen ve Öğrencinin Dijital Dönüşümdeki Roller

Boyut	Geleneksel Yaklaşım	Dijital Pedagojik Dönüşüm
<i>Öğretmen</i>	Bilgi aktarıcısı, kontrol edici	Rehber, kolaylaştırıcı, öğrenme tasarımcısı
<i>Öğrenci</i>	Pasif dinleyici, alıcı	Aktif üretici, yorumlayıcı, özerk öğrenen
<i>Etkileşim</i>	Tek yönlü, sınıf içi	Çift yönlü, çok modlu, sınıf içi + çevrim içi
<i>Öğrenme</i>	Ezber ve tekrar odaklı	Anlam inşası, üretim ve paylaşım odaklı

(Not: Tablo, yazarın Almanca öğretiminde dijital pedagojik dönüşüm süreçlerine ilişkin kuramsal sentezinden ve alanyazındaki rol değişimi modellerinden; örneğin, Redecker ve Punie, 2017 yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Teknolojinin Konumu

Teknoloji, bu üçgenin üçüncü ayağını oluşturur. Ancak teknoloji “başlı başına amaç” değil, pedagojik amaçlara ulaşmak için bir araçtır. Burada kritik olan, teknolojiyi öğretim hedefleriyle uyumlu ve anlamlı biçimde kullanabilmektir.

Örneğin, Flipgrid gibi araçlar öğrencinin konuşma becerisini güçlendirmek için kullanılabilir; ancak yalnızca “video kaydetmek” için değil, belirli ölçütlere dayalı *yapılandırılmış görevlerle* entegre edilmelidir. Benzer şekilde Google Docs, yalnızca ortak yazma alanı değil; aynı zamanda *işbirliği, geri bildirim ve değerlendirme süreçlerini görünür kılan* bir öğrenme ekosistemidir.

Öğrenci-Öğretmen-Teknoloji Üçgeninde Karşılaşılan Zorluklar

Dijital pedagojik dönüşüm, aynı zamanda çeşitli riskler ve engeller de barındırır. Öğrencilerin dijital kaygıları, öğretmenlerin pedagojik hazırlıksızlığı veya teknolojik altyapı yetersizlikleri, süreci olumsuz etkileyebilir.

Tablo 25.: Dijital Pedagojik Dönüşümün Fırsat ve Zorlukları

Boyut	Fırsatlar	Zorluklar
Öğretmen	Rehberlik rolü, yeni pedagojik modeller geliştirme	Dijital pedagojik yeterlik eksikliği, mesleki direnç
Öğrenci	Özerklik, üretkenlik, dijital kimlik gelişimi	Dijital kaygı, motivasyon eksikliği, dikkat dağınıklığı
Teknoloji	Etkileşim, kişiselleştirilmiş öğrenme, çok modluluk	Altyapı sorunları, erişim eşitsizlikleri, yüzeyselleşme riski

(Not: Tablo, yazarın Almanca öğretiminde dijital pedagojik dönüşüm süreçlerine ilişkin analizlerinden ve literatürde yer alan fırsat-zorluk modellerinden; örneğin, Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010; Redecker ve Punie, 2017 yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Pedagojik Yorum

Dijital dönüşümde öğretmen, öğrenci ve teknoloji arasındaki ilişki, *dinamik bir etkileşim üçgeni* olarak görülmelidir. Bu üçgenin herhangi bir ayağı zayıf kaldığında, dönüşüm yüzeysel kalma riski taşır. Örneğin, yalnızca teknolojiye odaklanan bir yaklaşım, pedagojik amaçları gölgede bırakabilir; yalnızca öğrenci merkezli ancak teknolojiden kopuk bir yaklaşım, çağın gerekliliklerini karşılayamaz. Dolayısıyla etkili dijital pedagojik dönüşüm, *öğretmen-öğrenci-teknoloji uyumunu* esas alan bütüncül bir anlayışı gerektirir.

Öğretmen, öğrenci ve teknoloji arasındaki bu dinamik etkileşim, aslında öğrenme ortamlarının yapısını da kökten dönüştürmektedir. Roller yeniden tanımlanırken, bu rollerin etkileşime girdiği mekân da dönüşür. Dolayısıyla dijital pedagojik dönüşümün yalnızca insani unsurlarla değil; bu unsurların yer aldığı öğrenme ekosistemiyle birlikte ele alınması gerekir. Bir sonraki bölümde, bu ekosistemin mekânsal, kuramsal ve eleştirel boyutları incelenerek dijital öğrenme ortamlarının nasıl yeniden yapılandırıldığı tartışılacaktır.

7.1.1. Öğrenme Ortamı, Kuramsal Temeller ve Eleştirel Yorum

Dijital pedagojik dönüşüm, yalnızca öğretmen ve öğrencinin rollerindeki değişimle sınırlı değildir; aynı zamanda *öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanması, kuramsal çerçevelerin güncellenmesi ve pedagojik eleştirilerin dikkate alınması* ile tamamlanır. Dijital ortamlar, mekân ve zaman sınırlılıklarını ortadan kaldırırken öğrenmeyi çok daha *esnek, kişiselleştirilmiş ve işbirlikli* bir sürece dönüştürmektedir.

Öğrenme Ortamlarının Yeniden Yapılandırılması

Geleneksel sınıfın sınırları, dijital ortamlar sayesinde genişlemiştir. Artık öğrenme yalnızca sınıf içinde değil; çevrim içi platformlar, mobil uygulamalar ve sanal topluluklar üzerinden de gerçekleşmektedir. Bu durum, öğrencinin *her an, her yerde öğrenme* imkânına kavuşmasını sağlar. Ancak aynı zamanda, bu ortamların *tasarım kalitesi* pedagojik etkiyi belirleyen kritik unsur hâline gelir.

Tablo 26.: Dijital ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarının Karşılaştırması

Boyut	Geleneksel Ortam	Dijital Ortam
Mekân	Fiziksel sınıf	Sınırsız, çevrim içi + hibrit
Zaman	Belirli ders saatleri	Esnek, zamandan bağımsız
Etkileşim	Öğretmen merkezli	Çok yönlü, öğrenci merkezli, işbirlikli
Materyal	Basılı metin, tahtaya yazı	Multimedya, hiperlinkli, etkileşimli içerik
Değerlendirme	Yazılı sınav, öğretmen odaklı	Dijital portfolyo, akran dönütü, anlık geri bildirim

(Not: Tablo, yazarın dijital ve geleneksel öğrenme ortamlarının pedagojik farklarına ilişkin analizlerinden ve alanyazında yer alan karşılaştırmalı modellerden (örneğin, Moore, 1989; Garrison ve Anderson, 2003) yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Kuramsal Temeller

Dijital öğrenme ortamlarının pedagojik etkisini açıklamak için farklı kuramsal yaklaşımlar bir araya getirilmiştir:

- **Yapılandırmacılık (Vygotsky, 1978):** Öğrencinin bilgiyi aktif biçimde yapılandırdığı, sosyal etkileşim yoluyla öğrenmeyi derinleştirdiği kuramdır. Çevrim içi forumlar, wiki'ler veya işbirlikli yazma araçları bu kuramın dijital yansımasıdır.
- **Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı (Mayer, 2005):** Görsel, işitsel ve metinsel girdilerin birleşimi öğrenme sürecini kalıcı hâle getirir. Dijital ortamda video dersler, infografikler ve interaktif animasyonlar bu kuramın uygulama alanlarıdır.
- **Bağlantıcılık (Siemens, 2005):** Dijital çağın öğrenme kuramı olarak görülen bağlantıcılık, bilgiye erişimin ağ yapıları üzerinden gerçekleştiğini vurgular. Öğrenci, bilgi deposu değil; *bilgi ağlarını yöneten bir aktördür*.

Eleştirel Yorum ve Pedagojik Denge

Her ne kadar dijital ortamlar büyük fırsatlar sunsa da, öğretim tasarımı pedagojik dengeyi gözetmediğinde *yüzeyselleşme, dikkat dağınıklığı ve mekanik görev üretimi* riskleri doğurur. Öğrenciler yalnızca teknik araçlara maruz bırakıldığında, Krashen'in (1985) "anamlı girdi" vurgusu veya Long'un (1996) "etkileşim yoluyla öğrenme" ilkesi göz ardı edilmiş olur.

Bu noktada *öğretmenin rehberliği* yeniden önem kazanır. Dijital görevler, yalnızca içerik tüketimi değil; anlamlı üretim, geri bildirim ve yansıtma süreçleriyle bütünleştiğinde etkili olur. Hattie ve Timperley (2007) bunu şöyle açıklar:

"Geri bildirim yalnızca bir düzeltme değil; aynı zamanda güven, gelişim ve öğrenme sorumluluğunu artıran bir süreçtir" (s. 82).

Sonuç: Bütüncül Bir Yaklaşımın Gerekliliği

Dijital pedagojik dönüşüm, yalnızca araç kullanımına indirgenemez. Asıl değer, bu araçların pedagojik çerçeve içinde bütüncül ve eleştirel biçimde kullanılmasında yatar. Öğrenme ortamı, kuramsal temel ve eleştirel bakış bir araya geldiğinde, dijital pedagojik dönüşüm sürdürülebilir bir yapı kazanır.

Dijital pedagojik dönüşümün kuramsal ve çevresel temelleri, sürecin yalnızca altyapısını oluşturur. Asıl dönüşüm ise bu ortamların içinde yer alan öğretmenlerin ve öğrenenlerin tutum, inanç ve alışkanlıklarında gerçekleşir. Bu nedenle dijital dönüşüm, teknik bir yenilenmeden çok zihinsel ve mesleki bir yeniden yapılanma sürecidir. Bir sonraki bölümde, bu dönüşümün öğretmenler açısından hangi aşamalardan geçtiği, hangi dirençlerle karşılaştığı ve nasıl farklı öğretmen profilleri ortaya çıkardığı ele alınacaktır.

7.2. Dijital Pedagojik Dönüşümde Dirençler, Aşamalar ve Öğretmen Profilleri

Giriş: Dönüşümün Zihinsel Boyutu

Dijital pedagojik dönüşüm, yalnızca sınıfa tablet ya da yazılım sokmak değildir; öğretmenin pedagojik anlayışının, mesleki kimliğinin ve sınıf içi rollerinin kökten yeniden şekillenmesidir. Öğretmen artık yalnızca "bilgi aktarıcı" değil; öğrenme süreçlerini tasarlayan, yönlendiren, dönüt mekanizmalarını yapılandıran ve dijital araçlarla anlamlı bağlar kuran bir öğrenme mimarıdır (Beetham ve Sharpe, 2007).

Ancak bu dönüşüm bir gecede gerçekleşmez. Direnç, deneme, hata, yeniden yapılanma ve kurumsal destek ile şekillenen uzun soluklu bir yolculuktur (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010; Fullan, 2007). Öğretmen için bu

süreç yalnızca teknik bir öğrenme değil; mesleki kimliğini yeniden tanımlama, güven duygusunu pekiştirme ve öğrenme topluluklarıyla bağ kurma sürecidir.

Direncin Kaynakları: Neden Kaçınılmazdır?

Direnç çoğu zaman yeniliğe karşı “kapalı olma” şeklinde algılansa da, aslında kayıp duygusu, belirsizlik ve pedagojik kimlik sarsıntısıyla ilgilidir.

- **Bireysel Direnç:** Öğretmen teknolojiyi gereksiz ya da tehditkâr görebilir. Örneğin “Ben grafikçi değilim ki!” ya da “Dersim show’a döner” gibi endişeler öğretmenlerin kendi mesleki konfor alanını koruma çabasından doğar. Öğrenciler ise dijital görevleri ekstra yük gibi algılayabilir.
- **Kurumsal Direnç:** Yetersiz altyapı, yüzeysel hizmet içi eğitimler ve merkeziyetçi müfredat, öğretmenlerin yenilikleri sürdürülebilir biçimde uygulamasını zorlaştırır.
- **Pedagojik Direnç:** Araçların yalnızca “süsleme” amacıyla kullanılması, ölçme-değerlendirmede belirsizlik ya da araç fazlalığının bilişsel yük oluşturmaması, dönüşümün değerini gölgeler.

Kuramsal dayanaklar:

- Fullan (2007): Değişim doğal olarak bir kayıp duygusu doğurur; direnç bu kaybın psikolojik sonucudur.
- Sweller (1988): Bilişsel yük fazla olduğunda öğrenme motivasyonu düşer.
- Salomon (1997): Dijital pedagojiyi benimseme yalnızca bireysel değil; sosyal ve kültürel bağlamla da şekillenir.

Somut Senaryo: Bir öğretmen, ilk kez Flip üzerinden öğrencilerden video ödevi ister. Ancak “öğrenciler dalga geçer mi, kontrol kaybolur mu?” kaygısıyla ciddi bir tereddüt yaşar. Öğrencilerin olumlu tepkileri (“Hocam kendi sesimi kaydedince fark ettim, telaffuzum gelişmiş!”) bu direncin yavaş yavaş kırılmasını sağlar.

Öğretmenin Dönüşüm Yolculuğu: Profiller ve Aşamalar

Dijital pedagojik dönüşüm, farklı aşamalardan geçen çok katmanlı bir yolculuktur. Öğretmenler bazen ilerler, bazen geri düşer; bazen de sıçrama yapar. Süreç bireysel motivasyon, kurumsal destek ve topluluk deneyimiyle şekillenir.

Tablo 27.: Öğretmenin Dijital Pedagojik Dönüşüm Yolculuğu: Aşamalar, Profiller ve Stratejiler

Aşama	Öğretmen Profili	Belirleyici Özellikler	Destek Stratejileri	Hedef
1	Farkında ama İsteksiz (Dirençli)	Dijital araçlara mesafeli; “disiplin bozulur” kaygısı	Başarı hikâyeleri, güvenli deneme ortamı	Teknolojinin destekleyici olduğunun farkına varmak
2	Deneyen ama Belirsiz (Keşifçi)	Çok araç dener, çabuk vazgeçer; pedagojik çerçeve zayıf	Görev şablonları, araç-beceri eşleştirme	Sistematik tasarım bilinci kazanmak
3	Entegre Eden (Dijital Entegrasyoncu)	Araçları pedagojik amaçla bütünleştirir; öğrenci katılımı yüksektir	Profesyonel öğrenme toplulukları, rubrik kullanımı	Paylaşan, sürdüren dijital kimlik geliştirmek
4	Lider ve Model Olan (Dijital Öncü)	Görev setleri geliştirir, mentörlük yapar, yaygınlaştırıcı rol üstlenir	Mentörlük, AR-GE, akademik üretim	Öğretmenin değişim lideri olması

(Not: Tablo, yazarın Almanca öğretiminde dijital pedagojik dönüşüm süreçlerine ilişkin saha gözlemleri, öğretmen görüşmeleri ve kuramsal analizlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.)

Aşamalar Arası Geçiş Dinamikleri

Geçişler doğrusal değildir; duygusal güven, deneyim ve destek gerektirir. Özellikle öğretmenin meslektaşlarından, öğrencilerden ya da yöneticilerden aldığı geri bildirim, sürecin en kritik itici gücüdür.

Tablo 28.: Öğretmen Profilleri Arasında Geçiş Dinamikleri

Geçiş	Tetikleyici Unsurlar	Risk Faktörü	Destek / Öneri
1 → 2	Model öğretmen gözlemi	İlk hatada geri çekilme	Hata toleransı, güvenli deneme ortamı
2 → 3	Öğrenciden gelen olumlu dönüt	Yüzeysel başarıya takılmak	Yapılandırılmış rehberlik ve planlama
3 → 4	Akran takdiri, topluluk desteği	Yalnızlaşma	Paylaşım kültürü, mesleki ağlara erişim

(Not: Tablo, yazarın Almanca öğretiminde dijital pedagojik dönüşüm süreçlerine ilişkin saha gözlemleri, öğretmen görüşmeleri ve kuramsal analizlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.)

Bu geçişlerde öğretmen yalnızca teknik değil, aynı zamanda duygusal ve mesleki bir olgunlaşma yaşar. Özellikle 2’den 3’e geçişte öğrenciden gelen samimi bir dönüt (“Hocam artık sunum yaparken daha özgüvenliyim”) öğretmenin dönüşümde bir eşik atlamasına yol açar.

Bununla birlikte, öğretmenlerin bu süreçte yalnız olmadıklarını hissetmeleri, mesleki topluluklar ve dijital öğrenme ağları aracılığıyla birbirlerinden öğrenebilmeleri dönüşümün sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahiptir. Profesyonel öğrenme ağları (Professional Learning Networks), öğretmenlerin deneyim paylaşımını ve karşılıklı destek kültürünü güçlendirerek dijital pedagojik dönüşümü kalıcı hâle getirir (Trust, 2012).

Öğretmen Profili Takip Çizelgesi

Bu çizelge, öğretmenlerin kendi gelişim süreçlerini takip etmelerini, öz değerlendirme yapmalarını ve hangi aşamada olduklarını görmelerini sağlar.

Tablo 29.: Dijital Dönüşüm Profili Takip Çizelgesi

Alan	1. Aşama	2. Aşama	3. Aşama	4. Aşama
Araç Kullanımı	Kaçınma	Düzensiz deneme	Seçici ve hedef odaklı	Araç tasarlama / adapte etme
Öğrenci Katılımı	Düşük	Pasif – tepkisel	Etkileşimli ve yapılandırılmış	Üretken, paylaşımcı
Geri Bildirim	Yok	Yüzeysel	Kişiyeye özel, çeşitlendirilmiş	Katmanlı, reflektif
Paylaşım	Yok	Öğrenmeye açık	Deneyim paylaşır	Kaynak üretir, mentörlük yapar

(Not: Çizelge, öğretmenlerin dijital pedagojik dönüşüm sürecindeki gelişim aşamalarını izleyebilmeleri ve öz değerlendirme yapabilmeleri amacıyla geliştirilmiştir. Yazarın saha gözlemleri, uygulama deneyimleri ve pedagojik analizlerinden yararlanılarak yapılandırılmıştır.)

Sonuç: Öğretmen Değişirse Kültür Değişir

Dijital pedagojik dönüşüm, öğretmeni sadece araç kullanan biri olmaktan çıkarır; öğrenmeyi tasarlayan, süreçleri yöneten ve mesleki topluluklarla paylaşan bir lider hâline getirir. Bu dönüşüm *DesteK → Deneyim → Yansıma → Paylaşım* döngüsüyle işler. Unutulmamalıdır ki bu yolculuk bir yarış değil; uzun soluklu bir mesleki olgunlaşma sürecidir. Her öğretmen kendi hızında ilerler ve her adım, öğrenme kültürünün dönüşümüne katkı sağlar. Öğretmen değiştikçe yalnızca sınıf değil; kurum, topluluk ve eğitim kültürü de dönüşür.

Fullan'ın (2007) ifadesiyle, “eğitimde gerçek değişim, bireysel becerilerin ötesinde, okul kültürünün dönüşümünü gerektirir.” Bu kültürel dönüşümün sürdürülebilirliği ise, öğretmenlerin profesyonel paylaşım ağları aracılığıyla birbirlerinden öğrenmeleriyle mümkündür. Trust (2012) bu durumu şöyle özetler: “Öğretmenler, bilgi paylaşımı ve karşılıklı destek yoluyla yalnızca bireysel olarak değil; mesleki topluluklarının da lideri olarak gelişirler.”

Dijital pedagojik dönüşümün öğretmen boyutunda yaşanan bu çok katmanlı süreç, aslında kuramsal modeller ve yapılandırılmış destek mekanizmalarıyla sürdürülebilir hâle gelir. Dirençlerin aşılması, deneyimin paylaşılması ve mesleki kimliğin yeniden inşası, rastlantısal değil; belirli kuramsal çerçeveler tarafından yönlendirilir. Bu nedenle dijital çağın öğretmen gelişimi, yalnızca bireysel çaba değil, pedagojik olarak temellendirilmiş modellerin rehberliğinde ilerleyen bütüncül bir süreçtir. Bir sonraki bölümde, bu dönüşümün dayandığı başlıca modeller ve uygulama yaklaşımları ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

7.3. Öğretmenin Dijital Mesleki Gelişimini Destekleyen Modeller ve Uygulamalar

Dijital çağda öğretmenin mesleki gelişimi, yalnızca bireysel öğrenme çabalarıyla sınırlı değildir. Sürecin sürdürülebilirliği; bilimsel temellere dayalı modellerin, uygulamalı örneklerin ve kurumsal destek mekanizmalarının birlikte çalışmasıyla mümkündür. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital pedagojik gelişimini açıklayan modeller, yalnızca bir “teknoloji listesi” sunmaz; öğretmenin mesleki kimliğini, pedagojik bakış açısını ve sınıf içi rollerini dönüştürmeye hizmet eder. Desimone'un (2009) ifadesiyle:

“Öğretmenlerin gelişimi, yalnızca bilgi kazanımı değil; bu bilginin anlamlandırılması ve bağlama dönüştürülmesi sürecidir.”

Modeller: TPACK, SAMR ve DigCompEdu

Üç temel model, öğretmenin dijital pedagojik gelişimini kavramsallaştırmada en sık kullanılan çerçeveleri oluşturur:

- **TPACK** (Technological Pedagogical Content Knowledge – Mishra ve Koehler, 2006)
- **SAMR** (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition – Puentedura, 2012)
- **DigCompEdu** (European Framework for the Digital Competence of Educators – Caena ve Redecker, 2017)

Bu modeller farklı bağlamlarda ortaya çıkmış, fakat birbirini tamamlayan yapılar sunar. TPACK öğretmenin teknoloji-pedagoji-içerik bilgisini

dengelemesini hedeflerken, SAMR teknoloji kullanımının “derinliğini” analiz eder. DigCompEdu ise Avrupa ölçeğinde öğretmenlerin dijital yetkinliklerini düzeylendiren kapsamlı bir yol haritası olarak geliştirilmiştir.

Tarihsel olarak bakıldığında:

- TPACK, 2000’lerin ortasında teknoloji ile ders tasarımı arasındaki boşluğu kapatma çabasıyla öne çıktı.
- SAMR, sınıf içi teknoloji uygulamalarında öğretmenin hangi aşamada olduğunu göstermeye yönelik pratik bir araç olarak Puentedura tarafından geliştirildi.
- DigCompEdu ise 2017’de Avrupa Komisyonu tarafından, öğretmen dijital yetkinliklerini kurumsal düzeyde standartlaştırmak için sunuldu.

Bu tarihsel gelişim, modellerin birbirini dışlamadığını; farklı ölçekte (mikro → ders tasarımı, mezo → sınıf uygulamaları, makro → kurumsal politika) birbirini tamamladığını ortaya koyar.

Tablo 30.: Dijital Pedagoji Modellerinin Karşılaştırmalı Özeti

Model	Odak Noktası	Boyutları / Aşamaları	Katkıları
TPACK	Teknoloji, pedagojik bilgi ve içerik bilgisinin entegrasyonu	- TK (Teknoloji Bilgisi) - PK (Pedagoji Bilgisi) - CK (Alan Bilgisi) - Kesişim alanları (TPK, TCK, PCK, TPACK)	Teknolojiyi pedagojik amaçla uyumlu hale getirir; öğretmenin ders tasarımında denge kurmasını sağlar.
SAMR	Teknoloji entegrasyonunun derinlik düzeyi	- S: Yerine koyma - A: Artırma - M: Değiştirme - R: Yeniden tanımlama	Öğretmenin hangi aşamada olduğunu görmesine yardım eder; basit dijitalleşmeden yenilikçi tasarıma geçişi açıklar.
DigCompEdu	Öğretmen dijital yeterliklerinin kapsamlı çerçevesi	6 boyut: - Mesleki Katılım - Dijital Kaynaklar - Öğretim ve Öğrenme - Değerlendirme - Öğrenci Güçlendirme - Öğrencilerin Dijital Yeterlikleri	Avrupa ölçeğinde standart sunar; öğretmen gelişim seviyelerini A1–C2 gibi kademelerle sınıflandırır; kurumsal planlama için referans çerçevedir.

(Not: Tablo, literatürde yer alan üç temel dijital pedagoji modelinin (TPACK, SAMR ve DigCompEdu) karşılaştırmalı analizi temel alınarak hazırlanmıştır. Yazar, modellerin Almanca öğretimi bağlamındaki pedagojik uygulanabilirliklerine ilişkin değerlendirmelerden yararlanmıştır.)

Eleştirel Bütünleştirme

Bu üç model yalnızca farklı yaklaşımları temsil etmez; aynı zamanda öğretmenin kendini konumlandırabileceği “yansıtıcı aynalar”dır. Bir öğretmen, ders planlarken TPACK’in denge anlayışından yararlanabilir, uygulamanın hangi düzeyde olduğunu SAMR üzerinden değerlendirebilir ve kendi dijital yeterliğini DigCompEdu çerçevesinde kurumsal olarak ölçebilir.

