

**ÖZEL YETENEK TANISI ALAN VE ALMAYAN
ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİM İÇİ TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

Tuğçe AKYOL

OCAK 2023

**ÖZEL YETENEK TANISI ALAN VE ALMAYAN ÖĞRENCİLERİN
ÇEVİRİM İÇİ TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

TUĞÇE AKYOL

**ÜSTÜN ZEKALILAR VE YETENEKLİLER EĞİTİMİ DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECEİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

OCAK 2023

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

...../...../.....

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Program Adı:	Üstün Zekalılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı
Öğrencinin Adı Soyadı:	Tuğçe AKYOL
Tezin Adı:	Özel Yetenek Tanısı Alan ve Almayan Öğrencilerin Çevrim İçi Türkçe Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi
Tez Savunma Tarihi:	18.01.2023

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş
olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

Dr. Öğretim Üyesi Elif ÇETİN

Enstitü Müdürü

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir Yüksek
Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	İmza
Tez Danışmanı:	Dr. Ayşin KAPLAN SAYI	
2. Üye:	Dr. Ayşegül LİMAN KABAN	
3. Üye:	Prof. Dr. Bayram BAŞ	



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad :Tuğçe AKYOL

İmza :

ÖZET

ÖZEL YETENEK TANISI ALAN VE ALMAYAN ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİM İÇİ TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Akyol, Tuğçe

Üstün Zekalılar ve Yetenekliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Dr. Ayşin KAPLAN SAYI

Ocak 2023, 124 sayfa

Araştırmanın amacı özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi Türkçe dersi hakkındaki görüşlerini incelemektir. Çalışma; COVID-19 pandemi sürecinde yapılan çevrim içi Türkçe dersi eğitimini kapsamaktadır. Araştırmaya İzmir ilinde bulunan özel bir okulda 2020-2021 eğitim öğretim yılında 4.sınıf özel yetenek tanısı almış 12 öğrenci ve 4.sınıf özel yetenek tanısı almamış 12 öğrenci katılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma verileri uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden dijital görüşme platformu olan Zoom programı kullanılarak, her öğrenci ile üç oturum gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Veriler MAXQDA programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular çevrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşler ve çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşler olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi Türkçe derslerinde yapılan okuma etkinliklerinde ekran üzerinden okumak yerine kitap üzerinden okumayı, yazma etkinliklerinde dijital ortamda yazı yazmak yerine deftere yazı yazmayı tercih ettiklerini çoğunlukla ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte anlamını bilmedikleri kelimeleri çoğunlukla internetten araştırdıklarını ve çevrim içi Türkçe sınavlarında çoğunlukla zorlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun problem yaşadığı (%75,0) tespit edilmiştir. Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin çoğunlukla teknik problemler yaşadıklarını, yaşadıkları problemleri çözmek adına sıklıkla destek aldıklarını ve çevrim içi eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih ettikleri görülmektedir.

Özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrencilerin memnuniyet durumu, teknik problemler ve yüz yüze eğitim konuları ile ilgili yoğun olarak görüş bildirdikleri görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenek, Çevrim içi Türkçe Dersi, COVID-19 Pandemi Süreci



ABSTRACT

OPINIONS OF GIFTED AND NON-GIFTED STUDENTS ABOUT AN ONLINE TURKISH COURSE

Akyol, Tuğce

Master's Program in Gifted and Talented Education

Supervisor: Dr. Ayşin KAPLAN SAYI

January 2023, 124 pages

The study aims to examine the opinions of 4th-grade students who are diagnosed as gifted and non-gifted, about the online Turkish course. The study covers the online Turkish course held during the COVID-19 pandemic. The participants of the study consist of 12 gifted students and 12 non-gifted students in a private school in Izmir province in the 2020-2021 academic year. The case study method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. The research data were obtained by conducting three sessions with each student using the Zoom program, which is a digital interview platform, via a semi-structured interview form prepared in line with expert opinions. Data were analysed using the MAXQDA program. The findings obtained from the interviews were under two main themes: opinions on the online Turkish course and opinions on the online education process. It is seen that both gifted and non-gifted 4th-grade students mostly stated that they prefer to read from a book instead of reading on a screen in online Turkish courses and to write in a notebook instead of writing in digital media in writing activities. However, it is seen that they mostly look up words they do not know the meaning of on the internet and that they mostly have difficulty in online Turkish exams. It was determined that the majority of the students (75.0%) experienced problems during the online education process. It is seen that students stated that they mostly experience technical problems in the online education process, that they often get support to solve the problems they experience, and that they prefer face-to-face education instead of online education. It is seen that gifted and non-gifted students express their opinions intensively on satisfaction, technical problems, and face-to-face education.

Keywords: Giftedness, Online Turkish Education, Covid-19 Pandemic

TEŞEKKÜR

Pandemi sürecinin getirisi olan bütün zorluklara rağmen araştırmanın her aşamasında büyük bir özveriyle desteğini esirgemeyen,engin bilgi ve tecrübesiyle yol gösteren ve araştırma boyunca yeni bakış açıları geliştirmemi sağlayan danışman hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşin KAPLAN SAYI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Her daim ve her koşulda arkamda duran, olağanüstü bir çaba ile destek olan annem ve babama bütün fedakarlıkları ve destekleri için teşekkür ederim.

Süreç boyunca vermiş olduğu destek ve motivasyon için sevgili eşime teşekkür ederim.

Bir süreliğine annesinin ilgisindeki kayıpla sınanmak zorunda kalan ve bu süreçteki en büyük fedakarlığı göstermiş olan canım oğluma kalpten teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Çalışmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırma Soruları.....	4
1.4 Çalışmanın Önemi.....	6
1.5 Tanımlar	7
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması.....	8
2.1 Zekâ ve Özel Yetenek Tanımları, Özel Yeteneklilerin Özellikleri ve Özel Yeteneklilerin Türkiye’deki Eğitimi	8
2.1.1 Zekâ ve Özel Yetenek Tanımları	8
2.1.2 Özel Yeteneklilerin Özellikleri	10
2.1.3 Özel Yeteneklilerin Türkiye’deki Eğitimi	13
2.2 COVID-19 Pandemisi	14
2.3 Uzaktan Eğitim ve Çevrim içi Eğitim.....	15
2.4 Uzaktan Eğitim ve Örgün Eğitim Arasındaki Farklar.....	18
2.5 Çevrim içi Eğitim ve Özel Yetenekli Öğrenciler	19
2.6 Türkçe Dersinin Önemi ve Hedefleri	21
2.7 Türkçe Dersi ve Özel Yetenekliler.....	21
2.8 Türkçe Dersinin Uzaktan Eğitimi	22
2.9 İlgili Araştırmalar.....	27
2.9.1 Özel Yetenekli Öğrencilerin Ana Dil Eğitimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	27

2.9.2 Pandemi Sürecinde Özel Yetenekli Öğrenciler ile İlgili Yapılan Araştırmalar	37
Bölüm 3: Yöntem.....	41
3.1 Araştırma Modeli	41
3.2. Evren ve Katılımcılar	41
3.3 Verilerin Toplanması	43
3.3.1 Veri Toplama araçları	43
3.3.2 Veri Toplama İşlemleri	44
3.3.3 Verilerin Analiz İşlemleri	44
3.3.4 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	46
3.4 Sınırlamalar	47
Bölüm 4: Bulgular.....	48
4.1 Çevrim içi Türkçe Dersine İlişkin Görüşler.....	49
4.1.1 Etkinlikler.....	50
4.1.1.1 Güçlük Çektiği Etkinlikler	50
4.1.1.2 Güçlük Çekmediği Etkinlikler	52
4.1.2 Yazma Etkinlikleri	54
4.1.2.1 Noktalama İşaretlerine ve Yazım Kurallarına Uygunluk.....	55
4.1.2.2 Yazma Etkinlikleri Tercihi.....	57
4.1.3 Okuma Etkinlikleri Tercihi	59
4.1.4 Anlamı Bilinmeyen Kelimelerin Öğrenilmesi	60
4.1.5 Düşüncelerini İfade Etme.....	62
4.1.6 Çevrim içi Sınav.....	65
4.2 Çevrim içi Eğitim Sürecine İlişkin Görüşler.....	70
4.2.1 Çevrim içi Eğitim Süreci.....	69
4.2.2 Çevrim içi Eğitim Sürecinin Planlanması	72
4.2.3 Çevrim içi Eğitim Sürecine Adaptasyon.....	73
4.2.4 Eğitim Ortamı Tercihi	74
4.2.5 Çevrim içi Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Duyguları	75
4.2.6 Karşılaşılan Problemler	77
4.2.7 Çözüm Yolları.....	82
4.2.7.1 Destek Alma.....	83
4.2.7.2 Bireysel Çözüm Üretme	84
Bölüm 5:Tartışma ve Sonuçlar	89
5.1 Tartışma.....	89

5.1.1 Çevrim içi Türkçe Dersine İlişkin Görüşler.....	89
5.1.1.1 Etkinlikler.....	89
5.1.1.2 Yazma Etkinlikleri	92
5.1.1.3 Okuma Etkinlikleri Tercihi	94
5.1.1.4 Anlamı Bilinmeyen Kelimelerin Öğrenilmesi	95
5.1.1.5 Düşüncelerini İfade Etme.....	96
5.1.1.6 Çevrim İçi Sınav	97
5.1.2 Çevrim içi Eğitim Sürecine İlişkin Görüşler.....	98
5.1.3 Özel Yetenekli ve Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Görüşlerindeki Farklılıklar.....	104
5.2 Sonuç ve Öneriler.....	105
KAYNAKÇA.....	111
EKLER	
EK A. Kurum İzin Formu	98
EK B. Veli Gönüllü Bilgilendirme ve Onay Formu	98
EK C. Öğrenci Görüşme Formu	98

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 Özel Yetenekli Olma/Olmama Durumuna Göre Dağılım	42
Tablo 2 Cinsiyete Göre Dağılım	42
Tablo 3 Annelerin Eğitime Göre Dağılımları	42
Tablo 4 Babaların Eğitime Göre Dağılımları.....	43
Tablo 5 Annelerin Yaş Ortalaması, Babaların Yaş Ortalaması	43
Tablo 6 Çevrim İçi Türkçe Dersine İlişkin Görüşler	68
Tablo 7 Çevrim İçi Eğitimde Problem Yaşama Durumu.....	77
Tablo 8 Çevrim içi Eğitim Sürecine İlişkin Görüşler	85



ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1. Uzaktan Eğitim Alt Kümeleri	16
Şekil 2. Temalar	48
Şekil 3. Çevrim içi Türkçe Dersine İlişkin Görüşler Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	49
Şekil 4. Etkinlikler	50
Şekil 5. Güçlük Çektiği Etkinlikler	50
Şekil 6. Güçlük Çekmediği Etkinlikler	53
Şekil 7. Yazma Etkinlikleri	54
Şekil 8. Noktalama İşaretleri ve Yazım Kurallarına Uygunluk	55
Şekil 9. Yazma Etkinlikleri Tercihi	57
Şekil 10. Okuma Etkinlikleri Tercihi	59
Şekil 11. Anlamı Bilinmeyen Kelimelerin Öğrenilmesi	60
Şekil 12. Düşüncelerini İfade Etme	62
Şekil 13. Çevrim içi Sınav	65
Şekil 14. Çevrim içi Türkçe Dersine İlişkin Görüşler Temasının Özel Yetenekli ve Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilere Göre Karşılaştırılması	69
Şekil 15. Çevrim içi Eğitim Sürecine İlişkin Görüşler Teması Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli	70
Şekil 16. Çevrim içi Eğitim Süreci	71
Şekil 17. Eğitim Ortamı Tercihi	74
Şekil 18. Çevrim içi Eğitim Sürecinde Öğrencilerin Duyguları	75
Şekil 19. Karşılaşılan Problemler	79
Şekil 20. Çözüm Yolları	82
Şekil 21. Destek Alma	82
Şekil 22. Çevrim içi Eğitim Sürecine İlişkin Görüşler Temasının Özel Yetenekli ve Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilere Göre Karşılaştırılması	86
Şekil 23. Özel Yetenekli ve Özel Yetenekli Olmayan Öğrencilerin Karşılaştırılması	87
Şekil 24. Kod Bulutu	88

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BİLSEM	Bilim ve Sanat Merkezi
BTYK	Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu
CD-ROM	Compact Disc- Read Only Memory
COVID-19	Yeni Koronavirüs Hastalığı
EBA	Eğitim Bilim Ağı
IQ	Intelligence Quotient
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MTEK	Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu
TRT	Türk Radyo Televizyon Kurumu
ÜYEP	Üstün Yetenekliler Eğitim Programı
WHO	Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)

Bölüm 1

Giriş

Bu bölüm araştırmanın problemini, amacını, araştırma sorularını, çalışmanın önemini ve tanımlarını içermektedir.

1.1 Problem Durumu

Dünya sürekli olarak bir değişim ve dönüşüm içerisinde. Teknolojik gelişmelerle birlikte yaşanan bu değişim ve dönüşüm; daha da hızlı bir hale gelmiştir. Hayatımızın her alanında etkili olan teknolojik gelişmeler eğitim alanında da değişimi beraberinde getirmiştir. Geleneksel eğitim anlayışının; teknolojinin sunduğu imkanlar ile günümüz dünyasına uyum sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması bir zorunluluk haline gelmiştir. 21. yüzyılda öğrenci olmak sadece geleneksel öğretim için gerekli olan becerileri değil bununla birlikte dijital çağa uygun yeni becerilere de sahip olmayı gerektirmektedir. Küresel bir salgına dönüşen COVID-19 nedeniyle öngörülemedik bir durumun sonucu olarak eğitime ara verilmesi ile eğitimin devamlılığını sağlayabilmek için teknolojinin sunduğu olanaklardan faydalanılmıştır. Uzaktan eğitim her ne kadar bu süreçle birlikte daha fazla gündeme gelmiş olsa da ilerleyen dönemlerde de bir eğitim şekli olarak varlığını sürdüreceği öngörülmektedir.

COVID-19, SARS-CoV-2 olarak adlandırılan yeni koronavirüs nedeniyle oluşan bir hastalıktır. Dünya Sağlık Örgütü bu yeni virüsü 31 Aralık 2019 tarihinde Çin Halk Cumhuriyeti'ne bağlı Wuhan'dan gelen bir grup rapor ile öğrenmiştir (WHO, 2020). 11 Mart 2020 tarihinde Türkiye'de ilk vaka görülmüş ve aynı tarihte Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel bir pandemi olarak ilan edilmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2020).

