



## Digital Writing in Foreign Language Teaching: Learner Views

Ahmet Zeki GÜVEN <sup>\*a</sup> (ORCID ID - 0000-0002-4922-7535)  
Meryem YILMAZ KARACA <sup>b</sup> (ORCID ID - 0000-0002-1318-5062)  
Emrullah BANAZ <sup>c</sup> (ORCID ID - 0000-0002-5804-9339)

<sup>a</sup> Akdeniz University, Faculty of Education, Antalya/Türkiye

<sup>b</sup> Akdeniz University, Akdeniz TOMER, Antalya/Türkiye

<sup>c</sup> Bayburt University, Faculty of Education, Bayburt/Türkiye



### Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1416717

#### Article history:

Received 09.01.2024

Revised 22.03.2024

Accepted 25.04.2024

#### Keywords:

Digital writing,  
Second language teaching,  
Turkish,  
Electronic correspondence.

#### Research Article

### Abstract

The present study explores Turkish learners' approaches toward digital writing and how digital writing contributes to their language learning. For this purpose, we recruited 21 international students from 16 countries, 10 males and 11 females, who attended B2-C1-level Turkish language classes at the Akdeniz University Turkish Language Teaching Center in the 2021-2022 academic year. We recorded and transcribed the data collected through face-to-face interviews with a semi-structured interview form consisting of 6 questions. The data were then coded to generate themes, and the findings were grounded on the interpretation of these themes. Accordingly, the results uncovered that all participants engage in digital writing and mostly utilize WhatsApp, Instagram, Telegram, YouTube, and Twitter as digital writing platforms. Moreover, they were found to usually mind proper spelling and punctuation and tend to use the T9 typing system in digital writing in Turkish. We also discovered that participants find auto-correction useful and sometimes misspell vowels, consonants, and longer words/consecutive suffixes due to differences between spoken and written languages. They particularly thought that digital writing contribute to their learning of Turkish. Overall, we comprehensively discussed the findings and raised some recommendations for future research.

## Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Yazmanın Kullanımı: Öğrenci Görüşleri

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1416717

#### Makale Geçmişi:

Geliş 09.01.2024

Düzeltilme 22.03.2024

Kabul 25.04.2024

#### Anahtar Kelimeler:

Dijital yazma,  
İkinci dil öğretimi,  
Türkçe,  
Elektronik yazışma.

#### Araştırma Makalesi

### Öz

Bu araştırmanın temel amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dijital yazmaya (e-yazma) yönelik yaklaşımlarını ve dijital yazmanın hedef kitlenin dil öğrenimlerine katkısını tespit edebilmektir. Araştırmaya 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde B2 ve C1 düzeyinde Türkçe eğitimine devam eden 10 erkek 11 kız olmak üzere 21 ülkeden 21 yabancı öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak 6 adet sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ses kayıt cihazıyla kaydedilen ve yüz yüze yapılan görüşmeler deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmış ve kodlamalar yapılmıştır. Ardından bu kodlar, bulguların temelini oluşturacak tema adı verilen kategoriler altında birleştirilmiştir. Aynı temalar altında birleştirilen kodlar değerlendirilerek araştırmanın amacına yönelik sonuçlar tespit edilmiştir. Araştırmada B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin tamamı elektronik yazışma yaptıkları, katılımcıların elektronik ortamda yazışmalar için sırasıyla en çok WhatsApp, Instagram, Telegram, YouTube ve Twitter'ı kullandıkları, elektronik yazışmalarında yazım ve noktalamaya genellikle dikkat ettikleri, dijital yazışmalarında T9'u kullandıkları ve otomatik düzeltmeyi faydalı buldukları, bazı ünlü ve ünsüz harflerin yazımında, art arda gelen eklerin yazımında ve konuşma diliyle ilgili sorunlardan kaynaklı hatalar yaptıkları ve elektronik ortamda yazışma yapmalarının Türkçelerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği görüşünü bildirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

\* Corresponding Author: ahmetzekiguven@akdeniz.edu.tr

## Introduction

Characterized by storing, manipulating, and transmitting information upon demands and needs, technology now occupies a substantial part of our lives. Digital transformation in many domains of life (e.g., healthcare, transportation, industry, and architecture), thanks to technological advancements, has also led to lavish impacts on education (Oliveira & De Souza, 2022; Zain, 2021; Bilyalova et al., 2020; Bonfield et al., 2020; Gillpatrick, 2020; Kapur et al., 2018; Balkin & Sonnevend, 2016). Technology-supported learning tools (e.g., mobile devices, smartboards, massive online open courses (MOOCs), tablets, laptops, simulations, dynamic visualizations, and virtual laboratories) have transformed traditional educational settings and unlocked a new perspective on the learning-teaching process (Haleem et al., 2022). This new perspective has then introduced the concept of “educational technologies” in our lives. Riza (2000) defines educational technology as a whole of systems that allow the data of technology-oriented sciences to be deployed into practice in broad areas of education (e.g., specific learning goals, methods, tools and equipment, measurement and evaluation), bring niche solutions to educational problems, and improve quality and efficiency.

The use of innovative tools in education activities accelerates the transmission of information to large masses. These tools have also taken a seat in language learning/teaching thanks to their peculiarities differing from conventional instruments. In other words, novel education-oriented technological tools have already become fashioning language teaching/learning processes since they facilitate communication, allow immediate access to information and time- and cost-efficient learning/teaching, make learning/teaching more dynamic, and increase learner motivation (Beardsley et al., 2021; Bertacchini et al., 2021; Haleem et al. 2022; Perraton, 2000; Mikre, 2011; Kryukov & Gorin, 2017).

Upon relying on the fundamental principles of the constructivist education approach, it is now widely acknowledged in language teaching practices to abandon traditional education methods and learning environments and to encourage learners to use technology in teaching Turkish as a foreign language (Black & Ammon, 1992; Duru, 2014; Doğanay & Sari, 2012; Kanğ, 2015). In this concern, extensive use of computers and smartphones should be promoted in language learning since these tools offer advanced accessibility, customizability, and portability to allow learners to be able to learn at their own pace and style (Şengül, 2014; Göçmenler, 2015). For example, learners can greatly reap language learning-oriented applications (e.g., electronic dictionaries, language learning programs, vocabulary tests) and voice/video calls on their smartphones (Şengül, 2014; Göçmenler, 2015). Besides, Türe (2021) claims that digitally-supported education promotes creative thinking among learners and helps them improve their problem-solving skills and contribute to their personality development. Thus, information technologies (IT) immune to time- and space-related restrictions contribute to the efficiency of in-class and out-of-class activities/applications and have the potential to make learning more permanent and fun.

Being called productive skill among the four basic language skills with exclusive “psychological, grammatical, and cognitive” aspects (Byrne, 1988), writing skill is the one with which learners often have difficulty expressing their feelings and thoughts. As previously reported, language learners usually feel worried and have difficulty being motivated to write on pre-determined subjects in language education (Bloom, 1981; Lam & Law, 2007). In this regard, technology-assisted activities to improve writing skills are likely to eliminate learners’ concerns in language learning and increase their interest and motivation to learn writing in the target language.

The massive dissemination of smartphones, tablets, and portable computers has recently introduced the concept of “digital/electronic writing.” According to Ferris (2002), electronic writing (e-writing) is a set of writing on a networked computer. DeVoss et al. (2010, p. 7) define digital writing as “compositions generated to be read or viewed on a networked computer or similar device.” Digital writing is an outcome of technology integration in educational settings and offers nurturing opportunities for instructors and learners. It is stated that digital writing assistants assess a written text in terms of grammar, word choice, redundancy, tone, spelling, punctuation, and plagiarism and make helpful linguistic suggestions to users (Lailika, 2019; Barrot, 2020, as cited in Aktaş, 2022). Kawinkoonlasate (2021) argues that an e-writing-integrated education program can help learners develop higher-order thinking skills and pave new ways

for instructors to interact with their learners' work and that e-writing has the advantage of allowing learners to easily share ideas with their peers from wherever they can access the internet. Moreover, it was previously revealed that the use of digital writing applications in teaching writing skills contributes to learners' language learning experiences (Nobles & Pagonucci, 2015; Nazari et al., 2021; Turhan & Baş, 2017). Therefore, the present study predicated on the views of learners of Turkish as a foreign language to uncover their approaches toward digital writing and how digital writing contributes to their language learning

## Methodology

### Research Design and Sample

In this phenomenological study, we used the face-to-face interview technique to elicit participants' views on digital writing in learning Turkish as a foreign language. Phenomenological research is an endeavor to capture core aspects of a known phenomenon with lacking in-depth understanding (Yıldırım & Şimşek, 2013). The sample consisted of 21 international students from 16 countries, 10 males and 11 females, who attended B2-C1-level Turkish language classes at the Akdeniz University Turkish Language Teaching Center in the 2021-2022 academic year. We selected the sample among those B2-C1-level students considering the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). We could not include C2-level students because language teaching centers in Türkiye often do not offer C2-level language classes since higher education institutions deem C1-level Turkish sufficient for being able to handle academic practices in Turkish-medium classes. Participants were coded with the letter "S" followed by a number between 1-21 (e.g., S15). Table 1 presents participants' demographic characteristics.

**Table 1**

*Demographic Characteristics of B2-level Students*

Students	Level	Age (years)	Nationality	Educational Attainment
S1	B2	18	Canada	High school
S2	B2	20	Afghanistan	High school
S3	B2	20	Ghana	High school
S4	B2	20	Iran	High school
S5	B2	22	Yemen	High school
S6	B2	24	Somalia	High school
S7	B2	20	Syria	High school
S8	B2	50	Iran	Undergraduate
S9	B2	38	Ukraine	Postgraduate
S10	B2	19	Palestine	High school

**Table 2***Demographic Characteristics of C1-level Students*

Students	Level	Age (years)	Nationality	Educational Attainment
S11	C1	18	Russia	High school
S12	C1	24	Russia	Undergraduate
S13	C1	21	Kazakhstan	Undergraduate
S14	C1	24	Belarus	Post graduate
S15	C1	18	Albania	High school
S16	C1	30	Iran	Post graduate
S17	C1	19	Moldova	High school
S18	C1	20	Afghanistan	High school
S19	C1	23	Serbia	Undergraduate
S20	C1	17	Russia	High school
S21	C1	19	Ethiopia	High school

**Data Collection Tools**

We collected the research data using a semi-structured interview form consisting of 6 questions. We prepared the form relying on the relevant literature and finalized it with the help of expert opinions from three full professors of Turkish language teaching. Below are the interview questions:

1. Could you please explain if you engage in digital writing and why?
2. What application, platform, or social media do you utilize the most for digital writing in Turkish? If any, please provide a reason(s) for your preference for them.
3. Do you pay attention to spelling and punctuation in digital writing, and why?
4. Could you please provide your views on the application you use for digital writing with the T9 typing system (T9)?  
Probe: Does this situation affect your digital writing experience positively or negatively? What do you think could be the reason for it?
5. What word(s) do you have trouble spelling the most in digital writing? What could be the reason(s) for it?
6. Do you think digital writing affects your learning Turkish positively or negatively, and why?

**Data Analysis**

The interviews were recorded with a voice recorder, transcribed, and then meticulously coded. The common aspects of the participant responses (codes) were clustered under themes. We then interpreted the codes under the same themes. We directly quoted some student opinions to provide evidence for the results obtained.

**Validity and Reliability**

In this study, we designed the data collection tool and collected the data using the face-to-face interview technique. We also extended the questions using probes. To ensure the content validity of the questions, we sought expert opinions from three full professors of Turkish language teaching. For validity concerns, we also sought credibility, transferability, dependability, and confirmability of the interview questions, as suggested by Lincoln and Guba (1986). Regarding credibility, we attempted to access all

previous findings on the subject and present them in the introduction section. In addition, we clearly communicate the problem situation of the research to fortify credibility. Another credibility-enhancing step may be transcribing the interviews and blind evaluations of codes and themes emerging from transcriptions. To ensure the transferability aspect of the study, we explain the research design and techniques in the methodology section. For the same concern, we articulate the data collection and analysis in detail. Moreover, we present data analysis and interpretation processes with tangible data to establish the dependability of the research. Finally, we attempt to ensure confirmability by interpreting the findings based on only the interview data supported by participant quotes.

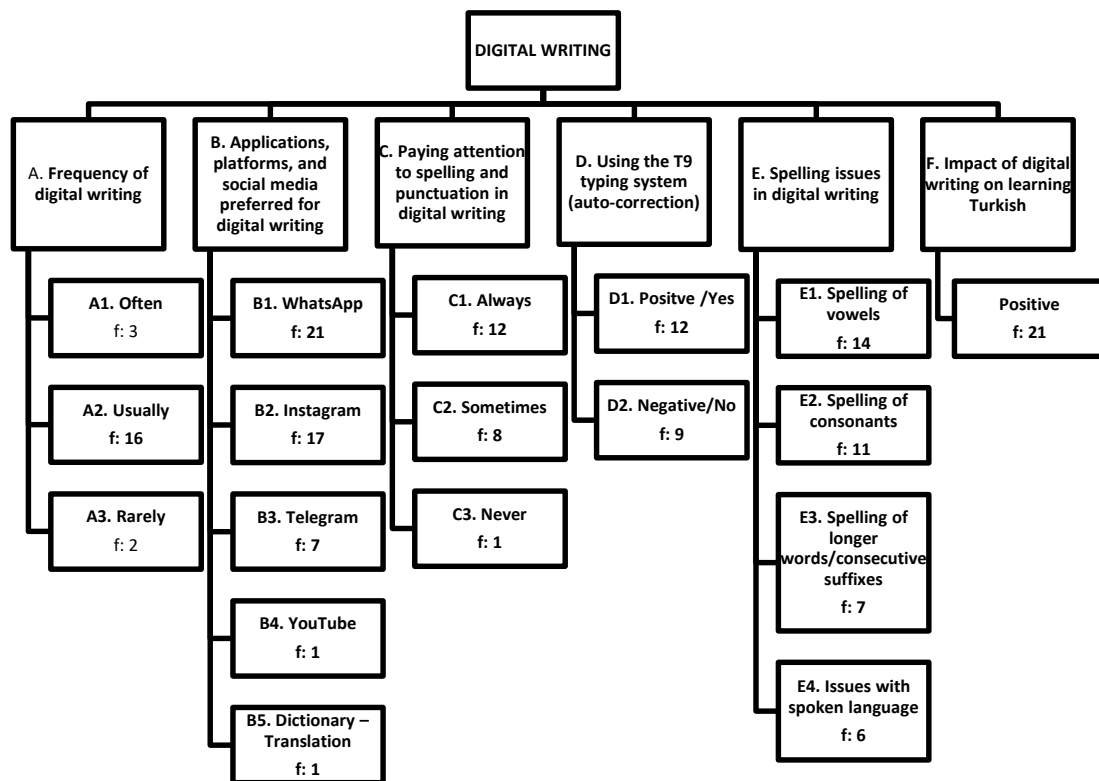
For reliability concerns, we initiated the data collection procedure after securing consistency between expert opinions and considering the feedback of an academic field expert for the research. To contribute to the research reliability, we checked the intercoder reliability using the formula suggested by Miles and Huberman (1994) and calculated the agreement between the two coders to be .96. In this study, we encouraged voluntary participation; that is, all participants were informed about the research prior to data collection and were guaranteed that their personal information would be kept confidential. Thus, we believe that they could articulate their thoughts freely during the interviews, promoting the reliability of the study.