Örneğin Almanca öğretimi bağlamında:

- **TPACK** → Dijital sözlüklerin (LingQ, Leo) pedagojik amaçla entegrasyonu.
- **SAMR** → Geleneksel yazılı ödevin Flipgrid ile video sunumuna dönüştürülerek yeniden tanımlanması.
- **DigCompEdu** → Öğretmenin kendi dijital yeterliğini A2’den B2’ye taşıyarak süreç içinde ilerlemesini izlemesi.

Pedagojik Katkı

Sonuçta bu modeller, öğretmenin “araç bilgisi”ni “pedagojik bağlama” taşımasını sağlar. Öğretmen yalnızca uygulama bilen değil; teknoloji, içerik ve yöntem arasında anlamlı geçişler kuran bir tasarımcı hâline gelir. Ayrıca kurumsal ölçekli gelişim planları için bu modeller, hem bireysel öz değerlendirme hem de mesleki topluluklar içinde ortak bir dil kurma fırsatı verir.

Dijital dönüşüm süreci, öğretmenin bireysel deneyimleri ve mesleki olgunlaşmasıyla başlasa da, kalıcı hâle gelebilmesi için sistematik bir pedagojik çerçeveye ihtiyaç duyar. Bu noktada öğretmenlerin dijital yeterliklerini yalnızca kişisel çabayla değil; belirli modeller, standartlar ve yapılandırılmış destek sistemleri aracılığıyla geliştirmeleri önem kazanır. Dirençlerin yerini bilinçli uygulamalara, denemelerin yerini planlı bütünleştirmelere bıraktığı bu aşama, dijital pedagojik gelişimin kuramsal temellerle desteklenmesini zorunlu kılar. Bir sonraki bölümde bu süreci yönlendiren başlıca modeller ve uygulamalar ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

7.4. Uygulama Ekosistemleri: PLCs, Mikro-Yeterlikler ve Destek Platformları

Kuramsal modeller (TPACK, SAMR, DigCompEdu) öğretmenin dijital pedagojik gelişimi için sağlam bir kavramsal çerçeve sunarken, bu çerçevenin sahada yaşatılabilmesi uygulama ekosistemleri sayesinde mümkün olur. Uygulama ekosistemleri, bireysel öğrenmeyi kolektif süreçlerle bütünleştiren; öğretmenin yalnızlığını azaltan ve sürekli gelişimi mümkün kılan destek mekanizmalarıdır. Bu bölümde üç temel yapı öne çıkmaktadır: **Profesyonel**

Öğrenme Toplulukları (PLCs), Mikro-Yeterlikler (Microcredentials) ve Öğretmen Destek Platformları.

a) Profesyonel Öğrenme Toplulukları (PLCs)

Wenger'in (1998) "communities of practice" yaklaşımına dayalı olarak PLC'ler, öğretmenlerin bireysel değil kolektif öğrenmeyle gelişimini hedefler.

- **İyi uygulama paylaşımı:** Deneyimlerin görünür hâle gelmesini ve farklı bağlamlara uyarlanmasını sağlar.
- **Ortak materyal üretimi:** Dijital görev havuzları, rubrikler, sınıf senaryoları gibi ürünler kolektif biçimde geliştirilir.
- **Yansıtıcı kültür:** Öğretmenler öğrencilerin tepkilerini paylaşarak pedagojik stratejilerini yeniden tasarlar.

Uygulama Örneği: Okullarda "Dijital Görev Atölyeleri" düzenlenir. Her ay bir öğretmen kendi dijital uygulamasını sunar, ardından pedagojik tartışmalar yürütülür. Bu süreç, sadece bilgi aktarımı değil; aynı zamanda güven, aidiyet ve profesyonel kimlik inşası sağlar.

b) Mikro-Yeterlikler (Microcredentials)

Darling-Hammond ve Gardner (2017) mikro-yeterlikleri "öğretmen gelişiminin somut kanıtlarla desteklenen, kısa vadeli ama kalıcı etkiler yaratan modüller" olarak tanımlarlar.

- **Odaklı öğrenme:** Belirli bir beceri ya da araç (örneğin Padlet ile yazılı üretimi destekleme).
- **Kanıta dayalı ilerleme:** Öğretmen kendi uygulamasını sergileyerek ölçülebilir gelişim gösterir.
- **Sertifikalandırma:** Gelişim görünür hâle gelir; kariyer gelişimi ve kurumsal tanınırlık artar.

Uygulama Örneği: "Flip ile sözlü üretimi güçlendirme" adlı bir modülde öğretmen, öğrencilere video ödev uygular → geri bildirim toplar → uygulama raporu hazırlar → sertifika kazanır. Bu sayede kısa süreli ancak derinlikli bir öğrenme deneyimi yaşar.

c) Öğretmen Destek Platformları

Küresel ölçekte öğretmenlere ücretsiz ya da düşük maliyetli mesleki gelişim sağlayan platformlar, özellikle izole bağlamlarda kritik rol oynar.

- **Edutopia:** Makaleler, sınıf örnekleri, pedagojik blog yazıları – araştırmaya dayalı ve pratik içerikler sunar.

- **Cambridge English Teacher:** Dil öğretmenlerine özel kurslar, testler, videolar.
- **DigCompEdu Check-In:** Öğretmenin dijital yeterliklerini öz değerlendirmeye haritalandırır.
- **Teacher Academy (EU):** Ücretsiz online kurslar, Avrupa uyumlu sertifikalar.
- **Goethe-Institut ve eTwinning:** Almanca öğretimi bağlamında öğretmenleri Avrupa'daki meslektaşlarıyla buluşturur, işbirlikli projeler ve kültürel içerik üretimi sağlar.

Not: Bu platformlar, öğretmeni yalnız bırakmaz; küresel profesyonel ağlara bağlayarak kolektif öğrenmeyi destekler. Öğretmen yalnızca “araç kullanan” değil; deneyim paylaşan, eleştiren ve yeniden üreten bir aktöre dönüşür.

***Sonuç:** Gelişim Destekle Sürdürülebilir, Modelle Dönüştürülebilir*

Dijital mesleki gelişim şu üçlü yapı sayesinde bütünlük kazanır:

- **Modeller** (TPACK, SAMR, DigCompEdu) → kavramsal çerçeve,
- **Uygulamalar** (PLCs, mikro-yeterlikler, destek platformları) → sahadaki karşılık,
- **Paylaşım kültürü** → bireysel bilgiyi kolektif deneyime dönüştürür.

Öğretmenin dönüşümü, yalnızca “araç öğrenme” süreci değildir; pedagojik kimliğin yeniden inşasıdır. Bu yolculuk bireysel çabadan kolektif öğrenmeye, araç bilgisinden pedagojik vizyona, yerel bağlamdan küresel ağlara doğru evrilir.

Uygulama ekosistemleri, öğretmenin dijital dönüşüm sürecine katılımını güçlendirirken, bu sürecin etkili ve sürdürülebilir olabilmesi için izlenebilirliğinin sağlanması gerekir. Öğrenme toplulukları, mikro-yeterlikler ve destek platformları öğretmene gelişim fırsatları sunar; ancak bu fırsatların ne ölçüde etki yarattığını belirlemek, sürecin kalitesini artırmanın ön koşuludur. Bu noktada dijital gelişimin düzenli olarak izlenmesi, değerlendirilmesi ve geri bildirim mekanizmalarıyla desteklenmesi, dönüşümün hem bireysel hem kurumsal düzeyde kalıcı olmasını sağlar. Bir sonraki bölümde bu sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik yöntemler, kuramsal dayanaklar ve sürdürülebilirlik ilkeleri ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

7.5. Dijital Gelişimin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi: Yöntemler, Teorik Dayanaklar ve Sürdürülebilirlik

Dijital pedagojik dönüşümde öğretmen gelişimi, yalnızca bireysel öğrenme deneyimlerine bırakıldığında parçalı kalabilir. Kalıcı bir değişim için süreçlerin

izlenmesi, belgelenmesi ve kolektif paylaşım kültürüyle desteklenmesi gerekir. İzleme, hem öğretmenin bireysel farkındalığını artırır hem de okul ve kurumların hizmet içi eğitim politikalarına yön verir. Böylece dijital gelişim yalnızca kişisel bir serüven değil; kolektif, stratejik ve sürdürülebilir bir yolculuğa dönüşür.

Desimone'un (2009) vurguladığı gibi öğretmen gelişimi, yalnızca "bilgi kazanımı" değil; bu bilginin anlamlandırılması ve bağlama dönüştürülmesi sürecidir. Dolayısıyla izleme-değerlendirme, süreci görünür kılmamanın ve dönüştürücü bir kültüre taşımanın en kritik adımıdır.

İzleme Neden Gerekli?

Dijital gelişim sürecinin izlenmesi, farklı düzeylerde stratejik katkılar sağlar:

- **Bireysel farkındalık:** Öğretmen kendi ilerleyişini görür, güçlü ve zayıf yönlerini tanımlar.
- **Kurumsal yön belirleme:** Hizmet içi eğitimler öğretmen profiline göre planlanır.
- **Topluluk paylaşımı:** İyi örnekler görünür hâle gelir, model öğretmenler öne çıkar.
- **Politik karar desteği:** Eğitim politikaları somut verilere dayalı şekillenir.

Bu nedenle izleme yalnızca kişisel öğrenme haritası değil; kurumun dijital vizyonunu da besleyen bir veri tabanıdır.

İzleme ve Değerlendirme Yöntemleri

Dijital gelişim, tek bir araç ya da ölçütle takip edilemez. Çok katmanlı, reflektif ve belgelendirici yöntemlerin birleşimi gerekir:

1. Reflektif Günlükler ve Döngüsel Öğrenme

Öğretmen her dijital görevden sonra kısa notlar tutar: "*Ne yaptım? Neden yaptım? Ne öğrendim?*" Bu yaklaşım, Kolb'un (2014) öğrenme döngüsündeki deneyim-yansıma-kavramsallaştırma-uygulama aşamalarını doğal biçimde işler hâle getirir. Örnek: "Bu hafta Padlet kullandım, yorumlar yüzeyse. Gelecek sefer örnek yorum sunacağım ve minimum kelime sınırı koyacağım."

2. E-Portfolyo Tabanlı İzleme

Her görev "Hedef → Uygulama → Çıktı → Yansıma" adımlarıyla belgelenir. Dosyalar, ekran görüntüleri, öğrenci ürünleri ve öğretmen yorumları dijital klasörlerde toplanır.

- **Avantaj:** Öğretmen gelişimi süreç içinde izlenebilir hâle gelir.

- Kurumsal katkı: Portfolyolar topluca incelenerek okulun dijital pedagojik profili çıkarılabilir (Caena ve Redecker, 2017).

3. Öz Değerlendirme Araçları

Yapılandırılmış anketler ve ölçekler öğretmenin dijital profilini görünür kılar.

- **DigCompEdu Check-In:** 6 boyut, 22 gösterge ile ayrıntılı dijital harita sunar.
- **TPACK Self-Assessment Tool:** Teknoloji, pedagoji ve içerik entegrasyonunu ölçer.
- **Google Certified Educator Quiz:** Uluslararası geçerliliği olan uygulamalı test.

4. Akran Gözlemi ve Mentörlük

Öğretmenler birbirlerinin derslerini gözlemleyerek yapılandırılmış formlar üzerinden dönüt verir. Deneyimli öğretmenler, dijital dönüşüme yeni başlayanlara rehberlik eder. Bu yaklaşım, Salomon'un (1997) "sosyal biliş" anlayışıyla uyumludur: öğrenme yalnızca bireysel değil, kolektif süreçtir.

5. Veri Tabanlı İzleme

Dijital araçların sunduğu istatistikler (ör. Flip'te katılım sayısı, Padlet'te yorum uzunluğu, Google Forms sonuçları) öğretmenin pedagojik stratejilerine somut geri bildirim sağlar. Bu veriler kurumsal düzeyde raporlandığında, yöneticilere eğitim politikası geliştirme desteği sunar.

Teorik ve Politik Dayanaklarla Entegrasyon

İzleme ve değerlendirme süreci, bilimsel ve politik çerçevelerle desteklendiğinde sürdürülebilirlik kazanır:

- **Kolb (2014):** Deneyimsel öğrenme döngüsü, reflektif günlüklerle doğal biçimde işler.
- **Fullan (2007):** Değişim ancak sürekli izlenir ve öğretmen kimliğiyle bütünleşirse kalıcı olur.
- **Guskey (2002):** Profesyonel gelişim programlarının etkisi, ölçülüp değerlendirildiğinde anlamlıdır.
- **Desimone (2009):** Etkili gelişim programları içerik odaklı, sürekli, kolektif ve ölçülebilir olmalıdır.
- **Kirkpatrick (1998):** Dört aşamalı model (reaksiyon, öğrenme, davranış, sonuç) dijital pedagojik bağlama uyarlanabilir.

- **Caena ve Redecker (2017):** DigCompEdu çerçevesi, bireysel gelişimden kurum politikasına kadar ölçeklenebilir bir izleme modeli sunar.

Bu teorik temeller, bireysel izleme yöntemlerini kurumsal raporlama ve eğitim politikalarıyla bağlar.

Sonuç: Ölçmek, Belgelemek, Dönüştürmek

Dijital öğretmenlik yalnızca “denemek” değil; izlemek, belgelemek ve dönüştürmekle kalıcı hâle gelir. Reflektif günlükler öğretmene kendi sesini, e-portfolyolar süreç izini, öz değerlendirme araçları dijital profilini gösterir. Akran gözlemi ve veri tabanlı raporlarla bu gelişim paylaşılır, topluluk kültürüne dönüşür.

Sonuç olarak, dijital gelişim yolculuğu *bireysel farkındalıktan kurumsal stratejiye, bireysel öğrenmeden kolektif kültüre* uzanan çok katmanlı bir süreçtir. Ölçülmeyen gelişim unutulur; belgelenmeyen gelişim görünmez; paylaşılmayan gelişim ise kalıcı kültüre dönüşmez.

Dijital gelişimin izlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin bu yaklaşımlar, sürecin *neden* önemli olduğunu ve *nasıl* yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Ancak bu sürecin kalıcı ve ölçeklenebilir olabilmesi için, bireysel refleksiyon ve kurumsal raporlama arasında köprü kuran somut modellere ihtiyaç vardır. İzleme yöntemleri, öğretmenin farkındalığını artırırken; değerlendirme modelleri bu farkındalığı ölçülebilir, sürdürülebilir ve paylaşılabılır hâle getirir. Bir sonraki bölümde, dijital öğretmenlik gelişimini sistematik biçimde destekleyen başlıca takip ve değerlendirme modelleri ele alınacaktır.

7.6. Gelişim Takip ve Değerlendirme Modelleri

Dijital öğretmenlik gelişimi yalnızca öz değerlendirmeye sınırlı kalamaz; sürecin hem bireysel farkındalık hem de kurumsal yönlendirme açısından görünür, belgelenebilir ve paylaşılabılır olması gerekir. Bu nedenle gelişim takip ve değerlendirme modelleri, öğretmenin kişisel yolculuğunu destekleyen ama aynı zamanda kurum kültürünü dönüştüren güçlü araçlardır. Esas amaç, öğretmenin dijital dönüşüm sürecini yalnızca “*ne yapıldı?*” sorusuna indirgemek değil; “*nasıl yapıldı, ne öğrenildi ve hangi vizyonu şekillendirdi?*” sorularına yanıt aramaktır.

Takip Formları ve Rubrikler: Süreç Odaklı Belgeler

Öğretmenin dönemlik gelişimini izlemek için en işlevsel yöntemlerden biri, basit ama derinlikli takip formları ve rubriklerdir. Dönemsel takip formlarında öğretmenin dijital araç kullanımı, öğrenci etkileşimi ve üretim kalitesi gibi

göstergeler işlenir; böylece yalnızca nicel bir kayıt değil, pedagojik açıdan yorumlanabilir bir tablo ortaya çıkar. Rubrikler ise “*başlangıç – gelişimde – yetkin*” düzeyleriyle öğretmenin bulunduğu aşamayı netleştirir ve ileriye dönük hedefler belirlemesini kolaylaştırır. Örneğin, bir rubrikte “geri bildirim” kriteri, “yüzeysel” düzeyden “katmanlı, reflektif ve kişiselleştirilmiş” düzeye kadar açılmalarıyla öğretmenin nereye ilerlemesi gerektiğini görünür kılar. Bu tür araçlar, rekabet değil, öz farkındalık ve hedef odaklı gelişimi teşvik eder. Brookhart’ın (2013) belirttiği gibi, “iyi tasarlanmış bir rubrik yalnızca ölçme aracı değil; öğrenenin kendi gelişimini anlamlandırmasını sağlayan bir öğrenme aracıdır.”

Kurumsal İzleme ve Raporlama: Kültürel Dönüşümün Anahtarı

Bireysel belgeler kadar, kurumların bu süreci bütüncül biçimde raporlaması da önemlidir. Okulların veya fakültelerin gelişim haritaları çıkarılarak hangi alanlarda güçlü, hangi alanlarda desteklenmesi gereken noktalar olduğu belirlenebilir. Dönemlik raporlar sayesinde öğretmenler kendi uygulamalarını belgeleyip paylaşır; böylece iyi örnekler kurumsal belleğe kazandırılır. Ayrıca izleme panelleri ve dijital görev havuzları üzerinden hangi öğretmenin ne tür görevleri uyguladığı görülebilir, bu da yatay paylaşım kültürünü güçlendirir. Örneğin, bir okulda her ay yapılan “yansıtıcı toplantılar”da öğretmenler kendi deneyimlerini sunar, akranlarının önerilerini alır ve böylece değerlendirme yalnızca bireysel bir raporlama değil, kolektif öğrenmenin parçası hâline gelir.

Hargreaves ve Fullan’ın (2015) vurguladığı gibi, “eğitimde gerçek dönüşüm, bireysel gelişimin kolektif profesyonel sermayeye dönüştüğü noktada gerçekleşir.”

Nicel – Nitel – Yansıtıcı Üçgeni: Çok Boyutlu Değerlendirme

Değerlendirme yalnızca “*kaç araç kullanıldı?*” gibi nicel sorulara indirgenemez. Bunun yerine üç boyutlu bir model gereklidir:

- **Nicel Boyut:** Kullanılan araç sayısı, verilen görevlerin miktarı, öğrenci katılım oranı.

- **Nitel Boyut:** Görevlerin pedagojik anlamı, ürünlerin dilsel derinliği ve özgünlüğü.

- **Yansıtıcı Boyut:** Öğretmenin süreçten çıkardığı dersler, yaşadığı zorluklar ve geliştirmeyi planladığı yönler.

Bu üç boyut bir arada ele alındığında, gelişim sadece rakamlarla değil, anlamlı deneyimlerle ve stratejik hedeflerle birlikte değerlendirilebilir. Örneğin, bir öğretmen Padlet üzerinde 30 öğrenci yorumu almış olabilir (nicel), fakat yorumların ortalama üç kelimeden ibaret olduğu bir

durumda nitel boyut zayıf kalır. Eğer öğretmen bu durumu reflektif günlükte “gelecek sefer minimum 20 kelime kuralı koyacağım” şeklinde not ederse, yansıtıcı boyut süreci dönüştüren bir unsur hâline gelir. Schön’ün (1983) de belirttiği gibi, “uzmanlaşma, yalnızca yapılan işte ustalaşmakla değil; yapılan işi yansıtma, yeniden düşünme ve dönüştürme becerisiyle mümkündür.” Benzer biçimde Boud ve Falchikov (2006), değerlendirmenin yalnızca performansı ölçmekle sınırlı kalmaması; uzun vadeli öğrenmeyi destekleyecek biçimde yapılandırılması gerektiğini vurgular.

Sonuç: Değerlendirme Bir Final Değil, Başlangıçtır

Dijital gelişimin değerlendirilmesi yalnızca sürecin sonunda verilen bir not veya rapor değildir; tam tersine, öğretmenin gelişimini hızlandıran ve kolektif kültürü güçlendiren bir süreçtir. Doğru yapılandırıldığında:

- Öğretmenin emeği görünür hâle gelir,
- İlerleme belgelenir ve paylaşılır,
- Okul yönetimleri stratejik kararlar alabilir,
- Öğretmenin motivasyonu ve mesleki vizyonu güçlenir.

Önemli olan “*kim daha iyi?*” sorusunu değil; “*kim nerede, nereye gidiyor ve nasıl desteklenebilir?*” sorusunu merkeze almaktır. Böylece değerlendirme, bir yarış değil; pedagojik dönüşümün yol haritası ve sürdürülebilir gelişimin en önemli tetikleyicisi hâline gelir.

Dijital pedagojik dönüşümün etkili biçimde sürdürülebilmesi, yalnızca izleme ve değerlendirme sistemlerinin varlığıyla değil; bu sistemlerin öğretmenin özerkliğini nasıl etkilediğiyle de yakından ilişkilidir. Ölçme ve raporlama süreçleri, eğer katı biçimde kurgulanırsa öğretmenin yaratıcılığını sınırlayabilir; ancak güven temelli ve gelişim odaklı bir anlayışla yürütülürse, özerklik ve profesyonel sorumluluk duygusunu güçlendirir. Bu noktada *izleme–destek–özgürlük* dengesi, dijital dönüşümün kalıcılığı için belirleyici hâle gelir. Başka bir ifadeyle, öğretmenin “*nasıl değerlendirildiği*”, aynı zamanda “*nasıl özgürleştiğini*” de belirler.

7.7. Dijital Dönüşümde Öğretmen Özerkliği ve Kurumsal Destek Dengesi

Dijital dönüşüm, yalnızca teknoloji entegrasyonu değil; aynı zamanda öğretmen kimliğinde karar alabilme, uygulama özgürlüğü ve pedagojik sorumluluk arasındaki dengeyi yeniden kurulması anlamına gelir. Bu süreçte öğretmenin bireysel inisiyatifi kadar, kurumsal yapıların sağladığı altyapı, rehberlik ve motivasyon desteği de belirleyicidir. Ne tam bağımlılık ne de

tam serbestlik bu süreç için uygun bir zemin sunar; denge esastır. Özerklik, öğretmenin kendi yöntemini ve araçlarını seçebilmesini sağlarken, kurumsal destek bu özgürlüğün sürdürülebilirliğini güvence altına alır. Kurumsal destek olmadan özerklik yalnızlığa; öğretmen desteği olmadan kurumsallık ise baskıya dönüşür (Fullan, 2007).

Öğretmen özerkliği, ders içeriği, yöntemi, kullanılan araçlar ve değerlendirme biçimleri konusunda bağımsız, pedagojik gerekçelere dayalı kararlar alabilme yetisini ifade eder. Bu özerklik farklı boyutlarda kendini gösterir: hangi dijital aracın ne amaçla kullanılacağına karar verebilme (teknopedagojik özerklik), öğrenme hedeflerini özgün görev tasarımlarıyla yapılandırabilme, dönüt biçiminde seçim yapabilme ve rubrik, öz değerlendirme ya da e-portfolyo gibi farklı değerlendirme yöntemlerini uygulayabilme (Mishra ve Koehler, 2006). Böyle bir yapı öğretmen motivasyonunu artırır, öğrenciye sunulan görevlerde çeşitlilik sağlar, öğrenme sorumluluğunu paylaşır ve dijital araçların amaçlı kullanımını teşvik eder. Ancak özerklik, “*canım ne isterse*” yaklaşımından ziyade “*öğrenciye ne fayda sağlar?*” sorusuyla yönlendirildiğinde anlamlıdır (Beetham ve Sharpe, 2007).

Öğretmen inisiyatifi kadar kurumsal destek de dijital dönüşümün vazgeçilmez unsurudur. Bu destek yalnızca donanım temini değil; aynı zamanda rehberlik, takdir ve yapılandırılmış gelişim sistemlerini içerir. Altyapı yetersizse öğretmen uygulamaya geçemez, rehberlik yoksa pedagojik bağ kurmakta zorlanır, değer görmezse yenilikçi çabalar karşılıksız kalır. Takdir mekanizmalarının işlememesi paylaşım kültürünü zayıflatır ve iyi örnekler görünmez hale getirir (Guskey, 2002). Bu nedenle öğretmenin dijital cesareti, okulun iklimiyle doğrudan ilişkilidir. Destekleyen, ilham veren ve yol açan bir okul ortamı dijital dönüşümün önünü açar (Caena ve Redecker, 2017).