COVID-19 pandemi sürecinde alınan tedbirler doğrultusunda yüz yüze eğitime ara verilmiş ve bu süreçten etkilenen tüm ülkelerde eğitimin sürekliliğini sağlamak amacıyla uzaktan eğitim uygulamalarına başlanmıştır (Can, 2020a). Ülkemizde; 2020 yılının mart ayı itibarıyla T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim ve liselerde; Yüksek Öğretim Başkanlığı tarafından üniversitelerde örgün

eğitime ara verilerek eğitimlerin çevrim içi ortamlar üzerinden devam etmesi kararı alınmıştır (MEB, 2020).

Uzaktan eğitim; ğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme çalışmalarını, farklı ortamlarda iletişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirdikleri eğitim sistemi modeli anlamına gelmektedir (İşman, 2011). Urdan ve Weggen (2000) uzaktan eğitimin; teknoloji temelli öğrenme (e-öğrenme), çevrim içi öğrenme, bilgisayar temelli öğrenme olmak üzere yeni öğrenme terimlerini içerdiğini belirtmektedir. evrim içi öğrenme, teknoloji temelli öğrenmenin sadece internet, intranet, extranet aracılığıyla olan bölümünü kapsamaktadır.

Türkiye’de uzaktan eğitimin süreci; kavramsallaşma, mektup aracılığıyla ve teknolojinin kullanım süreci olarak üç periyotta ele alınmaktadır (İşman, 2011). Millî Eğitim Bakanlığı 1960 yılında mektupla eğitim ile uzaktan eğitim uygulamasına başlamış ve mektupla eğitim zamanla gelişerek Açık ğretim Fakültesi ve Açık Lise olarak devam etmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte ise iletişim teknolojileri kullanılmaya başlanılmıştır (İşman, 2011).

Pandemi süreci gibi yaşanabilecek olağanşt durumlar ile karşı karşıya gelinmesi halinde; eğitim sürecinin yeniden uzaktan bir şekilde devam edilmesine ihtiyaç duyulabilir. Bu ve benzeri durumlarla karşılaşıldığında yüz yüze yapılan ders içeriklerinin çevrim içi ders ieriliklerine entegre edilebilmesi ve bir bütün halinde planlanabilmesi önemlidir (Göker ve İnce, 2019).

COVID-19 pandemisi ile eğitiminin devamlılığını sağlamak amacıyla başlayan uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinin uzaktan eğitim ile nasıl daha verimli bir şekilde işlenebileceği konusu da tartışılmaya başlanmıştır (Boyacı, Kara ve Moralı, 2021). Türkçe ğretimi dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bununla birlikte dil bilgisi konuları ile ilgili de bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu sebeple Türkçe ğretiminde kullanılacak olan yöntem ve tekniklerin; hedeflenen bu becerilerin kazandırılması noktasında bir denge içerisinde geliştirilmesi gerekmektedir. (Sever, 2015).

Türkçe ğretimi için kullanılabilecek olan web ve mobil uygulamalar bulunmaktadır. Türkçe ve dil bilgisi ğretiminde bu uygulamalardan yararlanılabilmektedir. Aynı zamanda da örneklerin, yöntemlerin ve etkinliklerin

çeşitliliği sayesinde alternatif bir öğrenme olanağı sunduğu söylenebilmektedir (Tenekeci, 2020). Bununla birlikte Türkçe'nin uzaktan eğitiminde kullanılan teknoloji tabanlı metinlerin, görsel ve işitsel materyallerin dersin kazanımları ile doğrudan ilişkili olması gerekmektedir. Uzaktan Türkçe öğretiminde eğitimcilerin; bu platformda hazırladıkları içeriklerin uygunluğu, güncel teknolojik uygulamalara hâkim olmaları sürecin verimliliğini etkileyecektir çünkü uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin bir alternatifi olmasa da dersin amaç ve içeriği aynıdır (Aydın ve Çakıroğlu, 2021).

Yüz yüze eğitim sisteminde olduğu gibi uzaktan eğitim sisteminde de aynı ortamı paylaşan öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklarını ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri fark etmek önemlidir. Özel yetenekli öğrenciler de öğretim süreci içerisinde farklı olan bu grubun içerisinde yer almaktadır. Özel yetenekli birey; zekâ, özel akademik, yaratıcılık, sanat, liderlik ve motivasyon alanlarında yaşlılarına göre üst düzeyde performans sergileyen birey olarak tanımlamaktadır (MEB, 2013).

Özel yetenekli bireylerin akranlarına göre en hızlı ilerleme gösterdikleri alan zihinsel gelişimleridir. Özel yetenekli öğrencilerin dil ve konuşma becerilerine bakıldığında; genellikle konuşmaya erken başladıkları ve dili etkili bir şekilde kullandıkları belirtilmektedir (Çitil ve Ataman, 2018). Oğuz (2020), özel yetenekli çocukların anadil kazanım sürecindeki bu farklarının daha sonraki dönemlerde sıradan hale gelmesini engellemeyebilmenin, anadil becerilerinin nitelikli gelişimini destekleyebilmenin Türkçe dersleri sayesinde sağlanabildiğini ve bu sebeple özel yetenekli çocuklar ile yapılan ana dili eğitime yönelik her çalışmanın çok önemli olduğunu belirtmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bilişim teknolojilerini kullanmak bu öğrenciler için farklı alternatifler sunması yönüyle eğitim ortamlarının zenginleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Uzaktan eğitim, e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve mobil öğrenme özel yetenekli öğrencilerin bireysel öğrenmelerine destek olabilecek ortamlar sağlayabilmektedir (Alkan, 2018).

Teknolojik gelişmeler, gününün koşullarının gerektirdiği yenilikler ve gelecekte de şu anki salgın süreci gibi oluşabilecek beklenmedik durumlar nedeni ile

hem örgün hem de uzaktan eğitim birer eğitim şekli olarak uygulanmaya devam edecektir (Göçer ve Gülbahar, 2021). Türkçe derslerinin de uzaktan eğitim süreci içerisinde amaç ve kazanımları aynı kalacak şekilde ders içeriklerinin çevrim içi eğitim sürecine entegre edilebilmesi önemlidir. Bununla birlikte; özel yetenekli öğrencilerin anadil kazanımında akranlarına göre erken yaşlardan itibaren gösterdikleri becerilerin nitelikli gelişimi Türkçe dersi sayesinde desteklenebilmektedir.

Çalışmanın yapıldığı özel okuldaki 4. sınıf öğrencileri pandemi süreci boyunca programlarında yer alan derslere; çevrim içi eğitim ile eş zamanlı olarak sanal sınıf ortamlarında devam etmişlerdir. Çevrim içi derslerini Zoom Programı (video konferans) üzerinden yapmışlardır. Çevrim içi dersler için ders süresi 35'er dakika olmuştur. Pandemi süreci boyunca Türkçe dersi çevrim içi olarak sınıf öğretmenleri tarafından haftada 7 saat olarak verilmiş ve programlarında her gün Türkçe dersi yer almıştır. Çevrim içi Türkçe dersinde; Kahoot, Socrative, Blookit, Wordwall, Canva, Wordard, Mentimeter, Padlet gibi web-2 araçlarını kullanmışlardır. Öğrencilerin süreç içerisindeki öğrenme düzeyini belirlemek için yapılan Türkçe sınavları çevrim içi eğitim sürecinde çevrim içi olarak Easyquiz Programı üzerinden yapılmıştır. Yapılan bu araştırma ile özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2 Çalışmanın Amacı

Araştırmanın amacı; özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi Türkçe dersi hakkındaki görüşlerini incelemektir.

1.3 Araştırma Soruları

Bu çalışmada cevaplanması amaçlanan alt sorular:

- 1) Özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a) Özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi Türkçe derslerinde güçlük çektiği, güçlük çekmediği etkinlikler hangileridir?

- b) Özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi Türkçe derslerindeki yazma etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
 - c) Özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi Türkçe derslerindeki okuma etkinliklerine yönelik görüşleri nelerdir?
 - d) Özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencileri çevrim içi Türkçe derslerinde anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamını nasıl araştırmaktadır?
 - e) Özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi Türkçe derslerinde düşüncelerini ifade edebilme ve soru sorabilme durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
 - f) Özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi Türkçe sınavları ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - g) Özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi Türkçe dersine yönelik görüşlerinde özel yetenekli olma ve özel yetenekli olmama durumu görüşlerinde bir farklılık yaratmış mıdır?
- 2) Özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- a) Özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi eğitim sürecindeki ders ortamı nasıldır?
 - b) Özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencileri bir çevrim içi eğitim gününü nasıl planlamaktadır?
 - c) Özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi eğitim sürecinde karşılaştıkları problemler var mıdır? Varsa karşılaştıkları problemler nelerdir ve bu problemleri çözmek adına neler yapmaktadırlar?
 - d) Özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencileri çevrim içi ve yüz yüze eğitimden hangisini daha çok tercih etmektedir?
 - e) Özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi eğitim sürecine yönelik görüşlerinde özel yetenekli olma ve özel yetenekli olmama durumu görüşlerinde bir farklılık yaratmış mıdır?

1.4 Çalışmanın Önemi

Yüz yüze eğitim sisteminde olduğu gibi uzaktan eğitim sisteminde de aynı ortamı paylaşan öğrenciler içinde bireysel farklılıkları bulunan ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler bulunmaktadır. Özel yetenekli öğrenciler de öğretim süreci içerisinde farklı olan bu grubun içerisinde yer almaktadır. Bununla birlikte uzaktan eğitim, e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve mobil öğrenme özel yetenekli öğrencilerin bireysel öğrenmelerine destek olabilecek ortamlar sağlayabilmektedir (Alkan, 2018).

Özel yetenekli öğrencilerin dil ve konuşma becerilerine bakıldığında; genellikle konuşmaya erken başladıkları ve dili etkili bir şekilde kullandıkları belirtilmektedir (Çitil ve Ataman, 2018). Oğuz (2020), özel yetenekli çocuklarda anadil kazanım sürecindeki bu farklarının daha sonraki dönemlerde sıradan hale gelmesinin önlenemesinin ve anadil becerilerinin nitelikli gelişiminin desteklenemesinin Türkçe dersi sayesinde olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple de özel yetenekli çocuklar ile yapılan ana dili eğitime yönelik her çalışma önemlidir. İnnalı (2017) Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik yapılan akademik çalışmaların derlemesini oluşturmak amacıyla yaptığı araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin dil becerilerinin araştırılıp değerlendirilmesi alanına ilişkin yeterince araştırma olmadığına gözlemlendiğini belirtmiştir. Pandemi sürecinde özel yetenekli öğrencilerle ilgili 2021-2022 yılları arasında yapılan akademik çalışmalara bakıldığında özel yetenekli öğrenciler ile pandemi sürecinde çevrim içi Türkçe dersi ile ilgili bir araştırma yapılmadığı görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada çevrim içi Türkçe dersinin özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. sınıf öğrencilerinin çevrim içi Türkçe dersi hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada çevrim içi Türkçe dersi ile ilgili görüşlerin özel yetenek tanısı alan ve almayan öğrenciler için farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu sayede bu çalışmanın hem özel yetenekli olan hem de özel yetenekli olmayan öğrencilere yönelik hazırlanacak olan çevrim içi Türkçe dersi eğitsel içerik çalışmalarına ve ileride yapılacak olan çalışmalar için alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma pandemi sürecinin bir getirisi olan çevrim içi Türkçe dersi eğitimini kapsamaktadır. Öngörülmedik bir durumun sonucu olarak sürece hazırlıksız başlanmak durumunda kalınmıştır ancak bu ve bunun gibi durumlarla

tekrar karşılaşılabılme ihtimalimiz vardır. Bu sebeple teknolojinin sunduğu imkanları Türkçe dersine nasıl entegre edebileceğimizi ve Türkçe dersinde geliştirmeyi hedeflediğimiz okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle birlikte dijital çağın gerekliliği olan dijital yazma, ekran okur yazarlığı gibi becerileri de öğrencilere nasıl kazandırabileceğimize dair bir farkındalık oluşturabilmek ve ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayabilmek hedeflenmektedir. Bununla birlikte özel yetenekli öğrenciler ile çevrim içi Türkçe dersi uygulamaları konusunda yapılması planlanan çalışmalar varsa bu çalışmalara katkı sağlayabilmek amaçlanmıştır.

1.5 Tanımlar

COVID-19: SARS-CoV-2 olarak adlandırılan yeni koronavirüs nedeniyle oluşan bir hastalıktır (WHO, 2020).

Pandemi: Salgın ile aynı anlama gelmemektedir ve salgının ülkeler arasında yayılıp birden fazla ülkeyi etkisi altına alması olarak tanımlanmaktadır (Develi, 2021).

Çevrim İçi Eğitim: Teknoloji temelli öğrenme (e-öğrenme); bilgisayar temelli öğrenme, Web temelli öğrenme, sanal sınıflar gibi birçok uygulamayı ve süreci kapsayan geniş bir alandır ve çevrim içi eğitim; teknoloji temelli öğrenmenin sadece internet, intranet, extranet aracılığıyla olan bölümünü kapsayan uzaktan eğitim şeklidir (Urdan ve Weggen, 2000).

Uzaktan Eğitim: Uzaktan eğitim; öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme çalışmalarını, farklı ortamlarda iletişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirdikleri eğitim sistemi modeli anlamına gelmektedir (İşman, 2011).

Özel Yetenekli Birey: Özel yetenekli birey; zekâ, özel akademik, yaratıcılık, sanat, liderlik ve motivasyon alanlarında yaşitlarına göre üst düzeyde performans sergileyen birey olarak tanımlamaktadır (MEB, 2013).

Bölüm 2

Alan Yazın Taraması

Bu bölümde; zekâ ve özel yetenek tanımları, özel yeteneklilerin özellikleri ve özel yeteneklilerin Türkiye’deki eğitimi, COVID-19 pandemisi, uzaktan eğitim ve çevrim içi eğitim, uzaktan eğitim ve örgün eğitim arasındaki farklar, çevrim içi eğitim ve özel yetenekli öğrenciler, Türkçe dersinin önemi ve hedefleri, Türkçe dersi ve özel yetenekliler, Türkçe dersinin uzaktan eğitimi ve ilgili araştırmalar başlıkları altında alan yazında yapılan çalışma ve araştırmalar sunulmaktadır.