### Findings

In this section, we interpret the interview data in codes and themes associated with research questions.

**Figure 1**

*Themes of Digital Writing in Learning Turkish as a Foreign Language*



### A. Frequency of Digital Writing

We identified the following codes regarding B2-C1-level participants' frequency of use of Turkish in digital writing: *"often, usually, and rarely."*

**A1. Often:** While 3 C1-level learners reported using Turkish "frequently" in digital writing, it was not the case for B2-level participants. These three learners expressed that they prefer digital writing in Turkish "frequently" thanks to its convenience and comfort while communicating with their friends and teachers.

*"Indeed, I prefer electronic correspondence since texting is more manageable than calling somebody or engaging in face-to-face communication. Moreover, I like electronic correspondence since I do my job online and frequently surf the internet. In other words, electronic correspondence means communicating with several people simultaneously. Digital writing in Turkish is relatively convenient for me"* (S13).

**A2. Usually:** A total of 16 participants, 9 B2-level and 7 C1-level learners, reported "usually" prefer digital writing in Turkish to make effective communication, improve their Turkish, make plans, and actively engage in their children's school instant messaging groups. S9 emphasized that they widely adopt digital writing in Turkish, particularly on their child's school WhatsApp groups and Instagram.

*"Yes, I do electronic correspondence in Turkish because digital writing in Turkish is key for me to improve my Turkish. It brings substantial advantages for using Turkish better"* (S2).

*"First off, it is a very convenient way to communicate with people. That is, thanks to electronic applications, I can quickly find people I need to contact, communicate with them via instant messaging, and get a quick response from them. I also prefer electronic environments, for example, to communicate with my family in my home country"* (S14).

**A3. Rarely:** One B2-level participant and one C1-level participant emphasized that they rarely use Turkish in digital writing. S5, for example, reported not preferring to use Turkish in digital writing because they have a poor command of Turkish, so they only try to use it when communicating with their Turkish friends or classmates.

*"I rarely adopt Turkish in digital writing, and, of course, I can explain the reasons. When I arrived in Antalya and met my new friends for the first time, we immediately started speaking Russian. Thus, I generally use Russian in digital writing and rarely electronically correspond with my Turkish friends in Turkish"* (S17).

### B. Applications, Platforms, and Social Media Preferred For Digital Writing

The codes interpreted under this theme are *"WhatsApp, Instagram, Telegram, YouTube, and dictionary-translation."*

**B1. WhatsApp:** We discovered that all participants widely use WhatsApp, an instant messaging application, since they find it rather popular in Türkiye. They also emphasized that they are able to adapt to the use of Turkish in their communication in their social and business environments thanks to WhatsApp.

S2 reported corresponding with their instructors, classmates, and some Turkish friends in Turkish via WhatsApp. In addition, they claimed to attain improved writing skills thanks to WhatsApp and that this application is helpful and advantageous: *"When I need to write something to classmates, groups, or some of my Turkish friends, I use Turkish on WhatsApp because they don't know Persian. Our common language is Turkish. That's why I use Turkish to improve my language skills. Writing is key to learning a language. Texting in Turkish via WhatsApp has substantially improved my Turkish; it is handy."*

*"I use WhatsApp and Instagram the most. It is very manageable for me to communicate with people via these applications, and I think people always use them. I can contact people very quickly via these applications. As I indicated, most people around me use these applications."* (S16)

**B2. Instagram:** Seventeen learners, 8 B2-level and 9 C1-level participants, reported using Instagram to learn/improve their Turkish, comment on posts/stories, and communicate with friends. They also found Instagram helpful, popular, hassle-free, and fast to communicate.

*“I use Instagram the most, then WhatsApp and sometimes Telegram. For example, my friends sometimes share stories on Instagram, and I reply to their stories or text them to make plans. I use it in Turkish. I have friends from different countries, but we write in Turkish on Instagram” (S8).*

*“As I previously stated, I can express myself in Turkish in Instagram posts. Moreover, I try to reply to my friends’ Instagram comments in Turkish” (S13).*

*“After I settled in Türkiye and changed my whole social environment, Instagram became my popular social media application. I follow new people, particularly Turkish friends, on Instagram to stay in touch with them while socializing, traveling, and attending events. We, for example, first get connected via our Instagram profiles if we are not close enough to contact each other via mobile. We text or video chat on Instagram when needed. Also, I use Instagram as frequently as WhatsApp for texting when strangers want to contact me through the hashtags of the photos I share or the photo someone else has tagged me in” (S19).*

**B3. Telegram:** Three B2-level and 4 C1-level learners reported using Telegram. B2-level participants (S3, S4, and S8) reported using Telegram along with WhatsApp for texting in Turkish but did not explain their reasons for using it. We found that one C1-level student (S11) uses Telegram to text in Russian since it is a more common platform in Russia. S13, S17, and S20 emphasized that they prefer Telegram for texting in Turkish because it is popular and offers faster news streaming.

**B4. YouTube:** While B2-level learners reported not using YouTube in any way for digital writing, a C1-level participant, S20, informed that they frequently use WhatsApp, Instagram, and Telegram because of their popularity and that they make comments in Turkish on YouTube videos to contact people more quickly.

**B5. Dictionary-Translation:** While B2-level did not express their opinions about using dictionary and translation applications for digital writing, 1 C1-level learner noted that they use such applications for their digital writing practices. For example, S12 reported using Translator.EU, Lingvanex, M-translate, and Google Translate the most.

*“I mostly utilize dictionary/translation programs for digital writing in Turkish. I resort to translation programs when I have doubts about my grammar. Of course, I try to get less help from dictionaries or translation programs while writing.” (S12).*

### **C. Paying Attention to Spelling and Punctuation in Digital Writing**

Participants’ responses to “Do you pay attention to spelling and punctuation in digital writing, and why?” were coded as “*always, sometimes, and never.*”

#### **C1. Always:**

A total of 12 participants, 6 B2-level and 6 C1-level learners, reported that they always pay attention to spelling and punctuation in digital writing to improve their Turkish, avoid misunderstandings in their correspondences, and be able to communicate smoothly with their Turkish friends.

*“I pay attention to spelling and punctuation while writing in Turkish since I have to use proper Turkish for my academic activities. Then, I need to use every letter and every dot correctly” (S3).*

*“I try to pay close attention to spelling and punctuation in my digital writing because I like to write properly. In this way, I think writing becomes clearer, organized, and aesthetic. What is more, writing by complying with spelling rules leaves no room for misunderstandings” (S15).*

*“I care about proper spelling, punctuation, and grammar in digital writing, particularly when communicating with my Turkish friends and acquaintances. Paying attention to these rules was just a habit*

*at first, but proper language use became a basic need for me when I started using Turkish as a second language. I think paying enough attention to spelling, punctuation, and grammar can create a desirable impression on people one has just met. Moreover, correct writing prevents misunderstanding and allows effective communication” (S19).*

**C2. Sometimes:** Our findings revealed that four B2-level and four C1-level learners sometimes pay attention to spelling and punctuation in digital writing in Turkish. We also discovered that while these students do not tend to pay attention to spelling and punctuation when texting their friends, it is vice versa when it comes to official correspondence, particularly with their instructors. In the interviews, they justified this situation by claiming that they can already understand each other without using properly structured Turkish sentences and do not want to waste time correcting their erroneous spelling and punctuation when texting their friends.

*“I sometimes pay attention to spelling and punctuation, especially when I text and ask questions to my instructor. Yet, this is not the case while texting my closest friends because they understand my intention however I write to them.” (S1).*

*“I don’t pay much attention to spelling and punctuation in digital writing, but if I have to correspond with some instructors, then I sometimes pay attention to these properties. I know that instructors are conscientious in their correspondence. I want to write like them and know that they will give feedback about my spelling and punctuation mistakes when I move away from the proper use of Turkish. When I need to chat with my Turkish friends about daily affairs, I use street language; that is, I ignore punctuation” (S2).*

*“It depends. If I want to write something quickly, I ignore spelling and punctuation. The young already like to use abbreviations a lot these days. For example, they write “Slm” (“Hi!) instead of “Selam” (Hello!). However, if I need to write something to my instructors older than me or in case of formal correspondence, I pay attention to these properties of Turkish” (S20).*

*“I sometimes pay attention to spelling and punctuation. It depends on whom I need to write to. For example, I pay attention to these properties when corresponding with my instructors. I mean, I try to make my message more formal. Yet, this is not the case when I write to my friends. Overall, I pay attention to grammar rules, not punctuation, because I think punctuation is unnecessary in texting. We can communicate with anybody without using punctuation marks, too. People do not expect proper spelling and punctuation in one’s messages, I think” (S21).*

**C3. Never:** In the interviews, only S18 reported totally ignoring spelling and punctuation in digital writing in Turkish. They claimed that both parties in electronic correspondence focus on fast writing, leading them to ignore spelling and punctuation:

*“Never. Both parties in electronic correspondence focus on fast writing, leading them to ignore spelling and punctuation. I often pay attention to spelling. I mean, I try to write words properly, but I absolutely ignore punctuation.”*

#### **D. Using the T9 Typing System (auto-correction)**

T9, a predictive text entry method, is widely adopted as it allows fast typing in digital writing. Thus, we explored the use of this technology among participating students learning Turkish as a foreign language. Accordingly, we simply coded participants’ responses to the relevant interview question as “*positive/Yes and negative/No.*” A total of 12 learners, 6 B2-level and 6 C1-level participants, reported using T9 in their digital writing in Turkish.

**D1. Positive/Yes:** All but one of the learners using T9 believed “text prediction technology” positively affects their digital writing in Turkish. They highlighted that they can recognize their linguistic mistakes thanks to auto-correction, which contributes to their learning of Turkish.



*"I think it helps me. I write much easier and faster thanks to T9. I sometimes misspell words when writing, and T9 automatically corrects them. It is helpful for both writing and speaking in Turkish. In addition, I can learn new words thanks to it" (S1).*

*"I think it positively affects my typing in Turkish. I am not Turkish, and Turkish is not my native language. It is more useful when correcting my misspellings" (S3).*

*"I think T9 is simply amazing with its valuable benefits. I can recognize my spelling mistakes thanks to it. Moreover, it can correct one's errors automatically. I think it helps me improve my Turkish. I try not to make similar mistakes next time since it highlights even a single mistake" (S11).*

**D2. Negative/No:** In the interviews, some learners indicated the negative aspects of T9 technology in digital writing as a primary reason for not utilizing it. For example, they emphasized that T9 may cause misunderstandings/communication issues due to its auto-correction feature. S4 reported that "text prediction technology" is not helpful at all because it negatively affects (i.e., leading to distractions) their typing in Turkish. They noted that there may be mismatches between their intention and T9 auto-correction. Besides, we discovered that S4 prefers manual typing because they thought that the auto-correction feature of T9 encourages passivity in language learning.

*"Frankly speaking, I do not like it at all and have never used it for any language I can speak (Persian, English, and Turkish) since I started using a mobile phone. I mean, it sometimes corrects the word of my intention into a completely different word. That's why I don't like and use it at all. I think it's unfavorable for me. I sometimes don't realize that it changes sentences I intend to type into different sentences. So, frankly, I think it is useless" (S18).*

## **E. Word Typing Issues in Digital Writing**

Almost all learners, 10 B2-level and 10 C1-level participants, reported having difficulties spelling words in their digital writing in Turkish. Accordingly, we identified four codes within this theme: *"spelling of vowels, spelling of consonants, spelling of longer words/consecutive suffixes, and issues with spoken language."*

**E1. Spelling of Vowels:** Fourteen participants, 9 B2-level and 5 C1-level learners, reported experiencing problems spelling vowels in their digital writing in Turkish. The findings showed that most of them have problems spelling "ı-i," "o-ö," and "u-ü." As sources of this problem, they cited the fact that the alphabets of their native languages do not contain these vowels or that their devices do not support these vowels. For example, S4 and S7 mentioned that they have issues spelling Turkish vowels "ı" and "i."

*"I am Iranian. I need to capitalize the first letter of "Iran" as "I," but my keyboard supports only the capital "I." When I try to write "Iran," for example, the first letter becomes the capital "I." I have to hold down on the key "I" for "i." I find spelling the word 'Iran' challenging" (S4).*

S8 stated that they spell the word "balık" as "balik" (fish) because the keyboard of their device does not support the vowel "ı." Besides, S1 expressed that they have difficulty spelling words containing the vowels "ö" and "ü" and that they usually forget to put a period when the sentence ends with words containing these vowels (e.g., "otobüs" (bus) and "tenefüs" (break)). Regarding the spelling of the vowels "o" and "ö," S4 and S9 gave "otobüs" and "öğretmen" (teacher) as examples of words whose spelling compels them.