Bu noktada dengeli bir model öne çıkar. Birey, topluluk ve yönetim üçgeninde işleyen bu sistemde öğretmen uygulayıcı, mesleki topluluk paylaşımcı, yönetim ise destekleyici bir rol üstlenir. Örneğin, öğretmen Flipgrid’de kendi görevini geliştirir, meslektaşlarıyla paylaşır, okul ise bu örneği görev havuzunda sergiler. Böylece bireysel özerklik, toplulukla paylaşım ve kurumsal destek birbirini tamamlayan halkalar olarak işler (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Tablo 31.: Öğretmen Özerkliği ve Kurumsal Destek Dengesi

Boyut	Öğretmen Özerkliği	Kurumsal Destek
Araç ve Yöntem Seçimi	Dijital araç, yöntem ve görev tasarımı, pedagojik gerekçelere dayalı karar verme	Okulun araç erişimi sağlaması, görev havuzu oluşturmaları
Öğrenme Hedefleri	Özgün görev tasarımı, rubrik ve e-portfolyo entegrasyonu	Kurumsal vizyonla uyumlu hedefler belirleme
Değerlendirme Biçimleri	Öz değerlendirme, akran dönütü, rubrik çeşitliliği	Yapılandırılmış raporlama, değerlendirme şablonları
Mesleki Paylaşım	Deneyim aktarımı, meslektaş işbirliği	PLC'ler, mikro-yeterlikler, teşvik ve takdir mekanizmaları
Motivasyon ve Kimlik	Öğretmenin yaratıcılığı ve mesleki aidiyet duygusu	Rehberlik, takdir, mesleki gelişim politikaları

(Not: Tablo, Fullan (2007), Guskey (2002), Beetham ve Sharpe (2007), Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010), Mishra ve Koehler (2006) ve Caena ve Redecker (2017) çalışmalarına dayalı olarak yazar tarafından sentezlenmiştir.)

Bu tablo, öğretmen özerkliği ile kurumsal desteğin birbirini tamamlayan yönlerini özetlemektedir. Amaç, öğretmenin pedagojik özgürlüğünü güçlendirirken aynı zamanda kurumsal yapının sürdürülebilir destek sağlaması gerektiğini görünür kılmaktır.

Tabloda sunulan boyutlar, öğretmen özerkliği ile kurumsal destek arasındaki dinamik dengeyi çerçevelemekte, bundan sonraki bölümde tartışılacak uygulama ve politika önerilerine teorik bir temel oluşturmaktadır.

Vaka Analizi: “Flipgrid Denemesi”

Bir okulda öğretmen, Flipgrid üzerinden ilk kez öğrencilere kısa video ödevi verir. Başta öğrencilerin tepkisinden çekinir, fakat okul yönetimi bu denemeyi destekler; altyapı sorunları çözülür, meslektaşları örnek rubrikler paylaşır. Öğrenciler de “Kendi sesimi duydum, hatamı fark ettim” gibi olumlu dönütler verir. Öğretmen yalnız kalmaz, kurumsal destek sayesinde cesaretlenir. Bu vaka, bireysel özerklik + topluluk paylaşımı + kurumsal destek üçlüsünün nasıl somut başarıya dönüştüğünü gösterir.

Daha sürdürülebilir bir yapı için politika önerileri de gündeme gelmektedir. Öğretmenlerin katkısıyla büyüyen dijital görev havuzları, bireysel deney tasarımlarına zaman tanıyan inovasyon saatleri ve rol model öğretmenlerin mentörlük yapmasını sağlayan destek mekanizmaları bu bağlamda öne çıkan stratejilerdir (Selwyn, 2021). Böyle bir sistem öğretmeni yalnız kullanıcı değil; ortak karar verici ve üretici aktör konumuna taşır.

Sonuç olarak, dijital dönüşüm bireysel değil; ekosistemsel bir süreçtir. Öğretmenin özgürleşmesi, kurumun desteklemesi ve meslektaşların paylaşması bu ekosistemin tamamlayıcı halkalarıdır. Bir öğretmeni desteklemek yalnızca bireysel gelişim değil; aynı zamanda bir sınıfı, bir okul kültürünü ve geleceğe dönük bir vizyonu desteklemektir. Dengenin özü şudur: *yalnız bırakmadan özgürleştirmek, yönlendirmeden boğmamak*.

Dijital dönüşümün öğretmen boyutunda kurulan denge, öğrenme sürecinin yalnızca bir yönünü oluşturur. Bu denge, ancak öğrencinin değişen öğrenme biçimleriyle birlikte ele alındığında anlam kazanır. Zira dijital çağın sınıfında öğretmen, rehberlik eden; öğrenci ise etkileşen, üreten ve yönlendiren bir aktördür. Öğretmen özerkliği ve kurumsal destek kadar, öğrencinin bilişsel ve kültürel dönüşümü de dijital pedagojinin başarısını belirler. Bu noktada odak, öğretmenin nasıl öğrettiğinden öğrencinin nasıl öğrendiğine kayar. Dolayısıyla bir sonraki bölüm, dijital kuşak öğrencisinin özelliklerini ve bu özelliklerin dil öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığını ele alarak, dijital öğrenme ekosisteminin ikinci temel halkasını ortaya koymaktadır.

8. Dijital Kuşak Öğrencisinin Temel Özellikleri ve Dil Öğrenmeye Yansımaları

21. yüzyılın öğrenme ortamları, yalnızca teknolojik araçlarla değil; aynı zamanda bu araçları doğal biçimde kullanan yeni bir öğrenen profiliyle şekillenmektedir. “*Dijital kuşak*” olarak tanımlanan bu öğrenciler, bilgiye erişim, iletişim kurma ve üretim biçimlerinde önceki kuşaklardan köklü biçimde farklılaşmaktadır. Onlar için bilgiye ulaşmak bir eylem değil, bir refleks hâline gelmiştir; öğrenme süreçleri lineer değil, ağ yapılıdır; anlam kurma biçimleri ise çoklu medya katmanlarıyla iç içedir (Tapscott, 2010; Caena ve Redecker, 2017).

Bu dönüşüm yalnızca teknolojik değil, bilişsel ve sosyokültürel bir dönüşümdür. Öğrencilerin öğrenme stratejileri, dikkat yönetimi, iletişim dili ve motivasyon kaynakları, dijital çağın hız, etkileşim ve kişiselleştirme ilkeleriyle yeniden biçimlenmiştir. Bu nedenle, dil öğreniminde geleneksel doğrusal ve öğretmen merkezli yaklaşımlar, dijital kuşağın dinamikleriyle çoğu zaman örtüşmemekte; öğretim süreçlerinde “*katılım boşlukları*” oluşmaktadır.

Bugünün öğrencileri teknolojiyle iç içe büyümüş, bilgiye erişimi doğrudan dijital araçlar üzerinden deneyimlemiş bireylerdir. Marc Prensky (2009) bu kuşağı “*dijital yerliler*” olarak adlandırır. Ancak dijital yerlilik, otomatik olarak öğrenme yeterliliği ya da stratejik beceri anlamına gelmez. Dijital kuşak öğrencileri teknolojiye doğuştan aşina olsalar da, bu aşinalık her zaman eleştirel okuryazarlık, derin öğrenme ya da bilişsel öz denetimle paralel gitmemektedir (Selwyn, 2021).

Bu öğrencilerin dikkat süresi, bilgiye yaklaşım biçimi ve üretkenlik motivasyonu, geleneksel öğretim anlayışlarıyla örtüşmediğinde pedagojik

uyum sorunları ortaya çıkabilir. Örneğin, klasik metin çözümleme etkinlikleri ya da uzun süreli dinleme görevleri, bu grubun hızlı, görsel ve etkileşimli öğrenme alışkanlıklarıyla çelişmektedir. Dolayısıyla, dijital öğrencinin pedagojik ihtiyaçlarını anlamak, etkili görev tasarımı için bir önkoşuldur.

Tablo 32.: Dijital Kuşak Öğrencisinin Özellikleri

Özellik	Açıklama
Hızlı bilgiye erişim	Bilgiyi anında almak, beklemeden işlem yapmak isterler.
Çoklu görev eğilimi (multitasking)	Aynı anda video izleyip mesajlaşabilir, farklı bilgi kanallarını eşzamanlı yönetebilirler.
Görsel-işitsel öğrenme	Video, animasyon ve infografik içerikler daha kalıcı öğrenme sağlar.
Kısa dikkat süresi	Ortalama dikkat süresi 7–10 dakikaya düşmüştür (Anderson, 2008).
Anında geri bildirim isteği	Gecikmeli yerine anlık dönüt talep ederler.
Tüketici odaklılık	Üretmekten çok izlemek, okumaktan çok dinlemek eğilimi baskındır.
Sosyal bağlantı ihtiyacı	Öğrenme sürecinde sosyal medya etkileşimi, aidiyet ve görünürlük arayışı yüksektir.

(Not: Tablo, dijital kuşak öğrencilerinin öğrenme alışkanlıklarına ilişkin literatürden (Anderson, 2008) ve yazarın Almanca öğretimi derslerindeki pedagojik gözlemlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Bu özellikler, yabancı dil öğreniminde belirgin pedagojik yansımalar üretmektedir:

- **Görsel-işitsel odaklılık** → öğrenciler okuma metinlerinden çok videolu içeriklere yönelir; bu durum dinleme-anlama ile görsel destekli kelime öğrenimi stratejilerini öne çıkarır.
- **Anlık dönüt isteği** → Flip, Quizlet, Duolingo veya Google Forms gibi araçların motivasyon artırıcı rolü güçlenir.
- **Sabırsızlık** → tekrar ve yapılandırılmış alıştırma ve öğretimin eğlenceli hale getirilmemesi durumunda sıkılma yaşanır.
- **Sosyal medya dili** → kısa, doğrudan ve çarpıcı ifadelerle iletişim kurma eğilimi, yazılı üretimi sadeleştirir ancak derinlemesine düşünmeyi zorlaştırabilir.

- **Yüzeysel işlem eğilimi** → dijital öğrenciler bilgiye hızlı ulaşır, ancak eleştirel çözümleme ve yorumlama aşamasında daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyarlar (Reinhardt, 2022).

Dijital kuşak öğrenenleri için yabancı dil öğretimi, klasik metin temelli ya da öğretmen merkezli modellerle değil; *interaktif, çok modlu, oyunlaştırılmış ve öğrenci merkezli* yaklaşımlarla etkili hâle gelir. Bu bağlamda görev temelli dijital etkinlikler, öğrenme sürecini yalnızca anlam üretmeye değil, aynı zamanda paylaşmaya ve dönüt almaya dayalı sosyal bir deneyime dönüştürür.

Sonuç olarak, dijital çağın öğrencileri öğrenmeyi “*yaparak, etkileşerek ve dönüt alarak*” yaşarlar. Onlar için anlam, yalnızca metinde değil; ses, görüntü, hareket ve sosyal paylaşımın etkileşiminde doğar. Bu nedenle dijital dil öğretimi, yalnızca araçların kullanımı değil, *öğrenci algısının yeniden tanımlanması* anlamına gelir.

Dijital kuşak öğrencisinin genel özellikleri, farklı kültürel ve eğitimsel bağlamlarda benzer eğilimler gösterse de, bu özelliklerin nasıl biçimlendiği büyük ölçüde yerel öğrenme kültürüne bağlıdır. Türkiye’deki dil öğretim ortamları, hem geleneksel öğretmen merkezli yapının hem de hızla artan dijitalleşmenin etkilerini eşzamanlı olarak taşımaktadır. Bu nedenle, dijital öğrenen profili yalnızca küresel eğilimlerle açıklanamaz; kültürel değerler, öğretim gelenekleri ve kurumsal beklentilerle birlikte ele alınmalıdır. Aşağıda sunulan bölüm, dijital kuşağın Türkiye bağlamındaki özgün yansımalarını — özellikle Almanca öğretmen adayları örneğinde — inceleyerek bu etkileşimin somut boyutlarını ortaya koymaktadır.

8.1. Türkiye’de Almanca Öğrenen Dijital Öğrenci Profili

Türkiye bağlamında Almanca öğretmen adaylarının dijital öğrenme pratikleri, dijital kuşak özelliklerinin kültürel ve pedagojik faktörlerle nasıl biçimlendiğini açık biçimde göstermektedir. Her ne kadar bu öğrenciler teknolojik araçlara yüksek düzeyde aşina olsalar da, bu aşinalık çoğu zaman *araç merkezli bir kullanım* düzeyinde kalmakta; öğrenme stratejilerine ve pedagojik farkındalığa sınırlı biçimde yansımaktadır (Çelik ve Köksal, 2017).

Almanca öğretmenliği öğrencileri arasında yapılan son dönem gözlemler çalışmaları (Tuğlu, 2023), dijital öğrenme davranışlarının *hem bireysel hem de kültürel* belirleyiciler taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler, Batı’daki örneklerine kıyasla daha çok *yönlendirilmeye ve rehberliğe ihtiyaç duyan*, dijital araçları “öğretmen destekli biçimde” kullanmayı tercih eden bir profil sergilerler. Bu durum, Türkiye’deki öğretim kültürünün *öğretmen merkezli geleneği* ile doğrudan bağlantılıdır. Öğrenciler teknolojiyi sever, ancak *pedagojik özerklik* konusunda çoğu zaman çekingen davranırlar.

Gözlemlenen Özellikler

- **Hazır içerik beklentisi:** “Hocam bunun videosu yok mu?” yaklaşımı, öğrencilerin bilgiye doğrudan erişim arzusunun ve hazır materyale olan bağımlılığının bir göstergesidir. Bu durum, öğrenme sorumluluğunu azaltma eğilimini beraberinde getirir.
- **Sesle ifade çekingenliği:** Flip, Voki veya Speechling gibi araçlara ilk aşamada yüksek direnç görülür. Öğrenciler kendi seslerini kaydetmekten kaçınır; hata yapma kaygısı, performans kaygısıyla birleşir (Haukås ve Dypedahl, 2018).
- **Paylaşım odaklılık:** Görevlerin sosyal medya formatında (ör. Instagram postu, Reels veya kısa video) sunulmasını tercih ederler. Bu durum, öğrencilerin üretimi yalnızca öğrenme aracı değil, *görünürlük göstergesi* olarak da gördüklerini ortaya koyar.
- **Kısa üretim eğilimi:** Uzun metinler yerine kısa, vurucu cümlelerle düşünce aktarmayı tercih ederler. Bu durum, sosyal medya dilinin yazılı üretim biçimlerine etkisini açıklar.
- **Teknik donanım yüksek, pedagojik kavrayış zayıf:** Dijital araçları hızlı öğrenirler, ancak görev mantığı (örneğin “neden bu görevi yapıyorum?” sorusu) çoğu zaman yüzeyde kalır. Bu da, *bilişsel derinleşmeyi sınırlandıran bir öğrenme döngüsü* yaratır.

Pedagojik Yorum ve Çözüm Önerileri

Bu öğrenci profili, dijital pedagojik yaklaşımların Türkiye bağlamında *kültürel uyarlama* gerektirdiğini göstermektedir. Yani doğrudan aktarılan modeller yerine, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine ve öğrenme alışkanlıklarına uygun *kademeli geçiş stratejileri* geliştirilmelidir.

Görevler, öğrencilerin aşına oldukları biçimlerden başlanarak, *sosyal medya temelli üretimlerden akademik yazıma doğru* yapılandırılmalıdır. Bu süreçte öğretmen, yönlendirici değil; “*rehber*” konumunda olmalıdır. Ayrıca dönüt mekanizmaları yalnızca biçimsel doğruluğa değil, öğrencinin farkındalık gelişimine de odaklanmalıdır (Tuğlu, 2023; Reinhardt, 2022).

Örnek Görev Zinciri

1. **Instagram tanıtım yazısı** – Öğrenciler kısa, dikkat çekici metinler üretir.
2. **150 kelimelik blog metni** – Aynı içeriği genişleterek daha akademik biçimde yeniden yazarlar.
3. **Sesli yorum kaydı (Flip)** – Ürettikleri metinleri sesli biçimde paylaşırlar.

4. **Akran geri bildirimi** – Diğer öğrenciler kısa dönütler verir.
5. **Revizyon** – Öğrenci dönütlere göre metnini yeniden düzenler.
6. **E-portfolyo ekleme** – Nihai sürüm kişisel dijital portfolyoya yüklenir.

Bu *kademeli geçiş modeli*, öğrencinin aşına olduğu sosyal medya estetiğini korurken, onu yavaş yavaş akademik üretime ve derin dil farkındalığına yönlendirir. Aynı zamanda öz değerlendirme ve dijital sorumluluk bilincini geliştirir.

Bu tür görev zincirleri, Türkiye’deki Almanca öğretmen adaylarının *öğrenen özerkliği* kazanmasında önemli bir araçtır. Çünkü öğrenci, her adımda “*üreten, dönüt alan ve geliştiren*” bir role geçer.

Türkiye’de Almanca öğrenen dijital öğrenciler, teknolojik olarak yetkin ama pedagojik olarak yönlendirmeye ihtiyaç duyan bir geçiş kuşağını temsil eder. Bu nedenle dijital pedagojinin görevi, öğrenciyi teknolojiden uzaklaştırmak değil; onu *amaçlı, farkında ve üretken* bir kullanıcıya dönüştürmektir.

Bu dönüşüm, yalnızca dijital araçlarla değil; *kültürel bağlamı dikkate alan öğretim tasarımları* ile sürdürülebilir hale gelir. Öğretmenin rehberliği, öğrencinin dijital özgüveniyle birleştiğinde, öğrenme süreci hem bireysel hem toplumsal düzeyde dönüşüm potansiyeli taşır.

Bu noktada, Türkiye’deki dijital öğrenen profilinin belirgin özellikleri yalnızca mevcut durumu anlamamızı değil, aynı zamanda bu öğrencilere nasıl yaklaşmamız gerektiğini de göstermektedir. Dijital öğrencilerin motivasyon kaynakları, dikkat biçimleri ve öğrenme alışkanlıkları, klasik öğretim modelleriyle her zaman örtüşmediğinden, pedagojik tasarımların bu yeni dinamiklere uyum sağlaması kaçınılmazdır. Dolayısıyla, bir sonraki bölümde dijital öğrencilerin beklentileri, bu beklentilere yanıt verebilecek öğretim stratejileri ve öğrenme deneyimini derinleştiren uyum modelleri ele alınacaktır.

8.2. Dijital Öğrenci Beklentileri ve Pedagojik Uyum Stratejileri

Dijital çağ öğrencileri, öğrenmeyi pasif bir süreç olarak değil; etkileşim, katılım ve kişisel anlam kurma eylemi olarak görürler. Bu öğrenciler, klasik sınıf anlayışının ötesinde *daha fazla esneklik, hız, kişiselleştirme ve geri bildirim* beklerler. Prensky’nin (2009) “dijital yerliler” kavramı, bu kuşağın bilgiye ulaşma biçimindeki dönüşümü vurgularken; Gazzaley ve Rosen (2016) dijital öğrencinin “katılım olmadan öğrenmeyi anlamsız bulduğunu” belirtir.

Bu nedenle pedagojik tasarımlar artık yalnızca bilgi aktarmayı değil, *öğrenci bağlılığını ve öğrenme deneyimini* merkeze almalıdır. Dijital öğrencinin beklentileri karşılanmadığında, dikkat süresi kısılır, motivasyon azalır ve

öğrenme yüzeysel bir etkileşim düzeyinde kalır. Ancak bu beklentiler pedagojik açıdan doğru yönlendirildiğinde, teknoloji hem *öğrenmeyi hızlandıran* hem de *özerklik kazandıran* bir araca dönüşür.

Tablo 33.: Dijital Öğrenci Beklentileri ve Önerilen Pedagojik Stratejiler

Beklenti / Özellik	Pedagojik Strateji
Katılım alanı	Kişiselleştirilmiş görevler, görüş bildirme fırsatları
Erişilebilir içerik	Mobil uyumlu materyaller, platformlar arası kolay geçiş
İşbirliği ortamı	Padlet, Google Docs ile eş zamanlı üretim
Oyunlaştırma	Rozet, puan, ilerleme çubuğu gibi motivasyon unsurları
Anlamlı geri bildirim	Yönlendirici, gelişimi destekleyen dönütler
Kısa dikkat süresi	Görevleri mikro birimlere bölmek, mini challenge yapıları

Bu tablo, Selwyn (2021), Beetham ve Sharpe (2007) ile Caena ve Redecker (2017)'nin çalışmaları ışığında, dijital öğrencilerin tipik öğrenme davranışlarını ve bunlara uygun pedagojik stratejileri karşılaştırmalı biçimde özetlemektedir. Amaç, öğretmenlerin dijital öğrenen profiline uygun *tasarım kararlarını* bilinçli olarak almasını sağlamaktır.

Pedagojik Uyumun Temel İlkeleri

Dijital öğrenciler, öğretim sürecinde *katılımcı, etkileşimli ve anlam merkezli* bir yaklaşım beklerler. Bu durum öğretmenlerden, teknolojiyi yalnızca araç olarak değil, *öğrenme ortamının bir bileşeni* olarak ele almalarını gerektirir (Gazzaley ve Rosen, 2016; Caena ve Redecker, 2017).

Örneğin, Flip veya Mentimeter gibi araçlar yalnızca katılım sağlamakla kalmaz, öğrencinin düşünme biçimini görünür kılar. Padlet üzerinden yürütülen grup görevleri, öğrencinin hem yazılı hem görsel üretimini destekler; rozet ve puan sistemleri ise anlık motivasyon döngüsü oluşturur. Ancak bu uygulamaların pedagojik etkili olabilmesi, *öğrenci profilinin doğru analiz edilmesiyle* mümkündür.

Pedagojik başarı, teknolojiyi sınıfa “*taşımakla*” değil; öğrencinin ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve güçlü yönlerini tanıyıp buna uygun *öğretim stratejileri* geliştirmekle sağlanır. Örneğin kısa dikkat süresine sahip öğrenciler için görevlerin “mikro birimlere” bölünmesi, öğrenme yükünü azaltırken başarı hissini artırır (Gazzaley ve Rosen, 2016). Aynı şekilde, anında geri bildirim sağlayan platformlar, dijital öğrencinin motivasyonunu klasik yöntemlere kıyasla çok daha uzun süre korur (Reinhardt, 2022).

Çıkarım ve Uyum Stratejileri

Pedagojik uyum, dijital öğrenciyi teknolojiyle *bağımlı değil, bilinçli etkileşim kuran* bir öğrenen hâline getirir. Bunun için öğretmen:

- Teknolojiyi amaç değil, *pedagojik ihtiyaçların çözümü* olarak konumlandırmalı,
- Görevleri kişiselleştirerek öğrencinin *öğrenme sorumluluğunu* artırmalı,
- Öğrenciyi yalnızca dinleyici değil, *üreten, yorumlayan ve paylaştan* bir aktör hâline getirmelidir.

Bu yaklaşım, Beetham ve Sharpe’ın (2007) “öğrenme tasarımcısı öğretmen” modeline denk düşer. Öğretmen artık yalnızca aracı tanıtan değil, *öğrenme deneyimini kurgulayan bir tasarımcıdır*.

Sonuç olarak, dijital çağ öğrencisi için dil öğrenimi yalnızca kelime ezberi değil; *kendi sesini bulmak, dijital ortamda kimlik inşa etmek ve geri bildirimle gelişmek* anlamına gelir. Bu noktada teknoloji, öğretim sürecinin tamamlayıcısı değil; dönüştürücüsüdür. Pedagojik başarı, teknolojiye körü körüne adapte olmakla değil; onu öğrencinin öğrenme deneyimini zenginleştiren bir *araç-ekosistem* içinde kullanmakla mümkündür.

Dijital çağda pedagojik uyum yalnızca teknolojiyle öğrenmeyi desteklemek değil, aynı zamanda bu teknolojiyi kullanan öğrencilerin birbirinden farklı dijital geçmişlerini ve öğrenme alışkanlıklarını tanımayı da gerektirir. Her öğrenci aynı hızda, aynı motivasyonla ya da aynı dijital yeterlikle öğrenmez. Bu nedenle, dijital öğretim tasarımlarının etkili olabilmesi, sınıf içindeki bu farklılıkların farkına varılması ve öğretim sürecinin buna göre esnekleştirilmesiyle mümkündür. Bir sonraki bölümde, dijital yerliler ve dijital göçmenler arasındaki bu farkların sınıf içi yansımaları ve öğretmenlerin bu farklılıkları yönetme stratejileri ele alınacaktır.

8.3. Dijital Yerliler ve Dijital Göçmenler: Sınıf İçi Farklılıkları Tanıma ve Yönetme

Dijital çağ, öğrencileri aynı biçimde dönüştürmemiştir. Bazı öğrenciler erken yaşta akıllı cihazlarla büyürken, bazıları dijital araçlarla ancak üniversite yıllarında karşılaşmıştır. Kimi sosyal medyada üretici, kimi ise yalnızca tüketici konumundadır. Bu farklılıklar, öğrenme hızından ifade biçimine, geri bildirim beklentisinden motivasyon düzeyine kadar pek çok değişkeni etkiler. Dolayısıyla tüm öğrencilere aynı araç, görev ve hızla yaklaşmak *ne etkili ne de adil* bir öğretim yaklaşımı doğurur.

Marc Prensky’nin (2009) ortaya koyduğu “dijital yerliler” ve “dijital göçmenler” ayrımı, bu farklılıkları anlamak için önemli bir başlangıç noktası

sunar. Ancak teknolojiyle doğmuş olmak, otomatik olarak *dijital okuryazarlık*, *bilişsel esneklik* veya *pedagojik yeterlik* anlamına gelmez. Reinhardt (2022) bu konuda, “dijital yetkinlik doğuştan değil, etkileşimle gelişir” diyerek öğrencilerin yalnızca teknolojik çevreye değil, öğrenme bağlamına göre de farklılaştıklarını vurgular.