2.1 Zekâ ve Özel Yetenek Tanımları, Özel Yeteneklilerin Özellikleri ve Özel Yeteneklilerin Türkiye’deki Eğitimi

2.1.1 Zekâ ve özel yetenek tanımları. Ülkemizde de 15 Ocak 2013 tarihi itibarıyla Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulunca (BTYK) yayınlanmış olan Strateji ve Uygulama Planında “üstün yetenek” tabiri yerine “özel yetenek” kavramı kullanılmaya başlanılmıştır. “Özel yetenek” kavramının “üstün yetenek” kavramına göre daha az kategorize edici olması sebebiyle bu kavramın tercih edildiği belirtilmiştir. Özel yetenekli bireyi; zekâ, özel akademik, yaratıcılık, sanat, liderlik ve motivasyon alanlarında yaşlılarına göre üst düzeyde performans sergileyen birey olarak tanımlamaktadır (MEB, 2013).

Alan yazı incelendiğinde üstün zekâ ve yetenek ile ilgili net ve tek bir tanım bulunmamaktadır. Yirminci yüzyılın başlarında üstün zekâ kavramı “deha” kavramı ile eş tutulmaktaydı. Üstün zekâ ile ilgili çalışmalar yapan psikolog Lewis M. Terman IQ puanı 140 ve üzeri olan çocukları deha çocuklar olarak sınıflandırmakta ve üstün zekâyı standart zekâ testlerinin %1’lik üst dilimi olarak tanımlayabilmekteydi. Liberal tanımlamalar ise zekaya daha geniş bir bakış açısıyla bakılması gerektiğini belirterek rakamlar ile belirlenebilmesinin zor olduğunu ifade etmektedirler. Liberal yaklaşımlara göre üstün zekâ; performansa bağlı herhangi bir alanda üst düzey kapasite ile sergilenen yüksek potansiyel olarak nitelendirilmektedir (Sak, 2017). ABD’de Birleşik Devletler Kongresine 1972 yılında Marland tarafından üstün zekanın tanımı çok yönlü olarak yapılmıştır. Marland Raporunda altı alan belirtilmiş ve üstün zekâ, bu altı alanın en az birinde üstün yetenek ya da üstün başarı gösterme olarak

tanımlanmıştır. Bu altı alan ise “genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı-üretken, liderlik, sanat ve psikomotor” olarak belirtilmiştir (Marland, 1972).

Yirmi birinci yüzyıla doğru tanımların daha liberal bir hal aldığı ve üstün zekâ terimi yerine üstün yetenek teriminin kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri Üstün Zekalı Çocuklar Ulusal Konseyinde üstün zekayı; bir ya da birden fazla alanda üstün bir performans ya da potansiyele sahip olan birey olarak tanımlamıştır (Sak, 2017).

Üstün yetenek kuramları ile zekâ kuramları yapısal olarak farklıdır. Genel olarak bakıldığında zekâ kuramları; beceriler, genel zekâ ve genel zekanın özellikleri üzerine kurulurken üstün yetenek kuramları ise üstün yetenekli bireylerin özellikleri üzerine kurulmaktadır (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015).

Tannenbaum (1983) üstün yetenekliliğin; genel yetenek, özel yetenek, entelektüel olmayan faktörler, çevresel faktörler ve şans faktörleri olmak üzere beş faktörden oluştuğunu belirtmiştir. Tannenbaum üstün yeteneklileri; insanlığın duygusal, fiziksel, sosyal, entelektüel, estetik hayatını zenginleştiren ve eleştirmenler tarafından alkışlanan sanatçılar veya fikir üreticisi olma potansiyeline sahip olan kişiler olarak tanımlamaktadır (akt. Gürlen, 2021).

Stenberg ve Zhang (1995) tarafından ortaya atılan Beşgen Kuramı ölçütler üzerine kurulmuştur. Bireyin üstün zekalı olarak nitelendirilebilmesi için bu ölçütleri karşılaması gerektiği öne sürülmüştür. Kuramda yer alan beş ölçüt; olağanüstülük, enderlik, üretkenlik, kanıt ve değer ölçütleridir. Olağanüstülük; bireyin diğer bireylerle karşılaştırılma zorunluluğunu içerir ve bireyin özgünlük değeridir. Enderlik; bireyin var olan potansiyelinin ya da yeteneğinin içinde bulunduğu grupta ender olmasıdır. Üretkenlik; bireyin üstün yetenekli olarak kabul edilebilmesi için bireyin performans gösterdiği alanın üretkenliğe açık olması gerekliliğini göstermesidir. Kanıt ölçütünde; birey olağanüstülük, enderlik, üretkenlik ölçütlerini karşılasa bile yeteneğini veya performansını kanıtlaması gerekmektedir. Değer ölçütünde ise bireyin üstün yetenekli olarak tanımlanabilmesi için toplum tarafında değer verilen bir alanda performansını sergileyebilmesi gerekmektedir (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015). Beşgen Kuramına göre üstün zekayı tanımlayabilecek doğru, salt bir araç bulunmamaktadır. Potansiyeli

ve kapasiteyi her alanda ölçebilecek araçların farklılık göstermesi gerektiği belirtilmektedir. Örneğin ses tonlarını ayırt edebilme becerisi müzik alanında önemli bir yere sahipken matematik alanı için bir önem taşımamaktadır. Bu sebeple bir alandaki üstün potansiyel ya da yeteneği ölçmeye çalışırken o alan için önemli olan zihinsel becerilerin dikkate alınması önemlidir (Sak, 2017).

Renzulli (1978) tarafından ortaya atılan Üç Halka Kuramına göre üstün zekâ; ortalama üstü yetenek, yaratıcılık ve motivasyonun etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı ve üretken insanlar üzerinde yapılan araştırmalar; üstün zekanın tek bir kritere bağlı kalınarak tanılanamayacağını göstermektedir. Bu sebeple Renzulli (1978) üstün zekayı; ortalamanın üstünde yetenek, yaratıcılık ve motivasyona göre incelemek gerektiğini belirtmiştir. Bahsedilen bu üç yetenek alanının hepsi birbirini desteklemekte ve birbiriyle bağlantılı çalışmaktadır. Bir yetenek alanı diğer bir yetenek alanından daha önemli değildir (Renzulli, 2002).

2.1.2 Özel yeteneklilerin özellikleri. Silverman (1992) özel yetenekli bireylerin erken dönemlerde gösterdikleri özelliklerin bazılarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Bebeklik döneminde olağandışı bir şekilde uyaranlara tepki verme
- Bebeklik döneminde daha az uyku ihtiyacı
- Uzun dikkat süresi
- Enerjik olma
- Erken dönemde bakıcısını tanıma ya da gülümseme
- Gürültüye, acıya, hayal kırıklığına karşı yoğun tepki
- Gelişimsel kilometre taşlarında ileri düzeyde gelişim gösterme
- Olağanüstü hafıza
- Hızlı bir şekilde öğrenme ve öğrenmekten keyif almak
- Kitaplara karşı yoğun ilgi
- Meraklı olma
- Gelişmiş bir mizah anlayışı
- Soyut konularda akıl yürütme ve problem çözme becerisi
- Canlı bir hayal gücü
- Hassas ve şefkatli olma

Her özel yetenekli çocuğun belirtilen bu özelliklerin hepsini göstermesi beklenmemelidir. Mesela, olağanüstü matematik becerilerine sahip özel yetenekli çocuklar bu özelliklerden birkaçını gösterirken, ileri düzeyde dil becerilerine sahip olan özel yetenekli çocuklar bebeklik döneminde bu özelliklerin çoğunu gösterebilmektedir. Bazen de içedönük ya da utangaç kişilik yapısına sahip özel yetenekli çocuklar bu özelliklerini göstermekten kaçındığı için tanılanabilmesi de zorlaşabilmektedir. (Sak, 2017).

Çocukluk döneminin ilerleyen yıllarında gösterdikleri bazı özellikler; bebeklik döneminde de olduğu gibi özel yetenekli çocukları diğer çocuklardan ayırt etmemize yardımcı olabilmektedir. Özel yetenekli olan çocuklar aşağıdaki özelliklerden bir ya da birkaçını erken çocukluk döneminde göstermelidir:

- 1-2 yaş aralığında düzgün cümleler kurarak konuşabilme
- 3-4 yaşlarında ya da daha erken okumaya başlama
- Okumadan kısa bir süre sonra yazma
- 3-4 yaşlarında ya da daha erken basit aritmetik problemleri çözme
- 10 yaşından önce yaratıcı yazma, müzik, resim, matematik gibi alanlarda üstün performans gösterme

Özel yetenekli çocukların bu özellikleri okul yaşantısı ile gelişim göstermeye başlamaktadır (Sak,2017).

Akarsu (2001) özel yetenekli çocukların özelliklerini içeren birçok liste üretildiğini belirtmektedir. Bu listelerin çeşitliliğinde; kültürel farklılıklara göre özel yeteneğin tanımının ve ortaya çıkış şeklinin farklılıklar göstermesi bunun yanı sıra farklı yaş grupları, cinsiyet, yaşanan coğrafi konum, ailenin sosyo-ekonomik koşulları gibi faktörlerin de etkili olduğunu belirtmiştir. Akarsu (2001) özel yetenekli çocukların özelliklerini; Hany (1995), Jackson ve Klein (1997), George (1995), Davis ve Rimm (1998) çalışmalarından derlediği kaynaklar ve Türkiye’de yaygın bir şekilde gözlemlenen özelliklerden yararlanarak bir liste haline getirmiştir. Bu özellikleri erken gelişim, genel ve duyuşsal özellikler olarak da kategorize etmiştir. Bu özelliklerin tüm çocuklarda gözlemlenebileceğini fakat özel yetenekli olma göstergesi olabilmesi için ilgili yaş döneminde gösterdiği gelişim özelliklerinin üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Erken gelişim özelliklerini; erken

yürüme, erken konuşma, yüksek enerji, okuma, gelişmiş hafıza, özerklik ve duyarlılık olarak belirtilmiştir. Genel özelliklerini; merak, soru sorma, ilgi alanlarının genişliği, hızlı öğrenme, gözlemlleme gücü, akıl yürütebilme, soyut düşünebilme, hızlı öğrenebilme, düşünme becerilerini kullanabilme, analiz edebilme, gelişmiş mizah anlayışı, kendini ifade edebilme, bağımsız çalışabilme, bir yetenek alanında üstün performans gösterme, geniş bir hayal gücüne sahip olma olarak belirtmiştir. Duyuşsal özelliklerini ise öğrenmekten keyif alma, kendine güvenme, yüksek motivasyon, kendisi ile ilgili farkındalığa sahip olma, yalnız kalmaktan hoşlanma, estetik duyarlılık, risk alabilme, sebat edebilme, kendini kontrol edebilme, sezgilerinin güçlü olması, özgün olma, dünya sorunlarına ilgili olma, doğaya karşı ilgili olma, haksızlığa tahammül edememe, tekdüzelikten sıkılma olarak belirtmiştir (Akarsu, 2001).

Ataman (2003) özel yetenekli çocukların akranları ile karşılaştırıldığında duygusal, fiziksel ya da zihinsel yaşlarının farklı zamanlarda gelişebildiği eşzamanlı olmayan gelişimden bahsetmektedir. Örneğin; kendilerinden daha büyük yaştaki çocuklarla arkadaşlık kurmak isteyebilirler. Bilişsel olarak üstün oldukları halde sosyal ve duygusal yönden yaşı büyük olan arkadaşları ile aralarında bir uçurum olabilir (Ataman, 2003).

Özel yetenekli çocukların motor becerileri için kesin konuşulamamaktadır, bu alanda gecikme yaşayabilirler. Örneğin; özel yetenekli bir çocuğun el yazısı öğretmenin ve ebeveyninin beklentisinden daha kötü olabilir. Özel yetenekli çocuklar genellikle el yazısını yavaş ve yorucu olarak değerlendirmektedirler. Bu durum; zihinsel performanslarının kalem ile yazı yazmaktan çok daha hızlı olmasından kaynaklanmaktadır (Ataman, 2003). Özellikle okul öncesi dönemde özel yetenekli çocuklar hayallerinde tasarladıklarını çizerek ya da inşa ederek ifade etmek isteyebilirler ancak bilişsel yetenekleri motor becerilerinin özellikle de ince-motor kas gelişimin önünde olduğu için hedefe ulaşmakta zorlanabilir ve duygusal patlamalar yaşayabilirler. Bu durum asenkörize gelişim göstermesinden kaynaklanmaktadır (Kaplan-Sayı, 2022).

Ataman (2004) özel yetenekli çocukların fiziksel özelliklerini Renzulli (1997), Ataman (1984) ve Terman (1925) tarafından yapılan araştırmaların ışığında derlemiş; doğum ağırlıklarının ve boylarının ortalamanın üstünde olduğunu, her yaş düzeyinde bu farkın devam ettiğini, erken yürüyüp erken diş çıkarttıklarını, bingıldaklarının erken kapandığını aktarmıştır (Ataman, 2004).

Özel yetenekli çocukların özellikleri kadar öğrenci oldukları zaman göstermiş oldukları öğrenci profillerindeki özellikleri de öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin onları fark etmeleri ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için önemli bir yere sahiptir. Betts ve Neihart (1988) yapılan birçok araştırmanın sonucuna dayanarak özel yetenekli çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri için onların ihtiyaçlarını anlayabilmelerine yardımcı olabilmek amacıyla 6 tane öğrenci profili çıkartarak bu öğrenci profillerini; başarılılar, tip II üstünler, üstünlüğünü gizleyenler, okuldan kopanlar, iki kere tanılananlar ve otonom öğrenenler olarak sınıflandırmışlardır. Başarılılar; okul ortamında en rahat fark edilen çocuklardır ve özel yetenekli olarak tanılanan grubun yaklaşık olarak %90'nını oluşturmaktadır. Okul ve ev ortamındaki işleyiş sürecini çözerek nerede neyin işlevsel olduğunu bilerek davranmaktadırlar. Tip II üstünler; yaratıcıdır ve otoriteyi sorguladıkları için öğretmeni zorlayacak sorular sorarlar. Okul ortamında yetenekleri ve ilgi alanları fark edilemediği için risk altında olup desteklenemeyebilirler. Üstünlüklerini gizleyenler; sosyal ortamda kabul görebilmek amacıyla yeteneklerini gizleyen genellikle de kız olan özel yetenekli öğrencilerdir. Okuldan kopanlar; ilgi alanlarına yönelik ihtiyaçları karşılanmadığı için duygusal olarak okul ortamına olan bağlılıklarını yitirmiş ve sisteme kızgın olan ayrıca öz benlik saygıları düşük öğrencilerdir. İki kere tanılananlar; iki kere farklı olarak da değinilen bu öğrencilerin özel yetenekli olarak tanılanmaları kolay olmamaktadır ve bazılarının sorun alanları daha baskın olduğu için özel yetenekli oldukları fark edilememektedir. Otonom öğrenenler; okula pek fazla gerek duymadan kendisine yetebilen özel yetenekli öğrencilerdir ve sistem için çalışmaktan ziyade sistemi kendileri için çalıştırmaktadırlar. Değişim odaklı olduklarından hedefleri kendilerini yenilemektir (akt. Leana-Taşçılar, 2018).