*"At first, I had pretty much difficulty spelling accented letters in Turkish. For example, I could not easily type words such as "hikâye" (story), "tarihî" (historical), and "hâl" (state). Fortunately, I haven't been exposed to many words like these when learning Turkish" (S3).*

The findings also showed that S21 has difficulty spelling the vowels "ö" and "ü" since they use the English keyboard: *"I use the English keyboard even when typing in Turkish. For example, I have to hold down on keys "o" and "u" to be able to type "ö" and "ü." That's why it's a little difficult to type words*

containing these letters.” S15 stated having difficulty typing “ı” and “ö” because these vowels are unavailable in their native language. For the problem of spelling the vowels “u” and “ü,” we found T6 to misspell “güvenlik” (security) as “guvenlik” and T8 to misspell “kuaför” (hairdresser) as “küaför.” S12 explained that they have problems spelling the words “mükemmel” (perfect), “muhteşem” (magnificent) and “dünya” (world).

**E2. Spelling of Consonants:** Four B2-level and 3 C1-level learners reported having problems spelling consonants, particularly “b,” “c,” “ç,” “ğ,” and “y,” in their digital writing in Turkish.

While S9 finds spelling “bağırarak” (to shout) difficult the most, S6 and S9 have a hassle in being able to spell the consonants “c” and “ç.” Moreover, S6 stated that they can easily spell the word “çocuklar” (children) but have a little difficulty due to the consonants “c” and “ç.” S1, S9, S10, S15, S17, and S18 pointed out they have problems spelling the consonant “ğ” in Turkish. In addition, S9 reported that the spelling of “y” and “i” are confusing.

*“For example, I couldn’t spell and say the word “çocukluğumuzda” (in our childhood). It was a little troublesome for me. I do not know why, but I think the consonant “ğ” creates a bit of confusion, particularly in writing. I can attribute such a problem to the differences between languages; that is, my native language doesn’t have this consonant. Having to use this consonant in Turkish partially hinders improving my Turkish” (S17).*

*“When I first started learning Turkish, I struggled with words containing the consonant “ğ” in both traditional and digital writing. I used to have a hard time spelling it, but I think I got used to it over time. Now, it becomes less difficult to spell it” (S18).*

**E3. Spelling of Longer Words/Consecutive Suffixes:** Seven participants, 2 B2-level 5 C1-level learners, reported having issues spelling longer words and consecutive suffixes in their digital writing in Turkish. For example, S14 emphasized that they often make mistakes in spelling suffixes and attributed this situation to the differences between Russian and Turkish grammar.

*“Spelling longer words and letters with a superscript dot (e.g., i) is a bit of a problem for me because my native language does not cover such letters. So I always have a little trouble spelling them” (S6).*

*“I can get confused when spelling longer words in Turkish, especially when I try to add suffixes to some longer words. Words that look shorter when written by hand seem longer in digital writing. Even if I think I have correctly spelled them, I sometimes need to reread them since they look too long in digital writing, wasting my time. That’s why I try to spell such longer words in Turkish meticulously. In addition, I can sometimes get confused about whether I use a sufficient number of suffixes when spelling longer words” (S13).*

**E4. Issues with Spoken Language:** Five B2-level learners and 1 C1-level participant pointed out “pronunciation” as the major reason they have problems spelling words in their digital writing in Turkish.

*“The biggest problem stems from the divergence between the written and spoken languages of Turkish. For example, Turks do not pronounce the consonant “ğ” but spell it in the written language. I have difficulty figuring out what my Turkish friends speak and write” (S10).*

*“I think women and men have different pronunciations. I mean, the problem stems from pronunciation. For example, not everyone uses a standard spoken language like our instructors. While some have southern dialects, some speak northern dialects. For example, Anatolian people speak differently than Black Sea people” (S4).*

*“While inflecting the suffix “-(y)acak” in written language, I always get confused whether it would be “yapacam,” “yapıcam,” or “yapacağım” (I will) because its inflection varies between people in spoken language” (S20)*

## **F. Impact of Digital Writing on Learning Turkish**

In the interviews, all participants claimed that digital writing in Turkish “positively” affects their learning of Turkish, allows smooth communication with their friends, and makes their daily lives easier in Türkiye.

*“I have foreign national friends in Türkiye, and we don’t share a common language except Turkish. I have Arab friends, but I am Persian. Yet, we speak and text in Turkish. When somebody texts me in Arabic, I will not reply to them. I say, “I don’t know Arabic. If you can text me in Turkish, I can reply to your message.”” (S4).*

*“Digital writing in Turkish contributes to my Turkish. I can practice Turkish by texting Turkish native speakers via many applications such as WhatsApp and Instagram” (S12).*

*“Digital writing is better than writing by hand. My writing has also improved thanks to applications where I can correct my mistakes. I think communicating with friends and instructors via digital media helps me improve my Turkish” (S13).*

*“It contributes to language learning because, you know, practice makes perfect! That’s why I tend to do digital writing in Turkish” (S21).*

## **Discussion and Recommendations**

In this study, we sought the views of international learners of Turkish as a foreign language to uncover their approaches to digital writing. In the interviews, we initially inquired about whether participants engage in digital writing in Turkish. The findings showed that all participants use Turkish in digital writing in their daily lives. They asserted that digital writing in Turkish ensures smooth communications with friends, instructors, and associates/managers and that it contributes to their foreign language acquisition process. Unprecedented developments in technology have ensured super-fast access to information via the internet, which may be the primary driver of the dissemination of digital writing. In a similar perspective, smartphones, tablets, and computers have occupied our affairs of daily living, and digitalization of education, particularly due to the COVID-19 pandemic, has boosted the need for/use of these tools, overlapping with the findings of the research carried out in cooperation with The Scientific and Technological Research Council of Türkiye (TUBITAK) and the Ministry of Industry and Technology and the report by the Near East University Societal Research and Development Center (2020). Our results, on the other hand, coincide with the findings of the study by Çangal (2020).

We also asked participants what applications, platforms, or social media they utilize the most for digital writing in Turkish. The results demonstrated that participating students mostly use WhatsApp, Instagram, Telegram, and YouTube, respectively, for their digital writing practices. We determined that participating students prefer WhatsApp, an instant messaging application, the most for communication purposes, as they asserted that it is widely adopted in Türkiye compared to other equivalent applications and provides greater convenience for communication in Turkish. In their study, Turhan and Baş (2017) discovered that participants prefer WhatsApp the most to improve their writing skills. Moreover, WhatsApp and Instagram were found to be adopted the most in the study by Çangal (2020). The popularity of WhatsApp for electronic communication may be thanks to its user-friendly interface and the sense of sufficient data security it provides. In their study, Mars and Scott (2016) concluded that WhatsApp has been extensively adopted across the globe in recent years for communication and telemedicine purposes.

The interviews continued with our inquiry about whether participants pay attention to spelling and punctuation in their digital writing in Turkish. More than half of the participants (6 B2-level and 6 C1-level learners) reported always paying attention to these properties in their digital writing in Turkish. The prominent reasons for their meticulous attitude toward spelling and punctuation in digital writing were found to be their desire to avoid misunderstandings/mistakes/being ridiculed and establish smooth communication. It is undoubtedly essential to know the spelling and punctuation rules in the acquisition of writing skills in the target language. The potential of a comma to alter the meaning of a sentence in

Turkish may further consolidate the significance of learning spelling and punctuation rules in Turkish. Therefore, digital writing practices should never be free of proper use of spelling and punctuation rules. Nevertheless, some participants (4 B2-level and 4 C1-level learners) reported that they sometimes pay attention to spelling and punctuation when texting their friends because they can already understand each other without properly using these properties. They also claimed that paying particular attention to these rules is nothing but a waste of time. One student, on the other hand, argued that trying to type faster prevents them from paying attention to spelling and punctuation rules.

When it comes to their thoughts on the auto-correction feature of the T9 typing system (text prediction technology), more than half of the participants (6 B2-level and 6 C1-level learners) were discovered to find it helpful for improving their writing speed, recognizing their mistakes, and developing their language skills. On the other hand, the others reported not adopting this feature because T9 alters the words of their intention, leading to misunderstandings, and it wastes their time when they try to correct the mis-altered words. However, a different perspective emerging from the interviews is that the T9 system may be helpful in language learning at the beginner (A1/A2) level.

The interviews with participants yielded that they often make mistakes in the spelling of some vowels, consonants, and longer words/consecutive suffixes and have problems in writing related to spoken language. We concluded that while B2-level learners have difficulties spelling the vowels “ı, i, o, ö, u, and ü” and the consonants “b, c, ç, ğ, and y” due to differences between their native languages and Turkish and make errors due to pronunciation-related issues in the spoken language, C1-level learners have problems frequently with newly learned grammar rules and spelling of longer words/consecutive suffixes. While the native language of 5 learners is Persian, 2 speak Arabic. In this concern, the vowels “ı, ö, and ü” and the letters “ç, ğ, ı, j, o, ö, p, and ü” are not available in the Persian and Arabic alphabets, respectively, leading these learners to have problems spelling Turkish words containing these letters in their digital writing. Our results also overlap with the findings of Boylu (2014), Bölükbaşı (2011), and Çiftçi and Demirci (2019).

Russian, for example, does not involve the letters “c, e, ğ, ı, ö, and ü;” however, 8 learners use the Cyrillic alphabet in their native languages. Çiftçi and Demirci (2019) pointed out that participating learners often tend to make errors in spelling some consonants in Turkish since these letters are not available in the Cyrillic alphabet. They also contended that the presence of equivalent letters in the two alphabets as symbols corresponding to different sounds (b-v, p-r, c-s, etc.) may lead to significant problems in the acquisition of Turkish. Accordingly, they emphasized that students adopting the Cyrillic alphabet in their native languages are expected to make mistakes when spelling the letters “b, c, ç, ğ, p, v, r, y, and ş.” Similarly, the native language of 4 learners is English. English does not contain the letters “ç, ğ, ı, ş, ö, ü” and does not allow capitalization with “ı.” Therefore, given the participants’ responses, we can assert that alphabet differences are the major reason why participants have difficulties spelling some vowels and consonants in their digital writing in Turkish.

The final interview question was oriented to uncover if digital writing affects their learning of Turkish positively or negatively. The findings showed that all participants think that digital writing in Turkish contributes to their acquisition of Turkish, implying that the young have a positive attitude toward digitalization. The previous research also demonstrated that technology encourages the development of students’ individual abilities, autonomy, and responsibility-taking in language learning (Kryukov & Gorin, 2017; Haleem et al., 2022). Dahlström (2019) emphasized that digital writing tools may allow one to spell letters effortlessly and reduce the physical difficulties of writing by hand, positively affecting language acquisition. Choo and Li (2017) documented that writing using digital tools is likely to contribute to the writing skills and motivation of individuals learning English, overlapping our findings.

Overall, relying on our findings, we may raise the following recommendations to promote possible contributions of digital writing to teaching/learning Turkish as a foreign language:

- The present research may be replicated using a quantitative research design with a larger sample size, which may bring a diverse perspective to our findings.

- Considering that participating learners reported being more careful not to make linguistic mistakes while corresponding with their instructors, future research may explore language learners' engagement in digital writing under the supervision of their instructors.

- Based on our finding that the T9 typing system contributes to language acquisition, learners may be encouraged to use it, especially at the beginner level (A1 / A2 level) of language learning.

- Increased in-class digital writing activities may alleviate potential problems encountered in acquiring proper writing skills.

- To remedy pronunciation-related challenges in writing skills, instructors can encourage group activities and word games in electronic environments.

- Formal and informal learning settings can be created for learners thanks to individual and group-wise writing exercises through Web 2.0 e-learning tools (Atıcı & Yıldırım, 2010). It may also reduce learners' anxiety about writing skills and allow them to socialize and share their knowledge and experiences by writing.

- To teach effective electronic correspondence to students, instructors may encourage utilizing personal or class blogs where users can add comments and be in constant interaction (Atıcı & Yıldırım, 2010).

#### **Author Contribution Rates**

The first author contributed 40%, the second author contributed 35%, the third author contributed 25% to the completion of the manuscript. All authors reviewed the final version of the study and made the necessary revisions.

#### **Ethical Declaration**

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

The research design, data collection and research instruments were approved by the Social Sciences Research Ethics Committee of Akdeniz University on 12.05.2022, document number 180.

#### **Conflict Statement**

The author declares no competing interests.