Tablo 34.: Dijital Yerliler ve Dijital Göçmenler

Terim	Tanım	Temel Özellik
Dijital Yerliler	Teknolojiyle doğmuş ve dijital ortamda büyümüş bireyler	Hızlı öğrenen, çoklu görev yapan, etkileşim odaklı
Dijital Göçmenler	Teknolojiyle sonradan tanışmış bireyler	Temkinli yaklaşan, kâğıt kaleme dayalı, yazılı metin odaklı

Bu tablo, Prensky’nin (2009) temel ayrımını sade biçimde özetlemektedir. Ancak bu ikili sınıflandırma tek başına yeterli değildir; çünkü öğrenciler yalnızca “yerli” ya da “göçmen” değil, farklı dijital profillerin bir karışımını yansıtırılar.

Dijital Profillerin Katmanlı Görünümü

Günümüz öğrencileri çoğu zaman bu iki uç arasında konumlanır. Kimi teknik olarak yetkin ama akademik olarak yüzeysel, kimi ise dijital olarak çekingen ama derin düşünebilme yetisine sahiptir. Bu nedenle öğretmenler öğrenciyi etiketlemek yerine, **farklı dijital profilleri** tanıyarak farklılaştırılmış öğretim stratejileri geliştirmelidir.

Tablo 35.: Dijital Öğrenci Profilleri ve Pedagojik Yaklaşımlar

Profil	Tipik Davranış	Risk	Önerilen Yaklaşım
Teknik Uzman	Canva’da hızlı afiş hazırlar, video montaj yapar	Estetik odaklı kalabilir	İçerik odağına yönlendirmek
Sosyal Medya Merkezli	Mizahi, kısa, görsel odaklı içerikler üretir	Akademik dilden uzaklaşma	Sosyal formatla başlat, akademik dile taşı
Dijital Tüketici	İzleyici, oyun oynayıcı, üretim yapmaz	Pasiflik, direnç	Küçük rehberli üretim görevleriyle adım adım katılım
Dijital Dirençli	Deftere yazar, PDF çıktısı alır	Dışlanma, motivasyon kaybı	Alternatif görev ve güven ortamı sunmak

(Not: Tablo, Beetham ve Sharpe’nin (2007) öğrenen çeşitliliği yaklaşımından esinlenilerek, yazarın Almanca öğretimi bağlamında dijital öğrenci profillerine ilişkin pedagojik gözlemlerinden ve sınıf içi uygulama deneyimlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Bu sınıflandırma, öğretmenin öğrenciyi “tek tip dijital profil” olarak görmekten kaçınmasını sağlar. Her bir öğrenci farklı beceriler, korkular ve eğilimlerle sınıfa gelir. Beetham ve Sharpe’nin (2007) belirttiği gibi, “*öğrenen çeşitliliği, pedagojik tasarımın yükü değil, gücüdür.*” Dolayısıyla bu farkların farkına varmak, öğretim stratejisinin başlangıç noktası olmalıdır.

Görevde Esneklik ve Seçim Hakkı

Farklı profillerin bulunduğu sınıflarda, her öğrenciye aynı türde görev vermek motivasyonu düşürebilir. Bunun yerine, *eşdeğer kazanımlara sahip alternatif görevler* oluşturmak hem katılımı artırır hem de öğrenci özerkliğini güçlendirir.

Tablo 36.: Alternatifli Görev Örnekleri

Görev	Alternatifler
“Kendini tanı”	Video kayıt, sesli not, dijital afiş
“Bir haber analiz et”	DW videosu + sesli yorum, infografik analizi, yazılı haber özeti

Bu tür alternatifli yapı, Tomlinson’un (2001) farklılaştırılmış öğretim modelinde önerdiği gibi, öğrencilerin “aynı hedefe farklı yollarla” ulaşmasını sağlar. Böylece görevler hem kapsayıcı hem motive edici hâle gelir.

Dijital Adalet ve Erişim Dengesini Kurmak

Dijital geçmiş ve beceri farklılıkları, özellikle yabancı dil öğretiminde belirgin yansımalar üretir. Görsel içerik bağımlılığı metin analizini zorlaştırırken, sosyal medya dili akademik üretime direnç doğurabilir. Düşük teknik yeterlik ise platform kullanamama veya görev gönderememe gibi stres faktörleriyle birleştğinde öğrencide dışlanma hissi yaratır.

Bu noktada öğretmen, yalnızca “araç kullandıran” değil, *dijital adaletin koruyucusu* rolünü üstlenir. Erişim, yapılandırma, destek ve güven ortamı ilkeleri bu adaletin temelini oluşturur.

Tablo 37.: Dijital Adalet Prensipleri

İlke	Açıklama
Erişilebilirlik	Mobil uyumlu, düşük internet ihtiyacı olan görevler
Yapılandırma	Sade ve adım adım yönergeler
Destek sistemleri	SSS belgeleri, rehber videolar
Görev öncesi deneme	Platformların önceden test edilmesi
Yargısız ortam	Başarısız denemelerin alay konusu edilmemesi

Bu ilkeler, Caena ve Redecker (2017) ve Selwyn (2021)'in çalışmalarına dayanarak, dijital öğretimde eşit katılımın sağlanabilmesi için temel yapısal önlemleri özetler. Her öğrencinin dijital geçmişi farklı olsa da, adalet duygusu ortak bir pedagojik zemin yaratır.

Sonuç: Etiketlemeden Desteklemeye

Eşit araç kullanımı, eşit yeterlik anlamına gelmez. Dijital çağda öğretmen, öğrencinin teknolojik profilini tanımadan fark yaratamaz. Etiketlemek yerine *destekle dönüştürmek*, başarıyı ürüne değil *süreçteki gelişime* dayandırmak, dijital dönüşümün pedagojik adaletini sağlar. Reinhardt (2022)'nin vurguladığı gibi, “öğrenciyi teknolojiye değil, teknolojiyi öğrenene göre şekillendirmek” dijital çağ öğretmenin en temel görevidir.

Bu nedenle dijital farklılıklar tehdit değil, öğrenme topluluğu için zenginlik kaynağı olarak görülmelidir. Öğretmen rehberliğinde oluşturulan karma dijital gruplar, hem dirençli öğrencilerin katılımını kolaylaştırır hem de teknik uzmanların anlam odaklı gelişimine katkı sağlar. Sonuçta, dijital yerli ve göçmenlerin bir arada öğrenmesi, sınıfın *dijital kültürünü* güçlendirir ve pedagojik kapsayıcılığı kalıcı hale getirir.

Dijital sınıflarda farklı profillerin bir arada bulunması, yalnızca öğretim yöntemini değil, öğrencilerin derse katılım biçimlerini ve motivasyon düzeylerini de derinden etkiler. Teknolojik yeterlik, sosyal etkileşim isteği ve öğrenme alışkanlıkları arasındaki bu çeşitlilik, öğretmenin motivasyon stratejilerini yeniden düşünmesini zorunlu kılar. Çünkü bazı öğrenciler için katılım, üretimle anlam kazanırken; bazıları için güvenli alan, rehberlik ya da görünürlük ihtiyacı ön plandadır. Dolayısıyla dijital çağda etkili öğrenme ortamı kurmanın yolu, bu çeşitliliği gözetken motivasyonel yaklaşımlardan geçer. Bir sonraki bölümde, dijital bağlamda öğrenci katılımını güçlendiren ve motivasyonu sürdürülebilir kılan temel stratejiler ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

8.4. Dijital Motivasyon ve Öğrenci Katılımını Artırma Stratejileri

Dijital çağ öğrencisi için yalnızca görev vermek, katılımı garanti etmez. Bugünün öğrencisi içerikle değil; *deneyimle, anlamla ve dönütle* bağ kurar. Katılım artık bir “ödev teslimi” değil, bir *öğrenme topluluğuna ait olma* duygusudur. Öğrenci için anlamlı olan, yalnızca yaptığı etkinlik değil; o etkinliğin kendisine ses verme, görünür olma ve gelişimini fark etme fırsatı sunmasıdır. Bu noktada Ryan ve Deci'nin (2024) *Öz Belirlenim Kuramı (Self-Determination Theory)* üç temel öğeyi merkeze alır: özerklik, yeterlik ve ilişkilendirme. Dijital çağda motivasyon, bu üç öğenin pedagojik tasarım içinde nasıl hayata geçirildiğiyle doğrudan ilişkilidir.

Motivasyonun Dijital Bağlamdaki Dinamikleri

Dijital motivasyonu belirleyen etkenler yalnızca içeriğin niteliğiyle sınırlı değildir; *öğrenme deneyiminin nasıl tasarlandığı*, öğrencinin süreçteki konumunu belirler.

- **Anlamlılık:** Görev, öğrencinin kişisel, kültürel veya akademik yaşamıyla ilişki kurduğunda derin öğrenmeyi tetikler.
- **Hedef netliği:** Öğrenci neyi, neden ve nasıl yaptığını bildiğinde bilişsel kontrolü artar.
- **Anında dönüt:** Hızlı geri bildirim, davranışın pekişmesini sağlar.
- **Özerklik:** Öğrenciye seçim hakkı verilmesi, sürecin sahipliğini artırır.
- **İlerleme görünürlüğü:** Rozetler, grafikler veya ilerleme çubuklarıyla gelişim görünür olduğunda içsel tatmin güçlenir.
- **Topluluk hissi:** Görevlerin bireysel değil, ortak üretimle yürütülmesi, öğrenmeyi sosyal hâle getirir (Beetham ve Sharpe, 2007; Selwyn, 2021).

Sonuç olarak dijital motivasyon, bireysel ilgiyi tetikleyen değil, *katılımı olanaklı kılan tasarımlar* sayesinde ortaya çıkar.

Motivasyon Türleri ve Dijital Ortamda Yansımaları

Ryan ve Deci'nin (2024) modelinde tanımlanan içsel, dışsal, sosyal ve yansımali motivasyon türleri, dijital bağlamda farklı araçlarla desteklenebilir:

Tablo 38.: Dijital Öğrenme Ortamlarında Motivasyon Türleri ve Destekleyici Uygulamalar (Ryan ve Deci, 2024'e dayalı olarak)

Motivasyon Türü	Dijital Yansıma Biçimi	Destekleyici Uygulama
İçsel	Üretme ve paylaşma tatmini	StoryJumper, Canva, Flipgrid
Dışsal	Not, rozet, puan ve takdir	Classcraft, Kahoot, Edmodo
Sosyal	Görülme, yorum alma, paylaşılma	Padlet, Flip, Instagram-tarzı görevler
Yansımali	Kendi ilerlemesini fark etme	E-portfolyo, öz değerlendirme, görev günlükleri

(Not: Tablo, Ryan ve Deci'nin (2024) öz belirleme kuramında tanımlanan motivasyon türlerinden uyarlanmış olup, yazarın dijital dil öğretimi bağlamındaki uygulama önerilerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Motivasyon türüne uygun strateji seçimi, katılımda belirgin artış sağlar. Özellikle içsel motivasyonun sürdürülebilmesi için görevler *kişisel üretim, görünürlük* ve *geri bildirim* döngüsüyle desteklenmelidir.

Görevlerin Hikâyeleştirilmesi: Bağlamla Motive Etmek

Katılımı artırmanın en etkili yollarından biri, görevleri hikâyeleştirmektir. Öğrenciye yalnızca bir görev değil, *rol, bağlam ve hedef* sunulduğunda motivasyon derinleşir.

Örneğin, “Berlin’de sanal bir rehbersin” görevinde öğrenci üç yeri tanıtır, Flipgrid’e yüklediği videolarda akranlarıyla etkileşime girer, öğretmenden sesli dönüt alır ve süreci e-portfolyosuna ekler.

Bu görevde öğrenci yalnızca dil üretmez; aynı zamanda *kültürel içerik, dijital araç kullanımı ve kişisel ifade* boyutlarını bütünleştirir. Reinhardt’ın (2022) da belirttiği gibi, “dil öğrenimi, üretim kadar deneyimleme sürecidir.”

Oyunlaştırma: Rekabetten Katılıma

Oyunlaştırma, dijital ortamda katılımı artırmanın güçlü bir aracıdır. *Puan, rozet, ilerleme çubuğu ve sıralama panosu* gibi öğeler, özellikle düşük katılım gösteren öğrenciler için başlangıçta dışsal ama etkili bir motivasyon sağlar.

- *Classcraft* ve *Edmodo*: Rozet ve seviye sistemiyle sürekli gelişimi teşvik eder.
- *Quizizz, Kahoot, Wordwall*: Hız, doğru cevap ve katılım ödülleriyle öğrenmeyi rekabetten eğlenceye taşır.
- *Padlet* veya *Flip yorumları*: Sosyal beğenilerle görünürlük sağlar.

Kapp (2012) ve Deterding vd. (2011) oyunlaştırmının öğrenmede “akış” (flow) deneyimi yarattığını; bu sayede öğrencinin zaman algısını yitirdiğini ve etkinlikte kalma süresinin uzadığını vurgular.

Kişiselleştirme: Seçimle Sahiplenme

Kişiselleştirme, dijital çağ öğrencisinin en güçlü beklentilerinden biridir. Öğrenciye *seçim hakkı* verildiğinde süreç onun için anlamlı hâle gelir.

Örneğin, “Almanya’daki bir etkinliği tanıt” görevi, öğrencinin Oktoberfest mi yoksa Frankfurter Buchmesse mi tanıtacağına kendisinin karar vermesine olanak tanır.

Sunum biçimini (yazı, afiş, video) özgürce seçmesi, hem özerklik duygusunu hem de sorumluluk bilincini geliştirir. Bu durum, öğrenmenin yalnızca öğretmenden beklenen bir süreç değil, *öğrencinin sahip olduğu bir deneyim* hâline dönüşmesini sağlar.

Geri Bildirimin Katmanlı Hale Getirilmesi

Dijital çağ öğrencilerinin en belirgin beklentilerinden biri, *geri bildirimin anında ve kişisel olmasıdır*.

- *Google Forms* üzerinden otomatik değerlendirmeler,
- *Padlet* veya *Flip*'te akran yorumları,
- *Vocaroo* ile öğretmen sesli dönütleri,
- *Kendi öz değerlendirmesi* ise yansımali farkındalık yaratır.

Bu çok katmanlı dönüt sistemi, öğrencinin “çabasının karşılığını anında görme” ihtiyacını karşılar (Beetham ve Sharpe, 2007).

Görünürlük: Katılımın Kalıcılığı

Katılımın görünür hâle getirilmesi, motivasyonun sürdürülebilirliğinde kritik rol oynar.

- *Padlet*'te adla paylaşım,
- *Flipgrid* yorumlarının sınıfta gösterimi,
- *Canva* afişlerinin dijital sergilenmesi,

öğrencide “*ürettim ve bu fark edildi*” hissi yaratır. Bu görünürlük, katılımın geçici değil, *içselleştirilmiş bir davranış* hâline gelmesini sağlar.

Almanca Öğretiminde Uygulama Örnekleri

Dijital motivasyon stratejileri Almanca öğretiminde somut uygulamalarla güçlendirilir:

- Bir Almanca deyim *Canva* ile kartlaştırılması ve *Flipgrid*'de açıklanması,
- Bir Alman şehrinin dijital harita üzerinde tanıtılması,
- Sosyal medya formatında reklam afişi oluşturulması,
- *StoryJumper* ile ortak dijital kitap yazımı,
- *Voki* avatarlarıyla sesli sunumlar hazırlanması,

öğrencinin hem üretim sürecine aktif katılımını hem de topluluk etkileşimini destekler (Reinhardt, 2022).

Motivasyonun İzlenmesi ve Geliştirilmesi

Motivasyon dinamik bir süreçtir; gözlenmediğinde tesadüfi kalır.

- *Google Forms verileri*: Katılım yoğunluğunu gösterir.

- *Öğrenci günlükleri*: Duygusal tepkiler ve zorlukları ortaya koyar.
- *Öğretmen gözlem formları*: Etkinlikteki aktifliği değerlendirir.
- *Akran değerlendirmeleri*: Katkı düzeylerini görünür kılar.

Guskey (2002), profesyonel gelişimin ancak *ölçülüp değerlendirildiğinde* kalıcı olabileceğini vurgular. Aynı mantık, dijital motivasyon için de geçerlidir: ölçülmeyen motivasyon geliştirilemez.

Sonuç: *Katılım Bir Şans Değil, Pedagojik Mimari Ürünüdür*

Dijital çağda katılım, rastlantısal değil; iyi tasarlanmış pedagojik mimarinin ürünüdür. Öğretmen:

- Öğrenciye *seçim alanı* sunmalı,
- Görevleri *anlamlı bağlamlarda* kurgulamalı,
- Geri bildirim *anında ve katmanlı* sağlamalı,
- Öğrencinin *ilerlemesini görünürlüğüne* kılmalıdır.

Katılım artık dersin “*bonus*”u değil; *sürdürülebilir, öğrenci merkezli öğrenmenin temel taşıdır*.

Özetle dijital çağda motivasyonun sürdürülebilirliği, yalnızca öğrencinin derse aktif katılımıyla değil, bu katılımın nasıl desteklendiğiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrenci ürettiği bir görevin değer gördüğünü, çabasının fark edildiğini ve gelişimine katkı sağladığını hissettiğinde motivasyon kalıcı hâle gelir. Bu noktada geri bildirim, yalnızca bir kontrol aracı değil; öğrenmenin sürekliliğini sağlayan en güçlü pekiştiricidir. Dolayısıyla dijital pedagojide motivasyonun doğal devamı, etkili bir dönüt kültürünün inşa edilmesidir. Bir sonraki bölümde, bu kültürün bileşenleri, yöntemleri ve öğrencide kalıcı etki yaratma biçimleri ele alınacaktır.

8.5. Dijital Dönüt Kültürü ve Öğrencide Kalıcı Geri Bildirim Etkisi

Dijital çağda geri bildirim yalnızca doğru–yanlış işaretlemesi değil, öğrencinin potansiyelini açığa çıkaran bir öğrenme aracıdır. Etkili dönüt, öğrencinin zihninde üç soruya yanıt verir: *Neyi yaptı? Nasıl yaptı? Daha iyi nasıl yapabilir?* (Hattie ve Timperley, 2007). Eğer dönüt yalnızca ✓/✗ işaretleriyle sınırlı kalırsa yüzeyselleşir; bir hafta sonra verilirse bağ kopar; sadece öğretmen tarafından sunulursa öğrenci pasifleşir. Bu nedenle geri bildirim *zamanlaması, içeriği ve biçimi* motivasyon ve kalıcılık açısından belirleyicidir.

Araştırmalar, etkili dönütün üç temel boyut üzerine inşa edilmesi gerektiğini göstermektedir: *zamanlama* (görevin hemen ardından, hafıza tazeyken), *içerik kalitesi* (yalnızca doğruluk değil, *neden-sonuç* açıklamaları ve gelişim önerileri), *biçim çeşitliliği* (yazı, ses, video, görsel/emoji) (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006; Beetham ve Sharpe, 2007). Bu üçlü birleştiğinde dönüt hem hızlı hem açıklayıcı hem de motive edici hâle gelir.

Zamanlamaya Göre Üç Kademeli Dönüt

- **Anlık mikro-dönüt (0–24 saat):** Kısa, odaklı, davranışa yakın. (Örn. Flip’te 30 sn’lik sesli not: “Aussprache’de ‘ch’ yumuşatmayı başarmışsın, *ich* ve *nicht*’te çok iyi!”)
- **Yakın dönem kavramsal dönüt (24–72 saat):** Hata örüntülerini, neden-sonuç ilişkisini ve bir sonraki adımı gösterir.
- **Dönemsel meta-yansıtma:** E-portfolyodaki gelişim çizgisi üzerinden strateji tartışması ve hedef güncelleme (Hattie ve Timperley, 2007).

Dijital ortamlar dönütü tek yönlü olmaktan çıkararak öğretmen, akran ve öğrencinin kendisi arasında *çok sesli* bir yapıya dönüştürür. Google Forms, Quizizz, Kahoot gibi araçlarla *otomatik dönüt*; Google Docs yorumları veya Vocaroo kayıtlarıyla *kişiselleştirilmiş öğretmen dönütü*; Padlet ve Flipgrid üzerinden *akran dönütü*; e-portfolyo veya yansıma formlarıyla *öz dönüt* birbirini tamamlar. Özellikle *akran dönütü* + *öğretmen onayı* + *öz değerlendirme* birleştiğinde hibrit bir model ortaya çıkar ve geri bildirimin kalıcılığı artar (Reinhardt, 2022).

Kaliteli Dönüt İçin Pratik Şablonlar

- **“2 Artı 1” Kuralı:** İki güçlü yön + bir gelişim alanı.
- **Övgü–Kanit–Öneri:** “*Akıcılığın arttı* (övgü). *Konjunktiv II’yi doğru kullandığın örnek: ‘Ich würde gern...’* (kanıt). *Bir sonraki kayıt için bağlaçları (weil, obwohl) içeren iki cümle eklemeyi dene* (öneri).”
- **Soru–Yönlendirme–Kaynak:** “*Bu fikri hangi örnek destekler? → DW’den kısa bir alıntı ekle. → ‘Langsam gesprochene Nachrichten’ bölümünü kullanabilirsin.*”

Sesli dönütler, öğretmenin tonlama ve duygusunu aktardığı için öğrencide daha güçlü etki bırakır; Flipgrid/Vocaroo ile verilen dönütler, yalnızca yazılı açıklamalara göre daha anlaşılır ve motive edici algılanır. A1–A2 düzeyinde *emoji/görsel dönüt* (👉 harika, 🔄 gözden geçir, 🗨 bağlaç ekle) bilişsel yükü azaltır. *Öz dönüt* ise “Bu görevde en zorlandığım yer neydi?” ve “Tekrar yapsam neyi farklı yapardım?” gibi sorularla öz düzenlemeyi tetikler (Sadler, 1989).

Kısa Kalitesiz–Kaliteli Dönüt Karşılaştırması

- **Kalitesiz:** “Telaffuz zayıf.”
- **Kaliteli:** “/ç/ benzeri *ich-Laut*’ta (ich, nicht) yumuşatma iyi; *r-Laut*’ta (Bürger) dil arkaya kaçıyor. Bir sonraki kayıt öncesi şu 10 sn’lik alıştırmayı dene: *ich–nicht–Bücher–Bürger* (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006).”

Almanca Öğretiminde Zincir: Görev → Dönüt → Yansımaya → Revizyon → Gelişim

Örneğin “Bir Alman şehrini tanı” görevinde süreç, *rubriklerin önceden paylaşılmasıyla* başlar; öğrenci Flipgrid’e 60–90 sn’lik sunum yükler; akranlar *emoji/video dönüt* bırakır; öğretmen “2+1 modeliyle” *sesli geri bildirim* verir; öğrenci kısa bir *yansımaya* yazar ve *revize edilmiş versiyonu e-portfolyoya* ekler. Böylece ürün değil, *öğrenme döngüsü* kalıcılaşır.

Kapsayıcılık ve Erişilebilirlik Boyutu

Dönüt, tüm öğrenciler için erişilebilir ve adil olmalıdır:

- **Çoklu biçim:** Yazılı + sesli + kısa video seçenekleri.
- **Dil düzeyine uygunluk:** A1 için örnek cümleler ve görsel işaretler; B2 için gerekçeli geri bildirim.
- **Yapılandırılmış akran dönütü:** Anonim veya rubriğe dayalı şablonlar, önyargıyı azaltır.
- **Dönüt arşivi:** Tüm dönütlerin dijital kaydı; öğrenci önceki yorumlarıyla kendi ilerlemesini karşılaştırabilir (Beetham ve Sharpe, 2007; Reinhardt, 2022).

Minik Rubrik Kesiti (Konuşma Sunumu – B1)

- **İçerik:** Ana fikir netliği, örneklerle destek (0–2)
- **Dil Kullanımı:** Zaman uyumu, temel yapıların doğruluğu (0–2)
- **Bağlaçlar ve Akıcılık:** weil, obwohl, trotzdem kullanımı; duraksama yönetimi (0–2)
- **Telaffuz:** ich-Laut, r-Laut, vurgu örüntüsü (0–2)
- **Sunum:** Giriş–gelişme–sonuç, süre yönetimi (0–2)

Dönüt kılavuzu: Her boyut için *kanıtlı yorum + somut bir sonraki adım*.

Dönüt Kalitesini İzlemek

Dönüt de izlenmelidir; izlenmeyen dönüt tesadüfi kalır:

- **Nicel:** Her görev başına dönüt süresi/biçimi, revizyon sayısı.
- **Nitel:** Örnekli açıklama oranı, “öneri içeren yorum” yüzdesi.
- **Yansıtıcı:** Öğrencinin dönüt sonrası hedef güncellemesi (Guskey, 2002).

Sürdürülebilir Kültür İçin Beş İlke

1. **Şeffaflık:** Rubrik ve beklentiler önceden paylaşılır.
2. **Döngüsellik:** Dönüt → revizyon → yeniden dönüt akışı takvime bağlanır.
3. **Dijital kayıt:** Tüm dönütler e-portfolyoda saklanır; ilerleme görünür olur.
4. **Destekleyici dil:** Yargılayıcı değil, rehber ve kanıta dayalı ifade.
5. **İçselleştirme:** Her dönüt sonrası kısa yansıma/eylem adımı zorunludur (Hattie ve Timperley, 2007; Ryan ve Deci, 2024).