2.1.3 Özel yeteneklilerin Türkiye'deki eğitimi. Özel yetenekli öğrencilere eğitim imkânı sunan en eski kurumlardan birisi Grand Seraglio'daki Saray Okulu Enderun'dur (Akarsu, 2004). Miller (1941) bu Saray Okulu Enderun'un görevini

ülkeye liderlik edecek sıra dışı yeteneğe sahip gençlerin keşfedilip, yetiştirilmesi olarak ifade etmektedir (akt. Akarsu, 2004).

Cumhuriyet döneminde özel yetenekliler için 1948 yılında 6660 sayılı yasa yürürlüğe girmiştir. İdil Biret ve Suna Kan'ın yurtdışında eğitim alabilmeleri ve eğitim masraflarının devlet tarafından karşılanabilmesi için çıkarılan bu yasanın kapsamı 1956 yılında geliştirilmiştir. Bu sayede müzik, resim ve plastik sanatlarda olağanüstü yetenek gösteren çocukların yurt içi ve yurt dışında devlet desteği ile eğitim alabilmesi sağlanmıştır. 22 kişi bu yasadan yararlanmıştır ancak 1980'li yıllardan sonra yasa yürürlükte olmasına rağmen başka uygulamasına rastlanmadığı belirtilmiştir. 1960'lı yıllarda Ankara'da özel yeteneklilerin eğitimi için özel sınıflar ve türdeş yetenek sınıfları uygulamaları başlamıştır. (Ataman, 2004). 1968 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bu uygulamaları başka alternatif bir düzenleme getirmeden sonlandırmıştır (Çitil, 2018).

1990'lı yıllarda Sezai Türkeş isimli bir iş insanı maddi imkanları zayıf olan özel yetenekli öğrencilerin eğitimi amacıyla eşinin adını taşıyan İnanç Vakfı'nı kurmuştur. 1993 yılında ise Özel İnanç Lisesi açılmıştır. 2002 yılında ise Türk Eğitim Vakfına devredilmiştir. Bu dönemde; Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı gibi vakıflar da kurulmuştur (Akarsu, 2001).

1993 yılı itibariyle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim imkânı sağlayan Bilim Sanat Merkezleri kurulmaya başlanmış ve 8 Eylül 1995 tarihinde ilk Bilim Sanat Merkezi Ankara'da açılmıştır (Çitil, 2018). Özel yetenekli öğrenciler temel eğitime dayalı bilgileri mevcut okullarında almakta, Bilim Sanat Merkezlerinde üstün oldukları bilim ve sanat alanında alan öğretmenleri çalışmaktadırlar. (Baykoç-Dönmez, 2005).

2.2 COVID-19 Pandemisi

COVID-19, SARS-CoV-2 olarak adlandırılan yeni koronavirüs nedeniyle oluşan bir hastalıktır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) bu yeni virüsü 31 Aralık 2019 tarihinde Çin Halk Cumhuriyeti'ne bağlı Wuhan'dan gelen bir grup viral pnömoni (zatürre) raporu ile öğrenmiştir (WHO, 2020). 11 Mart 2020 tarihinde Türkiye'de de ilk vaka görülmüş ve aynı tarihte Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel bir pandemi olarak ilan edilmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2020).

COVID – 19 pandemi sürecinde dünya genelinde birçok ülke virüsün bulaşma hızını düşürmek amacıyla okulların belirli sürelerde kapatılmasına karar vermiştir. Dünyadaki öğrenci nüfusunun %89'u salgın süreci nedeniyle okulların kapatılmasından etkilenmiştir (UNESCO, 2020).

Koronavirüs (COVID-19) pandemi süreciyle birlikte bu süreçten etkilenen tüm ülkelerde eğitimin sürekliliğini sağlamak amacıyla uzaktan eğitim uygulamalarına başlanmıştır (Can, 2020a).

Ülkemizde; 2020 yılının Mart Ayı itibariyle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim ve liselerde; Yüksek Öğretim Başkanlığı tarafından da üniversitelerde örgün eğitime ara verilerek eğitimlerin çevrim içi ortamlar üzerinden devam etmesi kararı alınmıştır (MEB, 2020).

Bu doğrultuda eğitimin devamlılığı çevrimiçi platformlar ve uzaktan eğitim ile sağlanmıştır. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) iş birliği yapmış ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yardım hattı ve psikososyal destek sistemi kurulmuştur. Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları (MTEK) tarafından gerek duyulan materyallerin üretilmesi sağlanmıştır (Özer, Suna, Çelik ve Aşkar 2020).

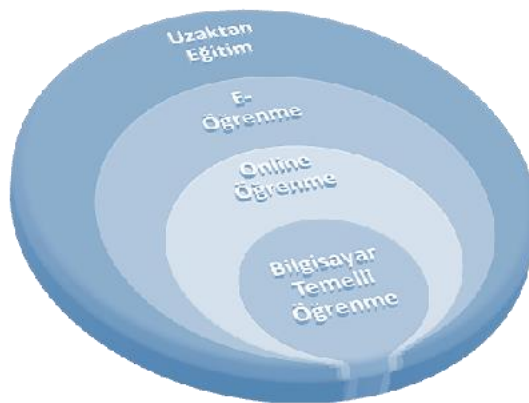
2.3 Uzaktan Eğitim ve Çevrim içi Eğitim

Uzaktan eğitim; öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme çalışmalarını, farklı ortamlarda iletişim teknolojileri aracılığıyla gerçekleştirdikleri eğitim sistemi modeli anlamına gelmektedir (İşman, 2011). Uzaktan eğitim başka bir tanımlama ile öğrenci ve öğretmenin birbirlerinden farklı yerlerde, eşzamanlı veya eşzamanlı olmayan bir biçimde iletişime geçmesi ve etkileşimli olarak veri alışverişinde bulunmasıdır (Odabaş 2003).

Uzaktan Eğitimin tarihçesine bakıldığında; ilk uygulama 1728 yılında Boston gazetesinde yayımlanan mektup aracılığıyla verilecek olan “Steno Dersleri” eğitiminin ilanı ile başlamıştır. 19. Yüzyılda İsveç Üniversitesinde kadınlara kompozisyon dersleri mektupla verilmeye başlanmıştır. Aynı yüzyılda İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde de uzaktan eğitim uygulamaları yapılmıştır. 1843 yılında mektupla

eğitim veren University Correspondence College kurulmuştur. Mektup aracılığı ile başlayan ilk uzaktan eğitim uygulamaları; 1920 yılında ABD’de radyo programları aracılığıyla, sonraki yıllarda ise televizyon yayınları aracılığı ile devam etmiştir (Uşun, 2006). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte uzaktan eğitim, internet teknolojilerinin sağladığı imkanlar ile bilgisayar ortamında verilmeye başlanılmıştır.

Urdan ve Weggen (2000) uzaktan eğitimin; teknoloji temelli öğrenme (e-öğrenme), çevrim içi öğrenme, bilgisayar temelli öğrenme olmak üzere yeni öğrenme terimlerini içerdiğini belirtmektedir. Teknoloji temelli öğrenme (e-öğrenme); bilgisayar temelli öğrenme, Web temelli öğrenme, sanal sınıflar gibi birçok uygulamayı ve süreci kapsayan geniş bir alandır. Teknolojik öğrenme; internet, intranet, extranet, uydu yayını, ses ve video kayıtları, interaktif televizyon ve CD-ROM gibi tüm elektronik ortamları içermektedir. Çevrim içi öğrenme ise, teknoloji temelli öğrenmenin sadece internet, intranet, extranet aracılığıyla olan bölümünü kapsamaktadır. Çevrim içi öğrenmenin karmaşıklık düzeyleri değişiklik göstermektedir. Basit bir çevrim içi öğrenme programı; dersin yazı ve grafiklerini, egzersizleri, testleri ve test sonuçlarının kayıtlarını içermektedir. Karmaşık bir çevrim içi öğrenme programı ise; animasyonlar, ses ve video serileri, akran ve uzman tartışmaları, çevrim içi mentörlük, kurumsal intranet ya da web üzerindeki materyallere link aracılığıyla ulaşımını içermektedir.



Şekil 1. Uzaktan eğitim alt kümeleri (Urdan ve Weggen, 2000).

Senkronize öğrenme; eğiticinin ve tüm katılımcıların eşzamanlı olarak çevrim içi öğrenme etkinliğine bağlanıp birbirleri ile direk olarak iletişime geçmeleridir. Sanal sınıflar, ses ve video konferansları örnek olarak verilebilir. Senkronize olmayan öğrenme ise; kişiler birbirleri ile iletişime geçmeden, farklı zamanlarda çevrim içi öğrenme etkinliğini gerçekleştirmektedirler (Urdan ve Weggen, 2000).

Bilgisayar ve internet tabanlı öğrenim ve öğretim çalışmaları elektronik öğrenme (e-öğrenme) ve uzaktan eğitim gibi kavramlar ile ifade edilmektedir (Tufan, 201). Uzaktan eğitim internet kullanımı ile sanal ortamda sanal sınıflarda öğrenme fırsatı sunmaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamları eş zamanlı olan ve eş zamanlı olmayan olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Eş zamanlı öğrenme ortamında; öğretmen ve öğrenciler farklı mekanlarda aynı platform üzerinden görsel ve sözlü materyallerin kullanılmasıyla aktif bir şekilde katılım sağlayabilmekte hem öğretmen hem öğrenciler soru sorabilmekte ve anlık geri bildirim alabilmektedirler (Schullo, Hilbelink, Venable ve Barron, 2007). Eş zamanlı öğrenmedeki öğretmen ve öğrenciler arasındaki bu iletişim, etkileşimin ve iş birliğinin artması açısından fayda sağlamaktadır (Anastasiades ve diğerleri, 2010).

Eş zamanlı olmayan çevrimiçi öğrenmede ise öğretmen ve öğrenciler farklı zamanlarda ve farklı ortamlarda olabilmektedirler. Çevrimiçi platformlardan mesajlaşabilmekte, e-posta gönderebilmekte, video gibi ders araçlarını kullanabilmektedirler. Dersin yapısal niteliği eğer uygulama gerektiriyorsa sunumun eş zamansız olarak yapılması bir dezavantaj olabilmektedir. (Çakıroğlu ve Aydın, 2021). Bununla birlikte e-öğrenmede; öğrencinin gerekli teknolojik alt yapıya sahip olmaması (bilgisayarının olmaması gibi), yaşanabilecek teknik sorunlar (internet vb.), öğretmen ve öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımı konusunda yetersiz bilgiye sahip olması, internet kullanımının masraflı olması gibi durumlar bu öğrenme türünde karşılaşılabilecek problemler olarak belirtilmektedir (Altınparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011).

Türkiye’de uzaktan eğitimin süreci kavramsallaşma, mektup aracılığıyla ve teknolojinin kullanım süreci olarak üç periyotta ele alınmaktadır (İşman, 2011). Türkiye uzaktan eğitim uygulamasına 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünde başlamış, bankalarda

alışan kişiler mektup aracılığı ile eğitim almışlardır (Kaya, 2002). Millî Eğitim Bakanlığı 1960 yılında mektupla eğitim ile uzaktan eğitim uygulamasına başlamıştır. Mektupla eğitim zamanla gelişerek Açık Öğretim Fakóltesi ve Açık Lise olarak devam etmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte ise iletişim teknolojileri kullanılmaya başlanılmıştır (İşman, 2011).

2.4 Uzaktan Eğitim ve Örgün Eğitim Arasındaki Farklar

Teknolojik gelişmeler, gününün koşullarının gerektirdiği yenilikler ve gelecekte de şu anki salgın süreci gibi oluşabilecek beklenmedik durumlar nedeni ile hem örgün hem de uzaktan eğitim birer eğitim şekli olarak uygulanmaya devam edecektir (Göçer ve Gülbahar, 2021). Uzaktan eğitim; farklı ortamlarda bulunan eğitimci ve eğitmenin eş zamanlı ya da eş zamanlı olmayan bir şekilde gerçekleştirdiği eğitim olarak tanımlanmaktadır (Fırat, 2019).

Örgün eğitim ise; okulda sınıf ortamı içerisinde, öğrencilere sınıf düzeyine göre kazanımların verildiği ve öğretmen ile yüz yüze gerçekleştirdiği eğitim olarak tanımlanmaktadır. Örgün eğitimde; sınıf ortamı içerisinde öğretmen roller ve sorumluluklar açısından aktif iken öğrenciler ise dinleyici olmaktadır ve öğrencilerin aktif öğrenen rolü daha az olmaktadır. Uzaktan eğitim de ise roller ve sorumluluklar açısından öğretmen rehberlik etmektedir. Öğrenciler daha aktif bir şekilde kendi sorumluluklarını kendileri almaktadırlar (Göçer ve Gülbahar, 2021).

Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alarak kendi koşullarına göre kendilerini uyarlayabildikleri ortaya konulmuştur. Bununla birlikte uzaktan eğitimin; öğrencilerin sosyalleşmesine engel olma, kendi kendine yardım almadan öğrenme sürecini sağlayamayan öğrenciler için verimli olamama, uygulamalı derslerden yeteri kadar faydalanamama, tutum ve beceri davranışlarının kazandırılmasında etkili olamama, teknolojik araçlara bağımlı kalma gibi bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır (Kaya, 2002). Uzaktan eğitim sürecinde, kurumsal alt yapı, öğrencinin uzaktan eğitime karşı tutumu ve bu eğitim modeline dair öğrenme becerisi ve sahip olduğu teknolojik imkanlar bu süreci etkileyebilmektedir (Aydın ve akıroğlu, 2021). Uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimi karşılaştırıldığında uzaktan eğitimin; öğretmen ile öğrencinin iletişiminin kısıtlı olması, dikkati ve sorumluluk almayı olumsuz etkilemesi, motivasyonu azaltması, teorik olan dersler için

verimli olması gibi bazı dezavantajlarının olduğu belirtilmiştir (Belet-Boyacı, Kara ve Moralı, 2021).