## Türkçe Sürümü

### Giriş

Yaşadığımız çağda insanların istek ve ihtiyaçlarına yönelik olarak “bilgiyi depolama, denetleme, işleme ve iletme” gibi süreçleri içeren teknolojinin, hayatımızın vazgeçilmez bir parçası hâline geldiği bilinen bir gerçektir. Teknolojik gelişmeler neticesinde sağlık, ulaşım, sanayi, mimari gibi pek çok alanda yaşanan dijital değişim ve dönüşüm eğitim-öğretim alanında da etkisini büyük ölçüde göstermiştir (Oliveira ve De Souza, 2022; Zain, 2021; Bilyalova, Salimova ve Zelenina, 2020; Bonfield, Salter, Longmuir, Benson ve Adachi, 2020; Gillpatrick, 2020; Kapur, Byfield, Del Frate, Higgins ve Jagannathan, 2018; Balkin ve Sonnevend, 2016). “Mobil cihazlar, akıllı tahtalar, MOOC’lar (kitlesele çevrimiçi açık dersler), tabletler, dizüstü bilgisayarlar, simülasyonlar, dinamik görselleştirmeler ve sanal laboratuvarlar gibi yeni teknoloji destekli öğrenme araçlarının kullanıma sunulması” (Haleem, Javaid, Qadri ve Suman, 2022) geleneksel eğitim ortamlarında değişiklikleri beraberinde getirirken öğrenme-öğretme sürecine de farklı bir boyut kazandırmıştır. Bu yeni bakış açısıyla beraber “eğitim teknolojileri” kavramı hayatımıza girmiştir. Rıza (2000), eğitim teknolojisini, teknolojiyi konu alan bilimlerin verilerinin özel hedef, yöntem, araç ve gereç, ölçme ve değerlendirme gibi eğitimin geniş alanlarında uygulamaya konmasını, insan gücünün en iyi şekilde kullanılmasını, eğitim sorunlarının çözülmesini, kalitenin yükseltilmesini, verimliliğin artırılmasını sağlayan sistemler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Yenilikçi teknolojik araç gereçlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanımı bilgiyi aktarma ve geniş kitlelere ulaştırmayı da hızlandırmıştır. İletişimi kolaylaştırma, bilgiye kısa sürede ulaşma, zamandan tasarruf etme, öğrenmeyi daha dinamik hâle getirme, kaynakları daha iyi kullanma, öğrenme maliyetlerini düşürme, öğrencilerin ilgisini çekme ve motivasyonunu artırma (Beardsley, Albó, Aragón ve Hernández-Leo, 2021; Bertacchini, Bilotta, Gabriele, Giglio, Pantano ve Romita, 2021; Haleem, A., vd. 2022; Perraton, 2000; Mikre, 2011; Kryukov ve Gorin, 2017) gibi pek çok avantajlar sunan teknolojik araç gereçler dil öğreniminde de hızla yerini almıştır.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımından hareketle, ana dili eğitiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de geleneksel eğitim anlayışından ve geleneksel öğrenme ortamlarından uzaklaşılması ve öğrencilerin teknoloji kullanımına özendirilmesi hedeflenmektedir (Black ve Ammon, 1992; Duru, 2014; Doğanay ve Sarı, 2012; Kanğ, 2015). Öğrencinin kendi hızında ve öğrenme stilinde öğrenmesine fırsat oluşturan bilgisayarlar ile ulaşılabilirlik, kişiselleştirilebilirlik ve taşınabilirlik gibi kendine özgü nitelikleri bulunan cep telefonları (Şengül, 2014; Göçmenler, 2015), dil öğreniminde pratik bir kullanım sağlamaktadır. Özellikle cep telefonlarına yüklenen elektronik sözlükler, dil öğrenme programları, kelime testleri, 3G teknolojisi sayesinde sesli ve görüntülü görüşme yapabilme özelliği (Şengül, 2014; Göçmenler, 2015), hedef kitleye zengin bir içerik sunmaktadır.

Türe’ye (2021) göre dijital destekli eğitimin kullanılmaya başlanması öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini desteklemekte; problem çözme becerilerini geliştirmelerine, hobilerini değiştirmelerine ve kişisel gelişimlerini olumlu yönde ilerletmelerine katkı sağlamaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda zaman ve mekân kısıtlamasını ortadan kaldırarak dil öğrencilerine sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri/uygulamaları etkin bir biçimde kullanma imkânı sunan internet teknolojileri, öğrenmeyi dijital ortamda daha kalıcı ve eğlenceli hâle de getirmektedir.

Dört temel dil becerisi içinde üretici beceri olarak da adlandırılan ve “psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel” boyutlara sahip olan yazma becerisi (Byrne, 1988), konuyla ilgili yapılan birçok çalışmadan da anlaşılacağı üzere (Bloom, 1981; Lam ve Law, 2007) gerek ana dili eğitiminde gerekse Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazıya dökmekte zorlandıkları, kaygı ve endişe duydukları, yazmaya karşı motive olmakta güçlük yaşadıkları beceridir. Yazma becerisini geliştirecek etkinlikler, teknolojinin de işe koşulmasıyla birlikte, süreci kolaylaştırmakta, bu sayede öğrencinin derse olan ilgisi artmakta ve hedef dil öğrencisini yazmaya karşı güdülemektedir.

Son yıllarda akıllı telefon, tablet ve taşınabilir bilgisayarların kullanımının yaygınlaşması ve dijitalleşmeyle birlikte “*dijital yazma, elektronik yazma, e-yazma, e-writing*” gibi kavramlarla ve bu kavramları açıklayan tanımlarla sıkça karşılaşılmaktadır. Ferris (2002)<sup>’e</sup> göre elektronik yazma, ağa bağlı bir bilgisayar aracılığıyla yapılabilecek yazılar kümesidir. Benzer bir ifade ile DeVoss, Eidman-Aadah ve Hicks, 2010, s.7) dijital yazmayı “bir bilgisayar ya da internete bağlı başka bir cihazla oluşturulan ve çoğu zaman da bu cihazda okunmak ya da görüntülenmek üzere yazılan kompozisyonlar” olarak tanımlamaktadır. Buradan hareketle dijital yazmanın kâğıt ve kalem kullanımı gibi geleneksel yazma süreçlerini dijital ortama taşıyan daha yenilikçi ve dijital destekli yazma olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim-öğretim ortamlarında teknoloji entegrasyonuna da olanak sağlayan dijital yazmanın, gerek öğretmenler gerekse öğrenciler açısından sağladığı birbirinden farklı fırsatlar bulunmaktadır. Kawinkoonlasate (2021), e-writing eğitim programının, öğrencilerin daha yüksek düzeyde düşünme becerileri geliştirmelerine yardımcı olabildiğini, öğretmenlere öğrencilerinin çalışmalarıyla etkileşim kurmaları için yeni yollar sağladığını, e-yazmanın ayrıca öğrencilerin internete erişebildikleri her yerden ekranlarıyla fikirlerini kolayca paylaşmalarına izin verme avantajına da sahip olduğunu vurgulamaktadır. Lailika (2019) ve Barrot (2020) da dijital yazma asistanlarının yazılı bir metni dil bilgisi, imlâ ve noktalama, kelime seçimi, gereksiz kelime kullanımı, biçimsel ve metnin türüne göre yazım, intihal kontrolü gibi pek çok özellik bakımından değerlendirdiğini ve kullanıcılara çeşitli öneriler sunduğunu belirtmektedirler (Akt. Aktaş, 2022). Alanyazında yapılan çalışmalar gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla dijital yazma uygulamalarının dil öğrenim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılmasının hedef dil öğrencilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sunduğunu ortaya koymaktadır (Nobles ve Pagonucci, 2015; Nazari vd, 2021; Turhan ve Baş, 2017).

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dijital yazmaya (e-yazma) yönelik yaklaşımlarını ve dijital yazmanın dil öğrenimlerine katkısını tespit edebilmek amacıyla görüşlerine başvurulmuş, elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirmelerde bulunulmuştur.

## Yöntem

### Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital yazma kullanımıyla ilgili öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla görüşme tekniği kullanılmış, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Bu desende farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde B2 ve C1 düzeyinde Türkçe eğitime devam eden 10 erkek 11 kız olmak üzere 16 ülkeden 21 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu Avrupa Dilleri Çerçeve metni düşünüldükçe özellikle orta düzeyin sonu olan B2 ve üst düzey olan C1 grubundan olacak şekilde belirlenmiştir. Türkiye’deki üniversitelerin C1 dil düzeyini yeterli görmeleri nedeniyle, dil öğretim merkezleri genellikle C2 kurları açmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada C2 düzeyi çalışmaya dahil edilmemiştir.

Çalışma grubundaki öğrenciler “Ö” harfiyle kodlanmış ve her bir öğrenciye 1 ile 21 arası bir numara verilmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri şu şekildedir:

**Tablo 1**

*B2 Düzeyindeki Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Öğrenciler	Düzyey	Yaş	Uyruk	Eğitim Durumu
Ö1	B2	18	Kanada	Lise
Ö2	B2	20	Afganistan	Lise
Ö3	B2	20	Gana	Lise

Ö4	B2	20	İran	Lise
Ö5	B2	22	Yemen	Lise
Ö6	B2	24	Somali	Lise
Ö7	B2	20	Suriye	Lise
Ö8	B2	50	İran	Lisans
Ö9	B2	38	Ukrayna	Yüksek Lisans
Ö10	B2	19	Filistin	Lise

**Tablo 2***C1 Düzeyindeki Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri*

Öğrenciler	Düzyey	Yaş	Uyruk	Eğitim Durumu
Ö11	C1	18	Rusya	Lise
Ö12	C1	24	Rusya	Lisans
Ö13	C1	21	Kazakistan	Lisans
Ö14	C1	24	Belarus	Yüksek Lisans
Ö15	C1	18	Arnavutluk	Lise
Ö16	C1	30	İran	Yüksek Lisans
Ö17	C1	19	Moldova	Lise
Ö18	C1	20	Afganistan	Lise
Ö19	C1	23	Sırbistan	Lisans
Ö20	C1	17	Rusya	Lise
Ö21	C1	19	Etiyopya	Lise

**Kullanılan Veri Toplama Araçları**

Araştırmamanın verileri, araştırmacılarca hazırlanmış, ardından Türkçe eğitimi alanında profesör olarak çalışan üç uzman tarafından kontrol edilerek forma son hâli verilmiş, 6 adet sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. Elektronik ortamlarda yazışma yapıp yapmadığınızı nedenleriyle açıklar mısınız?
2. Elektronik ortamda Türkçe yazışmalar için en çok hangi uygulama, platform ya da sosyal medya araçlarını kullanıyorsunuz? Kullandığınız bu tür araç/araçlar varsa kullanma nedenini açıklar mısınız?
3. Elektronik ortamlardaki yazışmalarınızda yazım ve noktalamaya dikkat ediyor musunuz? Niçin dikkat edip etmediğinizi açıklar mısınız?
4. Elektronik ortamlardaki yazışmalarda kullandığınız uygulamanın T9 ile sözcükleri düzeltmesi konusunda düşüncelerinizi açıklar mısınız?  
Sonda: Bu durum yazışmalarınızı olumlu mu olumsuz mu etkiliyor? Bunun nedeni sizce ne olabilir?
5. Elektronik ortamda en çok hangi kelime ve/veya kelimelerin yazımında sorun yaşıyorsunuz? Sizce bunun nedeni ne olabilir?



6. Elektronik ortamda yazışmalar sizce Türkçenizin gelişimini olumlu mu olumsuz mu etkiliyor? Niçin?

#### **Veri Analizi**

Yüz yüze yapılan ve aynı zamanda ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmeler öncelikle yazılarak deşifre edilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmış, ardından da dikkatli bir şekilde okunarak kodlamalar yapılmıştır. Ortak yönere sahip olan bu kodlar, bulguların temelini oluşturacak tema adı verilen kategoriler altında birleştirilmiştir. Aynı temalar altında birleştirilen kodlar değerlendirilerek araştırmanın amacına yönelik sonuçlar tespit edilmiştir. Elde edilen bulguları desteklemek amacıyla katılımcıların görüşleri çeşitli kodlamalarla birlikte doğrudan verilmiştir.

#### **Geçerlik ve Güvenilirlik**

Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Veriler altı sorudan oluşan görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşmede yer alan sorular sondalar ile desteklenmiştir. Hazırlanan görüşme sorularının kapsam geçerliğini sağlayabilmek için Türkçe eğitimi alanında profesör olarak çalışan üç araştırmacıdan görüş alınmıştır. Araştırmacıların görüşleri doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Bununla birlikte çalışmanın güvenilirliği açısından uzman görüşleri arasındaki tutarlılık dikkate alınıp alan uzmanı bir öğreticinin araştırmayı derinlemesine incelemesi sağlandıktan sonra çalışma grubundan veriler toplanmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla veriler her iki araştırmacı tarafından değerlendirilerek aradaki uyuma bakılmıştır. Bu uyumun belirlenebilmesi amacıyla da Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği formül kullanılmış, iki değerlendirme arasındaki görüş birliği .96 olarak belirlenmiştir. Araştırma gönüllülük esasına dayandırılmış, katılımcılara görüşme öncesinde araştırmayla ilgili bilgilendirmeler yapılarak isimlerinin hiçbir şekilde başka kişi ve kurumlarla paylaşılmayacağı garantisini verilmiş, bu sayede bütün katılımcıların görüşmede rahat bir şekilde düşüncelerini ifade edebilmeleri amaçlanmıştır. Çalışmanın geçerliliğini arttırmak için literatürde yayınlanmış çalışmaların tamamına ulaşılmaya çalışılmış, bu çalışmalara araştırmanın giriş bölümünde yer verilmiştir. Ayrıca çalışmanın geçerliliğini sağlayabilmek amacıyla Lincoln ve Guba (1986) tarafından önerilen inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik hususları doğrultusunda şunlar yapılmıştır:

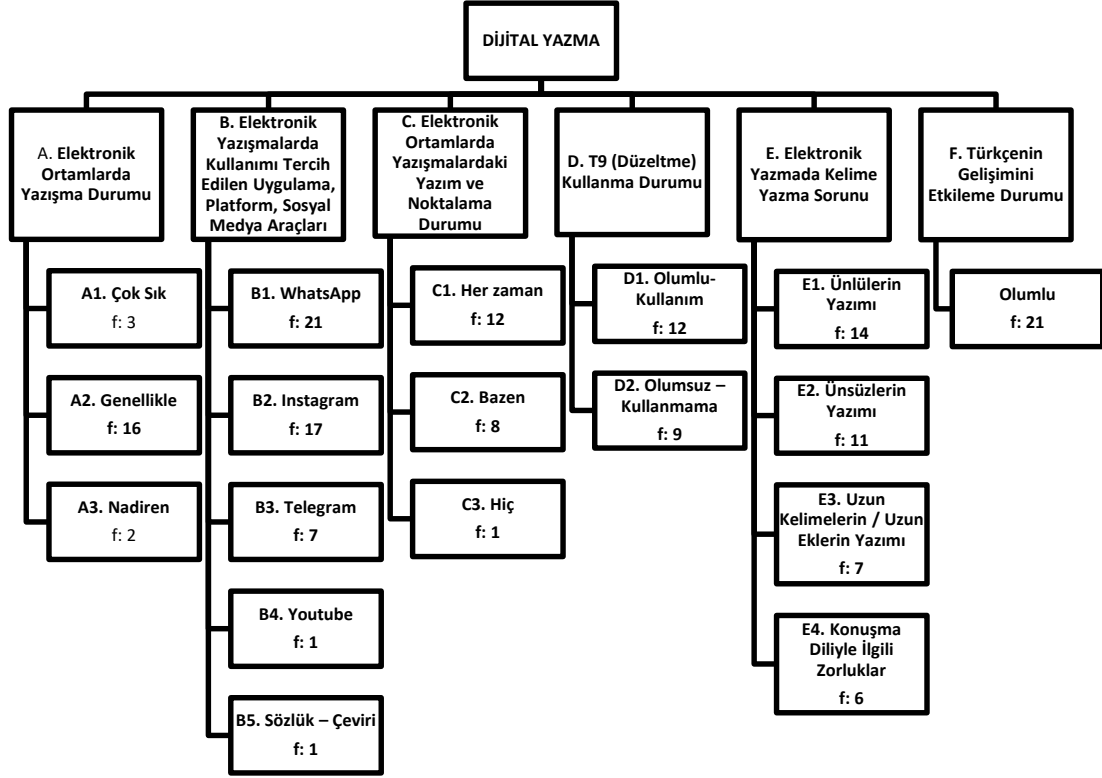
Çalışmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla alanyazında yayınlanmış çalışmaların tamamına ulaşılmaya çalışılmış, bunlara araştırmanın giriş kısmında yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın problem durumu net bir şekilde ortaya konularak araştırmanın inandırıcılığı güçlendirilmeye çalışılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerin yazıya geçirilmesi ve bu görüşme kayıtlarının her iki araştırmacı tarafından tema ve kodlara ayrılarak karşılaştırılması araştırmanın inandırıcılığını arttıran bir başka husus olarak düşünülmektedir. Çalışmanın aktarılabirlik yönünün güçlendirilmesi için bu çalışmada kullanılan araştırma modeli ve teknikler yöntem başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bunlara ek olarak verilerin analizleri ayrıntılı ve net bir şekilde açıklanarak araştırmanın aktarılabirlik boyutu güçlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak içinse verilerin analiz süreçleri, belirlenen tema ve kodlamalarla elde edilen veriler somut bir şekilde ortaya konulmuştur. Araştırmanın onaylanabilirliğinin sağlanması için yapılan görüşme verilerinin dışına çıkılmamış, ayrıca çalışmada yapılan atıf ve değerlendirmelerin görüşme verilerine dayanması sağlanarak çalışmanın onaylanabilirlik yönü güçlendirilmeye çalışılmıştır.

#### **Bulgular**

Bu bölümde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital yazmanın kullanım durumunu belirlemek amacıyla öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular tema ve kodlara ayrılarak araştırma sorularıyla ilişkilendirilip sunulmaya çalışılmıştır.

## Şekil 1

### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dijital Yazmanın Kullanımı



#### G. Elektronik Ortamlarda Yazışma Durumu

Görüşme sonucunda katılımcıların dijital ortamlarda Türkçe kullanım durumlarıyla ilgili B2 ve C1 düzeyinde “çok sık, genellikle ve nadiren” olmak üzere üç kod belirlenmiştir.

**A1. Çok Sık:** Görüşmeye katılan B2 öğrencilerinden elektronik ortamlarda Türkçe yazışmayı çok sık kullandığını dile getiren olmazken C1 öğrencilerinden 3’ü dijital ortamlarda Türkçeyi çok sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Dijital yazışmayı çok sık kullanan öğrenciler, kolaylık ve rahatlık olduğu için bunu tercih ettiklerini, arkadaşları ve öğretmenleriyle bu sayede daha kolay iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda C1 öğrencilerinden Ö13 “Elektronik ortamlarda aslında çok yazışma yapıyorum. Çünkü mesajlaşmak benim için arayıp konuşmaktan daha kolay. Bir de sadece internet üzerinde çalıştığım için ve internet çok kullandığım için çok yazışıyorum. Yani elektronik ortamda yazışmak aynı anda birkaç kişiyle yazışmak oluyor. Türk arkadaşlarımla, hocalarımla Türkçe konuştuğum, yazıştığım için benim için yazışma çok kolay.” şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

**A2. Genellikle:** Görüşmeye katılan B2 öğrencilerinden 9’u, C1 öğrencilerden ise 7’si olmak üzere toplam 16 öğrenci dijital yazışmayı genellikle etkili iletişim, Türkçeyi geliştirebilmek, plan yapmak ve çocukların okul gruplarında etkin olabilmek amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. B2 öğrencilerinden Ö2 “Evet, Türkçe yazışmalar da elektronik yazışmalar da yapıyorum. Çünkü Türkçe yazmak çok önemli ve elektronik yazmalarda da bizim Türkçe yazma önemli, Türkçeyi öğrenmiyoruz ve Türkçemizi güçlendiriyor. Türkçemiz iyileşiyor. Bazen çok faydalı oluyor ve çok avantajı var.” diyerek görüşlerini dile getirirken Ö9

özellikle çocukların okul WhatsApp gruplarında ve Instagram’da dijital Türkçe yazışmayı yaygın bir şekilde kullandığını vurgulamıştır.

C1 öğrencilerinden Ö14 ise *“İlk olarak, insanlarla iletişim kurmak için çok uygun bir yoldur. Yani elektronik ortam sayesinde ihtiyacım olan kişiyi hızlıca bulabiliyor, mesaj yoluyla iletişime geçebiliyor ve hızlı cevap alabiliyorum. Ayrıca, örneğin başka bir ülkede bulunan ailemle iletişim kurmak için elektronik ortam kullanıyorum.”* şeklinde düşüncelerini açıklamıştır.

**A3. Nadiren:** Görüşmeye katılan B2 öğrencilerinden 1’i ve C1 öğrencilerinden de 1’i olmak üzere toplam 2 öğrenci dijital ortamlarda Türkçeyi *nadiren* kullandıklarını vurgulamışlardır. B2 öğrencilerden Ö5 Türkçesi iyi olmadığı için dijital ortamlarda Türkçe kullanmayı çok tercih etmediğini, sadece Türk arkadaşları ya da sınıf arkadaşlarıyla dijital ortamda iletişim kurarken Türkçe kullanmaya çalıştığını belirtmiştir.

Görüşmeye katılan C1 öğrencilerden Ö17 ise bu konuda *“Elektronik ortamlarda Türkçe yazışma çok nadiren yapıyorum ve tabii ki nedenlerini de açıklayabilirim. Antalya’ya geldiğimde yeni arkadaşlarımla tanıştığım zaman hemen Rusça konuşmaya başladık. Böylece elektronik ortamlarda genelde Rusça yazışıyorum ve çok nadiren Türk arkadaşlarımla yazışıyorum.”* şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

#### **H. Elektronik Yazışmalarda Kullanımı Tercih Edilen Uygulama, Platform, Sosyal Medya Araçları**

Bu tema altında belirlenen kodlar *“WhatsApp, Instagram, Telegram, Youtube, sözlük çeviri”* programıdır.

**B1. WhatsApp:** Görüşmeye katılan B2 ve C1 öğrencilerinin tamamı anlık mesajlaşma programı olan WhatsApp’ı yaygın bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak da bu uygulamanın Türkiye’de çok popüler olmasını göstermişlerdir. Ayrıca WhatsApp sayesinde arkadaş, okul ve iş çevreleri arasında ortak iletişim dili olan Türkçeyle hızlı ve kolay bir şekilde anlaşabildiklerini vurgulamışlardır.

B2 öğrencilerinden Ö2; öğretmeni, sınıf arkadaşları ve bazı Türk arkadaşları ile WhatsApp’ta ortak dilleri olan Türkçe aracılığıyla yazıştıklarını ifade etmiş; WhatsApp ile yazma becerisinin çok ilerlediğini, bu uygulamanın faydalı ve avantajlı olduğunu şöyle dile getirmiştir: *“Whatsapp’ta çünkü mesela size bazen mesaj yazmam gerekiyor veya bazı sınıf arkadaşlarımız, gruplar var veya bazı Türk arkadaşlarım onlar ile zaten çünkü sizler de Farsça bilmiyorsunuz ve bizim için ortak dilimiz Türkçe. O yüzden Türkçe hem kendim için, çünkü Türkçe yazmak dediğim gibi çok önemli ve mesela bir dil öğrenmek için en önemlisi yazma ve en güzeli de Whatsapp ile de yazmam çok iyileşti, çok faydalı, avantajı da var.”*

C1 öğrencilerinden Ö16 bu konuya ilişkin düşüncelerini *“En çok WhatsApp ve Instagram’ı kullanıyorum. Bu uygulamalarda iletişim kurmam çok kolay oluyor insanlarla ve karşımdaki insanlar da hep bu uygulamaları kullanıyorlar. O yüzden yani çok hızlı bir şekilde onlara ulaşabilirim. Aynı zamanda dediğim gibi benim çevremdeki insanların da çoğu bu uygulamaları kullanıyorlar.”* şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

**B2. Instagram:** Görüşmeye katılan B2 öğrencilerinden 8’i ve C1 öğrencilerinden 9’u olmak üzere toplam 17 öğrenci Türkçe öğrenmek, Türkçelerini geliştirmek, gönderilere/stroy’lere yorum yapmak, arkadaşlarıyla iletişim kurmak, çevreleriyle ortak dilde iletişime geçebilmek için Instagram’ı kullandıklarını ifade etmişlerdir ve bu uygulamanın kullanışlı, popüler, faydalı, eğlenceli, kolay ve iletişimde hızlı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak B2 öğrencilerinden Ö8 *“Ben en fazla Instagram kullanıyorum, ondan sonra Whatsapp, çok az bazen de Telegram. Bazen mesela arkadaşlarım mesela Instagram’da hikâye paylaşıyorlar. Ben ona mesela bir şey yazıyorum ya da mesela bir plan yapmak için oradan mesaj atıyorum. Bunun için kullanıyorum ama Türkçe kullanıyorum, çünkü hepsi farklı ülkelerden arkadaşlarım var, ama biz Türkçe konuşuyoruz birlikte ya da Türkçe mesaj atıyoruz.”* şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

C1 öğrencilerinden Ö13 ise *“Dediğim gibi Instagram’da post yazdığımında Türkçe kendimi ifade edebiliyorum. Bir de arkadaşlarım bana yorum yaptığında Türkçe cevap vermeye çalışıyorum yani Türkçe yorum yapınca.”* diyerek Instagram’ı tercih sebebini ifade etmiştir. Yine öğrencilerden Ö19 *“Türkiye’ye gelmekle ve sosyal ortamı değiştirmekle birlikte Instagram uygulaması en popüler sosyal medya*

*uygulamam oldu ve kullanımım daha yoğun hale geldi. Sosyalleşme sırasında, seyahat ederken, etkinliklere katılırken hayatıma giren yeni insanlarla, özellikle Türklerle, Türk arkadaşlarımla iletişimde kalmak için birbirimizi Instagramda takip etmeye başlıyoruz. İlk başta çok yakın olmadığımız için aramızdaki bağlantı telefon numaraları değil, Instagram'daki profillerimiz üzerinden kuruyoruz ve ihtiyaç olduğu zaman yazışma ya da görüntülü konuşma ordan yapıyoruz. Ayrıca, paylaştığım fotoğraflarımın hashtag üzerinden ya da başka birisinin beni etiketlediği fotoğrafı üzerinden tanımadığım insanlar da benimle iletişime geçmek istediğinde Instagram'ı Whatsapp kadar yazışmalarda sık sık kullanıyorum.”* diyerek Instagram'ı tercih sebebini ifade etmiştir.

**B3. Telegram:** Görüşmeye katılan B2 öğrencilerinden 3'ü ve C1 öğrencilerinden 4'ü olmak üzere toplam 7 öğrenci Telegram kullandığını belirtmiştir.

B2 öğrencilerinden Ö3, Ö4 ve Ö8 Türkçe yazışmalarında WhatsApp ile birlikte Telegram'ı da kullandıklarını dile getirmişler, ancak kullanma nedenlerini açıklamamışlardır.

C1 öğrencilerinden Ö11 Telegram kullandığını ancak Rusya'da daha yaygın bir platform olduğu için Rusça yazışmalarında daha çok tercih ettiğini dile getirmiştir. Ö13, Ö17 ve Ö20 ise popüler olması, yaygın kullanılması ve haber ağının Telegram'da hızlı olmasından dolayı bu uygulamayı Türkçe yazışmalarında tercih ettiklerini vurgulamışlardır.

**B4. YouTube:** Görüşmeye katılan B2 öğrencileri YouTube'u elektronik yazışmalarda herhangi bir şekilde kullanmadıklarını belirtirken, C1 öğrencilerinden Ö20 ise WhatsApp, Instagram ve Telegram'ı sık kullandığını, çünkü bu uygulamanın şu an çok popüler olduğunu, YouTube'ta da videoların altına Türkçe yorumlar yazarak insanlarla daha çabuk iletişime geçtiğini dile getirmiştir.

**B5. Sözlük-Çeviri:** Görüşmeye katılan B2 öğrencileri sözlük ve çeviri programlarıyla ilgili herhangi bir görüş belirtmezken C1 öğrencilerinden 1'i elektronik yazışmalarında sözlük-çeviri programını kullandığını belirtmiştir. Bununla ilgili olarak Ö12 düşüncelerini şöyle aktarmıştır: *“Ben elektronik ortamda Türkçe yazışmalar için en çok sözlüğü ve çeviriyi kullanıyorum. Mesela bir cümle kurmak istediğimde ve gramer konusunda şüphelerim olduğunda bir tercümana dönüyorum. Çevirileri karşılaştırırım ve bir cümle kurarım. Ancak tabii ki genel olarak sözlüğe ya da çevirine daha az bakmaya çalışıyorum.”* Ayrıca Ö12'ye hangi sözlük-çeviri programlarını kullandığı sorulduğunda *“Translator.EU, Lingvanex, M-translate, Google translate”* yanıtını vermiştir.

## **İ. Elektronik Ortamlarda Yazışmalardaki Yazım ve Noktalama Durumu**

Görüşmeye katılan öğrencilerden alınan cevaplardan hareketle yazım ve noktalamaya dikkat etme durumuna göre kodlamalar *“her zaman, bazen, hiç”* olmak üzere üç şekilde belirlenmiştir.