Dijital çağda dönüt, öğretmenin son sözü değil, öğrencinin *yeni bir öğrenme adımının başlangıcıdır*. İyi yapılandırılmış bir dijital dönüt kültürü, motivasyonu pekiştirir, üretkenliği artırır ve kalıcı öğrenmenin yolunu açar. Etkili dönüt yalnızca geçmişe dair bir değerlendirme değil, *geleceğe dair bir rehberdir*.

Etkili bir dijital dönüt kültürü, öğrenciyi yalnızca alıcı konumunda bırakmaz; aksine, kendi öğrenme sürecini izleyen, değerlendiren ve yönlendiren bir özneye dönüştürür. Bu noktada geri bildirimin nihai amacı, öğretmenin yönlendirmesinden öğrencinin kendi öğrenmesini yönetebilme becerisine geçişi desteklemektir. Dönütler tekrar eden bir öğrenme döngüsü yarattıkça, öğrenci giderek daha fazla sorumluluk alır, hedef belirler ve kendi gelişimini izleme yetisi kazanır. Dolayısıyla dijital dönüt, dijital özerkliğin ön koşulu hâline gelir. Bir sonraki bölümde, bu özerklik anlayışı; sorumluluk, takip ve gelişim kültürü boyutlarıyla ele alınacaktır.

8.6. Öğrencinin Dijital Özerkliği: Sorumluluk, Takip ve Gelişim Kültürü

Giriş: Dijital Özerklik, Erişim Değil Yönelimdir

Bir öğrencinin elinde akıllı telefon veya bilgisayar olması, onun dijital özerkliğe sahip olduğunu göstermez. Gerçek dijital özerklik, yalnızca araca erişim değil; bu aracı *nasıl, ne zaman ve hangi amaçla* kullanacağını bilinçli biçimde planlayabilmektir. Little (1991) özerk öğreneni, *“kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenen, bu süreci planlayan, uygulayan ve değerlendiren birey”* olarak tanımlar. Bu açıdan dijital çağın sunduğu araçlar büyük fırsatlar sunsa

da, rehberlik olmadan dikkat dağınıklığına, geri bildirim sistemi kurulmadan yüzeysel üretime ve hedef belirlenmediğinde yalnızca “tıklayan” ama öğrenmeyen bir öğrenci profiline yol açabilir.

Beetham ve Sharpe’a (2007) göre özerklik, yalnızca teknolojik araçlara erişim değil, öğrenme sürecinin pedagojik olarak yapılandırılmasıyla anlam kazanır. Dolayısıyla dijital özerklik, bireysel beceriden çok öğrenme kültürünün bir parçasıdır.

Dijital Özerkliğin Temel Bileşenleri

Dijital özerklik, öğrencinin kendi öğrenmesini planlama, yürütme ve değerlendirme becerisiyle ilişkilidir (Caena ve Redecker, 2017). Bunun için beş ana bileşen öne çıkar:

- **Hedef belirleme:** Öğrencinin kısa ve uzun vadeli kazanımlarını netleştirmesi,
- **Kaynak yönetimi:** Hangi dijital materyalin, hangi amaçla ve ne zaman kullanılacağını planlaması,
- **Zaman planlaması:** Günlük veya haftalık öğrenme sürelerini yaşam ritmine göre organize etmesi,
- **Kendi kendine değerlendirme:** Görev sonrasında ne öğrendiğini ve hangi zorluklarla karşılaştığını analiz etmesi,
- **Revizyon disiplini:** Geri bildirim dikkate alarak görevlerini yeniden ele alması.

Bu bileşenler, *Ryan ve Deci’nin* (2024) öz belirlenim kuramında vurguladığı “özerklik, yeterlik ve ilişkilendirme” üçlüsüyle doğrudan bağlantılıdır. Yani, öğrencinin dijital ortamda kendi öğrenmesini yönetebilmesi için hem içsel motivasyon hem de destekleyici bir yapı gerekir.

Dijital Özerkliğin Destekleyen Stratejiler

Özerkliğin destekleyen stratejiler, öğrenciyi yalnızca araç kullanan değil, süreci planlayan ve dönüştüren bir özne hâline getirir (Beetham ve Sharpe, 2007):

- **E-portfolyo tabanlı izleme:** Öğrencinin çıktıları, dönütleri, revizyonları ve yansıma metinleri görünür hâle gelir (Caena ve Redecker, 2017).
- **Görev tasarlama hakkı:** Öğrenciye görev biçimleri arasında seçim olanağı verilmesi (örneğin bir deyimi video, infografik ya da podcast ile açıklamak) sahiplenmeyi artırır.

- **Öz değerlendirme formları:** Öğrencinin güçlü yanlarını ve geliştirilmesi gereken yönleri tanımlaması özerklik bilincini pekiştirir (Ryan ve Deci, 2024).
- **Dijital öğrenme günlüğü:** Günlük kısa notlar, hem bilişsel hem duygusal farkındalığı güçlendirir. Reinhardt (2022), bu tür stratejilerin öğrenciyi “dijital kullanıcıdan, öğrenme tasarımcısına” dönüştürdüğünü vurgular.

Öğretmenin Rolü: Özerklik = Yalnızlık Değildir

Dijital özerklik, öğrenciyi yalnız bırakmak anlamına gelmez; aksine öğretmenin görünmeyen rehberliğini gerektirir. Öğretmen bu süreçte danışman, model ve destekleyici roller üstlenir. Beetham ve Sharpe’a (2007) göre özerklik, öğretmenin müdahalesinin ortadan kalkması değil, öğrenenin rehberlik altında kendi yönünü bulmasıdır. Amaç, “*yeterince özgürlük + yeterince rehberlik*” dengesini kurmaktır. Böylece öğrenci hem kendi öğrenme yolunu çizer hem de öğretmenin pedagojik çerçevesi içinde kalır.

Almanca Öğretiminde Dijital Özerklik Görevleri

Almanca öğretiminde özerklik, görev temelli uygulamalarla güçlenir (Reinhardt, 2022):

- **DW video günlüğü:** Öğrenci haber özetler ve yansıma yazar → kaynak seçimi ve öğrenme günlüğü becerisi gelişir.
- **Flipgrid tartışmaları:** Haftalık sesli katkılar → süreklilik ve üretim planlama pratiği.
- **Canva deyim posterleri:** Görsel anlatımla deyim açıklamaları → ifade özgürlüğü.
- **Blog yazısı + akran yorumları:** Sosyal etkileşim ve geri bildirim yönetimi.
- **Öz değerlendirme anketi:** Öz düzenleme ve hedef revizyonu. Bu tür görevler, öğrencinin yalnızca dil becerilerini değil, kendi öğrenme sürecini yönetme yetisini de güçlendirir.

Özerkliği Sürdürülebilir Kılmak İçin Sistemler

Özerklik bir defalık değil, süreklilik gerektiren bir kültürdür (Caena ve Redecker, 2017). Bu kültür için önerilen sistemler:

- **Aşamalı özgürlük modeli:** Başta öğretmen yönlendirir, süreç ilerledikçe öğrenci daha fazla karar alır.

- **Görev takip panoları:** Trello veya Google Sheets ile ilerleme hem öğretmen hem öğrenci tarafından izlenir.
- **Yansıma haftaları:** Belirli aralıklarla yalnızca değerlendirmeye odaklanmak, metabilişsel farkındalığı artırır.
- **Öğrenci mentörlüğü:** Deneyimli öğrencilerin yenilere rehberlik etmesi, aidiyet duygusunu güçlendirir. Bu sistem, Reinhardt'ın (2022) vurguladığı gibi “*rehberlik + görünür ilerleme + kişisel sorumluluk*” denkleminde dayanır.

Sonuç: Özerklik, Bir Hedef Değil, Bir Kültürdür

Dijital çağın öğrencisi, yalnızca verilen görevleri yerine getiren değil, kendi öğrenmesini yöneten bir özne olmalıdır. Beetham ve Sharpe (2007)'in belirttiği gibi, özerklik pedagojik bir kültürdür.

Bu kültürün temel taşları:

- **Yapılandırılmış stratejiler:** Planlı ve yansıtıcı görevler,
- **Rehberlik:** Öğretmenin yol gösterici rolü,
- **Süreklilik:** Tüm öğretim sürecine yayılan izleme,
- **Takip edilebilirlik:** Dijital araçlarla görünür ilerleme.

Sonuçta dijital özerklik, bireysel bir beceriden çok kolektif biçimde inşa edilen bir *sorumluluk kültürüdür*. Öğrenci yalnız bırakılmadan desteklenmeli, kendi sesini bulabileceği bir öğrenme ortamına sahip olmalı ve öğrenmesinin mimarı olma şansı verilmelidir.

Sonuçta dijital özerklik, bireysel bir beceriden çok kolektif biçimde inşa edilen bir sorumluluk kültürüdür. Öğrenci yalnız bırakılmadan desteklenmeli, kendi sesini bulabileceği bir öğrenme ortamına sahip olmalı ve öğrenmesinin mimarı olma şansı verilmelidir.

Bu nedenle dijital özerklik yalnızca bireysel bir tutum değil, sürekli dönüt ve ölçme mekanizmalarıyla beslenen canlı bir süreçtir. Öğrencinin kendi öğrenmesini izlemesi, değerlendirmesi ve yeniden yapılandırması, dijital çağın ölçme-değerlendirme anlayışına geçişin de temelini oluşturur.

9. Dijital Almanca Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme: Temel Yaklaşımlar ve Paradigma Değişimi

Dijital özerkliğin olgunlaştığı noktada öğrenme süreci, yalnızca bireysel farkındalıkla sınırlı kalmaz; görünür, izlenebilir ve değerlendirilebilir bir yapıya dönüşür. Öğrenci artık yalnızca öğrenen değil, aynı zamanda kendi gelişimini belgeleyen, analiz eden ve yönlendiren bir özne hâline gelir. Bu dönüşüm, ölçme ve değerlendirmenin amacını kökten değiştirir: not vermekten çok öğrenmeyi destekleyen, hatayı cezalandırmak yerine gelişim fırsatına dönüştüren bir yapıya evrilir. Black ve Wiliam'ın (2009) belirttiği gibi, “değerlendirme yalnızca öğrenmenin sonunda değil, öğrenme sürecinin içinde yer aldığı anda anlam kazanır.” Sadler (1989) ise bu yaklaşımı “öğreneni değerlendirme nesnesi olmaktan çıkarıp sürecin aktif ortağı hâline getiren bir paradigma” olarak tanımlar. Dolayısıyla dijital çağda değerlendirme, öğretmenin yargısı olmaktan çıkar; öğretmen, öğrenci ve dijital araçlar arasında sürekli etkileşim üreten döngüsel bir öğrenme ekosistemine dönüşür.

Bir sonraki bölümde, bu paradigmanın dayandığı temel ilkeler, yaklaşımlar ve uygulama biçimleri ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

Dijital çağda ölçme-değerlendirme yalnızca bir “not verme” süreci değil, öğrencinin öğrenme yolculuğunu görünür kılan ve gelişimini yönlendiren bir mekanizmadır. Geleneksel yaklaşım ürün odaklıdır: test uygulanır, yanlışlar işaretlenir, not verilir ve süreç biter. Dijital değerlendirme ise sürece odaklanır ve öğrencinin aşamalı gelişimini dikkate alır (Black ve Wiliam, 2009; Sadler, 1989).

Bu dönüşüm, değerlendirmeyi bir “sonuç aracı” olmaktan çıkararak, öğrenme sürecinin *yapılandırıcı bir bileşeni* hâline getirir. Artık ölçme, yalnızca öğrenmenin sonunda değil, her aşamasında rehberlik eden bir pedagojik unsurdur.

Tablo 39.: Geleneksel ve Dijital Değerlendirme Karşılaştırması

Geleneksel Yaklaşım	Dijital Çağ Yaklaşımı
Ürün odaklı (tek sonuç)	Süreç odaklı (aşamalı gelişim)
Test, quiz, kısa cevap	Görev temelli, yansıtıcı, e-portfolyo destekli
Öğretmen merkezli	Öğrenci katılımlı, akran katkılı
Standart formlar	Çok modlu, farklı ifade biçimleri
Tek yönlü dönüt	Çok kaynaklı, etkileşimli geri bildirim

(Not: Tablo, dijital çağda ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarındaki paradigma değişimini özetlemekte olup, yazarın Almanca öğretimi bağlamındaki değerlendirme süreçlerine ilişkin analizlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Bu farklılaşma yalnızca teknik değil, aynı zamanda pedagojik bir dönüşümdür. Ölçme artık öğretimden *sonra gelen* bir aşama değil, öğretimin *içinde yer alan* dinamik bir süreçtir.

Dijital Değerlendirme Türleri

Dijital ortamda ölçme türleri çeşitlenmiştir:

- **Biçimlendirici ölçme** → süreç içi dönütle gelişimi izler. Örneğin Flipgrid veya Google Forms gibi araçlar, öğrencilere süreç içinde anında dönüt vererek, öğrenmenin sadece “sonuç” değil “gidişat” olduğunu hissettirir.
- **Özetleyici ölçme** → ünite veya dönem sonunda ürüne odaklanır.
- **Otobiyografik ölçme** → öğrencinin öğrenme sürecine dair yansıtma üretmesidir.
- **Akran değerlendirmesi** → öğrencilerin birbirine yapıcı dönüt vermesini içerir.
- **Öz değerlendirme** → öğrencinin kendi güçlü ve zayıf yanlarını analiz etmesine dayanır.

Bu türler sayesinde ölçme yalnızca bilginin doğruluğunu değil; *üretimi, farkındalığı ve öğrenme sorumluluğunu* da ölçer.

Almanca Öğretiminde Dijital Görevler ve Rubriklerle Değerlendirme

Almanca öğretiminde ölçme, dört temel beceri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) yanında kültürel farkındalığı da kapsar.

Tablo 40.: Almanca Öğretiminde Dijital Görevler ve Rubriklerle Değerlendirme

Beceri	Görev	Değerlendirme Yöntemi
Yazma	“Meine Erfahrungen mit Online-Unterricht” blog yazısı	Rubrik + öz değerlendirme
Konuşma	Flipgrid tartışması: “Meine Meinung zur Digitalisierung”	Akran dönütü + içerik + akıcılık
Okuma	DW haber özeti	Ana fikir çıkarımı + kelime analizi
Dinleme	Video izleme + Quizizz testi	Biçimlendirici ölçme + anında dönüt
Kültür	“Almanya’da bir gün” video projesi	Yaratıcılık + kültürel doğruluk + sunum

(Not: Tablo, yazarın Almanca öğretimi derslerinde dijital görev tasarımı ve rubrik temelli değerlendirme uygulamalarına ilişkin pedagojik analizlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır; Andrade, 2005).

Rubrikler, değerlendirmeyi şeffaflaştırır. Öğrenci neye göre değerlendirildiğini bilir, öğretmen öznellikten uzaklaşır (Andrade, 2005). Ayrıca rubriklerin dijital ortamda paylaşılması, değerlendirmeyi demokratikleştirir: öğrenci kriterleri önceden görür, kendi gelişimini izler ve öz farkındalığını artırır.

Örnek Rubrik: Flipgrid Konuşma Görevi (A2-B1 Düzeyi)

Ölçüt	Başlangıç (1)	Gelişimde (2)	Yetkin (3)
Akıcılık	Sık duraksama	Zaman zaman akıcı	Tutarlı, doğal
Telaffuz	Zor anlaşılır	Genellikle anlaşılır	Net, doğal
İçerik	Eksik bilgi	Temel bilgiler var	Zengin, detaylı
Yapı	Düzensiz	Basit bağlaçlarla bağlı	Tutarlı, iyi geçişler

Dijital Dönüt ve Ölçmenin Bütünleşmesi

Dijital ölçme yalnızca sonuç sunmak değil; öğrenmeyi yönlendiren bir yapı kurmaktır. Bu noktada geri bildirim kritik rol oynar (Hattie ve Timperley, 2007). Dönüt odaklı ölçme şunları içerir:

- Gelişim alanlarını açıkça ortaya koymak (örn. “Telaffuz net, ancak bağlaç kullanımı zayıf”).

- Bir sonraki göreve yönelik yönlendirme sunmak.
- Öğrencinin öz düzenleme becerisini desteklemek.

Etkili Dijital Dönüt Araçları:

- Sesli dönüt (Vocaroo, Flip) → kişisel bağ kurar.
- Görselleştirilmiş rubrik kartları (Canva) → kriterleri sadeleştirir.
- Örnek karşılaştırma → öğrencinin kendi performansını modelle kıyaslamasını sağlar.
- AI tabanlı sistemler (Grammarly, Write & Improve) → öğretmenin dönüt yükünü azaltırken öğrenciye kişiselleştirilmiş gelişim yolları sunar.

Ölçme, Bitiren Değil Başlatan Bir Süreçtir

Dijital Almanca öğretiminde ölçme-değerlendirme, test odaklı bir sistemden çıkıp öğrenmeyi yönlendiren ve görünür kılan bir yapı hâline gelmiştir.

- Öğrenci artık yalnızca “değerlendirilen” değil; kendi sürecini yöneten aktif bir özne olur.
- Öğretmen yalnızca “not veren” değil; rehberlik eden, yol gösteren bir kolaylaştırıcıya dönüşür.
- Değerlendirme, ürünün sonu değil; yeni bir öğrenme adımının başlangıcıdır.

Böylece dijital ölçme, öğrenmenin görünürlüğünü artırarak çağdaş dil öğretiminin temel göstergelerinden biri hâline gelir. Bu anlayış, öğrenciye gelişim için yön verir; öğretmene ise pedagojik kararlarını şekillendirecek veriler sunar.

Dijital çağda ölçme-değerlendirme anlayışı, yalnızca öğrenmeyi görünür kılmakla kalmaz; aynı zamanda bu öğrenmenin *nasıl üretildiğini* anlamayı da gerektirir. Özellikle yabancı dil öğretiminde öğrencinin bilgiye sahip olması kadar, bu bilgiyi *iletimsel ve yaratıcı biçimde kullanabilmesi* de değerlendirme sürecinin merkezine yerleşmiştir. Bu noktada odak, “*ne biliyor?*” sorusundan “*ne yapabiliyor?*” sorusuna kayar. Öğrenme artık sınav kâğıdında değil, görev içinde, eylemde ve etkileşimde gözlemlenir. Bu nedenle dijital ortamlarda ölçme, üretimi teşvik eden, süreci belgeleyen ve yansıma fırsatları sunan *görev temelli değerlendirme* yaklaşımıyla bütünleşmelidir.

Aşağıda, bu yaklaşımın temel ilkeleri, uygulama biçimleri ve öğrenme döngüsüne katkısı Almanca öğretimi bağlamında ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

9.1. Dijital Görev Temelli Değerlendirme: İlkeler, Uygulamalar ve Öğrenme Döngüsü

Giriş: Dil Üretimini Ölçmek İçin Görev Şarttır

Geleneksel çoktan seçmeli testler ya da boşluk doldurma egzersizleri, özellikle orta ve ileri düzey (B1–B2) dil yeterliklerini ölçmekte sınırlı kalır. Çünkü bu düzeydeki öğrenciler yalnızca doğru cevapları bilen değil; dili üretme, yapılandırma ve anlamlı biçimde kullanabilen bireylerdir. Bu nedenle görev temelli değerlendirme (Task-Based Language Assessment, TBLA), öğrencinin dil kullanım pratiğini, ifade stratejilerini, yaratıcı üretim kapasitesini ve etkileşimli iletişim becerilerini ölçen bütüncül bir yaklaşımdır (Norris, 2009; Nunan, 2004).

Dijital çağ bu yaklaşımı zorunlu hâle getirmiştir. Öğrenciler artık sadece kağıt üzerinde değil, çok modlu ortamlarda öğrenir ve üretirler. Bu nedenle ölçme araçları da aynı çok modlu karakteri taşımak zorundadır. 🎧 Sesli (Podcast, Flipgrid), 🖥️ görsel (video sunum, Canva poster) ve 💬 metin + görsel + ses birleşimi (infografik + sesli açıklama) biçimleri, dil üretimini çok boyutlu biçimde değerlendirmenin anahtarı hâline gelmiştir.

Görev Temelli Değerlendirmenin Temel İlkeleri

Görev temelli değerlendirme, yalnızca dil bilgisi doğruluğunu değil, anlam oluşturma ve iletişimsel yeterlik süreçlerini ölçer (Ellis, 2003). Dijital TBLA'nın öne çıkan özellikleri şunlardır:

- **Gerçekçi bağlam:** Öğrenci, dilin gerçek yaşamda kullanılabileceği iletişim senaryolarında ölçülür.
- **İletişimsel amaç:** Dil, bilgi aktarmanın ötesinde anlam kurma aracı olarak değerlendirilir.
- **Dil + içerik bütünlüğü:** Hem dilin doğruluğu hem de üretilen içeriğin geçerliliği dikkate alınır.
- **Üretim merkezli yapı:** Yazı, konuşma, dijital hikâye ve sunum gibi üretimler merkezdedir.
- **Çoklu değerlendirme:** Rubrik, akran katkısı, öz değerlendirme ve gerektiğinde AI destekli dönüt birlikte uygulanır.

Bu ilkeler doğrultusunda ölçme yalnızca “doğru cevap var mı?” sorusunu değil; “öğrenci anlamı nasıl yapılandırdı ve iletti?” sorusunu gündeme getirir.

Dijital Görev Örnekleri

Görev temelli değerlendirme dijital araçlarla birleştiğinde esnek, etkileşimli ve yaratıcı uygulamalar sunar.

- **Flipgrid Video Sunumu (B1):** “Meine Lieblingsstadt” konusunda 1 dakikalık tanıtıcı video hazırlanır. Değerlendirme; akıcılık, telaffuz, içerik bütünlüğü ve dil doğruluğunu kapsayan rubrik ile yapılır. Öğretmen Vocaroo veya Flipgrid üzerinden sesli dönüt verir, öğrenci kısa bir öz-yansıma metni yazar.

- **Canva ile Dijital Afiş (B1–B2):** “Gesund leben” temalı 5 öneri emir cümleleriyle ifade edilir. Görsel-metin uyumu, yaratıcılık ve dil doğruluğu kriter alınır. Öğrenci dönüt sonrası afişi revize ederek e-portfolyosuna ekler.

- **DW Haber Özeti (B2):** Öğrenci güncel bir haberi 100–150 kelimeyle özetler. Ana fikir çıkarımı, paragraf yapısı ve bağlaç kullanımı değerlendirilir. Google Docs veya Write ve Improve üzerinden otomatik ve öğretmen dönütü birleştirilir.

- **Padlet Röportaj Projesi (B1):** Öğrenci bir aile üyesiyle röportaj yapar, metin ve görsel içeriği Padlet’e yükler. Soru kalitesi, zaman kipleri ve metin akıcılığı değerlendirilir. Akran yorumlarıyla süreç desteklenir.

Bu görevlerde amaç yalnızca ürün değil; üretim süreci, dönüt alma, revizyon ve yansıma aşamalarını da değerlendirmeye katmaktır.

Dolayısıyla TBLA, sadece çıktıyı değil, *öğrenme sürecinin tüm evrelerini görünür kılan bir öğrenme ekosistemini* temsil eder.

Görev Döngüsü: Biçimlendirici ve Özetleyici Bileşenler

Görev temelli değerlendirme süreci hem biçimlendirici (formative) hem de özetleyici (summative) bileşenleri içerir (Black ve Wiliam, 1998). Bu süreç, öğretmenin rehberliğinde ancak öğrencinin aktif katılımıyla işler. Temel aşamalar şu şekilde yapılandırılır:

1. **Hazırlık:** Model örnekler incelenir, değerlendirme kriterleri tanıtılır.
2. **Görev uygulama:** Öğrenci üretim yapar (video, yazı, afiş vb.).
3. **Biçimlendirici dönüt:** Akran katkısı + öğretmen yönlendirmesi sunulur.
4. **Revizyon:** Öğrenci üretimini geliştirir, öz değerlendirme formunu doldurur.
5. **Sunum ve sonuç:** Nihai ürün sergilenir, yansıma yazısı eklenir.

Bu yapı, öğrencinin hem süreçteki gelişimini hem de nihai performansını görünür kılar.

İdeal olarak bu süreç, bir “*Dijital Görev Döngüsü Modeli*” ile (örneğin e-portfolio zaman çizelgesi veya dijital tabloyla) görselleştirilebilir. Bu görselleştirme, öğrenme ilerlemesini hem öğrenciye hem öğretmene açık biçimde sunar (Reinhardt, 2022).