2.5 Çevrim içi Eğitim ve Özel Yetenekli Öğrenciler

Çevrim içi eğitim, esnek öğrenme uygulamalarını mümkün kılmaktadır. Öğrencilerin nerede ve ne zaman öğreneceklerini kendilerinin seçmesine olanak sağlamaktadır. Çevrim içi eğitimin, çeşitli ihtiyaçları olan ve bu ihtiyaçları sınıf ortamında karşılanmayan farklı öğrenci grupları tarafından tercih edilmeye değer nitelikte bulunduğu kanıtlanmıştır (Gilbert, 2015). Bu grup aynı zamanda da özel yetenekli öğrencileri de kapsamaktadır (Tomlinson, 2000). Bununla beraber çevrim içi öğrenmenin özel yetenekli öğrenciler için uygun olup olmadığı düşünülürken belirli konular veya dersler için öğrenme stilleri ve tercihlerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Thomson, 2010). Özel yetenekli öğrencilerin derslerde daha yüksek akademik performans gösterdikleri ve aktif katılımın onlar için değerli olduğu belirtilmektedir yani öğrenmekten keyif aldıkları bilgileri aktif bir şekilde başkaları ile paylaşma konusunda isteklidirler ve öğretmenlerinin beklentilerini karşılamaya çalışmaktadırlar (Kahyaoglu, 2013). Yapılan başka bir çalışmanın bulguları gösteriyor ki özel yetenekli öğrencilerde yüksek akademik performans ve öğrenmeye karşı olan ilgi; özel yetenekli öğrencilerin içsel motivasyonunun bir sonucudur ve bu içsel motivasyon kendi kendini kontrol edebilme ve özerkliği içermektedir (Lee ve Olszewski – Kubilius, 2006). Çevrim içi öğrenmede bu durum özel yetenekli öğrencilerde bir avantaj olarak yorumlanabilir çünkü çevrim içi derslerde veya kurslarda başarı için motivasyon ve öz-düzenleme becerileri kilit faktörler arasında sayılmaktadır (Matuga, 2009). Bununla birlikte çevrim içi öğrenmede maksimum başarı seviyesine ulaşmak için ödevler de dahil olmak üzere öğrencileri çalışma içeriğini öğrenmeye motive etmek ve zorluk düzeyini öğrencilerin yeteneklerinin seviyesine göre düzenlemek gerekmektedir. Yapılacak çalışmanın içeriği özel yetenekli öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun bir şekilde düzenlenmediğinde; öğrenme süreci ilgilerini kaybetmelerine neden olabilmekte ve monoton bir hale gelebilmektedir. Birçok özel yetenekli öğrenci okul yılı başlamadan önce öğrenme içeriğinin %40- %50'sine sahip olduğu için özel yetenekli olan bu grup için monotonluk baskın olabilmektedir (Reis ve diğerleri, 1993).

Swiscord, Chancey ve Bruce-Davis (2013) 9 özel yetenekli, 7. ve 8. Sınıf öğrencisi ile yaptıkları nitel çalışmalarında; çevrimiçi bir eğitim profili ile zenginleştirme kaynakları sağlayan Renzulli Öğrenme Sistemi ile çevrim içi eğitim sistem algılarında neye ihtiyaç duyduklarını araştırmışlardır. Çalışmanın yapıldığı öğrenciler yaklaşık olarak iki yıl boyunca Renzulli Öğrenme Sistemini kullanmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre bu sistemin özel yetenekli öğrencilerin okul başarısının ve ders notlarının artmasına katkı sağladığı, kullanışlı bir araç olduğu, evde kişisel kullanım değil de okulda kullanıma daha uygun olduğu, derslere eğlence kattığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte; öğrenciler bağımsız olarak başarmayı tercih etseler de uygulama içerisinde diğer arkadaşlarıyla da bir araya gelme ihtiyacı duydukları belirtmişlerdir. Yapılan çalışma doğrultusunda bu teknoloji çağında; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik okul yönetimlerinin öğretmenlerin çevrim içi eğitim araçları geliştirmesi konusunda onları desteklemeleri ve imkân sağlamaları gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Thomson (2010) yaptığı çalışmada; en az bir tane çevrim içi ders veren 28 eğitimci, 3. ve 12. sınıf düzeylerinde hem yüz yüze hem de çevrim içi ders alan 65 özel yetenekli öğrenci ile nitel ve nicel bir araştırma yapmıştır. Özel yetenekli bu öğrenciler ve eğitimciler ile yapılan anket ve mülakat sonuçlarına göre çevrim içi formatın geleneksel sınıfa göre daha bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim deneyimine olanak sağladığı belirtilmiştir. Çevrim içi öğrenme programlarının, öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre çalışabilme, öğrenme sürecini bireysel olarak kontrol edebilme, öz yönetimli ve bağımsız öğrenebilme imkânı sağlamasından dolayı özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabildiği belirtilmiştir.

Thomson (2011) araştırmasında; çevrim içi eğitimin özel yetenekli öğrenciler için faydaları ve zorlukları ile ilgili öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Yapılan araştırmaya göre özel yetenekli öğrenciler için sadece ileri seviye derslere giriş yapabilmek değil, yeni öğrenim yöntemleri sayesinde özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine yönelik kişiselleştirilmiş öğrenme imkânı sunduğu gözlemlenmiştir. Yeni öğrenim biçimlerine öğrencilerle öğretmenlerin bire bir olarak yaptıkları mail görüşmeleri örnek olarak verilmiş ve bu durumun öğrenme sürecine daha esneklik sağladığı belirtilmiştir. Öğrenciler yüz yüze eğitimdeyken

anlamadıkları bir şey olduğunda öğretmenlerine sözlü olarak ya da beden dili ile bunu ifade edebildiklerini, çevrim içi eğitimde de bu detayların öğrencilere sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Akran iletişimi konusunda da çevrim içi eğitimin sınırlılıkları olduğu belirtilmiştir.

2.6 Türkçe Dersinin Önemi ve Hedefleri

Dil; konuşma, yazma, okuma, dinleme, anlama ve anlatma becerilerinin hepsinin toplamından oluşmaktadır (Karakuş, 2006). Türkçe öğretimi; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bununla birlikte dil bilgisi konuları ile ilgili de bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu sebeple Türkçe öğretiminde kullanılacak olan yöntem ve tekniklerin; hedeflenen bu becerilerin kazandırılması noktasında bir denge içerisinde geliştirilmesi gerekmektedir (Sever, 2015).

Türkçe dersinin geliştirmeyi hedeflediği; okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri diğer derslerdeki başarı için de önemli bir yere sahiptir. Güneyli, Özder, Konedralı, Arsan (2010) yaptıkları çalışmalarında Türkçe dersinin diğer derslere etkisini incelemişler ve ilköğretim 5. sınıf düzeyinde Türkçe başarısı ile tüm diğer dersler arasında ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Türkçe dersi sadece akademik başarı için değil, sosyal açıdan da hayat boyu ihtiyacımız olan etkili bir şekilde iletişim kurabilmek için de önemli bir yere sahiptir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeyi, Türkçeyi doğru konuşma ve yazma kurallarına uygun bir biçimde yazmayı, söz varlığını zenginleştirmeyi, duygu, düşünce ve hayal dünyalarının gelişmesini sağlamayı, kendilerini etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade etmelerini sağlamayı, okuma yazma alışkanlığını kazandırmayı, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma ayrıca basılı materyaller ve çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmeyi, milli duygu ve düşüncelerin güçlendirilmesini hedeflemektedir (MEB, 2019).

2.7 Türkçe Dersi ve Özel Yetenekliler

Özel yetenekli bireylerin akranlarına göre en hızlı ilerleme gösterdikleri alan zihinsel gelişimleridir. Özel yetenekli öğrencilerin dil ve konuşma becerilerine

bakıldığında; genellikle konuşmaya erken başladıkları ve dili etkili bir şekilde kullandıkları belirtilmektedir (Çitil ve Ataman, 2018). Üst düzeyde dil gelişimi ve sözel yetenekler sergilemektedirler, düşünme temelli zor görevlerde sözel yetenekleri sayesinde üste çıkabilmektedir (Kaplan-Sayı, 2022). Yapılan araştırmalarda; özel yetenekli çocuğa sahip olan ebeveynlerin %90'ı çocuklarının bebeklik yıllarında yüksek bir dikkat düzeyine ve zengin bir sözcük dağarcığına sahip olduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte kesinlikle özel yetenekli olarak tanımlanabilecek çocuklar; 1-2 yaş aralığında düzgün cümleler kurarak konuşmaya, 3-4 yaşlarında ya da daha erken yaşlarda okumaya, okumaya başladıktan kısa bir süre sonra yazmaya başlamakta ve on yaşından daha öncesinde de yaratıcı yazma gibi alanlarda yetişkin performansı gösterebilmektedir. Bu özelliklerin gelişimi özel yetenekli çocukların çoğunda okul yaşantısıyla başlamaktadır (Sak, 2017).

Oğuz (2020) özel yetenekli çocukların anadil kazanım sürecindeki bu farklarının daha sonraki dönemlerde sıradan hale gelmesini engellemeyebilmenin, anadil becerilerinin nitelikli gelişimini destekleyebilmenin Türkçe dersleri sayesinde sağlanabileceğini ve bu sebeple de özel yetenekli çocuklar ile yapılan ana dili eğitimine yönelik her çalışmanın çok önemli olduğunu belirtmiştir. Kısacası; özel yetenekli öğrencilerin dil ve konuşma becerileri alanında sahip oldukları farkın nitelikli gelişimi için Türkçe dersi büyük önem taşımaktadır.

2.8 Türkçe Dersinin Uzaktan Eğitimi

Pandemi süreci gibi yaşanabilecek olağanüstü durumlar ile karşı karşıya gelinmesi halinde; eğitim sürecinin yeniden çevrim içi bir şekilde devam edilmesine ihtiyaç duyulabilir. Bu ve benzeri durumlarla karşılaşıldığında yüz yüze yapılan ders içeriklerinin çevrim içi ders içeriklerine entegre edilebilmesi ve bir bütün halinde planlanabilmesi önemlidir. Bununla birlikte; günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle dijital yerliler olarak da isimlendirilen yeni neslin; geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinden ziyade web tabanlı eğitim platformlarını ve yeni dönem ders araçlarını tercih ettikleri ve teknolojinin eğitim alanında kullanılmasının son dönemde yaygınlaştığı görülmektedir (Göker ve İnce, 2019). 2020 yılının başlarında ortaya çıkan COVID-19 pandemi süreciyle birlikte eğitimin devam edebilmesi adına uzaktan eğitim süreci başlamış ve Türkçe derslerinin uzaktan eğitim sürecinde nasıl daha

verimli bir şekilde işlenebileceği konusu tartışılmaya başlanmıştır (Belet-Boyacı, Kara ve Moralı, 2021).

Türkçe öğretimi için kullanılabilecek olan web ve mobil uygulamalar bulunmaktadır. Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde bu uygulamalardan yararlanılabilmektedir. Uygulamaların içeriklerinin video ve görsellerle desteklenmesi, eş zamanlı geri bildirim imkânı tanınması öğrencilerin katılım isteğini arttırmaya yardımcı olabilmektedir. Aynı zamanda da örneklerin, yöntemlerin ve etkinliklerin çeşitliliği sayesinde alternatif bir öğrenme olanağı sunduğu söylenebilmektedir (Tenekeci, 2020). Değerlendirme yapmayı hedefleyen uygulamalar sayesinde sınav ve değerlendirmeler hızlı ve güvenilir bir şekilde yapılabilmektedir.

Türkçe'nin uzaktan eğitiminde kullanılan teknoloji tabanlı metinlerin, görsel ve işitsel materyallerin dersin kazanımları ile doğrudan ilişkili olması gerekmektedir. Uzaktan Türkçe öğretiminde eğitimcilerin; bu platformda hazırladıkları içeriklerin uygunluğu, güncel teknolojik uygulamalara hâkim olmaları sürecin verimliliğini etkileyecektir çünkü uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin bir alternatifi olmasa da dersin amaç ve içeriği aynıdır (Aydın ve Çakıroğlu, 2021).

Türkçe dersinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma geliştirilmesi hedeflenen temel dil becerileridir. Türkçenin uzaktan eğitiminde okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerinin, sözcük öğretiminin ve ölçme ve değerlendirmenin nasıl olduğu ayrı başlıklar altında araştırılmıştır.

Okuma:

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte geleneksel kâğıt üzerinden okuma türüne ekran okuma türü de eklenmiştir. Ekran okuma; geleneksel okumaya göre bazı davranışsal değişiklikler gösterebilmektedir. Ekran temelli okuma davranışı; tarama, anahtar kelimeleri bulma, doğrusal olmayan okuma, seçici okuma olarak karakterize edilmektedir. Bununla birlikte ekran temelli okumada; derinlemesine okuma ve dikkati yoğunlaştırarak okumaya harcanan zamanın ve dikkatin sürdürülebilirliğinin daha az olduğu ve ekran okumanın bilişsel düzeydeki yükü arttırarak okuma performansını olumsuz yönde etkileyebildiği belirtilmiştir (Liu, 2005).

COVID-19 pandemi sürecinde eğitime belirli bir süre uzaktan devam etmek zorunda kalınmıştır ancak bu süreçten bağımsız olarak ekran okuma; teknolojik araçların yaşamımızın her alanında yer almasıyla birlikte mecburi bir hale

gelmektedir. Ekran okuma, okuduğunu anlama becerisini geliştiren bir okuma türü olarak düşünülmemelidir fakat ekran üzerinden okunulan metinlerde okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının bir mecburiyet haline geldiği belirtilmektedir (Tüfekçioğlu ve Ersoy, 2021).

Dinleme:

Temel dil becerileri arasında yer alan dinleme; uzaktan eğitim sürecinde “uzaktan dinleme” adıyla yani öğretmen ve öğrencilerin aynı fiziki ortamda bulunmadan yaptığı dinleme, yeni bir dinleme şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Dinleme; yüz yüze eğitimdeki gibi temel anlamda aynı olsa da uygulamanın biçimi, uygulamadaki sınırlılıklar, öğrencilerin dinlemede kullandıkları stratejiler bazında birbirinden farklılıklar göstermektedir. Öğretmen ve öğrencinin birbirleri ile soru cevap şeklinde iletişimlerine yön verdikleri dinleme şekli olan etkileşimli dinlemenin uzaktan eğitim ortamında daha zor olduğu belirtilmektedir. Dinleyici tarafından konuşmacının; konuşmacıyla etkileşim içerisinde olmadan ve konuşmanın içeriğine müdahale edemeden sadece takip etmesi olan etkileşimsiz dinleme şekli dinleyicinin konudan kopabilmesi riskini daha fazla taşımaktadır. Bu sebeple uzaktan eğitim sürecinde dinleme etkinliklerinin verimli olabilmesi için öğretmenlerin dinleme etkinliklerini öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik metotlar belirleyerek etkileşimli bir biçimde planlamasının gerekli olduğu belirtilmektedir (Belet-Boyacı ve diğerleri, 2021).