### **C1. Her zaman:**

Görüşmeye katılan B2 öğrencilerinden 6, C1 öğrencilerinden de 6 kişi olmak üzere toplam 12 öğrenci Türkçelerini geliştirme, yanlış anlaşılma, Türk arkadaşlarıyla onlar gibi yazışmak isteme gibi sebeplerden dolayı elektronik ortamlarda yazım ve noktalamaya *her zaman* dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Görüşmeye katılan B2 öğrencilerinden Ö3 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

*“Aslında dikkat ediyorum. Çünkü şimdi ben fakülteye gideceğim. Ve doğru yazmam lazım Türkçeyi. O zaman her harf ve her nokta doğrusunu yapmak gerekiyor.”*

C1 öğrencilerinden Ö15 *“Elektronik ortamlardaki yazışmalarımda yazım ve noktalamaya çok dikkat etmeye çalışıyorum, çünkü dil kurallarına göre yazmayı seviyorum. Bu şekilde yazım daha net, düzenli ve estetik oluyor ve en önemlisi kuralların kullanılması yanlış anlaşılmalara yer bırakmıyor.”* şeklinde görüşlerini vurgularken Ö19 *“Yazışma sürecinde yazım, noktalama ve gramerin doğru kullanımı benim için son derece önemli, özellikle Türk arkadaşlarım ve tanıdıklarımla konuştuğum zaman. Bunlara dikkatim ilk zamanlarda sadece alışkanlıktı ama ikinci dil olarak Türkçe kullanmaya başladığımda yazımın doğru kullanımı önceki alışkanlık hâline temel ihtiyaca, yani mecburiyet hâline dönüştü. İnsanlarla yazışırken yazım, noktalama, dil bilgisine yeterince önem verirsek özellikle yeni tanıştığımız birisinde hoş bir izlenim*

*bırakabileceğimizi düşünüyorum. Diğer yandan doğru bir şekilde yazarken insanların bizi yanlış anlaşmalarını engelleyip sağlıklı iletişim kurduğumuzu düşünüyorum.”* şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

**C2. Bazen:** Görüşmeye katılan B2 öğrencilerinden 4’ü, C1 öğrencilerinden de 4’ü elektronik yazışmalarda yazım ve noktalamaya *bazen* dikkat ettiklerini şöyle vurgulamışlardır. *Bazen dikkat ediyorum.”* yanıtı veren öğrencilerin çoğu arkadaşlarıyla yazışırken pek dikkat etmediklerini ancak resmi yazışmalarda ve hocalarıyla yazışırken özellikle dikkat ettiklerini vurgulamışlardır. Bunun sebebinin ise arkadaşlarının da yazışırken yazım ve noktalamaya dikkat etmemelerine, birbirlerini bu şekilde de anlayabilmelerine ve yazışma sırasında zaman kaybetmemelerine bağlamışlardır.

Görüşmeye katılan B2 öğrencilerinden Ö1 *“Ben bazen dikkat ediyorum. Çünkü bazen hocama çok yazıyorum, sorular soruyorum. O zaman dikkat ediyorum. Ama en yakın arkadaşlarımla ben dikkat etmiyorum. Çünkü onlar beni anlıyorlar. Bu yüzden böyle.”* şeklinde düşüncelerini dile getirirken Ö2 de benzer ifadelerle şunları aktarmıştır: *“Elektronik yazışmalarda noktalamaya pek dikkat etmiyorum ama mesela bazen sizin ile veya bazı hocalar ile eğer mesaj yazmam gerekiyorsa o zaman dikkat ediyorum. Çünkü biliyorum yani siz de çok dikkat ediyorsunuz. Siz de noktalı işaretler ve ben de yani aslında sizin gibi yazmak istiyorum, bu yüzden dikkat ediyorum ve biliyorum mesela ben yanlış yazsam da siz onu bana geri söyleyeceksiniz benim hatalarımı. Bazen dikkat ediyorum bazen bi mesela bi sokak dili benim bazı yani Türk arkadaşlarımla yazıyorum çok nokta işareti o kadar kullanmıyorum.”*

C1 grubundaki öğrencilerden Ö20: *“Bazen dikkat ediyorum. Bazen dikkat etmiyorum. Yani eğer bi şeyler çabuk yazmak istiyorsam dikkat etmiyorum ve zaten şu an gençler kısaltmaları çok kullanıyor. Mesela selam yerine slm yazıyorlar. O yüzden yani o kadar da önemli değil. Ama yine de bakıyorum normal olsun diye. Tabii ki eğer mesela hocaya yazıyorsam eğer insan daha benden büyükse veya resmi olarak yazdığımda yani tabii ki dikkat ediyorum.”* Öğrencilerden Ö21: *“Bazen dikkat ediyorum. Yani kişiden kişiye değişiyor. Mesela. Tamam. Hocalarıma mesaj atarken dikkat ediyorum. Yani daha resmi olması için dikkat ediyorum ama arkadaşlarımla konuşurken dikkat etmiyorum o kadar. Ama dilbilgisi kurallarına dikkat ediyorum. Ama noktalamaya o kadar dikkat etmiyorum. Çünkü gerek yok. Yani noktalama. Anlaşabiliriz, anlaşıyoruz sorun yok. O yüzden yani. Onlar da onu beklemiyor.”*

**C3. Hiç:** Elektronik yazışmalarda yazım ve noktalamaya dikkat etmediğini söyleyen C1 öğrenci grubundan 1 katılımcı bulunmaktadır. C1 grubu öğrencilerinden Ö18 elektronik yazışmalarda yazım ve noktalamaya dikkat etmeme nedeninin yazışma esnasında iki tarafın da hızlı bir şekilde yazmaya çalışması olduğuna dikkati çekmiştir:

*“Açıkçası hayır. Çünkü yazışma sırasında hızlı bir şekilde yazmaya çalışıyor iki taraf da. O yüzden çoğu zaman dikkat etmiyoruz. Ama yani yazma, yazım yani kelimeleri doğru şekilde yazıyoruz ama noktalamaya o kadar dikkat etmiyoruz.”*

## **J. T9 (Düzeltilme) Kullanma Durumu**

Metin tahmin teknolojisi olarak Türkçeye çevrilebilen T9 hızlı yazmayı sağlaması yönüyle pek çok kişi tarafından kullanımı tercih edilmektedir. Bu nedenle araştırmada bu teknolojinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerce kullanılma durumları araştırılmıştır. T9 kullanma durumu teması altında belirlenen kodlar *“kullanıyorum, kullanmıyorum”* dur. Görüşmeye katılan öğrencilerden B2 grubundan 6, C1 grubundan da 6 olmak üzere toplam 12 öğrenci T9 kullandığını, kalan dokuz öğrenci ise kullanmadıklarını ifade etmiştir.

**D1. Kullanma:** T9 kullanan öğrencilerden biri hariç hepsi, *“metin tahmin teknolojisinin”* elektronik yazışmalarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Otomatik düzeltme sayesinde hatalarının farkına vardıklarını bu durumun Türkçe öğrenmelerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir.

B2 grubu öğrencilerinden Ö1 *“Bence bu bana çok yardım ediyor, çok daha kolay yazıyorum ve daha hızlı yazıyorum ve bazen kelimeleri yanlış yazıyorum. Onlar bana gösteriyorlar. Fayda var yazma için ve konuşma için. Yeni kelimeleri öğrenebilirim.”* şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

Ö3 de benzer ifadelerle T9’un Türkçe yazışmalarında kolaylık sağladığını şöyle vurgulamıştır: *“Bence bu olumlu etkiliyor. Çünkü belki bir kelime fark olmadan yanlış yazıyorsun ve belki sen, mesela ben Türk değilim ve ana dilim değil. O zaman otomatik olarak düzeltmesi benim için daha faydalı oluyor.”*

C1 grubu öğrencilerinden Ö11’in T9’un kullanımı noktasında: *“Bence T9 insanlar için çok iyi bir şey, yararı var. Mesela ben kullanıyorum. Çünkü kendi hatalarımı görebiliyorum yazdıkça. Evet, hem otomatik şekilde hatalarını gösteriyor. Bu benim için bence Türkçe öğrenmeye yardım ediyor, özellikle geliştiriyor. Bence olumlu, çünkü hataları gösteriyor. Bir dahakine yapmıyorsun o hataları. Biliyorsun, görüyorsun yani bence olumlu.”* şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

**D2. Kullanmama:** T9 kullanmayan öğrenciler bu durumun nedenini bu teknolojinin yazışmalarını olumsuz yönde etkilemesi olarak göstermiştir. Katılımcılar T9’un otomatik düzeltme özelliğinden dolayı yanlış anlaşılmalara/iletişim sorunlarına sebep olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuda B2 grubu öğrencilerinden Ö4 *“metin tahmin teknolojisi”* T9’un yazışmalarını olumsuz etkilediğini, T9’u hiç faydalı bulmadığını, yazışırken kendisinin başka düşündüğünü, T9’un ise bambaşka bir kelime yazdığını aktarmış, bu nedenle silip yeniden yazması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte T9’un otomatik düzeltmesinin öğrenimde tembelliğe sebep olduğunu düşündüğü için kendisi yazmayı tercih ettiğini söylemiştir.

C1 grubundan Ö18 *“Açıkçası ben bu uygulamayı hiç sevmiyorum ve telefonu aldığım zamandan bu yana hiçbir zaman kullanmadım. Hiçbir dilde de. Üç dille de konuştuğumda Farsça, İngilizce ve Türkçe hiçbirisinde de kullanmıyorum ve yani bazen çünkü benim istediğim kelimeleri çeviriyor. Bambaşka bir kelimeye yani dönüşüyor. O yüzden hiç sevmiyorum ve onu, onları yani kullanmıyorum. Bence olumsuz. Çünkü bazen böyle benim istediğim şeyi başka bir türde ifade etmiş cümleler yapıyor. Onu hiç sevmiyorum ve sonra ben bilmiyorum bile, öyle değiştirmiş. Öyle hızlıca gönderdiğimde sonra okuduğumda çok, çok ayrı bambaşka kelime olmuş. Yani hiç olumlu görmüyorum ben açıkçası.”*

## K. Elektronik Yazmada Kelime Yazma Sorunu

Yapılan görüşmeler sonucunda B2 öğrenci gruplarından 10 öğrenci, C1 grubundan da 10 öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci elektronik yazmada kelime yazımında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. C1 grubundan 1 öğrenci ise sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Bu tema altında belirlenen kodlar ise *“ünlülerin yazımı, ünsüzlerin yazımı, uzun kelimelerin yazımı ve konuşma diliyle ilgili zorluklar”* olmak üzere dört ayrı kod belirlenmiştir.

**E1. Ünlülerin Yazımı:** Görüşmeye katılan B2 öğrencilerin 9 öğrenci, C1 öğrencilerinden ise 5 öğrenci olmak üzere toplam 14 katılımcı ünlülerin yazımında problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Her iki grup öğrencilerinin çoğu “ı-ı” “o-ö” ve “u-ü” seslerinin yazımında sorun yaşadıklarına dikkati çekmişlerdir. Sorunun kaynağı olarak da bazı sesli harflerin kendi alfabelerinde olmamasını ya da kullandıkları teknolojik cihazların klavyelerinde bazı sesli harflerin yer almamasını gerekçe göstermişlerdir. Görüşmeye katılan B2 öğrencilerinden Ö4 ve Ö7 elektronik yazışmalarında klavyeden kaynaklı olarak “ı” ve “i” seslerinin yazımında sorun yaşadıklarına değinmişlerdir. Ö4 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: *“İran” çünkü ben İranlıyım. Mesela keyboard’da “ı” var, İran “i” yazıyoruz. Ben mesela İran için birinci harf büyük harf lazım. Ona değişeceğim ama “ı” oluyor “i” için çok beklemem lazım, yeniden silmem lazım, değişmem lazım. “İran” bence en zor kelime. Bana zor geliyor.”* Ö8 “ı” “i” nin yazımında ana dilinde “ı” sesi olmaması sebebiyle “balık” kelimesini “balik” yazdığını söylemiştir. Ö1 “ö” ve “ü” seslerinin olduğu kelimelerde zorluk yaşadığını, bu sesler varsa nokta koymayı unuttuğunu belirtmiştir. Buna örnek olarak “otobüs” ve “tennefüs” kelimelerini vermiştir. Ö4 “o” ve “ö” seslerinin yazımı ile ilgili olarak “otobüs” ; Ö9 “öğretmen” kelimesini yazarken zorlandığına işaret etmiştir. B2 grubundaki öğrencilerden Ö3 de düzeltme işareti olan seslerde zorlandığını dile getirmiştir: *“Doğrusunu söylemek gerekirse ben ilk zamanlarda Türkçede şapka*

alan bazı harflerin kelimelerini yazımlarında zorlanıyordum. Örneğin hikâye, tarihî, hâl gibi kelimeler kolayca yazmıyordum. Bence bunun sebebi budur; bu gibi kelimelerin çoğuna maruz kalmadım. Yani sık sık karşıma çıkmıyor.” Görüşmeye katılan C1 öğrencilerinden Ö21 de İngilizce klavye kullandığı için “ö” ve “ü” yazarken zorlandığını şu şekilde açıklamıştır: “Türkçe harfler var ya ben neydi klavye evet İngilizce klavyesini kullanıyorum. Türkçe yazarken bile onu kullanıyorum yani mesela “ö”, “ü” var ya onları yazmam için uzun süre basmam lazım. O yüzden yani bu harfler olduğu kelimeleri yazarken biraz zor olur.” Ö15 ana dilinde “ı” ve “ö” sesleri olmadığı için bu seslerin yazımının kendisine zor geldiğini söyleyerek “örneğin” kelimesini örnek vermiştir. “u” ve “ü” seslerinin yazımı sorunu için Ö6 “güvenlik” kelimesini “guvenlik”; Ö8 “kuaför” kelimesini “küaför” şeklinde yazdığını dile getirmiştir. Ö12 “mükemmel” “muhteşem” ve “dünyada” kelimelerinin yazımında sorun yaşadığı açıklamıştır.