Öğrenciyi Değerlendirme Sürecine Dahil Etmek

Görev temelli yaklaşımda öğrenci yalnızca değerlendirilen değil; sürecin aktif bir partneri hâline gelir. Kriterleri önceden bilir, akranına dönüt verir, kendi ürününü revize eder. Bu katılımcı yapı, öğrencinin öz düzenleme ve motivasyon becerilerini güçlendirir (Andrade, 2000; Sadler, 1989).

Black ve Wiliam’ın (2018) belirttiği gibi, biçimlendirici değerlendirme öğrenenin “*kendi gelişimini izleme ve yönlendirme*” gücünü artırır. Dolayısıyla değerlendirme artık öğretmenin değil, öğrencinin de sorumluluk alanına girer.

Dijital Pano ile İzlenebilirlik

Görevlerin gelişimsel boyutu, Google Sheets veya Trello tablosu gibi araçlarla şeffaflaştırılabilir. Bu sistemler, puanlama, akran dönütü, revizyon ve son yansıma adımlarını bir arada gösterir. Böylece öğrenci, sürecini somut verilerle izleyebilir ve gelişimini kanıtlarla destekler.

Bu yaklaşım, değerlendirme ile öğretimi birbirine bağlayarak *öğrenmenin sürekliliğini ve şeffaflığını* sağlar (Reinhardt, 2022; Beetham ve Sharpe, 2007).

Sonuç: Değerlendirme Üzerinden Öğrenme Kurmak

Görev temelli dijital değerlendirme yalnızca bir ölçme yöntemi değil, doğrudan bir öğretim stratejisidir. Amaç, “*ne kadar eksik var?*” sorusunu değil, “*nasıl daha iyi olabilir?*” sorusunu gündeme getirmektir.

Bu anlayış:

- *Süreç odaklı,*
- *Etkileşimli,*
- *Öğrenci katılımlı,*
- *Gelişime açık ve döngüsel* bir yapıyı benimser.

Beetham ve Sharpe’in (2007) ifade ettiği gibi, değerlendirme artık öğretimden sonra gelen bir eylem değil, *öğrenmenin yapısal bir bileşeni* hâline gelmiştir. Öğrenci için değerlendirme, öz farkındalığın başladığı nokta; öğretmen içinse pedagojik rehberliğin ana kaynağıdır.

Görev temelli değerlendirme, öğrenmeyi yalnızca ölçmekle kalmaz; aynı zamanda öğrencinin gelişim sürecine dair somut veriler üretir. Ancak bu verilerin anlam kazanabilmesi, sistemli biçimde kaydedilmesi, yorumlanması ve zaman içinde takip edilebilmesiyle mümkündür. İşte bu noktada dijital portfolyo, öğrenmenin görünür belleği hâline gelir. Dijital portfolyo, öğrencinin yalnızca ürünlerini değil, aynı zamanda düşünme biçimini, hatalarından çıkardığı dersleri ve gelişim çizgisini belgeleyerek değerlendirmeyi süreklilik kazanmış bir öğrenme kültürüne dönüştürür.

Aşağıdaki bölümde, dijital portfolyonun bu kültürü nasıl yapılandırdığı, öğrenciye ait öğrenme izlerini nasıl görünür kıldığı ve öğretmen için nasıl güçlü bir yansıtma aracı sunduğu ayrıntılı biçimde ele alınacaktır.

9.2. Dijital Portfolyo ile Gelişimi Belgeleme ve Öğrenciye Ait Öğrenme İzleri

Giriş: Öğrenme Bir Süreçtir ve Bu Süreç Takip Edilebilir Olmalıdır

“Testler unutulur, ama öğrenme izleri kalır.”

Bu ilke, dijital portfolyo anlayışının en özlü ifadesidir. Günümüzde dil öğrenimi artık sadece ölçülebilir çıktılardan ibaret değildir; öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrencinin hangi yolları izlediği ve nasıl dönüştüğü de sürecin ayrılmaz parçasıdır. Dijital portfolyo tam da bu noktada devreye girer: yalnızca ürünlerin depolandığı bir arşiv değil; öğrencinin düşünme biçimini, çabasını, hatalarını ve gelişimini belgeleyen *dinamik bir öğrenme haritasıdır*.

Barrett (2007) portfolyoyu, “öğrenenin gelişimini görünür kılan kişisel öğrenme öyküsü” olarak tanımlar. Andrade (2010) ise bu süreci, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendiği ve dönütleri etkin biçimde işlediği bir yapı olarak açıklar. Böylece dijital portfolyo, klasik ölçme sistemlerinin ötesine geçerek şu hedefleri gerçekleştirir:

- Öğrencinin öğrenmesini *sahiplenmesini* sağlar,
- Öğretmene öğrencinin gelişimini *bütünsel biçimde* gösterir,
- Dönütleri kalıcı hâle getirir ve *belgelendirir*,
- Değerlendirmeyi sadece sonuç değil, *süreç temelli* bir yapıya dönüştürür.

Almanca öğretimi gibi çok boyutlu becerilerin geliştirildiği alanlarda portfolyo, öğrencinin yazılı ve sözlü üretimlerindeki ilerlemeyi, geri bildirim ve revizyon süreçleriyle birlikte belgeleyerek *“öğrenmenin izini süren”* bir araç hâline gelir. Bu yaklaşım, her görevi bir test değil, bir “öğrenme belgesi” olarak ele alır; hedef belirleme, üretim, dönüt, revizyon ve yansıma adımları

bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlanır (Sadler, 1989; Caena ve Redecker, 2017).

Portfolyo Türleri ve Pedagojik İşlevleri

Dijital portfolyolar amaçlarına göre farklı biçimlerde yapılandırılır, ancak ortak noktaları öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesidir. Üç ana tür öne çıkar:

1. **Süreç Portfolyosu** – Öğrencinin zaman içindeki gelişimini belgelemeye odaklanır. Örneğin bir öğrenci “Meine Erfahrungen mit Online-Unterricht” başlıklı ilk yazısını dönem başında oluşturur, ardından aldığı dönütlerle revize eder ve iki versiyonu yan yana sunar. Bu, öğrenme farkındalığını artıran güçlü bir görselleştirmedir.
2. **Sunum Portfolyosu** – Öğrencinin en başarılı çalışmalarını bir araya getirdiği “vitrin” niteliğinde bir seçkidir. Flipgrid konuşmaları, Canva afişleri, kültür temalı projeler bu formata uygundur.
3. **Yansıma Portfolyosu** – Öğrencinin yaptığı görevler üzerine düşünmesini içerir. “Bu görevde ne öğrendim?”, “Bir dahaki sefere neyi farklı yaparım?” gibi yansıtıcı sorular, öğrenenin öz düzenleme becerilerini geliştirir.

Almanca öğretiminde en etkili modellerden birisi, bu üç türün bir *hibrit kombinasyonu*dur: süreç + yansıma. Çünkü bu yapı yalnızca dilsel çıktıların izini sürmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimini de görünür kılar. Öğrenci hem ürettiği metinleri düzenli biçimde sergiler hem de kendi öğrenme stratejilerini sorgulama fırsatı bulur (Beetham ve Sharpe, 2007).

Dijital Portfolyo Araçları: Teknoloji ile Pedagojinin Kesişimi

Geleneksel dosya kavramını dijital çağın öğrenme ortamına taşıyan birçok araç, portfolyoyu çok modlu bir öğrenme sahasına dönüştürmüştür.

Tablo 41.: Dijital Portfolyo Araçları ve Pedagojik Katkıları (Barrett, 2007; Reinhardt, 2022’ye dayalı olarak)

Araç	Temel Özellikler	Pedagojik Katkı
Google Sites	Kişisel site oluşturma; dosya, video, ses ve metin entegrasyonu	Öğrencinin tüm görevlerini tek çatı altında düzenlemesine olanak verir; sahiplik duygusunu artırır.
Padlet	Görsel pano, zaman çizelgesi düzeni	Görevleri kronolojik olarak sıralamak, akran dönütlerini görselleştirmek ve etkileşimi artırmak için idealdir.
Wakelet	İçerik kürasyonu; çoklu medya entegrasyonu	Farklı türde ürünleri (metin, video, ses) koleksiyonlaştırarak öğrenmenin çok boyutlu izlerini sunar.
Notion	Sayfa, tablo ve proje planlama sistemi	Üniversite düzeyinde görev takibi, yansıma yazıları ve hedef planlaması için güçlü bir yapı sağlar.
Seesaw	Sesli kayıt + görsel destekli kolay arayüz	Ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler için erişilebilir ve motive edici bir ortam yaratır.

(Not: Tablo, Barrett (2007) ve Reinhardt’ın (2022) portfolyo yaklaşımlarından uyarlanarak, yazarın Almanca öğretimi bağlamındaki dijital portfolyo uygulamalarına ilişkin pedagojik analizlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Bu araçlar, öğrenciyi yalnızca içerik üreticisi değil, aynı zamanda *öğrenme sürecinin yöneticisi* hâline getirir. Barrett (2007) portfolyoyu “öğrencinin öğrenmeye ayna tutması” olarak nitelerken; Reinhardt (2022) dijital portfolyoyu “öğrencinin dijital kimliğini yeniden şekillendirdiği bir öğrenme alanı” olarak tanımlar.

Uygulama Yapısı: Portfolyo Sürecinin Bileşenleri

Dijital portfolyonun sürdürülebilir ve anlamlı olabilmesi, bileşenlerinin net bir şekilde tanımlanmasına bağlıdır.

Tablo 42.: Dijital Portfolyo Sürecinin Temel Bileşenleri (Barrett, 2007 ve yazarın uygulama modeline dayalı olarak)

Bileşen	Açıklama	Örnek Uygulama
Görev Belgeleri	Tamamlanmış ürünlerin dijital kayıtları	Flipgrid konuşması, Canva afişi, DW haber özeti
Yansıma Yazıları	Öğrencinin görev üzerine düşünmesi	Haftalık “Bu görevde ne öğrendim?” temalı 100 kelimelik kısa yazılar
Dönüt Kayıtları	Öğretmen ve akran dönütlerinin belgelenmesi	Google Docs yorumları, Vocaroo sesli dönütleri
Revize Edilmiş Ürünler	Dönüt sonrası düzenlenen versiyonlar	İlk ve revize edilmiş Flipgrid videosu karşılaştırması
Gelişim Grafikleri	Öğrencinin ilerlemesini görselleştirmesi	“B1 hedeflerine ulaşma oranım” tablosu veya infografik

(Not: Tablo, Barrett’ın (2007) portfolyo yapılandırma ilkeleri ile yazarın Almanca öğretimi derslerinde uyguladığı dijital portfolyo modelinden uyarlanmıştır.)

Bu yapı sayesinde öğrenci yalnızca görevleri tamamlamaz; aynı zamanda kendi öğrenmesini planlayan, izleyen ve yönlendiren bir özne hâline gelir.

Değerlendirme ve Geri Bildirim: Not Değil, Yansıtma Aracı

Dijital portfolyo değerlendirmesinde amaç, öğrenciyi sıralamak değil, onun öğrenme sürecine *yansıtıcı bir bakış kazandırmaktır*. Sadler (1989) değerlendirmeyi “öğrencinin kendi ilerlemesini anlama süreci” olarak tanımlar. Bu nedenle sayısal puanlar yerine açıklayıcı geri bildirimler tercih edilmelidir.

“Görevlerini düzenli yüklemen, yansıma yazılarında gelişim alanlarını açıkça tanımlaman dikkat çekici. Yazma becerinde gözle görülür bir ilerleme var.”

Rubrikler de bu sürecin bir parçası olabilir; ancak bunlar puanlama tablosu değil, *öğrenme rehberi* olarak kullanılmalıdır (Beetham ve Sharpe, 2007). Rubriklerin amacı, öğrencinin ölçütleri anlaması, kendi eksiklerini fark etmesi ve bir sonraki adım için plan yapmasıdır. Böylece değerlendirme, “hesap verme” değil “öğrenme yönlendirme” aracına dönüşür.

Portfolyo Kültürünü Sürdürmek: Öğretmenin Rolü ve Rehberliği

Bir portfolyo sistemi ancak *pedagojik rehberlik* ile sürdürülebilir olur (Caena ve Redecker, 2017). Öğretmenin sürece liderlik etmesi, öğrencilerin portfolyo bilinci geliştirmesi açısından kritik önemdedir. Aşağıdaki stratejiler, bu kültürün yerleşmesini sağlar:

Tablo 43.: Portfolyo Kültürünü Sürdürmeye Yönelik Öğretmen Stratejileri, Caena ve Redecker, 2017; Little, 1991’e dayalı olarak.

Strateji	Açıklama
Başlangıç Rehberliği	Portfolyonun amacı, yapısı ve beklentiler ilk haftalarda net biçimde anlatılmalıdır.
Model Gösterimi	Önceki dönemlerden örnek portfolyolar (gizlilik korunarak) sınıfta birlikte analiz edilmelidir.
Düzenli Hatırlatmalar	Her görev sonrası yükleme tarihleri Google Calendar veya Trello üzerinden hatırlatılmalıdır.
Dönemsel Geri Bildirim	Aylık değerlendirme toplantıları düzenlenmeli, öne çıkan çalışmalar paylaşılmalıdır.
Yansıtma Günleri	Ayda bir ders, sadece öz değerlendirme ve analiz için ayrılmalıdır.

(Not: Tablo, Caena ve Redecker’in (2017) *öğretmen dijital yeterlik çerçevesi* ile Little’nin (1991) *“rehberli özerklik” yaklaşımı* temel alınarak, Almanca öğretimi portfolyo uygulamalarına uyarlanmıştır.)

Bu uygulamalar öğretmeni bir “kontrol memuru” değil, öğrenmenin “rehberi” konumuna taşır. Little (1991) bu durumu “rehberli özerklik” olarak tanımlar; yani öğrenci özgürdür, ancak bu özgürlük öğretmenin yönlendirici varlığıyla anlam kazanır.

Sonuç: Öğrenme İzlerinden Öğrenme Kültürüne

Dijital portfolyo, öğrenme sürecinin yalnızca kaydı değil; aynı zamanda öğretme–öğrenme kültürünün yeniden yapılanmasıdır. Her üretim, dönüt, revizyon ve yansıma adımı bir *öğrenme izi* oluşturur. Bu sistem:

- Öğrencinin öz düzenleme becerilerini geliştirir,
- Öğretmene kanıta dayalı değerlendirme sağlar,
- Öğrenmeyi süreçsel, görünür ve paylaşılabılır kılar,
- Okul kültüründe “belgeleme”yi öğrenmenin ayrılmaz bir parçası hâline getirir.

Sonuçta portfolyo, bir dosya değil; öğrencinin *öğrenme kimliğinin dijital yansımasıdır*. Barrett (2007) bu durumu şöyle özetler:

“Gerçek öğrenme, testlerde değil; portfolyolarda yaşar.”

Dijital portfolyo sistemi, öğrenme sürecini görünür ve izlenebilir kılarken beraberinde yeni bir sorumluluğu da doğurur: bu görünürlüğün doğru biçimde değerlendirilebilmesi. Öğrencinin yüklediği her görev, yazdığı her yansıma ya da aldığı her dönüt, aslında birer ölçme verisidir. Ancak bu verilerin anlamlı

hâle gelmesi, pedagojik açıdan geçerli, güvenilir ve adil bir değerlendirme süreciyle mümkündür.

Bu noktada dijital çağın asıl sorusu artık “ne kadar üretti?” değil, “üretilen bu içerik gerçekten neyi ölçüyor ve ne kadar doğru ölçüyor?” olmuştur.

Dolayısıyla dijital değerlendirmede teknolojik yenilik kadar, *ölçme ilkelerinin korunması* da merkezi önem taşır. İşte bir sonraki bölüm, bu sorunun yanıtını derinlemesine ele alarak dijital ortamlarda geçerlik, güvenilirlik ve etik duyarlılık kavramlarını bütüncül biçimde tartışmaktadır.

9.3. Dijital Değerlendirme Ortamlarında Güvenilirlik, Geçerlik ve Etik Duyarlılık

Giriş: Teknoloji Kullanmak Yetmez, Ölçme Doğru mu?

Bir dijital değerlendirme aracı ne kadar yenilikçi, görsel ya da kullanıcı dostu olursa olsun, pedagojik açıdan anlamlı bir ölçme süreci ancak üç temel soruya doğru yanıt veriyorsa geçerlilik kazanır: *Ne ölçülmek isteniyor? Ne ölçülüyor? ve bu ölçüm adil mi?* Eğer bu soruların yanıtı belirsizse, araç teknolojik açıdan gelişmiş olsa bile değerlendirme güvenilir olmaktan çıkar. Bu nedenle dijital ölçme-değerlendirmede geçerlik, güvenilirlik ve etik sorumluluk bir bütün olarak ele alınmalıdır (Messick, 1995; Sadler, 1989; Kulgemeyer vd., 2023; Şentürk ve Tuğlu, 2022).

Geçerlik: Ne Ölçülmek İsteniyor, Ne Ölçülüyor?

Geçerlik, bir değerlendirme aracının gerçekten hedeflenen yetiyi ölçüp ölçmediğini belirleyen temel ilkedir. Dijital ortamlarda geçerliği sağlamak, teknolojinin sunduğu çok modlu (multimodal) olanaklar nedeniyle daha karmaşık hale gelir. Örneğin Flipgrid üzerinden yapılan bir konuşma görevi, dilsel akıcılığı ölçmek için tasarlandığında, öğretmen dikkatini öğrencinin kelime seçimine, bağlaç kullanımına ve cümle yapısına vermelidir; *kamera açısı, arka plan ya da video kalitesi* gibi teknik unsurlar değerlendirme kriterine dönüşmemelidir. Aksi durumda araç, dilsel yeterliği değil, teknik beceriyi ölçer ve bu da yapı geçerliğini zayıflatır.

Benzer şekilde, Canva üzerinde yapılan bir poster görevi yalnızca görsel estetiğe indirgenirse, öğrencinin dil kullanımı göz ardı edilir ve ölçüm hatalı olur. Oysa geçerli bir ölçme süreci, hem dilin doğruluğunu hem de öğrencinin iletmek istediği içeriği dengeli biçimde değerlendirir (Beetham ve Sharpe, 2007). Ayrıca *kültürel geçerlik* boyutu da göz önünde bulundurulmalıdır: Almanya’daki geleneklerle ilgili bir görev, farklı kültürel geçmişe sahip öğrenciler için dezavantaj yaratmamalıdır.

Almanca öğretimi bağlamında Deutsche Welle (DW) Haber özeti görevini ele alalım. Eğer değerlendirme yalnızca “kelime sayısı” üzerinden yapılırsa, ölçülen şey üretkenlik değil, uzunluk olur. Bunun yerine ana fikir çıkarımı, yardımcı fikir organizasyonu ve bağlaç kullanımı gibi dilsel ölçütlere odaklanmak, yapı geçerliğini ve pedagojik anlamı güçlendirir.

Güvenilirlik: Sonuçlar Tutarlı mı?

Bir değerlendirme sisteminin güvenilir olması, farklı zamanlarda ya da farklı değerlendiriciler tarafından uygulandığında benzer sonuçlar vermesi anlamına gelir. Dijital ortamlarda bu tutarlılığı zayıflatılabilecek birçok faktör vardır. Örneğin öğretmenin ruh hali, öğrencinin ses kalitesi, internet bağlantısı veya platformun teknik hataları bile sonucu etkileyebilir. Bu nedenle dijital değerlendirmelerde *rubriklerin* önceden paylaşılması, *model örneklerin* gösterilmesi ve *çok kaynaklı dönüt sistemlerinin* (öğretmen + akran + öz değerlendirme) birlikte kullanılması güvenilirliği güçlendirir (Black ve Wiliam, 1998).

Flipgrid konuşma görevinde öğretmen yalnızca kendi notuyla yetinmez; anonim akran dönütü, öz değerlendirme formu ve açık rubrikler bir arada kullanıldığında ölçme süreci çok boyutlu hale gelir. Böylece bireysel öznellik azaltılır ve sonuçlar daha tutarlı olur.

Etik Duyarlılık: Dijital Ölçmenin Görünmeyen Yüzü

Teknoloji etik sorumluluğu ortadan kaldırmaz, aksine artırır. Dijital değerlendirmede öğrencinin kişisel verilerinin korunması, psikolojik güvenliğinin sağlanması ve katılım hakkının güvence altına alınması esastır (European Commission, 2018). Öğrencinin Flipgrid videosunun ya da Padlet gönderisinin izinsiz paylaşılması, onun dijital mahremiyetini ihlal eder. Bu nedenle her kurumda *açık onam formları* kullanılmalı, öğrencilere “yalnızca öğretmenle paylaş” seçeneği sunulmalıdır. Akran dönütlerinde etik duyarlılığı artırmak içinse “*iki güçlü yön + bir gelişim önerisi*” formatında yönlendirilmiş dönüt şablonları tercih edilmelidir.

Ayrıca dijital erişim eşitsizliği de etik bir sorundur. İnternet bağlantısı zayıf bir öğrenciye zorunlu video yükleme görevi verilmesi, onun hakkaniyetli değerlendirilmesini engeller. Bu nedenle her göreve alternatif üretim biçimleri (örneğin video yerine yazılı özet veya ses kaydı) sunulmalıdır.

Dilsel çeşitliliğe duyarlılık da etik ölçmenin bir parçasıdır. Telaffuz veya aksan üzerinden olumsuz yargılama, öğrencinin aidiyet hissini zedeler. Bu yüzden rubriklerde “doğal iletişim” ve “anlaşılabilirlik” gibi nötr kriterler kullanılmalıdır.

Akademik Etik ve Yapay Zekâ Çağında Ölçme

Dijitalleşme, beraberinde kolay erişim ve hazır içerik risklerini de getirir. Öğrencilerin yapay zekâ destekli araçlarla (ChatGPT, DeepL vb.) metin üretmesi, özgünlüğü zedeleyebilir. Ancak çözüm yasaklama değil, *etik farkındalık* oluşturmaktır (Selwyn, 2021). Bu amaçla öğretmenler öğrencilere “yapay zekâ araçlarını destekleyici, ama üretimi devralmayan biçimde” nasıl kullanabileceklerini anlatmalı; örneğin “dilsel düzeltme için izinli kullan, ama metin üretimini kendin yap” prensibini açıklamalıdır.

Benzerlik analiz araçları (Turnitin vb.) kullanılabilir, ancak tek başına kopya tespiti yerine pedagojik tartışmanın parçası olmalıdır. Bunun yanında görevlerin *kişiselleştirilmesi* —örneğin “hayalindeki Almanya gününü anlat” gibi özgün deneyim temelli görevler— öğrenciyi hazır içerik üretiminden uzaklaştırır ve akademik dürüstlüğü teşvik eder.

Şeffaflık ve Katılım: Öğrenciyi Sürece Dahil Etmek

Adil ve güvenilir bir dijital değerlendirme kültürü, öğrencinin yalnızca “not alan” değil, değerlendirmeyi şekillendiren bir partner olmasını gerektirir (Little, 1991). Rubriklerin önceden paylaşılması, öğrencinin dönütlere itiraz edebilmesi, akran değerlendirmesi öncesinde kısa eğitim oturumları düzenlenmesi ve portfolyo sunumlarında öğrencinin kendi ürününü savunma fırsatı bulması bu kültürü güçlendirir. Böylece öğrenci, sürecin pasif nesnesi değil, *değerlendirme ekosisteminin aktif bileşeni* haline gelir.

Sonuç: Doğru Ölçme = Adil Eğitim

Dijital çağda ölçme-değerlendirme yalnızca teknolojik bir süreç değil, aynı zamanda *etik ve pedagojik bir sorumluluktur*. Bir değerlendirme sistemi şu niteliklere sahip olmalıdır:

- Araçla değil, amaçla uyumlu olmalı,
- Nesnel ve tekrarlanabilir ölçütler sunmalı,
- Öğrenciyi merkeze almalı, veriyi korumalı,
- Etik ilkeleri sürecin her aşamasına entegre etmelidir.

Çünkü nihayetinde “ölçmeyi kim yaparsa yapsın, öğrenenin hakkı değerlidir.” Gerçek anlamda dijitalleşmiş bir ölçme-değerlendirme sistemi, *adil, güvenilir ve şeffaf* olduğu ölçüde değerlidir.

Dijital ölçme-değerlendirme sistemlerinin geçerli, güvenilir ve etik biçimde işlemesi, yalnızca araçların tasarımıyla değil, bu araçları kullanan öğretmenin pedagojik vizyonu ile mümkündür. Çünkü teknolojinin adil ve anlamlı biçimde kullanılmasını sağlayan asıl unsur, ölçme sürecini

yöneten insan unsurudur. Bu noktada öğretmen, değerlendirme sisteminin uygulayıcısı değil; ilkeleri yaşama geçiren etik bir karar verici konumundadır. Dolayısıyla dijital çağda ölçmenin niteliğini belirleyen, hangi platformun seçildiği değil, öğretmenin bu platformları *nasıl ve hangi amaçla kullandığıdır*. Bu dönüşüm, öğretmeni “*not veren*” olmaktan çıkararak “*öğrenmeyi yönlendiren*” yeni bir değerlendirici kimliğe taşır.