Çarkıt ve Koçoğlu (2020) yaptıkları çalışmada COVID-19 pandemi sürecinde yapılan Türkçe dersi uzaktan eğitiminde dinleme becerisinin Türkçe dil becerileri içerisinde en az etkilenen beceri alanı olduğunu bulgulamışlardır. Bu durumun; öğrencilerin zamanlarının çoğunu dinleme yaparak geçirmeleri nedeni ile gerçekleştiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2000) yaptıkları çalışmada ise uzaktan eğitimin dinleme/izleme becerisine katkısının bulunduğunu, öğrencinin dinleyen konumunda olması nedeniyle dinleme becerisine katkı düzeyinin yüksek olduğunu belirtilmiştir.

Sözcük öğretimi:

Türkçe dersinde geliştirilmesi hedeflenen temel dil becerilerinin; sözcük öğretiminin zayıf olması durumunda, bu becerilerin geliştirilmesinde problemlerle karşılaşılabilceğı belirtilmektedir. Bu sebeple söz varlığının zenginleştirilmesi dil becerilerin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde de söz varlığını geliştirmek için bilgisayar tabanlı bireysel uygulama etkinliklerinin olması gerektiğı ve bunun zorunluluk olduğı belirtilmektedir (Demirgüneş ve Gökçe, 2021).

Konuşma:

Türkçe dersi içerisinde yer alan konuşma becerisinin dinleme, okuma ve yazma becerileri ile ilişkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinde konuşma becerisi etkinlikleri planlanırken teknolojiyi pedagojik bilginin ışığında şekillendirmenin doğru olduğı vurgulanmaktadır (Aytan, Başal ve Günaydın, 2021).

Yazma:

İletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte dijital araçların kullanımı da artmaktadır. Akıllı tahtaların, bilgisayar ve tabletlerin yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanması ve bu cihazların internete de bağlanabilme özelliğı sayesinde yazı yazma şekilleri ve süreçleri de değişime uğramakta ve dijital yazma kavramı gündeme gelmektedir (Göçen, 2021). Uzaktan eğitim ortamında yazma eğitiminde bilgisayar ekranına yazı yazmak kalıcı olduğı için kâğıt üzerine yazı yazmaktan daha iyi bir uygulama imkânı sunabileceğı belirtilmektedir (Nikiforou, 2012). Yazma eğitimi; uzak eğitimde eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan şekilde yapılabilmektedir. Eş zamanlı derslerde öğretmen öğrencinin yazdığı metnin paylaşımını yaparak hem kendisi anlık geri bildirimde bulunabilmekte hem de diğer öğrencilerle birlikte metnin değerlendirmesini yapabilme fırsatı bulabilmektedir. Eş zamanlı olmayan yazma etkinliklerin de ise öğrencinin metni daha sonraki bir zamanda öğretmen tarafından değerlendirilmektedir (Göçen, 2021).

Ölçme ve değerlendirme:

Yapılan birçok araştırmada değerlendirme sürecinin, öğrenme sürecinin önemli bir bölümü olduğı belirtilmektedir. Son zamanlarda değerlendirme ve geri

bildirim süreçlerinde teknolojiden nasıl faydalanılabileceği ile ilgili yapılan araştırmalar da artmaktadır. e- Değerlendirme terimi; dijital teknolojileri kullanarak hem bilişsel hem de beceri temelli kazanımların yeterlilik düzeyine bakıldığı ölçme ve değerlendirme sürecidir. E-Değerlendirme kişiselleştirmeyi destekleyebilmektedir. e-Değerlendirme geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre istenilen yer ve zamanda özet değerlendirmeler ve hızlı bir geri bildirim imkanı sağlayarak öğrencilere bireysel hız ve uygunluklarına göre ilerleme fırsatı sunabilmektedir. e-Değerlendirme etkinlikleri kişiye özgü bir biçimde planlanabilmekte ve güncellenebilmektedir. Değerlendirmelerin notları, değerlendirmede yer alan soruların soru bazındaki analizleri, değerlendirme verilerinin saklanması süreci pratik ve güvenilir bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Gülbahar, 2016).

Uzaktan eğitimde değerlendirme süreci; hedeflenen kazanımlar çerçevesinde öğrencilerin bilgi, yeterlilik ve becerilerinin gözlemlenmesi, süreçteki katılımı, performansı ve meydana getirdiği ürünler üzerinden gerçekleştirilmektedir. Uzaktan eğitimde değerlendirme uygulaması eğitimin teknolojiye entegre edilmesi noktasında yüz yüze eğitimde yapılan değerlendirme uygulamasına göre farklılıklar göstermektedir (Göçer, 2021).

Uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme süreci; geliştirme, üretim, iletim, sonuçların beklenmesi, notlandırma, dönüt gibi bazı adımları gerektirmektedir. Geliştirme basamağı; sınav sorularının, etkinlik detaylarının, uygulamaya dair fikirlerin geliştirildiği basamaktır. Üretim; oluşan içeriklerin, soruların, görevlerin dijital ortama aktarılması basamağıdır. İletim; dijital ortama aktarılan bu değerlendirme içeriklerinin uygun zaman aralıklarını, teslim tarihlerini belirleyerek katılımcılarla paylaşıldığı basamaktır. Sonuçların beklenmesi basamağı; tasarlanan içeriğe katılımcıların dahil olduğu sürecin bir süre gözlemlenmesidir. Notlandırma; katılımcılara verilen süre sonunda katılımcıların performansını ya da ürünlerinin incelendiği basamaktır. Dönüt ise notlandırma sürecinden sonra katılımcılara yapılan bireysel geri bildirimler ve açıklamalar basamağıdır. (Gülbahar, 2016).

Türkçe dersi uzaktan eğitimi için de metin işleme, okuma anlama, dinleme anlama, kendini ifade etmede konuşma becerisi, kendini ifade etmede yazma

becerisi, dil bilgisi öğrenme süreci bağlamında ölçme ve değerlendirmede çevrimiçi etkinlikler, uygulamalar ve kullanılabilecek web araçları bulunmaktadır (Göçer, 2021).

2.9 İlgili Araştırmalar

Özel yetenekli öğrencilerin ana dil eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalara ve COVID-19 pandemi sürecinde özel yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Ana dil eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan genel çalışmalar, Türkçe dersi temel dil becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar sıralaması ile verilmiştir.

2.9.1 Özel yetenekli öğrencilerin ana dil eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar.

Saranlı, Er ve Deniz (2017) okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini analiz ederek yapılabilecek eğitsel farklılaştırma çalışmalarına dikkat çekmek amacıyla tarama desenine dayalı olarak tasarlanan betimsel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma Ankara ilinde bulunan özel bir eğitim kurumunda 2015-2016 eğitim öğretim yılında okul öncesi grupta bulunan 33 özel yetenekli çocuk ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak TİFALDİ Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişim Testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul öncesi dönemdeki özel yetenekli çocukların ifade edici dil puanlarının alıcı dil puanlarından daha üst düzeyde olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte araştırmada yer alan erkek çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyleri kız çocuklarına göre daha yüksek çıkmıştır. Alıcı dil puanlarının çocukların yaşları arttıkça arttığı, ifade edici dilde ise 61-72 aylık olan çocukların 73-77 aylık çocukların ortalamasından yüksek bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Oğuz (2021) özel yetenekli öğrencilere ana dili öğretimi konulu çalışmaların eğilimlerini belirlemek amacıyla 2017 ile 2020 yılının mart ayı arasında yapılmış olan Ulusal Tez Merkez’inde yer alan lisansüstü tezleri, Dergipark ve Google Akademikte yer alan makaleleri incelemiştir. 26 lisansüstü tez ve makale betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonuçlarına göre 2017-2020 yılları arasında yapılmış çalışmaların özel yetenekli öğrencilere ana dili öğretimi noktasında nicelik olarak yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Özel yetenekli öğrencilere ana dili öğretimiyle ilgili yapılmış olan bu çalışmalar dil becerilerine göre değerlendirildiğinde yapılan çalışmaların en çok okuma becerilerine sonra yazma

becerilerine ait çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Dinleme ve konuşma becerilerine ait bir çalışmanın yapılmadığı belirtilmiştir. Yapılan bu çalışmaların katılımcı özelliklerine ilişkin dağılımda ise lise öğrencileri, üniversite öğrencileri, öğretim elemanları ve idareciler ile yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı belirtilmiştir.

İşlekeller (2008) eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin erişti, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisini değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmasında; eleştirel düşünme becerileri ile geliştirilen Türkçe dersi uygulamaları deney grubu ile yapılırken, geleneksel Türkçe dersi uygulamaları kontrol grubuyla devam etmiştir. Ön test ve son test uygulanmıştır. Yapılan çalışmada; eleştirel düşünme becerileri ile geliştirilen Türkçe dersi uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini, Türkçe başarı testini, Türkçe dersine karşı tutumlarını arttırdığı bulunmuştur.

Okur ve Özsoy (2013) Türkçe dersi tutumlarının; öğrencilerin cinsiyetine, öğrenim kademesine, anne ve baba eğitim düzeyine, okul türüne, eğitim programı gibi değişkenlere bağlı olarak incelenmesi amacıyla nicel veri analizine dayalı betimsel bir çalışma yapmışlardır. Araştırmalarını 2012-2013 eğitim öğretim yılında Bartın BİLSEM’de öğrenim gören ilköğretim ve ortaokul düzeyindeki 110 özel yetenekli öğrenci ile yapmışlardır. Anket tekniği ile toplanan verilerin analizine göre öğrencilerin genel olarak Türkçe dersine yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları, kız öğrencilerin tutumlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu çıkmıştır. Türkçe dersine yönelik tutumlarda öğrenim kademesi, anne eğitim durumu, okul türü ve BİLSEM programı değişkenlerine göre anlamlı istatistiksel bir farklılık çıkmamıştır.

Bozca – İşlekeller (2017) araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin akademik ve zihinsel ihtiyaçlarına cevap veren bir Türkçe programının geliştirilmesini, uygulanmasını ve programın etkililiğinin sınanması amaçlamıştır. Türkçe dersinin “Sağlık ve Çevre” teması Koşut Eğitim programı ile farklılaştırılmış ve İstanbul’da MEB’e bağlı özel bir okulda 4. Sınıf özel yetenekli olarak tanımlanmış 26 öğrenci ile deneysel yöntemin kontrol gruplu ön -test son-test deney deseni kullanılarak araştırma yapılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında Türkçe dersi Sağlık ve Çevre teması başarı düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından

geliştirilen Türkçe Başarı Testi, Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği ve Yaratıcı Yazma Ölçeği ön test- son test olarak kullanılmıştır. Koşut eğitim programına göre farklılaştırılmış Türkçe dersi öğretim programı uygulanan grubun anlama düzeyi, uygulama düzeyi, çözümleme düzeyi, değerlendirme düzeyi ve yaratma düzeyi akademik başarı puanları anlamlı düzeyde artmıştır.

Selçuk (2018) özel yetenekli öğrencilerin anadil farkındalığı ve bilinci, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma düzeyleri ile ilgili İstanbul'un Beşiktaş ilçesinde yer alan Beşiktaş BİLSEM'deki 48 öğrenci ile nicel bir araştırma yapmıştır. Bulgular dahilinde yüksek eğitim düzeyine sahip ailesi olan özel yetenekli öğrencilerde anadili doğru ve etkili kullanma gerekliliği düşüncesinin daha yerleşmiş olduğu, katılımcıların %85'nin Türkçeyi doğru kullanmak gerektiğini ifade etmesine rağmen Türkçe ile ilgili uygulamalarda ortaya koydukları tutum ve davranışları ile eğitimin yüzeysel kaldığı, sosyal medya ve akran etkisi ile yabancı kökenli sözcükleri Türkçe karşılıklarının yerine daha çok tercih ettikleri bulgulanmıştır.

Ateş (2017) BİLSEM'lerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amacıyla 15 farklı ilde bulunan 19 Türkçe öğretmeni ile nitel bir araştırma yapmıştır. Bulgulara göre araştırmaya katılan 10 Türkçe öğretmeni bireyselleştirilmiş eğitim programını gerekli ve yararlı bulmuş, 17 Türkçe öğretmeni bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlamak için herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmiştir.

Bağcı-Ayrancı ve Mete (2017) Bilim ve Sanat Merkezleri bireyselleştirilmiş eğitim programında Türkçe dersi uygulamalarındaki farklılıkların ve sorunların ortaya konulması amacıyla BİLSEM'lerde görev yapan 10 Türkçe ve edebiyat öğretmeni ile nitel bir araştırma yapmışlardır. Yapılan araştırma sonuçlarına göre BİLSEM'lerde uygulanması gereken bireyselleştirilmiş öğretim; okul şartları, öğrenci ve öğretmen sayılarına göre değişkenlik göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenler tarafından öğrenci hazır bulunuşluğunun ölçülmesi konusunda uygulamalarda farklılıklar olduğu ve öğrenci kazanımlarını gösteren planların olduğu ancak bu planların okul ve öğretmen bazında farklılık gösterdiği bildirilmiştir.

Yıldız (2018) BİLSEM'lerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ders materyali geliştirme ve kullanma durumlarını, öğretmenlerin materyal kullanımı

hakkındaki görüşlerini ve etkinlik sürecindeki çeşitli uygulamaları ortaya koymak amacıyla BİLSEM’lerde görev yapan 20 Türkçe öğretmeni ile nitel bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok çalıştaylar sonucu oluşturulan etkinlik kitabını kullandıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin etkinliklerini öğrencilerin yaşlarına ve düzeylerine uygun olarak tasarladıklarını ve bu etkinlikleri tasarlarken de etkinlik kitabından, kitaplardan, süreli yayınlardan ve internetten faydalandıkları tespit edilmiştir. Görüşme yapılan 20 öğretmenin sadece 3’ünün yani %15’nin etkinlik hazırlama eğitimi aldığı, görüşme yapılan öğretmenlerin 14’ün yani %70’nin materyal geliştirdiği fakat öğretmenlerin tamamının lisans düzeyinde gördükleri materyal geliştirme dersi haricinde materyal geliştirme ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları, öğretmenlerin %90’nın kullandıkları materyallerin eksik olduğunu düşündükleri bulgulanmıştır.