**E2. Ünsüzlerin Yazımı:** Görüşmeye katılan B2 öğrencilerinden 4, C1 öğrencilerinden ise 3 olmak üzere toplam 7 öğrenci elektronik ortamlarda ünsüzlerin yazımında problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili olarak öğrencilerle yapılan görüşmede katılımcılar “b” “c” “ç” “ğ” ve “y” seslerinin yazımında sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır.

Görüşmeye katılan B2 öğrencilerinde Ö9 “bağırarak” kelimesini örnek vermiş ve “bı o çok zor geliyor.” demiştir. Ö6 ve Ö9 “c” ve “ç” seslerinin kendilerine zor geldiğini dile getirmişlerdir. Ö6 “çocuklar” kelimesinin yazımının aslında çok kolay olduğunu ama “c” ve “ç” sesleri olduğu için kendisinin biraz zorlandığını aktarmıştır. Yine B2 grubu öğrencilerinden Ö1, Ö9, Ö10 ile C1 grubu öğrencilerinden Ö15, Ö17 ve Ö18 “ğ” sesinin yazımında sorun yaşadıklarına işaret etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Ö17 ve Ö18 şunları söylemişlerdir: Ö17: “Mesela iki, iki üç ay önce kelimeyi hiç söyleyemiyordum. “Çocukluğumuzda” Evet onu söyleyemiyordum. Biraz sıkıntılıydı benim için. Bilmiyorum neden? “ğ” biraz ortalığı karıştırıyor. Bunun sebebi bence dillerin farkı yani benim ana dilimde bu harf yok. Bu yüzden de Türkçede bu harfin çok sık kullanması benim için yani Türkçemin gelişimini biraz zorluyor.” Ö18: “İlk Türkçe öğrendiğimde” “ğ” olduğu kelimelerde çok zorlanıyordum. Normal yazışmada da ve elektronik ortamlarda da. Çok zorlanıyordum ama zamanla artık biraz alıştığımı düşünüyorum ve az zorlandığımı düşünüyorum.” “y” sesinin yazımı için Ö9 “Ne zaman “y” ne zaman “ı”, ne zaman “y”. O her zaman düşünüyorum.” diyerek “y” ve “ı” sesini karıştırdığına dikkati çekmiştir.

**E3. Uzun Kelimelerin / Uzun Eklerin Yazımı:** Görüşmeye katılan B2 öğrencilerinden 2’si, C1 öğrencilerinden ise 5’i olmak üzere toplam 7 öğrenci elektronik ortamlarda uzun kelimelerin yazımında ve art arda gelen eklerin yazımında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. B2 öğrencilerinden Ö6 bu konuda düşüncelerini şöyle aktarmıştır: “Uzun kelimeler ve nokta harfler, harfler noktaların yani ı, i bu biraz sorun var. Çünkü benim dilim yani bu harfler yok. Bu yüzden her zaman yani ben duymak için ve yazmak için biraz sorun var.”

C1 grubu öğrencilerinden Ö13 bununla ilgili olarak: “Ben uzun kelimeleri yazmakta zorlanıyorum. Çünkü bazı uzun kelimelere ek eklediğimde karıştırabilirim. Elle yazdığım kısa görüldüğü kelimeler elektronik ortamda daha uzun oluyor bir de yani doğru yazıyorsun ama görünüşü çok uzun olduğu için tekrar bakıyorsun ve öyle çok zaman kaybediyorsun. O yüzden belki bilmiyorum görünüşle ilgili bir şey olabilir çünkü baya farklı. O yüzden böyle uzun uzun kelimeleri baya düşünerek yazıyorum. Bir de ek eklediğimde çok ek eklediğim gibi geliyor. O yüzden uzun kelimelerle biraz zorlanıyorum.” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Yine C1 grubu öğrencilerinden Ö14 de çoğu zaman kelimelerin sonunda hatalar yaptığını, bunun nedeninin Rusça gramerin Türkçe gramerden çok farklı olması olduğunu ve yeni bir dil bilgisi yapısı öğrendikten sonra ek getirmekte sorun yaşadığını vurgulamıştır.

**E4. Konuşma Diliyle İlgili Zorluklar:** Görüşmeye katılan B2 öğrencilerinden 5 öğrenci, C1 grubundan ise 1 öğrenci olmak üzere toplam 6 öğrenci elektronik ortamda yazışma yaparken kelime yazımında sorun yaşamalarının bir sebebinin “telaffuz” problemi olduğuna işaret etmişlerdir. B2 öğrencilerinden Ö10 bu konuda şunları aktarmıştır: “Mesela ben yani şey büyük problem, büyük sorun şey mesela ben Türklerle konuşuyorum. Onlar nasıl yazıyorlar, nasıl konuşuyorlar, yazıyorlar. Yani mesela şey “ğ” falan şey harfler, mesela nokta var, onlar yazmıyorlar yani nasıl konuşuyorlar, yazıyorlar. Yani ben şey yazıyorum, arkadaşım Türk o, hiçbir şeyde dikkatli olmuyor o.” Yine B2 grubu öğrencilerinden Ö4: “Telaffuz. Çünkü kadınların, erkeklerin başka telaffuzlar var. Biz başka telaffuz ile söylüyoruz. Bence problem telaffuz. Başka

*şey düşünüyorum ama gerçek öyle değil. Akademi öyle değil. Yani herkes öğretmenler gibi konuşmuyor ki. Bazılarının lehçeleri var, bazılar güneyler, kuzeyler. Mesela Anadolu böyle konuşuyor. Karadenizliler öyle konuşuyor. O farklı bir şeyler. Onun için bence."*

Görüşmeye katılan C1 öğrencilerinden Ö20 ise “-(y)acak” ekini yazarken “yapacam” mı “yapıcam” mı yoksa “yapacağım” mı diye düşündüğünü, bunun nedeninin bazı insanların bu şekilde kullanmasından kaynaklandığını söylemiştir.

#### **L. Türkçenin Gelişimini Etkileme Durumu**

Elektronik ortamlarda yazışmanın Türkçenin gelişimine etkisi üzerine görüşmelerden hareketle belirlenen tek kod “olumlu” dur. Görüşmeye katılan B2 öğrencilerinden 10 öğrenci olumlu, C1 öğrencilerinden ise 11 öğrenci elektronik ortamlarda yazışmanın Türkçeyi öğrenmelerine olumlu katkı sağladığına, dijital ortamda arkadaşlarıyla iletişime geçtiklerine, Türkçe yazışmaların Türkiye’de rahat yaşamayı sağladığına dikkati çekmişlerdir. B2 öğrencilerinden Ö4 *“İyi biliyor musunuz neden? Çünkü biz Türkiye’de yabancı arkadaşlarımız var. Hepimiz beraber yani ana dil değil dilimiz, aynı dilimiz Türkçe. Türkçe yazıyoruz, karşılaşıyoruz öyle. Arap arkadaşlarımız var ama ben de Farslıyım ama biz beraber Türkçe konuşuyoruz, Türkçe yazıyoruz, mesajlaşıyoruz yani bir kişi bana mesaj yazsa ama o Arapça yazıyor. Ben onu cevap vermiyorum. Diyorum ben Arapça bilmiyorum. Türkçe eğer yazabilirsin ben cevap veriyorum.”* diyerek sosyal çevresi ile ortak dillerinin Türkçe olduğunu bu yüzden elektronik ortamda Türkçe yazışma yaptıklarını ve Türkçesinin bu sayede geliştiğini dile getirmiştir.

C1 grubu öğrencilerinden Ö12 elektronik ortamda yazışma yapmasının Türkçesinin gelişimini olumlu etkilediğini, WhatsApp ve Instagram gibi pek çok uygulamanın olduğunu, ana dili Türkçe olan kişilerle bu uygulamalar aracılığıyla iletişim kurabildiklerini ve pratik yapabildiklerini dile getirmiştir. Ö13 elektronik ortamda yazmanın elle yazmaktan daha iyi olduğunu, hatalarını düzeltebileceği, görebileceği uygulamalar sayesinde yazmasının geliştiğini, arkadaşlarıyla ve hocalarıyla sürekli elektronik ortamda yazışmasının faydalı olduğunu belirtmiştir. Ö21 de elektronik ortamda yazışma yapmanın dil gelişimlerine etkisi ile ilgili düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: *“Olumlu etkiliyor. Çünkü dil kullanılarak gelişiyor. Kullanıldıkça gelişiyor. O yüzden kullanıyorum. Yani pratik daha çok pratik demek. O yüzden olumlu etkiliyor.”*

#### **Tartışma ve Öneriler**

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dijital yazmaya (e-yazmaya) yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışmada öncelikle öğrencilere elektronik ortamlarda Türkçe yazışma yapıp yapmadıkları nedenleriyle birlikte sorulmuştur. Bu soruya ilişkin olarak görüşme yapılan B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin tamamı elektronik yazışma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da elektronik yazışma sayesinde arkadaş, okul ve iş çevreleriyle rahat, hızlı ve etkili bir şekilde iletişime geçebilmelerine ve yabancı dil edinimi sürecinde elektronik yazışmanın dil gelişimlerini olumlu yönde etkilemesine bağlamışlardır. Bu açıdan bakıldığında özellikle teknolojik yaşamdaki hızlı gelişme ve değişimler, bilgiye ulaşmanın artık sadece birkaç saniye alması bu bunun da özellikle internet vasıtasıyla mobil cihazlar ve bilgisayarlar üzerinden yapılması elektronik yazışmanın da yaygınlaşmasının temel nedenleri arasında olabilir. Yine teknolojik gelişmelere bağlı olarak akıllı telefon, tablet ve bilgisayar kullanımının hızla ivme kazandığı çağımızda özellikle Covid-19 küresel salgını sebebiyle eğitim-öğretim faaliyetlerinin çevrimiçi yapılması bu araç gereçlere duyulan ihtiyacı ve teknolojik cihazların kullanım sürelerini de arttırmıştır. Bu durum Tübitak ve T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığının iş birliği ile hazırlanan çalışma ve Yakın Doğu Üniversitesi Toplumsal Araştırma ve Geliştirme Merkezi (2020)’nin yaptığı çalışmadan elde edilen rapor ile aynı doğrultudadır. Çangal (2020)’in elde ettiği sonuçların da yapılan bu araştırmanın sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın devamında katılımcılara elektronik ortamda Türkçe yazışmalar için en çok hangi uygulama, platform ya da sosyal medya araçlarını kullandıkları ve bu tür araçları kullanma nedenleri sorulmuştur. Öğrencilerin elektronik ortamda yazışmalar için sırasıyla en çok WhatsApp, Instagram, Telegram, YouTube’yi kullandıkları tespit edilmiştir. B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin tamamının WhatsApp uygulamasını kullandığı görülmüştür. Anlık mesajlaşma uygulaması olarak bilinen WhatsApp’ın diğer uygulamalara göre Türkiye’de yaygın olarak kullanılması ve ortak dilleri olan Türkçe ile hızlı bir



şekilde iletişim kurmalarında kolaylık sağlaması sebebiyle görüşmeye katılan öğrencilerce daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Turhan ve Baş (2017) da çalışmalarında yazma becerisine yönelik en çok WhatsApp'ın kullanıldığını aktarmışlardır. Çangal (2020)'in çalışmasından elde ettiği sonuçlarda da tıpkı bu araştırmada olduğu gibi WhatsApp, Instagram gibi sosyal medya araçlarının yaygın bir şekilde kullanıldığı belirlenmiştir. Elektronik yazışmada WhatsApp'ın yaygın bir şekilde kullanılmasının temel nedenleri arasında kullanım kolaylığı ve insanların WhatsApp'a olan veri güvenliği duygusudur. Mars ve Scott (2016) da yaptıkları çalışmada özellikle son yıllarda dünyanın farklı yerlerinde WhatsApp'ın iletişim, teletıp gibi farklı alanlarda yaygın bir şekilde kullanıldığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın devamında öğrencilerden elektronik ortamlardaki yazışmalarında yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat edip etmediğini nedenleriyle açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin çoğu (B2 düzeyinde 6; C1 düzeyinde 6 öğrenci) elektronik yazışmalarında yazım ve noktalamaya genellikle dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından bunun en önemli sebepleri arasında yazım kurallarının kullanılmasının yanlış anlaşılmanın önüne geçmesi, sağlıklı iletişim kurabilme, hata yapmaktan çekinme, alay edilme endişesi vb. gösterilmiştir. Dil becerilerinden yazma becerisinin doğru bir şekilde edinilebilmesinde yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini bilmek ve bunları yazılarında kullanmak önemlidir. Türkçede bir virgölün cümlelerin anlamını neredeyse tamamen değiştirmesi yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin önemini daha da ortaya koyacaktır. Bu nedenle bu kuralların ve işaretlerin yazma çalışmalarında yerli yerince kullanılması büyük önem arz etmektedir. Görüşmeye katılan öğrenciler de bu duruma dikkati çekmişler, sağlıklı bir yazılı iletişim kurabilmek için bu kuralların ve işaretlerin önemini vurgulamışlardır. Elektronik ortamlardaki yazışmalarında yazım ve noktalamaya bazen dikkat ettiğini söyleyen öğrencilerin (B2 düzeyinde 4; C1 düzeyinde 4) genel olarak arkadaşlarıyla yazışırken buna dikkat etmedikleri, birbirlerini bu şekilde de rahatça anlayabildikleri, özellikle noktalamaya dikkat etmenin zaman kaybına neden olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. C1 düzeyinde olup elektronik yazışmalarında yazım ve noktalamaya hiç dikkat etmediğini söyleyen 1 öğrenci bunun nedenini hızlı bir şekilde yazmaya çalışmasına bağlamıştır.