9.4. Dijital Ölçme Süreçlerinde Öğretmen Roller ve Yeni Değerlendirici Kimlik

Giriş: Not Veren Değil, Öğrenmeyi Yönlendiren

Dijital çağın eğitim ekosisteminde öğretmen artık yalnızca “*değerlendiren*” değil, “*öğrenmeyi yönlendiren*”, süreci izleyen ve sürekli dönüt üreten bir rehberdir. Ölçme artık bir sonuç değil, bir süreçtir; bu sürecin mimarı da öğretmendir. Bu değişim, öğretmeni notlayan bir denetçiden çıkarıp öğrencinin daha önce değindirdiğimiz üzere öğrenme yolculuğunu planlayan bir *pedagojik mimar* konumuna taşır.

Öğretmenin odağı artık “öğrencinin ne kadar bildiği” değil, “öğrencinin nasıl geliştiği ve hangi aşamalarda desteklenmesi gerektiği”dir. Bu anlayış, ölçmeyi öğrenmenin sonu olmaktan çıkarır; öğrenmenin yönlendirici aracı hâline getirir (Caena ve Redecker, 2017; Beetham ve Sharpe, 2007).

Öğretmenin Yeni Roller: Çok Kimlikli Bir Değerlendirici

Dijital ölçme-değerlendirme öğretmeni tek bir rolde bırakmaz; öğretmen artık birden fazla pedagojik kimliği aynı süreçte taşır.

- **Tasarımcı:** Görevleri, rubrikleri ve ölçütleri pedagojik hedeflerle uyumlu biçimde tasarlar.
- **Kolaylaştırıcı:** Öğrencilere süreci açıklar, ölçme kriterlerini anlamalarına yardımcı olur, teknik ve pedagojik rehberlik sağlar.
- **Gözlemci:** Sadece ürün değil, öğrencinin katılım biçimini, stratejilerini ve öğrenme alışkanlıklarını gözlemler.
- **Yansıtıcı:** Kendi verdiği dönütlerin niteliğini değerlendirir, süreci sürekli geliştirir.
- **Gelişim Koçu:** Öğrenciyi motive eder, hataları bir öğrenme fırsatına dönüştürür, öz düzenleme ve özerklik gelişimini destekler.

Bu roller dinamik biçimde birbirine geçer. Örneğin bir Flipgrid konuşma görevi sürecinde öğretmen önce tasarımcıdır (ölçütleri belirler), görev sırasında gözlemci olur (katılımı izler), sonrasında koç ve yansıtıcı olarak dönüt verir

ve kendi uygulamasını değerlendirir. Bu çok katmanlı yapı, öğretmeni “ölçen” değil, “*öğrenmeyi orkestre eden*” bir konuma taşır.

Nitekim Beetham ve Sharpe (2007), dijital çağ öğretmenini “*öğrenme deneyimini tasarlayan, yöneten ve sürekli yeniden değerlendiren bir öğrenme mimarı*” olarak tanımlar. Bu bakış açısı, dijital ölçme süreçlerinde öğretmenin rolünü sadece teknik uygulayıcı olmaktan çıkarır; onu pedagojik vizyonu yöneten stratejik bir rehber konumuna taşır.

Yeni Beceriler: Dijital Değerlendirme Okuryazarlığı

Bu çok yönlü rolü sürdürebilmek, öğretmenin belirli dijital değerlendirme becerilerini içselleştirmesini gerektirir. Dijital değerlendirme okuryazarlığı, yalnızca araç kullanımına değil; ölçme, dönüt ve pedagojik karar süreçlerini anlamlandırabilme kapasitesine dayanır.

Öncelikle öğretmen *görev tasarlama* konusunda yetkin olmalıdır: Görev, yalnızca ölçülebilir değil, aynı zamanda öğrenmeyi tetikleyici nitelikte olmalıdır. Bunun için öğretmen hem dil becerilerini hem bilişsel hedefleri içeren karma görevler kurgulamalıdır.

İkinci olarak, *rubrik oluşturma becerisi* kritik bir öneme sahiptir. Rubrikler, sürecin şeffaflığını ve adaletini sağlar. Öğrenci kriterleri bildiğinde, öğrenme hedefi de netleşir; bu da hem güvenilirliği hem de öz düzenleme becerilerini güçlendirir.

Üçüncü olarak, öğretmen *çok modlu değerlendirme araçlarına* hâkimiyet geliştirmelidir. Artık öğrenci performansı yalnızca yazılı biçimlerde değil; sesli, görsel, video veya infografik biçimlerde üretilebilmektedir. Öğretmen, bu formatlara uygun farklı geri bildirim dilleri geliştirmelidir.

Redecker ve Punie’nin (2017) belirttiği gibi, dijital çağın öğretmeni yalnızca teknolojiyi kullanan değil, onu pedagojik bağlamda dönüştürebilen bir tasarımcıdır. Bu tasarımcılık, öğretmenin değerlendirme süreçlerini anlamlandırma, dijital araçları amaçla uyumlu seçme ve öğrencinin öğrenme verilerini etik biçimde yorumlama becerilerini kapsar. Dolayısıyla dijital değerlendirme okuryazarlığı, teknik bir yeterlik değil; pedagojik farkındalık, etik duyarlılık ve öğrenme analitiğini yorumlayabilme becerilerinin kesişiminde gelişen bütüncül bir yetkinliktir.

Çoklu Dönüt Kültürü: Öğretmen Sesinin Yeniden Tanımı

Geleneksel “not” anlayışı dijital çağda yerini çok katmanlı dönüt kültürüne bırakmıştır. Öğretmen artık sadece yazılı yorum yapan değil; *sesli, video temelli, görsel destekli* dönütlerle öğrencinin duygusal bağını güçlendiren bir iletişim kurucudur. Örneğin bir öğrenci Flipgrid videosu yüklediğinde öğretmen, “2 Artı 1”

kuralına dayalı olarak iki güçlü yön ve bir gelişim alanı sunabilir. Sesli dönütlerdeki tonlama ve vurgu, öğrencinin motivasyonunu artırır (Hattie ve Timperley, 2007). Bu çoklu dönüt biçimleri, öğrencinin yalnızca hatalarını değil, potansiyelini de fark etmesini sağlar. Ayrıca dijital dönütlerin *kaydedilebilir* olması, öğretmene yansıtıcı fırsatlar sunar: “*Hangi dönüt biçimi öğrenciyi daha fazla motive etti?*” ya da “*Hangi görevlerde dönütler daha etkili oldu?*” gibi sorular öğretmenin kendi profesyonel gelişimini besler.

Süreçte Aktif Katılım ve Öğrenen Öğretmen Kültürü

Dijital ölçme süreci, öğretmeni süreç boyunca *aktif bir öğrenme partneri* hâline getirir. Artık öğretmen yalnızca görevin sonunda puan veren değil, görevin başından itibaren süreci yapılandıran kişidir.

Görev öncesinde öğrencilerle birlikte ölçütleri belirlemek, süreci şeffaf kılar; görev sırasında öğrencilerin ilerlemesini izlemek, gerektiğinde küçük yönlendirmeler yapmak; görev sonrasında ise dönütleri çok boyutlu biçimde vermek — bunların tümü öğretmenin aktif katılımını gerektirir.

Ayrıca öğretmen, kendi uygulamasını da değerlendirmelidir. *Değerlendirme günlüğü* tutmak, hangi rubriklerin daha işlevsel olduğunu kaydetmek veya öğrencilerden gelen dönütleri analiz etmek öğretmenin sürekli gelişimini destekler. Meslektaş paylaşımları, rubrik havuzları veya ortak dönüt platformları öğretmenlerin *kolektif değerlendirme kültürü* oluşturmaya yardımcı olur. Bu, sadece bireysel beceriyi değil, okulun genel ölçme kalitesini de dönüştürür (Caena ve Redecker, 2017).

Etik ve Duygusal Boyut: Değerlendirici Olarak Empatik Öğretmen

Yeni değerlendirici kimlikte etik duyarlılık kadar *empatik farkındalık* da belirleyicidir. Öğrenci dönütü yalnızca teknik bir açıklama değil, duygusal bir mesajdır: “*Senin çabanı görüyorum ve gelişimini önemsiyorum.*” Bu yaklaşım, öğrencide güven duygusu yaratır. Özellikle Almanca gibi üretim ağırlıklı derslerde, öğrenciler dil hataları üzerinden yargılanmak yerine gelişim sürecinde desteklenmeyi beklerler.

Öğretmenin dili, yargılayıcı değil, yönlendirici olmalıdır:

“Cümle yapın doğru, ama fikir geçişlerinde bağlaç ekleyerek anlatımını daha akıcı hale getirebilirsin.” Böyle bir dönüt hem dilsel hem duygusal olarak geliştiricidir.

Sonuç: Öğretmen, Öğrenmenin Değerlendirici Mimarıdır

Dijital çağda öğretmen, yalnızca puanlayan değil, öğrenmeyi yapılandıran kişidir. Yeni değerlendirici kimlik, üç temel sütuna dayanır:

1. **Pedagojik Yönlendirme:** Öğrenme sürecini destekleyen ölçme biçimleri tasarlamak.
2. **Dijital Yetkinlik:** Farklı platformlarda çok modlu üretimleri anlamlandırabilmek.
3. **Etik Bilinç:** Erişim eşitliği, veri gizliliği ve öğrenci güvenliği konusunda duyarlılık göstermek.

Bu anlayış, öğretmeni “bilgi aktaran”dan “öğrenme sürecini dönüştüren”e taşır. Artık soru “öğrenciler ne kadar bildi?” değil, “öğrenciler bu süreçte nasıl büyüdü, nasıl dönüştü?”dür. Bu farkındalıkla hareket eden öğretmen, ölçmeyi bir kontrol aracı değil, öğrenmeyi geliştiren en güçlü pedagojik mekanizma olarak kullanır.

Hargreaves ve Fullan’ın (2015) belirttiği gibi, *“iyi öğretmenler ölçtükleriyle değil, öğrenmeyi nasıl dönüştürdükleriyle hatırlanır.”* Bu bakış açısı, dijital çağda öğretmenin en temel sermayesinin “pedagojik vizyon” olduğunu bir kez daha hatırlatır.

Dijital çağın öğretmeni, bireysel uygulamaların ötesine geçerek eğitim sisteminin dönüşümünü de tetikler. Öğretmenin ölçme, dönüt ve rehberlik konusundaki vizyonu, artık yalnızca sınıf içinde değil, kurumun genel dijital öğrenme kültüründe de yankı bulmaktadır. Çünkü bireysel düzeyde başlayan pedagojik yenilikler, zamanla kurumsal politikalara ve öğretim ekosistemine yön verir. Bu noktada dönüşümün merkezinde artık tekil uygulamalar değil, bütüncül dijital öğrenme ekosistemleri yer almaktadır. Dolayısıyla dijitalleşme, öğretim yöntemlerinin güncellenmesiyle sınırlı kalmaz; değerleri, rolleri ve kurum kültürünü yeniden biçimlendirir. Bir başka deyişle, öğretmen değiştiğinde ders değişir; ders değiştiğinde sistem dönüşür.

10. Dijital Almanca Öğretiminin Geleceği: Eğilimler, Yönelimler ve Politikalar

Giriş: Öğretim Değil Sistem Değişiyor

Dijital dönüşüm, yalnızca teknolojik yenilikleri değil, öğretme ve öğrenme kültürünü kökten değiştiren bir paradigmadır. Artık mesele bir uygulamayı tanımak değil, bu aracı öğrencinin aktif üretici olduğu bir öğrenme bağlamına dönüştürmektir.

Tuğlu (2024), yapay zekâ destekli öğrenmenin yalnızca verimlilik değil, öğrenenin kültürel katılımı ve öz farkındalığı açısından da yeni olanaklar sunduğunu vurgular. Benzer biçimde Kessler (2018), teknolojinin dil öğretmenini bilgi aktarıcıdan tasarımcı ve kolaylaştırıcıya dönüştürdüğünü, bu değişimin öğrenen özerkliği ve öz düzenleme becerilerini güçlendirdiğini belirtir.

Ayrıca Zawacki-Richter ve arkadaşları (2019), yapay zekâ uygulamalarının yükseköğretimde kişiselleştirilmiş öğrenme yolları ve veri temelli pedagojik kararlar için yeni bir ekosistem oluşturduğunu; Holmes (2020) ise bu dönüşümün ancak insan merkezli, etik ve farkındalık temelli bir yaklaşımla anlam kazanacağını vurgular. Dolayısıyla dijitalleşme bir “*araç kullanma*” meselesi değil, öğrenmenin yeniden inşasıdır — hem pedagojik hem kültürel düzlemde.

Yakın Geleceğin Eğilimleri (2025–2030): Teknoloji, Pedagoji ve Öğrencilik Kültürü

Öngörüme göre ‘Dijital Almanca öğretimi’ önümüzdeki beş yılda üç ana eksen üzerinden biçimlenecektir: *teknolojik yenilik, pedagojik tasarım ve öğrencilik kültürü*.

Bu yönelimler, yalnızca araçların değil, öğrenme anlayışının da dönüşümünü temsil eder:

- **YZ destekli öğrenme:** Öğrencinin hızına ve ilgi alanına göre kişiselleştirilmiş yollar oluşturarak öğrenme deneyimini derinleştirir (Tuğlu, 2024).
- **Veri temelli öğretim tasarımı:** Öğrenci etkileşimlerinden elde edilen veriler, öğretmenin pedagojik kararlarını yönlendirir; böylece değerlendirme döngüsü daha kanıta dayalı hâle gelir (Zawacki-Richter vd., 2019).
- **Yeni medya destekli öğretim:** Tuğlu (2023), yeni medya araçlarının öğrencilerde kalıcı öğrenme, yaratıcılık ve iş birliği becerilerini güçlendirdiğini göstermiştir.
- **Sanal topluluklar:** Öğrenciler artık yalnızca dil öğrenen değil, dijital kültürün üreticisi konumundadır. Öğrenme, topluluk etkileşimleriyle sosyal bir kimlik inşasına dönüşmektedir (Reinhardt, 2022).
- **Yansıma ve öz değerlendirme:** Dijital görevler, öğrencinin yalnızca ürünü değil, süreci de sahiplenmesini sağlar; bu da öz farkındalığı artırır (Kessler, 2018).

Bu eğilimler, dil öğretiminde üretkenliği ölçen bir paradigma yerine, öğrenmeyi yaşayan bir süreç olarak ele alan yeni bir pedagojik kültürü işaret etmektedir.

Geleceğin Öğretmen Profili: Pedagojik Mimar

Geleceğin öğretmeni, teknolojiyi “kullanan” değil, pedagojik çerçevede tasarlayan ve yöneten profesyoneldir.

Holmes (2020), geleceğin eğitimcilerinin “teknolojiyi değil, öğrenme deneyimini yönetme” becerisine sahip olmaları gerektiğini vurgular.

Bu bağlamda öğretmenin yeni rollerini şöyle özetlemek mümkündür:

- **Tasarımcı:** Görevleri, hedeflerle ve değerlendirme ölçütleriyle uyumlu biçimde planlar.
- **Kolaylaştırıcı:** Öğrencinin özerkliğini destekler, öğrenme yollarını yönlendirir.
- **Etik lider:** Veri gizliliği, erişim eşitliği ve yapay zekâ kullanımında rehberlik eder.
- **Yansıtıcı uygulayıcı:** Kendi dönütlerinin niteliğini değerlendirir, meslektaş işbirliğiyle gelişim kültürünü sürdürür.

Bu çok katmanlı yapı, öğretmeni “not veren” değil, öğrenmeyi yönlendiren rehber konumuna taşır; ölçmeyi ise bir kontrol değil, gelişim aracı hâline getirir (Beetham ve Sharpe, 2007).

Politikalar, Riskler ve Fırsatlar

Dijital Almanca öğretiminin geleceğini yalnızca sınıf içi uygulamalar değil, **eğitim politikaları** da biçimlendirecektir.

Öne çıkan yönelimler şunlardır:

- **Dijital yeterlik belgelendirmesi:** Öğretmen becerileri, *DigCompEdu* gibi uluslararası çerçevelerle tanımlanacaktır (Redecker ve Punie, 2017).
- **Görev temelli ölçme sistemleri:** Süreç temelli değerlendirmeler, testlerin yerini alacaktır.
- **Etik YZ politikaları:** Avrupa Birliği’nin *Ethics Guidelines for Trustworthy AI* ilkeleri doğrultusunda veri gizliliği ve adalet standartları güçlendirilecektir (Holmes, 2020).
- **Eğitim fakültelerinde yeni modüller:** Dijital öğrenme tasarımı, veri okuryazarlığı ve YZ destekli pedagojik tasarım becerileri zorunlu hâle gelecektir.
- **Uluslararası ortaklıklar:** *Goethe-Institut*, *DAAD* ve Avrupa Yükseköğretim Alanı projeleriyle dijital içerik üretimi artacaktır.

Ancak Doğruer ve Tuğlu (2024) araştırması bu dönüşümün beraberinde getirdiği riskleri açıkça göstermektedir:

“YZ destekli dil öğrenimi, kişiselleştirme ve etkileşim avantajlarına rağmen teknolojik altyapı yetersizlikleri, yüksek maliyet, azalan insan etkileşimi ve veri güvenliği endişeleri nedeniyle pedagojik verimliliği tehdit edebilir.”

Dolayısıyla dijitalleşme politikaları yalnızca inovasyona değil, etik güvence, sürdürülebilirlik ve pedagojik dengeye dayanmalıdır.

Bu da öğretmenin, etik farkındalıkla desteklenmiş dijital yeterlik becerilerini merkeze alan bir “*öğrenme ekosistemi yöneticisi*” rolünü üstlenmesini gerektirir.

Sonuç: Gelecek Hazır Değil, İnşa Edilmeyi Bekliyor

Dijital Almanca öğretiminin geleceği durağan bir sistem değil; öğretmen, öğrenci ve politika yapıcılarının ortak üretimiyle şekillenen dinamik bir süreçtir.

Tuğlu'nun (2024) bulgularına göre, yapay zekâ destekli Almanca öğretimi yalnızca yeni teknolojilerin değil, aynı zamanda yeni bir öğrenme kültürünün doğuşunu temsil etmektedir.

Benzer biçimde Zawacki-Richter vd. (2019), bu kültürün sürdürülebilirliği için teknolojik altyapı ile pedagojik rehberliğin birlikte planlanması gerektiğini vurgular. Tuğlu (2023) ise yeni medya temelli uygulamaların öğrencilerin özerklik, yaratıcılık ve iletişim becerilerini güçlendirdiğini göstermiştir.

Bu görüşlerle paralel biçimde Kessler (2018), geleceğin dil öğretmeninin yalnızca araçları kullanan değil, öğrenme süreçlerini dönüştüren bir “pedagojik tasarımcı” olduğunu savunur.

Sonuçta dijital dönüşüm sürecinde:

- **Öğretmen**, öğrenmeyi yönlendiren bir tasarımcı,
- **Öğrenci**, sürecin öznesi ve üreticisi,
- **Teknoloji**, öğrenmeyi destekleyen bir araçtır.

Bu üçlü birlik, Almanca öğretimini etik, sürdürülebilir ve pedagojik açıdan güçlü bir zemine taşımaktadır.

Holmes'ın (2020) ifadesiyle:

“Eğitimde asıl devrim, teknolojiyi sınıfa sokmak değil, insanı merkeze alarak öğrenmeyi yeniden tanımlamaktır.”

Sonuç ve Genel Değerlendirme

Dijitalleşme, yalnızca teknolojik bir yenilik değil; eğitim sistemlerinin, öğrenme kültürlerinin ve öğretmen–öğrenci rollerinin yeniden tanımlandığı kapsamlı bir dönüşümdür. Bu kitap, Almanca öğretimi bağlamında bu dönüşümün kuramsal, didaktik ve etik boyutlarını bir araya getirerek, dijital çağın gerektirdiği pedagojik yeniden yapılanmayı bütüncül bir bakışla ele almıştır.

Eserin merkezinde şu temel tez yer almaktadır:

Dijital teknoloji, dil öğretiminin eklentisi değil; öğretimin kurucu bileşeni ve dönüştürücü gücüdür.

Bu doğrultuda kitap boyunca gösterilmiştir ki; dijital araçların eğitimdeki değeri, teknolojik karmaşıklıklarından değil, pedagojik anlam üretme kapasitelerinden kaynaklanır. *Başka bir deyişle teknoloji, ancak anlamlı öğrenme deneyimlerine aracılık ettiğinde öğretimsel değere ulaşır.*

Kitap Bölümlerine Yönelik Yatay Değerlendirme

Kuramsal Temeller (Bölüm 1-2):

Bu bölümlerde dijitalleşmenin, klasik öğrenme kuramlarının yeniden yorumlanmasını gerektirdiği ortaya konmuştur. Davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar, dijital öğrenme ortamlarında etkileşim ve öz düzenleme kavramlarıyla yeniden harmanlanmıştır. Özellikle Almanca öğretiminde yapılandırmacılığın, öğreneni anlam kurucu özne olarak konumlandırması dijital pedagojinin teorik temelini oluşturmuştur.

Dijital Araçların Didaktik Yorumlanması (Bölüm 3-4):

Web tabanlı ve mobil araçların öğretim süreçlerine entegrasyonu, pedagojik hedeflerle ilişkili olarak incelenmiştir. Burada amaç, teknolojiyi bir “yenilik vitrini” olarak değil, öğrenme sürecinin sürdürülebilir bir bileşeni olarak değerlendirmektir. Almanya’da yürütülen benzer uygulamalarda (örneğin

Goethe-Institut Digital Lernen girişimleri) olduğu gibi, araç seçimi pedagojik hedeflerle uyumlu olduğunda öğretim kalitesi belirgin biçimde artmaktadır.

Geri Bildirim, İşbirliği ve Görev Temelli Öğrenme (Bölüm 5-6):

Dijital çağın öğreneni, yalnızca bilgi alan değil; bilgi üreten ve paylaştan bir katılımcıdır. Bu nedenle biçimlendirici dönüt, akran işbirliği ve görev temelli öğrenme süreçleri ön plana çıkarılmıştır. Öğrenme; bireysel değil, çok modlu ve topluluk temelli bir etkileşim biçimi olarak ele alınmıştır. Bu anlayış, özellikle Almanca öğretiminde dil üretimini ve kültürlerarası farkındalığı artıran bir yapı sunmuştur.

Öğretmen ve Öğrenci Profilleri (Bölüm 7-8):

Öğretmen artık yalnızca “bilgi aktarıcısı” değil; süreci yönlendiren, rehberlik eden ve tasarlayan bir “pedagojik mimar”dır. Öğrenci ise pasif alıcıdan, aktif üreticiye dönüşmektedir. Bu değişim, Türkiye ve Almanya’daki öğretmen eğitimi programları açısından benzer bir yönelim göstermektedir (Redecker ve Punie, 2017). Öğrenci özerkliği, dijital özerklik kavramı üzerinden yeniden tanımlanmış; öğrenen artık yalnızca öğrenenin değil, sürecin de sorumluluğunu taşımaktadır.

Değerlendirme Paradigmaları (Bölüm 9):

Değerlendirme anlayışı, ürün merkezli yapıdan süreç odaklı, dönüt temelli ve çok kaynaklı bir yapıya evrilmiştir. Dijital portfolyolar, rubrikler ve görev temelli değerlendirme yöntemleri, öğrencinin gelişim sürecini görünür kılmının en etkili araçları olarak öne çıkmıştır. Ölçme artık bir “sonuç” değil, öğrenmenin sürekliliğini destekleyen bir süreçtir (Black ve Wiliam, 2009).

Gelecek Perspektifi (Bölüm 10):

Yapay zekâ, artırılmış gerçeklik ve veri temelli öğretim yaklaşımları, Almanca öğretiminin geleceğini şekillendiren ana unsurlar olarak ele alınmıştır. Dijitalleşme yalnızca teknik değil, aynı zamanda kültürel bir dönüşümdür. Bu dönüşüm, öğretmenlerin etik duyarlılığını, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini ve kurumların dijital politika yapma kapasitesini yeniden tanımlamaktadır (Doğruer ve Tuğlu, 2024).

Stratejik ve Politik Öneriler

- **Öğretmen Eğitimi:** Dijital pedagojinin sürdürülebilirliği için öğretmen eğitimi programları, teknolojiyi yalnızca araç değil; öğrenme tasarımının temel unsuru olarak ele almalıdır.

- **Portfolyo Kültürü:** E-portfolyo sistemleri, öğrencinin öğrenme izlerini, öz değerlendirmelerini ve gelişim sürecini bütüncül biçimde belgelemelidir.
- **Süreç Temelli Değerlendirme:** Not verme anlayışının yerine, yansıtıcı ve öz düzenleyici değerlendirme modelleri getirilmelidir.
- **Dijital Özerklik:** Öğrencinin bireysel becerilerinin ötesinde, kurumsal düzeyde desteklenmesi gereken bir öğrenme kültürü olarak görülmelidir.
- **Etik ve Güvenlik:** Yapay zekâ destekli öğretim uygulamaları, pedagojik hedeflerle, etik ilkelerle ve veri gizliliği standartlarıyla uyumlu biçimde bütünleştirilmelidir.
- **Politika Desteği:** Eğitim politikaları, öğretmenlere sürekli dijital mesleki gelişim, etik farkındalık ve veri yönetimi konularında rehberlik sunmalıdır.