Alevli (2019) BİLSEM’lerdeki Türkçe eğitiminin niteliğine ilişkin öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerini ortaya koymak, öğretmenlerin öğretim sürecindeki uygulamalarını tespit etmek amacıyla nitel bir araştırma yapmıştır. Yaptığı araştırmasında MEB’de sekiz yıl ve üzeri kıdemi olan BİLSEM’lerde iki yıl boyunca Türkçe derslerine giren 19 öğretmen, aynı kurumlarda iki yıl boyunca Türkçe dersi alan bireysel yetenekleri fark ettirme 1, 2, 3 programlarına devam eden 29 öğrenci ve 19 veli ile görüşmeler yapmıştır. Genel olarak BİLSEM’lerde Türkçe dersine giren öğretmenlerin içerik, süreç, ürün ve öğrenme ortamında farklılaştırma ve zenginleştirme yaptıkları bulgulanmıştır. Bununla birlikte görsel, teknolojik ve oyun tabanlı materyallerin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM’lerdeki Türkçe eğitimine karşı olumlu görüşlere sahip oldukları, velilerin de bu eğitimin temel dil becerilerini ve iletişim becerilerini geliştirdiği görüşüne sahip oldukları belirtilmiştir.

Şahin (2020) BİLSEM Türkçe derslerinde karşılaşılan sorunları araştırmak ve çözüm yolları önermek amacıyla 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılında Türkiye genelinde bulunan farklı BİLSEM’lerde görev yapan on dört Türkçe öğretmeni ile nitel bir çalışma yapmıştır. Yapılan çalışmada on bir sorun kategorisi tespit edilmiştir. BİLSEM Türkçe etkinliklerinin güncellenmemesi, BİLSEM- okul arasındaki iletişimsizlik, kaynak ve donanım eksikliği, kurumsal bir yönetmeliğin olmaması, BİLSEM Türkçe eğitim programının olmaması, uzman insan kaynağı,

sınav odaklı beklenti, tanılamada zekâ testi yetersizliği, 6,7,8. sınıflarda Türkçe dersinin olmaması, BİLSEM’lerin okul olmaması, kalabalık öğrenci grupları BİLSEM Türkçe dersi sorun alanları olarak belirtilmiştir.

Eryılmaz (2021) dünyada ve Türkiye’de öne çıkan öğrenci yetkinlikleri ve özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre araştırmacının kendisi tarafından önerilen Özel Yeteneklilerin Türkçe Eğitiminde Öğrenci Yeterlilikleri Çerçevesi açısından BİLSEM Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının incelenmesi amacıyla içerik analizinin yapıldığı durum çalışma deseni olan bir araştırma yapmıştır. Bu amaç doğrultusunda Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Öğretim Programı ile Türkiye’de ve dünyada eğitim alanında öğrenci yetkinliklerini konu alan çeşitli dokümanlardan veriler toplanarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre BİLSEM Türkçe Öğretim Programı kazanımları Özel Yeteneklilerin Türkçe Eğitiminde Öğrenci Yeterlilikleri Çerçevesinde incelendiğinde destek eğitim programı ile ilgili 157 kazanımdan 85’inin bireysel yetenekleri fark ettirme programı ile ilgili, 57 kazanımdan 45’inin yetkinlikler çerçevesine hitap ettiği görülmüştür. Liderlik ve sorumluluk ile dijital yazma ve içerik üretme yetkinliklerine yönelik hiçbir kazanım tespit edilmemiştir. Dijital yazma ve içerik üretme yetkinliğinin destek eğitim programı kazanımları içerisinde yer almasına rağmen yetkinlik programı içerisinde yer almadığı görülmektedir.

Alevli (2018) özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığında ailelerin duyarlılıklarını belirlemek amacıyla Bursa ili merkezinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 2,3,4,5 ve 6. Sınıfa devam eden BİLSEM’deki 162 öğrenci ile tarama modelini kullandığı bir araştırma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli çocukların ailelerinin büyük bir çoğunluğunun çocuklarının okuma alışkanlığını kazanması konusunda duyarlı olduğu ve çocuklarını kitap okuma konusunda yönlendirdiği tespit edilmiştir.

Süel (2011) ilköğretim 1. sınıfa devam eden özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerindeki etkisi ve okumaya geçme zamanları, okuma hızları ve okuma kaliteleri değişkenlerine göre farklılaşma durumunu karşılaştırma amacıyla 31 özel yetenekli, 48 özel yetenekli olmayan toplam 79 öğrenci ile araştırma yapılmıştır. Araştırmada Raven SPM Plus Zekâ Testi, Fonolojik Farkındalık Testi ve okuma metni veri

toplama araçları olarak kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine farklılaşma göstermediği belirtilmiştir. Zekâ değişkenine göre özel yetenekli öğrencilerin fonolojik farkındalık testinin hem alt boyutları hem de toplam fonolojik farkındalık puanlarının özel yetenekli olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin hepsi için fonolojik farkındalık düzeyi ne kadar yüksek ise okumaya da o kadar erken sürede geçtikleri belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrenciler kendi içerisinde değerlendirildiğinde fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma hızı ve okuma başarıları değişkenlerine göre farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir.

Okur ve Özsoy (2017) özel yetenekli öğrencilerin okuma durumları, okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarının belirlenmesi amacıyla Bartın ilinde öğrenim gören özel yetenekli olarak tanımlanmış 50 ortaokul öğrencisi ile tarama modelinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin okuma ilgilerini ve okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden yapılmıştır. Çalışmada yer alan özel yetenekli öğrencilerin %52'si haftalık olarak 1 ile 50 sayfa arası kitap okuduğu, en çok okudukları kitap türünün roman (%64) olduğu, bilim kurgu (%12) konularını içeren kitapları daha çok okudukları, %92'sinin evinde kitaplık bulunduğu, öğrencilerin %64'ünün birkaç günde bir gazete okuduğu, %68'inin bir dergi aboneliğine sahip olduğu, %90'nın düzenli bir şekilde okul kütüphanesini kullandığı, %68'inin de halk kütüphanesini kullandığı tespit edilmiştir.

Karababa ve Kaya (2018) özel yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarını çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla nicel bir araştırma yapmıştır. Araştırma Denizli ilindeki BİLSEM'e devam eden 5,6,7 ve 8. sınıf düzeyinde 118 öğrenci ile yapılmış ve araştırmada "Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre özel yetenekli öğrencilerin okuma alanında üstbilişsel farkındalıkları yüksek çıkmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puanları daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte BİLSEM'de genel yetenek, müzik ve resim olarak üç farklı yetenek alanında tanımlanmış bu öğrencilerin üstbilişsel okuma farkındalıklarının tanılandıkları yetenek alanlarına göre farklılık gösterip göstermemesi yönünden de ele alınmıştır. Müzik alanındaki öğrencilerin genel

yetenek alanındaki öğrencilere göre daha yüksek bir farkındalık gösterdikleri belirtilmiştir.

Ünal, Demirtaş ve Gür-Erdoğan (2018) özel yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının belirlenmesi amacıyla 2016-2017 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde BİLSEM'e devam eden 4-8. sınıf özel yetenekli 40 öğrenci ile durum çalışması deseninde nitel bir araştırma yapmışlardır. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğu kitap okumayı sevmekte ve planlı bir şekilde günde bir saat kitap okumaktadırlar. Aksiyon-macera, fantastik-bilim-kurgu türündeki kitapları okumayı tercih ettikleri ve kitap seçimlerinde kitabın içeriğine önem verdikleri, kitabın konusuna ve türüne göre seçim yaptıkları belirlenmiştir. Kitaplara erişim için de genellikle satın almayı veya okul kütüphanesinden kullanmayı tercih ettikleri belirtilmiştir.

Ünal (2019) özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla Sinop, Kayseri, Sakarya ve Antalya illerinde bulunan BİLSEM'lerdeki 4-8. sınıf düzeyindeki 352 öğrenci ile nicel bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin yüksek düzeyde yazma eğilimi ve okuma tutumuna sahip olduğu belirlenmiştir. Kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlar ile yazma eğilimleri cinsiyete göre incelendiğinde kız öğrenciler lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde 6. sınıfta bulunan öğrenciler 4,5 ve 8. sınıfta bulunan öğrencilere göre daha düşük yazma eğilimi ve tutkusuna sahip çıkmıştır. Özel yetenekli öğrencilerin BİLSEM'de devam ettikleri yetenek alanları ile Yazma Eğilimi Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Aynı şekilde anne baba eğitim durumlarının da kitap okuma alışkanlığı ve yazma eğilimleri üzerinde anlamlı bir farka sahip olmadığı belirlenmiştir.

Özdemir (2010) zekâ düzeylerine göre oluşturulmuş iki farklı grup yaratıcı yazma becerileri düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. İlköğretim ikinci kademeye devam eden özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma düzeylerini belirlemek ve özel yetenekli olmayan öğrencilerle arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak amacıyla doküman analizi yöntemi ile nitel bir araştırma yapmıştır. İstanbul ilindeki Kadıköy BİLSEM'deki 24 özel yetenekli öğrenci, özel yetenekli öğrencilerini bir araya getiren uygulama Beyazıt İlköğretim okulunda okuyan 6, 7 ve

8. sınıf 49 özel yetenekli öğrenci ve özel yetenekli olmayan 33 öğrenci; Bayrampaşa Ahmet Haşim İlköğretim okulunda ikinci kademedeki okuyan özel yetenekli olmayan 41 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmaya göre özel yetenekli olan öğrenciler yazım kuralları, sözcük, cümle, anlatım, başlık ve plan bölümlerinde özel yetenekli öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Özel yetenekli olmayan öğrencilerin ise biçim ve paragraf konusunda daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerde başarı dağılımı uçlara doğru kaymıştır ve bireysel performanslarının daha ön planda olduğu belirtilmiştir.

Akça – Üşenti (2013) Türkçe dersi için hazırlanmış farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin akıl yürütme ve yazma becerilerine, bilişsel beceri gelişimine ve başarıya etkisini değerlendirmek amacıyla Düzce ili ilköğretim okullarında eğitim alan ve BİLSEM'e devam eden 10-11 yaş özel yetenekli öğrenci ile ön test – son test kontrol grup deneysel desen modelini kullanarak bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırmanın bulgularına göre farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerileri, sözcük bilgisi, kavrama, noktalama işaretleri, yazım kuralları, dil anlatımı ve bilişsel beceri düzeylerini artırmada etkili olabildiği tespit edilmiştir.

Ayrancı (2013) ilköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin etkisini belirlemek amacıyla ön test son test modellenmiş deneysel bir çalışma yapmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, bu grupların üçünde ilköğretim okulunda eğitim gören öğrenciler dışında ise BİLSEM 'deki özel yetenekli öğrenciler yer almıştır. Bulgulara göre öğrencilere çağrışım tekniği etkinlikleri uygulandıktan sonra ilk yazıları ve son yazıları arasında olumlu yönde gelişen bir fark görülmüştür.

Karsak (2014) bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin yazma performansına etkisini incelemek amacıyla deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu desen ile bir araştırma yapmıştır. Araştırma 5. sınıf düzeyinde 30 özel yetenekli öğrenci ve 30 özel yetenekli olmayan toplam 60 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada yer alan öğrenciler üç gruba ayrılarak; deney 1 grubunda 9 özel yetenekli olan ve olmayan öğrenci ile karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimi, deney 2 grubunda 12 özel yetenekli olan ve olmayan öğrenci ile

karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimi ve kontrol grubunda da 9 özel yetenekli olan ve olmayan öğrenci ile yüz yüze yazma öğretimi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre işbirlikli ve bireysel blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimi hem özel yetenekli olan hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma performanslarında lehine istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür. Öğrencilerin yazma performansında cinsiyete göre anlamlı istatistiksel bir fark görülmemiştir.

Yaylacık (2014) özel yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin ve özel yetenekli olmayan 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma beceri düzeylerini belirlemek amacıyla betimleyici, ilişkisel tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma; Gaziantep, Hatay ve Kahramanmaraş illerindeki 145'i BİLSEM 'de, 140'ı ortaokullarda öğrenim gören toplam 285 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre özel yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin birimlerinden olan ana karakter, mekân, başlatıcı olay, amaç, girişim ve sonuç birimlerinde özel yetenekli olmayan 5. sınıf öğrencilerine göre lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Öyküleyici metin birimlerinden olan zaman ve tepki birimlerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Öyküleyici metin birimlerinin toplam puan ortalamalarında ise özel yetenekli öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bulgulanmıştır.

Özsoy (2015) yaptığı araştırmasında özel yetenekli 316 ortaokul öğrencisinin yazma kaygısı düzeylerini çeşitli değişkenler tarafından betimleyici tarama modeli ile incelemiştir. Araştırmada Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyesi düşük çıkmıştır. Özel yetenekli erkek öğrencilerin, özel yetenekli kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek yazma kaygısına sahip oldukları belirtilmiştir. Özel yetenekli 8. sınıf öğrencilerinin özel yetenekli 5. sınıf öğrencilerine göre yazma kaygısının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Türkçe dersini seven özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalamaları sevmeyen öğrencilerin puan ortalamalarına göre daha düşük çıkmıştır. Günlük tutan özel yetenekli öğrencilerin günlük tutmayan özel yetenekli öğrencilere göre daha düşük yazma kaygısı düzeyine sahip oldukları belirtilmiştir. Türkçe ders notu yüksek olan öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerinin daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Kitap okuma düzeyi

arttıkça yazma kaygısı seviyesinin de düştüğü belirtilmiştir. Yazma etkinliklerinde verilen sürenin yeterli olup olmama durumunun yazma kaygısı seviyesini etkilediği belirtilmiştir. Yazma etkinliklerinde konu seçiminde serbest bırakılma durumuna göre yazma kaygısı puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgulanmıştır.

İnnalı (2018) özel yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel stratejilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yakınsayan paralel karma yöntem modeli ile bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği nicel verileri toplamak; yarı yapılandırılmış görüşme formu ise nitel verileri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırma İzmir ilinde BİLSEM’lerde kayıtlı ve ortaokullarda öğrenim gören normal zekaya sahip 372 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları normal zekâ düzeyine sahip öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Saluk ve Pilav (2018) yaratıcı yazma etkinliklerinin özel yeteneklilerin yazma tutumu üzerindeki etkisini tespit etmek ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmek amacıyla nicel ve nitel yöntemler içeren bir karma yöntem araştırması yapmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kırıkkale İlinde BİLSEM’de bulunan 6. sınıf düzeyinde 20 özel yetenekli öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmanın nicel ayağını oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-test yaratıcı yazma tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı bulgulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma etkinliklerinden sonra yaratıcı yazma becerilerinin geliştiği belirtilmiştir.

İnnalı (2017) Türkiye’de özel yetenekli öğrencilerin özelliklerine yönelik yapılan akademik çalışmaların derlemesini oluşturmak amacıyla yaptığı araştırmasında özel yetenekli öğrencilerin dil becerilerinin araştırılıp değerlendirilmesi alanına ilişkin yeterince araştırma olmadığının gözlemlendiğini belirtmiştir.