Elektronik ortamlardaki yazışmalarda "*metin tahmin teknolojisi*" T9'un sözcükleri düzeltmesi konusundaki düşüncelerine gelindiğinde öğrencilerin çoğu (B2 düzeyinde 6; C1 düzeyinde 6) T9'u kullandıklarını ve otomatik düzeltmeyi faydalı bulduklarını dile getirmişler; bu teknoloji sayesinde hızlı yazabildiklerini, yazışırken hatalarını görebildiklerini ve T9'un dil gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. T9 teknolojisini kullanmayan ve olumsuz bulan öğrencilerin görüşü ise T9'un yazışırken yazmak istedikleri kelimeleri değiştirmesi ve bu durumun farklı kelimelerin yazımı sonucunda yanlış anlaşılmalara sebep olduğu ya da silip tekrar yazmak zorunda kaldıkları için yazışma esnasında zaman kaybetmeleri yönündedir. Görüşmeden ortaya çıkan farklı bir yaklaşım da T9 teknolojisinin dil öğreniminde başlangıç (A1/A2) düzeyinde faydalı olabileceği ile ilgilidir.

Öğrencilerden elektronik ortamda en çok hangi kelime ve/veya kelimelerin yazımında sorun yaşadıklarını nedenleriyle açıklamaları istendiğinde bazı ünlü ve ünsüz harflerin yazımında, art arda gelen eklerin yazımında ve konuşma diliyle ilgili sorunlardan kaynaklı hatalar yaptıkları sonucuna varılmıştır. B2 düzeyindeki öğrencilerin alfabe farklılığı sebebiyle özellikle ünlülerden "ı, i, o, ö, u, ü" ünsüzlerden "b, c, ç, ğ, y" harflerinin yazımında sorunlar yaşadığı; bununla birlikte telaffuza bağlı hatalar yaptıkları görülmüştür. C1 düzeyindeki öğrencilerin ise eklerde, yeni öğrendikleri dil bilgisi kurallarında ve uzun kelimelerin yazımında sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 5'inin ana dili Farsça, 2'sinin ise Arapçadır. İranlı öğrencilerin alfabelerinde ı, ö ve ü seslerinin; Arap alfabesinde "ç, ğ, ı, j, o, ö, p ve ü" harflerinin olmaması öğrencilerin gerek kâğıt üzerinde gerekse dijital ortamda bu seslerin/harflerin olduğu kelimelerde sorun yaşamalarına sebep olmaktadır. Boylu (2014), Bölükbaş (2011) ve Çiftçi ve Demirci (2019)'nin çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar, araştırmayı bu noktada doğrulamaktadır.

Rusçada "c, e, ğ, ı, ö, ü" sesleri/harfleri; yoktur. Öğrencilerden 8'i Kiril alfabesi kullanmaktadır. Çiftçi ve Demirci (2019) yaptıkları çalışmada Türkçede var olan bazı harflerin Kiril alfabesinde olmaması veya Kiril alfabesinde olan bazı harflerin Türkçede olmaması gibi sebeplerden dolayı öğrencilerin sessiz harfleri yazmada sorunlar yaşadıklarına ve hatalar yaptıklarına dikkati çekmektedirler. Ayrıca iki alfabede sembol

olarak birbirine denk olan fakat farklı sesleri karşılayan (b-v, p-r, c-s vb.) birtakım harflerin olmasının Türkçe öğrenme sürecinde önemli sorunlara neden olduğunu ifade etmektedirler. Buna bağlı olarak Kiril alfabesini kullanan yabancı uyruklu öğrencilerin “ b, c, ç, ğ, p, v, r, y, ş” vb. sessiz harfleri yazmada zorlandıklarını ve çeşitli hatalar yaptıklarını vurgulamaktadırlar.

Öğrencilerin 4’ü İngilizce konuşmaktadır. İngilizcede “ç, ğ, ı, ş, ö, ü” ve büyük harf “İ” bulunmamaktadır. Buna bağlı olarak bu seslerin yazımında sorun yaşamaktadırlar. Katılımcıların demografik özelliklerinden hareketle verdikleri cevaplar ve sorun yaşadıkları kelimelere bakıldığında alfabe farklılığından kaynaklı olarak ünlü ve ünsüz harflerin yazımında sorun yaşadıkları söylenebilir.

Araştırmanın sonunda öğrencilere elektronik ortamda yazışma yapmalarının Türkçelerinin gelişimini olumlu mu olumsuz mu etkilediğine yönelik sorulara B2 ve C1 düzeyindeki öğrencilerin tamamının olumlu etkilediği yanıtını verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu da bize dijital çağda teknolojik gelişmeler ışığında özellikle gençlerin dijitalleşmeye yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucunu göstermektedir. Bu durum, Kryukov ve Gorin (2017) ile Haleem vd. (2022)’in çalışmalarından elde ettikleri sonuçlarla paralellik arz etmekte, dijital teknolojilerin dil öğreniminde öğrencilerin bireysel yeteneklerinin, bağımsızlıklarının, inisiyatiflerinin ve sorumluluklarının gelişmesini teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. Dahlström (2019) da çalışmasında dil öğreniminde dijital yazma araçları sayesinde harflerin daha kolay üretileceğini, yazmanın fiziksel zorluklarının azaltılacağını vurgulayarak bu durumun öğrencilerin gelişimlerini olumlu etkileyeceğini belirtir, bu da çalışmanın sonucuyla paralellik arz etmektedir. Choo ve Li (2017) çalışmalarında dijital araç gereçler kullanılarak yapılan yazmanın İngilizce öğrenen bireylerin yazma becerilerini ve yazma motivasyonlarını olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Bu sonuç araştırma bulgusuyla uyusmaktadır.

Buradan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital yazmanın (e-yazmanın) yabancı/ikinci dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde daha etkili bir biçimde kullanılması ve sürece sağlayabileceği katkılar açısından şu çözüm önerileri getirilebilir:

- Araştırma farklı bir nicel araştırma tekniği kullanılarak daha kalabalık bir öğrenci grubu ile yapılabilecek sonuçlar bir de bu açıdan değerlendirilebilir.
- Öğrencilerin öğreticileriyle yazışma yaparken hata yapmamaya özen gösterdiklerini dile getirmelerine bağlı olarak öğretici kontrolünde daha fazla elektronik yazışmalar yapmaları sağlanabilir.
- T9’un dil gelişimlerine katkı sağladığı yönündeki görüşlerinden hareketle öğrenciler dil öğrenim sürecinde özellikle başlangıç seviyesinde (A1 / A2 düzeyinde) T9 kullanmaya teşvik edilebilir.
- Elektronik ortamlarda yazma etkinlikleri artırılarak yazma becerileriyle ilgili yaşanan sorunlar azaltılabilir.
- Yazma becerisinde sesletimle ilgili yaşanan sorunların çözümü için öğretmenler tarafından elektronik ortamda grup etkinlikleri, kelime oyunları etkinlikleri yaptırılabilir.
- Öğrencilere e-öğrenme Web 2.0 araçları aracılığıyla yazma çalışmaları uygulanarak öğrencilerin bireysel ve grup olarak formal ve informal öğrenme ortamları oluşturulabilir (Atıcı ve Yıldırım, 2010). Böylece öğrencilerin yazma becerisine karşı kaygıları azaltılabilir. Öğrencilere elektronik ortamda sosyalleşme imkânı sağlanırken bilgi ve tecrübelerini yazarak paylaşabilecekleri bir sosyal ağ oluşturulabilir.
- Öğrencilere elektronik ortamda etkin yazışma fırsatı sunabilmesi açısından kişisel bloglar ya da sınıf blogları oluşturulup kullanıcıların yorumlar ekleyebilmeleri ve sürekli etkileşim hâlinde olmaları sağlanabilir (Atıcı ve Yıldırım, 2010).

#### **Yazar Katkı Oranı**

Makalenin tamamlanmasına 1. yazar %40 oranında, 2. yazar %35 oranında, 3. yazar %25 oranında katkı sunmuştur. Tüm yazarlar, çalışmanın son halini gözden geçirip gerekli düzeltme işlemlerini gerçekleştirmiştir.

### Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Araştırma tasarımı, veri toplama araçları Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 12.05.2022 tarih ve 180 karar numarasıyla onaylanmıştır.

### Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

### References

- Aktaş, Y. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi için dijital yazma asistanları önerisi. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(2), 120-132.
- Atıcı, B. ve Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi, *Akademik Bilişim Konferansları Bildirileri Bildiri Kitabı*. Muğla Üniversitesi, 287-292.
- Balkin, J. M., & Sonnevend, J. (2016). The digital transformation of education. *Education and social media: Toward a digital future*, 9-24.
- Barrot, J. S. (2020). Integrating technology into ESL / EFL writing through grammarly. *RELC Journal*, 1-5.
- Beardsley, M., Albó, L., Aragón, P., & Hernández-Leo, D. (2021). Emergency education effects on teacher abilities and motivation to use digital technologies. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1455-1477.
- Bertacchini, F., Bilotta, E., Gabriele, L., Giglio, S., Pantano, P. S., & Romita, T. (2021). Industry 4.0 technologies in tourism education: Nurturing students to think with technology. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100275.
- Bilyalova, A. A., Salimova, D. A., & Zelenina, T. I. (2020). Digital transformation in education. In *Integrated Science in Digital Age: ICIS 2019* (pp. 265-276). Springer International Publishing.
- Black, A. ve Ammon, P. (1992). A developmental-constructivist approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43(5), 323-335.
- Bloom, L. Z. (1981). Why graduate students can't write: Implications of research on writing anxiety for graduate education. *Journal of Advanced Composition*, 2(1-2), 103-117.
- Bonfield, C. A.; Salter, M.; Longmuir, A.; Benson, M.; Adachi, C. (2020). Transformation or evolution?: Education 4.0, teaching and learning in the digital age. *Higher education pedagogies*, 5(1), 223-246.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Byrne, D. (1988), *Teaching Writing Skills (Longman Handbooks for Language Teachers)*. Honkhong: Longman.
- Choo, Y. B; Li, L. K. (2017). Digital Writing in English Language Writing Instruction, *An International Research Journal of Language and Literature*, 28, 1 – 16.
- Çangal, Ö. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine yönelik öğrenci görüşleri. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Sonbahar Özel Sayı*, 52-61.

- Çiftçi, Ö ve Demirci, R (2019). Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisi. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 7(19), 96-127.
- DeVoss, D. N., Eidman-Aadahl, E., & Hicks, T. (2010). *Because digital writing matters: Improving student writing in online and multimedia environments*. San Francisco: Jossey Bass.
- Dahlström, H. (2019). Digital writing tools from the student perspective. *Education and Information Technologies*, 24, 1563-1581.
- Doğanay, A ve Sarı, M (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21(1), 21-36.
- Duru, S. (2014). Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36, 15-28.
- Ferris, S. P. (2002). Writing electronically: The effects of computers on traditional writing. *Journal of Electronic Publishing*, 8(1).
- Gillpatrick, T. (2020). Innovation and the digital transformation of education. *The Journal of Limitless Education and Research*, 5(3), 194-201.
- Göçmenler, H. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde materyal geliştirme ve teknoloji kullanımı. (Ed. Sarıçoban, A.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi metodolojisi* içinde, s. 214-254. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285.
- Kanğ, S. (2015). Yapılandırmacı yaklaşıma göre yabancılara ikinci dil olarak Türkçe kelime öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 16, 39-50.
- Kapur, R., Byfield, V., Del Frate, F., Higgins, M., & Jagannathan, S. (2018). The digital transformation of education. *Earth observation open science and innovation*, 25-41.
- Kawinkoonlasate, P. (2021). A Study of Using E-Writing Instructional Design Program to Develop English Writing Ability of Thai EFL Learners. *English Language Teaching*, 14(6),43-61.
- Kryukov, V., & Gorin, A. (2017). Digital technologies as education innovation at universities. *Australian Educational Computing*, 32(1), 1-16.
- Lailika, H. I. (2019). Students' perceptions of the use of grammarly as an online grammar checker in thesis writing [UIN Sunan Ampel Surabaya].
- Lam, S. Ve Law, Y. (2007). The roles of instructional practices and motivation in writing performance, *The Journal of Experimental Education*, 75, 145-164.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions For Evaluation*, 30, 73-84.
- Mars, M. & Scott, R. (2016). The Promise of New Technologies in an Age of New Health Challenges (Ed. Anthony, J. Maeder; Kendall Ho; Alvin Marcelo; Jim Warren) *WhatsApp in Clinical Practice: A Literature Review*, 82-91.
- Mikre, F. (2011). The roles of information communication technologies in education: Review article with emphasis to the computer and internet. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 6(2), 109-126.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nazari, N., Shabbir, M. S., & Setiawan, R. (2021). Application of artificial intelligence powered digital writing assistant in higher education: randomized controlled trial. *Heliyon*, 7(5), e07014.

- Nobles, S., & Paganucci, L. (2015). Do digital writing tools deliver? Student perceptions of writing quality using digital tools and online writing environments. *Computers and Composition*, 38, 16–31.
- Oliveira, K. K. D. S., & de SOUZA, R. A. (2022). Digital transformation towards education 4.0. *Informatics in Education*, 21(2), 283-309.
- Perraton, H. (2000). Choosing technologies for education. *Journal of educational media*, 25(1), 31-38.
- Rıza, E. T. (2000). *Eğitim teknolojileri Uygulamaları ve materyal geliştirme*, İzmir: Anadolu Matbaası.
- Şengül, M. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı. (Ed. Şahin, A.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turhan, O. ve Baş, B. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: Poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248.
- Tübitak ve T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (2021). *Covid-19 ve toplum, salgının sosyal, ekonomik ve beşeri etkileri bulgular, sonuçlar ve öneriler*. Web: <https://tubitak.gov.tr> adresinden 25.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- Türe, G. (2021). Dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 165-184.
- Yakın Doğu Üniversitesi Toplumsal Araştırma ve Geliştirme Merkezi (2020). *COVID-19 pandemi sürecinde teknoloji ve sosyal medya kullanımı arttı*. Web: <https://neu.edu.tr> adresinden 25.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zain, S. (2021). Digital transformation trends in education. In *Future directions in digital information* (pp. 223-234). Chandos Publishing.