Bu öneriler, dijitalleşmeyi yalnızca “teknoloji yatırımı” olarak değil, *pedagojik bir sorumluluk alanı* olarak ele almayı zorunlu kılar. Çünkü teknoloji, pedagojik rehberlikten yoksun kaldığında, öğrenmeyi derinleştiren değil, yüzeyselleştiren bir etkiye dönüşebilir.

Gelecek İçin Araştırma ve Uygulama Perspektifi

Gelecek araştırmalar, özellikle yapay zekâ destekli ölçme sistemleri, etkileşim analitiği, dijital öz değerlendirme modelleri ve öğretmen etik farkındalığı üzerine odaklanmalıdır. Türkiye–Almanya ekseninde yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, dijital pedagojinin kültürlerarası uygulanabilirliğini değerlendirmek açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının dijital pedagojik yeterliklerinin boylamsal olarak izlenmesi, sürdürülebilir dijital dönüşüm için bilimsel veri sağlayacaktır.

Uygulama düzeyinde ise, üniversitelerde disiplinlerarası dijital öğretim laboratuvarlarının kurulması, öğretmen adaylarının teknolojiyi yalnızca kullanmakla kalmayıp, pedagojik olarak dönüştürme becerilerini geliştirecektir. Böylece dijitalleşme, kavramsal bir hedef olmaktan çıkıp, yaşanan bir öğretim kültürüne dönüşecektir.

Son Söz: Dijital Çağda Almanca Öğretiminin Anlamı

Dijital çağ, öğretmenden yalnızca bilgi değil; anlam, yönelim ve rehberlik bekleyen bir öğrenci profili doğurmuştur. Bu kitap, öğretmenleri yalnızca dijital araçları kullanmaya değil, öğrenmenin doğasını yeniden düşünmeye davet etmektedir.

Dijital Almanca öğretiminin geleceği, ne tamamen teknolojinin ne de geleneksel pedagojinin tekeline bırakılabilir.

Gelecek, *insan ile teknoloji arasındaki dengeyi kurabilen*, öğrenmeyi bir deneyim, öğretimi bir tasarım, gelişimi ise sürekli bir yolculuk olarak görebilen öğretmenlerin ellerindedir. *Çünkü dijital çağın en güçlü teknolojisi hâlâ insandır — düşünün, yönlendiren ve öğrenmeyi anlamlı kulan öğretmen.*

4. Kapanış ve Çağrı

Bu kitap, dijitalleşmeye dair ne abartılı bir iyimserliğin övgüsüdür, ne de geleneksel yöntemlere duyulan nostaljik bir bağlılığın ürünü. Savunduğu temel yaklaşım, öğretimin doğasını, anlamını ve aktörlerini dijital çağın dinamikleri ışığında yeniden düşünmeyi gerektirir. Bugün mesele, hangi uygulamanın “daha işlevsel” olduğundan çok, **öğrenmenin, öğretmenin ve değerlendirmenin nasıl yeniden kurgulanacağıdır.**

Dijital çağda eğitim, artık yalnızca teknolojik araçların kullanımını değil, bu araçların pedagojik anlam üretme kapasitesini sorgulayan bir bilinç gerektirir. Bu bilinç, öğretmeni etik kararlar alan bir pedagojik lider; öğrenciyi anlam kuran, öz düzenleyen bir dijital özne; öğrenmeyi ise veriden çok **deneyim, ilişki ve yansıtma** üzerine kurulu bir süreç haline getirir.

- **Öğretmen**, bilgi aktarıcısı değil; öğrenme ortamının mimarı, dijital sürecin tasarımcısı ve etik dengeyi koruyan bir rehberdir.
- **Öğrenci**, edilgen bir dinleyici değil; içerik üreticisi, kendi öğrenmesinin yöneticisi ve dijital dünyada anlam kuran bir özne konumundadır.
- **Öğrenme** ise yalnızca bilgi birikimi değil; bağlam içinde derinleşen, yansıtıcı, işbirlikli ve sürdürülebilir bir gelişim sürecidir.

Bu kitap, bu üç dönüşümün —öğretmen, öğrenci ve öğrenme kültürü— kuramsal, didaktik ve etik zeminini çizmiştir. Almanca öğretimi ekseninde geliştirilen bu çerçeve, dijital pedagojiyi yalnızca bir araçlar listesi değil; bir **düşünme biçimi, bir etik yönelim ve bir kültürel yeniden yapılanma alanı** olarak konumlandırmıştır.

Burada önerilen şey, teknolojiyi yalnızca **kullanmak** değil; onunla **birlikte düşünmek**, dijital araçlarla yalnızca **öğrenmek** değil; **öğrenmeyi dönüştürmek**, ölçmeyi yalnızca **sonuç** değil; **sürecin kendisi** olarak görebilmektir.

Bu perspektif, eğitimde dijitalleşmeyi geçici bir eğilim değil, **sürdürülebilir bir pedagojik ekosistem** olarak kavrar. Yapay zekâ, veri analitiği ve çok modlu öğrenme ortamları, öğretmenin yerini almaktan çok; onun rehberliğini daha görünür, daha stratejik ve daha insani kılmaktadır.

Bu noktada asıl mesele, teknolojinin öğretim sürecine “nasıl dâhil edildiği” değil, “nasıl anlamlandırıldığı”dır.

Türkiye ve Almanya bağlamlarında yapılan çalışmalar göstermektedir ki, dijital dönüşümün başarısı altyapıdan çok **öğretmenin vizyonuna**, sistemden çok **pedagojik kültüre** bağlıdır. Bu nedenle dijital çağın öğretmeni, aynı anda hem bir **tasarımcı**, hem bir **yorumlayıcı**, hem de bir **etik aktör** olmak zorundadır.

Bu eser, bugünün sorunlarını tartışmaktan çok, **geleceği kuran** bir pedagojik vizyonun çağrısını yapmaktadır.

Bir pusula, bir yol haritası ve aynı zamanda bir davettir:

Pedagojinin yolundan yürüyenlere, dijital çağa yalnızca tanıklık etmekle kalmayıp, ona anlam, yön ve etik derinlik katmak isteyenlere...

Dijital çağda eğitim, artık bir “bilgi aktarımı” değil, **insanla teknolojinin ortak üretimidir**.

Bu kitap, o üretimin daha adil, daha insani ve daha sürdürülebilir biçimde nasıl mümkün olabileceğini tartışmak için kaleme alınmıştır. Çünkü dijital dönüşümün en güçlü teknolojisi hâlâ insandır — düşünen, yönlendiren ve öğrenmeyi anlamlı kılan öğretmen.

Yazar Hakkında

Doç. Dr. Yıldırım Tuğlu, yabancı dil öğretimi, dijital pedagojiler ve öğretmen eğitimi alanlarında çalışmalarını sürdüren bir akademisyendir. Lisans eğitimini Almanca öğretmenliği alanında tamamladıktan sonra, lisansüstü düzeyde yabancı diller eğitimi ve eğitim bilimleri çatısı altında teknoloji destekli öğretim süreçleri üzerine yoğunlaşmıştır.

Araştırmalarında özellikle bilgisayar ve yapay zekâ destekli dil öğretimi, dijitalleşmenin pedagojik yansımaları ve öğretmen adaylarının dijital yeterlik gelişimi gibi konulara odaklanmaktadır. Bu alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde akademik yayınları bulunmaktadır.

Yazar, aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarında görev almakta; dijital çağın gerektirdiği pedagojik yetkinliklerin kazandırılmasına yönelik dersler yürütmektedir. Kuramsal bilgiyi sınıf içi uygulamalarla bütünleştirmeye önem veren Tuğlu, dil öğretiminde eleştirel, yenilikçi ve çözüm odaklı bir yaklaşımı benimsemektedir.

Bu eser, yazarın akademik birikimi ile sınıf içi deneyimlerini bir araya getirerek, Almanca öğretiminde dijital dönüşümün pedagojik, kültürel ve etik boyutlarını tartışmayı ve bu alana yeni bir perspektif kazandırmayı amaçlamaktadır.

Teşekkür

Bu kitabı yazmak, yalnızca bir akademik üretim süreci değil; düşünceyi arındırmak, emeği disipline etmek ve yıllardır içimde biriken deneyimleri kalıcı kılma isteğinin bir karşılığıydı.

Bu yolculukta bana eşlik eden birçok kişi, kurum ve değer oldu. Her şeyden önce, dijital çağda öğretmenlik kavramını birlikte tartıştığım, eleştirdiğim, bazen sorgulayıp çoğu zaman birlikte yeniden kurduğum öğrencilerime teşekkür etmek istiyorum. Onların merakı, üretkenliği, soruları ve bazen sessiz ama derin bakışları, bu kitabın en güçlü ilham kaynaklarından biriydi. Her birinde, geleceğin öğretmenine ve öğrenenine dair umudun canlı hâlini gördüm.

Meslektaşlarıma ve özellikle değerli eski oda arkadaşşıma — aynı dili konuşmaktan öte, aynı öğrenme heyecanını paylaşabildiğim eğitim dostlarıma — içten bir teşekkür borçluyum. Fikirlerimin olgunlaşmasında onların açık yürekliliği, geri bildirimleri ve yapıcı eleştirileri çok kıymetliydi.

Bu süreci anlayışla karşılayan, kimi zaman sessizliğime alan açan, kimi zaman bir cümleme ortak olan yakın çevreme ve her daim yanımda olan eşime, oğluma; yalnız sabırları için değil, inançları ve desteğiyle bana güç verdikleri için derin bir şükran duyuyorum.

Bu kitapta yer alan her satır, yalnızca bir akademik yaklaşımı değil; aynı zamanda bir öğretmen yüreğinin, sahadaki deneyimin ve öğrenmeyi hiç bırakmayan bir zihnin izlerini taşımaktadır.

Ve son olarak:

Bu kitabın her sayfasında emeği, katkısı ya da ilhamı olan, dijital çağın öğretmeni olmaya çalışan herkese...

Teşekkür ederim.

İyi ki varsınız.

Yıldırım Tuğlu

Trakya – 2026

Kaynakça

- Alyaz, Y., ve Demiryay, N. (2023). Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde sanal gerçeklik uygulamaları. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 11(1), 107-127.
- Anderson, C. (2008). *The Distracted Mind: Ancient Brains in a High-Tech World*. MIT Press.
- Anderson, J. R. (2005). *Cognitive psychology and its implications*. Macmillan.
- Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University Press.
- Andrade, H. (2005). *Comunicación organizacional interna: proceso, disciplina y técnica*. Netbiblo.
- Andrade, H. (2010). *Students as the definitive source of formative assessment*. Handbook of formative assessment, 90–105.
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership*, 57(5), 13-19.
- Andrade, H., ve Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into practice*, 48(1), 12-19.
- Barrett, H. C. (2007). Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative. *Journal of adolescent ve adult literacy*, 50(6), 436-449.
- Beatty, K. (2013). *Teaching ve researching: Computer-assisted language learning*. Routledge.
- Beetham, H., ve Sharpe, R. (Eds.). (2007). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering E-Learning*. Routledge.
- Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.
- Black, P., ve Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy ve practice*, 5(1), 7-74.

- Black, P., ve Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of personnel evaluation in education)*, 21(1), 5-31.
- Black, P., ve Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in education: Principles, policy ve practice*, 25(6), 551-575.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56-71.
- Boud, D., ve Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment ve evaluation in higher education*, 31(4), 399-413.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Ascd.
- Brown, H. D., ve Lee, H. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (Vol. 1, p. 994). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Bygate, M. (2009). *Teaching and Testing Speaking*. In M. H. Long ve C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 412-440). Wiley-Blackwell.
- Bygate, M. (Ed.). (2015). *Domains and Directions in the Development of TBLT: A decade of plenaries from the international conference* (Vol. 8). John Benjamins Publishing Company.
- Caena, E., ve Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European journal of education*, 54(3), 356-369.
- Carless, D., ve Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Cope, B., ve Kalantzis, M. (2013). "Multiliteracies": New literacies, new learning. In *Framing languages and literacies* (pp. 105-135). Routledge.
- Çelik, J. A., ve Köksal, H. (2017). ALMANCA ÖĞRETİM ADAYLARININ BİLİŞSEL ÖĞRENME STRATEJİLERİ EDİNCİ. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 47-69.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., ve Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning policy institute*.
- De Costa, P. I. (2007). JP Lantolf and SL Thorne: Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development. Oxford University Press, 2006. *Applied Linguistics*, 28(3), 477-480.

- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181-199.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., ve Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*.
- Deutschtrainer – DW. (n.d.). *Deutsch lernen mit Videos*. Deutsche Welle. <https://www.dw.com/de/deutschtrainer/s-32886>
- Di Natale, A. F., Repetto, C., Riva, G., ve Villani, D. (2020). Immersive virtual reality in K-12 and higher education: A 10-year systematic review of empirical research. *British Journal*
- Doğruer, S., ve Tuğlu, Y. (2024). Artificial intelligence in language education in türkiye: potential challenges. *Trakia Journal of Sciences*, 22(Supplement 1), 8-8.
- Dooly, M. (2010). A Catalyst for Project-Based Language Learning. *Their hopes, fears and reality: Working with children and youth for the future*, 99.
- Dooly, M., ve O'dowd, R. (2018). Telecollaboration in the foreign language classroom: A review of its origins and its application to language teaching practice. In *this together: Teachers' experiences with transnational, telecollaborative language learning projects*, 6, 11-34.
- Ellis, R. (2003). Task-based Language Learning and Teaching. *Asian Journal of English Language Teaching*, 13, 125-129.
- Ertmer, P. A., ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- European Commission. (2018). *Ethics Guidelines for Trustworthy AI*.
- Eysenck, M. W., ve Keane, M. T. (2020). *Cognitive psychology: A student's handbook*. Psychology press.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Routledge.
- Field, J. (2010). Listening in the language classroom. *ELT journal*, 64(3), 331-333.
- Flower, L., ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition ve Communication*, 32(4), 365-387.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (Herder and Herder, New York). New York: Herder ve Herder.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). Teachers College Press.

- Garrison, D. R., Anderson, T., ve Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The internet and higher education*, 2(2-3), 87-105.
- Gazzaley, A., ve Rosen, L. D. (2016). *The distracted mind: Ancient brains in a high-tech world*. Mit Press.
- Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. Falmer Press.
- Glasersfeld, E. von. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London: Falmer Press.
- Godwin-Jones, R. (2011). *Mobile apps for language learning*. *Language Learning ve Technology*, 15(2), 2-11
- Godwin-Jones, R. (2013). Integrating Intercultural Competence into Language Learning through Technology. *Language Learning ve Technology*, 17(2), 1-11.
- Godwin-Jones, R. (2018). Chasing the butterfly effect: Informal language learning online as a complex system. *Language Learning ve Technology*.
- Godwin-Jones, R. (2020). Building the porous classroom: An expanded model for blended language learning. *Language Learning ve Technology*, 24(3), 1-18.
- Godwin-Jones, R. (2024). Distributed Agency in Second Language Learning and Teaching through Generative AI. *Language Learning ve Technology*, 28(2), 5-31.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge university press.
- Grabe, W., ve Zhang, C. (2013). Reading and writing together: A critical component of English for academic purposes teaching and learning. *Tesol Journal*, 4(1), 9-24.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational leadership*, 59(6), 45-51.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.
- Hampel, R., ve Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24(2), 116-137.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2004). Teaching in a box: Emotional geographies of teaching. In *Developing teachers and teaching practice* (pp. 27-49). Routledge.
- Hargreaves, A., ve Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

- Hattie, J., ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Haukås, Å., Bjørke, C., ve Dypedahl, M. (2018). *Metacognition in language learning and teaching* (p. 284). Taylor ve Francis.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.
- Holmes, W. (2020). Artificial intelligence in education. In *Encyclopedia of education and information technologies* (pp. 88-103). Cham: Springer International Publishing.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly*, 31(4), 51-55.
- Jiménez Sierra, Á. A., Ortega Iglesias, J. M., Cabero-Almenara, J., ve Palacios-Rodríguez, A. (2023, February). Development of the teacher's technological pedagogical content knowledge (TPACK) from the Lesson Study: A systematic review. In *Frontiers in education* (Vol. 8, p. 1078913). Frontiers Media SA.
- Jonassen, D. H., ve Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational technology research and development*, 47(1), 61-79.
- Kaikkonen, P. (2005). Fremdsprachenunterricht zwischen Moderne und Postmoderne. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 32(4), 297-305.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*, Pfeiffer. San Francisco
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign language annals*, 51(1), 205-218.
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign language annals*, 51(1), 205-218.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). The four levels of evaluation. In *Evaluating corporate training: Models and issues* (pp. 95-112). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Kirschner, P., Sweller, J., ve Clark, R. E. (2006). Why unguided learning does not work: An analysis of the failure of discovery learning, problem-based learning, experiential learning and inquiry-based learning. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.
- Koehler, M. J., ve Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Krammer, S., Leichtfried, M., ve Pissarek, M. (2021). Digitalisierung im Deutschunterricht. *Deutschunterricht im Zeichen der Digitalisierung*, 7.

- Kulgemeyer, C., Riese, J., Vogelsang, C., Buschhüter, D., Borowski, A., Weißbach, A., ... ve Schecker, H. (2023). How authenticity impacts validity: Developing a model of teacher education assessment and exploring the effects of the digitisation of assessment methods. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(3), 601-625.
- Lave, J., ve Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Leu, D. J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., ve Timbrell, N. (2015). The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. *Reading Research Quarterly*, 50(1), 37-59.
- Levy, M., ve Stockwell, G. (2013). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Routledge.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy I: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal*, 91(4), 645-655.
- Little, D. (2011). The common European framework of reference for languages: A research agenda. *Language Teaching*, 44(3), 381-393.
- Liu, H. (2019). *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (Vol. 73, No. 1, pp. 105-107). UK: Oxford University Press.
- Livingstone, S. (2015). Critical reflections on the benefits of ICT in education. In *Digital technologies in the lives of young people* (pp. 9-24). Routledge.
- Long, M. H. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In W. Ritchie ve T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.
- LyricsTraining. (n.d.). *Learn Languages with Music*. <https://lyricstraining.com>
- Mayer, R. E. (2002). Multimedia learning. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 41, pp. 85-139). Academic Press.
- Mayer, R. E. (Ed.). (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge university press.
- Messick, S. (1995). *Validity of psychological assessment*. American Psychologist, 50(9), 741-749.
- Mishra, P., ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.

- Nakata, T. (2011). Computer-assisted second language vocabulary learning in a paired-associate paradigm: A critical investigation of flashcard software. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 17-38.
- Nation, I. S., ve Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language* (Vol. 10, pp. 126-132). Cambridge: Cambridge university press.
- Neuner, G., ve Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Nicol, D. (2007). *Laying a foundation for lifelong learning: Case studies of e-assessment in large 1st-year classes*. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 668-678. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00675.x>
- Nicol, D. (2014). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. In *Approaches to assessment that enhance learning in higher education* (pp. 11-27). Routledge.
- Nicol, D. J., ve Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Norris, J. M. (2009). Task-based teaching and testing. *The handbook of language teaching*, 578-594. Wiley-Blackwell.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge university press.
- Pellegrino, J. W. (2014). Assessment as a positive influence on 21st century teaching and learning: A systems approach to progress. *Psicología Educativa*, 20(2), 65-77.
- Piaget, J. (1973). *To Understand Is to Invent: The Future of Education*. Grossman Publishers.
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*, 5(3).
- Puentedura, R. (2012). The SAMR model: Six exemplars. Retrieved August, 14, 2012.
- Redecker, C., ve Punie, Y. (2017). European framework for the digital competence of educators. *Luxembourg: Publications Office of the European Union*, 1-95.
- Regulation, P. (2018). General data protection regulation. *Intouch*, 25, 1-5.
- Reinders, H., ve White, C. (2016). 20 Years of Autonomy and Technology: How Far Have We Come and Where to Next?. *Language Learning ve Technology*, 20(2), 143-154.
- Reinhardt, J. (2019). *Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning*. Palgrave Macmillan.

- Reinhardt, J. (2022). Everyday technology-mediatized language learning: New opportunities and challenges. *Foreign language learning in the digital age*, 67-78.
- Reinhardt, J. (2022). Everyday technology-mediatized language learning: New opportunities and challenges. *Foreign language learning in the digital age*, 67-78.
- Richards, J. C., ve Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Rosell-Aguilar, F. (2017). State of the app: A taxonomy and framework for evaluating language learning mobile applications. *CALICO journal*, 34(2), 243-258.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Salaberry, M. R. (2001). *The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective*. The Modern Language Journal, 85(1), 39-56.
- Salomon, G. (Ed.). (1997). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Selwyn, N. (2021). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Publishing.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Swain, M. (1995). *Three functions of output in second language learning*. In G. Cook ve B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics* (pp. 125-144). Oxford University Press.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295-312.
- Şentürk, R. ve Tuğlu, Y. (2022). Almanca öğretiminde dijital dönüşüm sürecinde ölçme ve değerlendirme: kahoot uygulaması örneği. İçinde: "Üniversitemizin 40. Fakültemizin 30. Yılında Eğitim Çalışmaları" (S.

- Sakarya-Maden ve Ş. DüNDAR ve L. Vural ve S. Uyanık ve N. Çevik (Ed.) (2022), Trakya Üniversitesi Yayınları Edirne
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *2022 Yılı Yıllık Hizmet İçi Eğitim Planı*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/planlar/2022_Plan.pdf
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Öğretmenlik meslek etiği eğitimi*. MEB Etik Komisyonu. https://etik.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/22123247_OYgYretmenlik_Meslek_EtigYi_EgYitimi.pdf
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Öğretmenlik meslek etiği ve etkinlik kitabı*. MEB Etik Komisyonu. https://etik.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_06/09103848_meslek_etigi_kitap.pdf
- Tapscott, D. (2010). Book Review: Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World, by. *International Journal of Market Research*, 52(1), 139-140.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. ASCD.
- Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, 48(1), 20-27.
- Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 133-138.
- Tuğlu, Y. (2023). Student perspectives on the effective use of new media in field education courses and the development of language skills. *International Journal of Educational Research Review*, 8(3), 494-511.
- Tuğlu, Y. (2024) “Türkiye’de Almanca Eğitimi: Yapay Zekâ Ve Gelecek Perspektifi”; içinde: Trakya Germanistik Studien Band 3 Künstliche Intelligenz in der Sprache und Bildung (Trakya Germanistik Araştırmaları Cilt 3 Dil ve Eğitimde Yapay Zekâ) Ed: H. Asutay, S. Akol-Göktaş, B. Arabacı-Candan, R. Şentürk. Trakya Üniversitesi Yayınevi yayın no: 322 Edirne
- Vandergrift, L., ve Goh, C. (2012). Teaching and learning second language listening: Metacognition in action. *New York*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, M., ve Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching*, 31(2), 57-71.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Williamson, B. (2017). *Big Data in Education: The digital future of learning, policy and practice*. Sage.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., ve Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in

- higher education—where are the educators?. *International journal of educational technology in higher education*, 16(1), 1-27.
- Zhao, Y. (2003). What teachers need to know about technology. What should teachers know about technology?: Perspectives and practices, 2, 1. Information Age Publishing.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
- Kaya, R. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin teknoloji entegrasyonu öz-yeterlik algıları ile dijital yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi].
- Rösler, D. (2020). Auf dem Weg zum Babelsches? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47(6), 596–611.
- Tondeur, J., Aesaert, K., Pynoo, B., Van Braak, J., Fraeyman, N., ve Erstad, O. (2017). Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 462-472.
- Salmon, G. (2003). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Psychology press.
- Floridi, L., ve Cowls, J. (2022). A unified framework of five principles for AI in society. *Machine learning and the city: Applications in architecture and urban design*, 535-545.
- Regan, P. M., ve Jesse, J. (2019). Ethical challenges of edtech, big data and personalized learning: Twenty-first century student sorting and tracking. *Ethics and Information Technology*, 21(3), 167-179.
- Williamson, B., ve Piattoeva, N. (2022). Education governance and datafication. *Education and Information Technologies*, 27, 3515-3531.
- Redecker, C., ve Johannessen, Ø. (2013). Changing assessment—Towards a new assessment paradigm using ICT. *European Journal of Education*, 48(1), 79-96.
- DW Deutschtrainer. (n.d.). <https://www.dw.com/de/deutschtrainer/s-32886>
- Flip. (n.d.). <https://info.flip.com>
- Google Docs. (n.d.). <https://docs.google.com>
- Padlet. (n.d.). <https://padlet.com>
- Canva. (n.d.). <https://www.canva.com>
- Voki. (n.d.). <https://www.voki.com>

Almanca Öğretiminde Dijital Dönüşüm: Kuramsal ve Pedagojik Perspektifler

Doç. Dr. Yıldırım Tuğlu