2.9.2 Pandemi sürecinde özel yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan araştırmalar.

Demirçelik, Bağcı ve Usta (2021) özel yetenekli lise öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecinde yaşadıkları sorunları, sıralama yargılarına dayalı olarak ölçeklenmesini sağlamak amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Kayseri ilinde BİLSEM'e devam eden 9, 10 ve 11. sınıf düzeylerinde 113 özel yetenekli öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin pandemi sürecinde karşılaştıkları sorunların ölçeklendirilmesinde içsel huzursuzluk kriterinin ölçekteki en yüksek değere sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçekteki kriterler sıra ile gelecek kaygısı, uyku düzensizliği, sağlık sıkıntıları, asosyallik, yeme alışkanlıklarındaki değişim, tüketim bağımlılığı, hareketsizlik, eğitime erişim sorunları olarak tespit edilmiştir. En düşük kriterin ise ekonomik sıkıntı olduğu belirtilmiştir.

Yıldırım, Sönmez, Çetinkaya ve Akyüz (2021) salgın sürecinde ev ortamında veli-öğrenci etkileşimi ile gerçekleştirilen etkinlikler, öğrenci ve veli etkileşimine dayanarak okunan kitaplara karşı geliştirilen tepkiler ve kitaplara yönelik öğrencilerin anlama durumlarını ortaya koymak amacıyla 2. ve 3. sınıf düzeyinde 23 özel yetenekli öğrenci ve bu öğrencilerin velilerinin katılımı ile betimsel durum saptaması yönetimi ile nitel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sürecinde seri kitap türünden seçilen 3 kitap ile 2 adet postmodern resimli çocuk kitabı türü kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğrenci velilerinin salgın sürecinde öğrencilerin ev ortamında gerçekleştirmiş oldukları akademik faaliyetler ile ilgili görüşlerinde bu faaliyetlerin sırayla kitap okumak, ödev yapmak, eğitsel etkinlikler gerçekleştirmek, ders çalışmak, uzaktan eğitime katılmak, araştırma yapmak ve deney yapmak olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda öğrencilerin salgın sürecinde sanatsal, sportif ve sosyal faaliyetler olarak ele alınan kâğıttan tasarım yapmak, tarımsal faaliyetlerde bulunmak, resim yapmak, dans etmek, müzik dinlemek, spor yapmak gibi faaliyetler de gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Veli ve öğrencinin bu süreçte oyun oynamak, televizyon, film, belgesel izlemek, yiyecek içecek hazırlamak, sohbet etmek gibi etkinlikleri birlikte gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Veliler bu süreçte en çok çocuklarına yeterli vakit ayıramamayı yaşadıkları zorluklar arasında belirtmişlerdir. Velilerin araştırma sürecinde kullanılan kitaplar ve araştırmaya yönelik görüşlerinin kaliteli vakit

geçirme ve kitap okurken keyif alma şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Veli-öğrenci etkileşimine dayalı evde okunan seri metinlere yönelik öğrenci tepkilerinin %70'i okur merkezli tepkiler, resimli çocuk kitabı türlerine verilen tepkilerin %80'ni okur merkezli tepkiler oluşturmuş, velilerin de seri metinler için verdikleri tepkilerin %71'i okur merkezli tepkiler olarak bulgulanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak öğrenci ve veli etkileşimine dayalı gerçekleşen okumalar için her iki kitap türünde de hem öğrenci hem de veli tepkileri okur merkezli tepkiler olarak tespit edilmiştir.

Özan, Karagözoğlu ve Yapıcı (2021) COVID-19 salgın sürecinde okullarında ve BİLSEM'de uzaktan eğitim deneyimleri olan özel yetenekli BİLSEM öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya koymak amacıyla 2020-2021 eğitim öğretim yılında Elâzığ ilindeki BİLSEM'e kayıtlı 4 ila 8. sınıf 77 özel yetenekli öğrenci ile fenomenoloji deseniyle nitel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler uzaktan eğitim kavramına yönelik 109 farklı metafor geliştirmişlerdir. Bu metaforlar gerekçeleri bakımından incelendiğinde kapatılma, kaos, zorluk, yetersizlik, monolog, teknoloji, tıp, sinerji, eğlence, umut ve üretkenlik temaları ortaya çıkmıştır. Bu temaların içerisinde en çok metaforun kapatılma teması için üretildiği tespit edilmiştir.

Boyras, Güçlü ve İnan (2021) uzaktan eğitim sürecinde özel yetenekli lise öğrencilerinin öz düzenleme kapasitelerinin incelenmesi amacıyla Kayseri ilinde farklı lise türlerinde eğitim gören 35 özel yetenekli BİLSEM öğrencisi ile betimsel analiz yöntemi kullanılarak nitel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama amacı ile kullanılmıştır. Araştırmadan elde veriler doğrultusunda özel yetenekli öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinde başlangıçta zorlandıkları ilerleyen süreçte kendi öğrenme sorumluluklarını alarak kendi öğrenmelerini planladıkları, planlama yaparken de başka birinden yardım almaya ihtiyaç duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde genellikle zamanı etkili kullanma konusunda kendilerini iyi tanıdıkları düşüncesinden yola çıkarak kendilerinin planlama yaptıklarını ve yaptıkları planlamanın etkili olduğu yönünde görüş bildirdiklerini belirtilmektedir.

Özdoğru (2021) COVID-19 sürecinde özel yetenekli öğrencilerin uzaktan eğitiminde öğretmenlerin teknoloji kullanımında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlarla başa çıkma stratejilerini incelemek amacıyla Eskişehir ili Odunpazarı

ilçesindeki BİLSEM’de görev yapan 14 öğretmen ile durum çalışması deseninde nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre COVID-19 sürecinde öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin uzaktan eğitiminde teknoloji kullanımında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerin beş alt kategoride kümelendiği belirtilmiştir. İnternet kaynaklı sorunlar, dijital içerikle ilgili sorunlar, teknolojik araçlardan kaynaklı sorunlar, dijital güvenlikle ilgili sorunlar ve teknolojinin finansmanı ile ilgili sorunlar alt kategoriler olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin teknoloji kullanımında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma stratejilerinin ise teknoloji kullanma becerisini geliştirme ve başka kişilerden destek alma olmak üzere iki alt kategoride kümelendiği belirtilmiştir.

Kurt ve Kurtoğlu-Erden (2021) özel eğitim alanında pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaların incelenmesi amacıyla doküman analizi deseninde nitel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada incelenen çalışmalar ve araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda çalışmaların çoğunlukla özel gereksinimli öğrencilerin pandemi dönemindeki uzaktan eğitim süreçlerinin betimlenmesi amacıyla çalışmaların yapıldığı, en az çalışmanın ise pandemi sürecindeki uzaktan özel eğitim uygulamalarının incelenmesi üzerine ve özel yetenekli öğrencilerin pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitimdeki öz düzenleme becerilerinin incelenmesi üzerine yapıldığı tespit edilmiştir.

Sani-Bozkurt vd. (2022) COVID-19 salgınında Türkiye’deki özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerine yönelik gerçekleştirilen uzaktan özel eğitim uygulamalarının uzman bakış açısı ile ortaya konması amacı ile 15 akademisyenin katılımı ile kolektif durum çalışması yapmışlardır. Bu bağlamda çalışmada otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, işitme yetersizliği ve görme yetersizliği, dil ve konuşma bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve özel yetenekli çocuklar kapsamında yedi durumu incelemişlerdir. Özel yetenekli ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde özel sınıflar, destek eğitim odası ve okul sonrası programlardaki zenginleştirilmiş eğitim fırsatlarından yoksun kaldıkları belirlenmiştir. MEB Eğitim Bilişim Ağı’nda (EBA) özel yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında çalışan akademisyenler tarafından hazırlanan kısa videolar bulunmasına rağmen sadece özel yetenekli öğrencilere yönelik ayrı bir

bölümün bulunmadığı belirtilmiştir. Destek eğitim odası uygulamasında görev yapan ve BİLSEM öğretmenlerinin MEB Eğitim Bilişim Ağı'nda kendi öğrencileri ile bir grup oluşturamadıkları için EBA'yı kullanamadıkları belirtilmiştir. BİLSEM, özel okul ve destek eğitim odası öğretmenlerinin; Zoom gibi başka uygulamalar aracılığı ile öğrencilere her hafta eğitim hizmeti sunduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin bu süreçte “Anabilim ÜYEP Yayınları”, Marilena Z. Leane-Taşçılar tarafından hazırlanan “COVID-19 Günlerinde Üstün Zekalı Çocuklara Destek Aile Kitapçığı” ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde hazırlanan “Özelim Eğitimdeyim” mobil uygulamasında yer alan etkinliklerden faydalandıkları ya da bu etkinlikleri farklılaştırarak yeni etkinlikler hazırladıkları belirtilmiştir.

Gürbüz (2022) COVID-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim süreci hakkında özel gereksinimi çocuğa sahip ailelerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla 3. sınıf düzeyinde öğrenim gören özel yetenek tanısı almış çocuğa sahip 5 ebeveyn, öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip 5 ebeveyn ve hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış çocuğa sahip 5 ebeveyn olmak üzere 15 ebeveyn ile fenomenolojik araştırma deseni kullanılan nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin uzaktan eğitim sürecinin verimliliği hakkındaki görüşleri incelendiğinde çocuğu özel yetenek tanısı almış 5 ebeveyn, çocuğu öğrenme güçlüğü tanısı almış 4 ebeveyn ve çocuğu hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış 1 ebeveyn uzaktan eğitim sürecinin verimli olduğunu belirtmiştir. Çalışma sonuçları ebeveynlerin salgın sürecinde çocukları ile fiziksel, zihinsel, el becerisi ve etkileşime dayalı olan etkinlikleri okul etkinlikleri ve dijital zaman alt temaları altında topladığını ortaya koymuştur. Uzaktan eğitim sürecinde ebeveynler en fazla karşılaştıkları sorunların stres ve sorumluluk artışı olduğunu belirtmiştir. Ebeveynler; hastalığa yakalanma korkusunu, çocuklarının salgın sürecindeki eğitimleri hakkında duydukları endişeyi ve karantina uygulaması gibi durumları stres düzeyindeki artış olarak ifade etmişlerdir. Çocukları ile ilgili en fazla karşılaştıkları sorunu ise ekran bağımlılığı olarak belirtmişlerdir. Ebeveynler yaşadıkları altyapı sorunlarını; canlı dersler sırasındaki internet sorunları ve EBA internet sitesine erişim sorunu ve erişim saatlerinin sınırlandırılması olarak belirtmişlerdir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırma kapsamında bu bölüm; araştırmanın modeli, evren ve katılımcılar, veri toplama araçları, işlemleri, verilerin analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği ve araştırmanın sınırlamaları ile ilgili açıklamaları içermektedir.

3.1 Araştırma Modeli

Yapılan çalışmada özel yetenek tanısı alan ve almayan 4. Sınıf öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecinde yapılan çevrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmektedir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel desen kapsamında uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden öğrenci görüşmeleri yapılmıştır. Durum çalışmasında olaylar olduğu gibi derinlemesine incelenir ve belirli bir duruma yönelik sonuçların ortaya konulması amaçlanmaktadır. Yin (1984) durum çalışmasını güncel bir olguyu veya olayı kendi doğal yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların yeterince açık olmadığı ve birden fazla veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır (akt. Yıldırım & Şimşek, 2000).

3.2. Evren ve Katılımcılar

Çalışmanın evrenini; İzmir ilinde bulunan özel bir okulda öğrenim gören 4. Sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılarını ise İzmir ilinde bulunan özel bir okulda 2020-2021 eğitim öğretim yılında 4.sınıf özel yetenek tanısı almış 12 öğrenci ve 4.sınıf özel yetenek tanısı almamış 12 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan özel yetenekli öğrenciler; Bilim ve Sanat Eğitim Merkezlerine (BİLSEM) giden ya da bir uzman tarafından uygulanan bir zeka testinde özel yetenek tanı kriterini karşılayan ve uzman raporu kurumun Rehberlik Bölümü ile paylaşılan öğrencilerdir. İlgili veriler tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1

Özel Yetenekli Olma/Olmama Durumuna Göre Dağılım

	n	%
Özel Yetenekli Olan	12	50,0
Özel Yetenekli Olmayan	12	50,0
Toplam	24	100,0

Katılımcıların özel yeteneğe göre dağılımları incelendiğinde %50'sinin özel yetenekli olmayan, %50'sinin ise özel yetenekli olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2

Cinsiyete Göre Dağılım

	n	%
Kadın	10	41,7
Erkek	14	58,3
Toplam	24	100,0

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde %41,7'sinin kadın %58,3'ünün ise erkek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3

Annelerin Eğitime Göre Dağılımları

	n	%
İlkokul	1	4,2
Lise	4	16,7
Üniversite	19	79,2
Toplam	24	100,0

Annelerin eğitime göre dağılımları incelendiğinde %4,2'sinin ilkokul, %16,7'sinin lise, %79,2'sinin üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4

Babaların Eğitime Göre Dağılımları

	n	%
İlkokul	1	4,2
Lise	1	4,2
Üniversite	22	91,7
Toplam	24	100,0

Babaların eğitime göre dağılımları incelendiğinde %4,2'sinin ilkokul, %4,2'sinin lise, %91,7'sinin üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5

Annelerin Yaş Ortalaması, Babaların Yaş Ortalaması

	N	Minimum	Medyan	Maximum	Ort,	S,S,
Anne yaş	24	36,00	42,00	46,00	41,25	3,04
Baba yaş	24	36,00	45,00	50,00	44,29	3,70

Annelerin yaş ortalaması $41,25 \pm 3,04$, babaların yaş ortalaması $44,29 \pm 3,70$ olduğu tespit edilmiştir.

3.3 Verilerin Toplanması

Bu bölüm araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarını, veri toplama işlemlerini, elde edilen verilerin analizini ve çalışmanın geçerlik ve güvenirliği ile ilgili bilgileri sunmaktadır.

3.3.1 Veri toplama araçları. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için özel yetenekliler alanından,

sosyal bilimler ve Türkçe Eğitimi alanından ve nitel araştırma yöntemleri alanından dört uzmanın görüş ve değerlendirmeleri alınmış ve bu kapsamda gerekli olan düzeltmeler ve düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda çalışma grubunun yaş dönemi özellikleri ve sınıf kademesi göz önünde bulundurularak Türkçe çevrim içi dersi eğitim sürecine dair öğrencilerin daha iyi betimlemeler yapabilmelerine yardımcı olabilmek ve süreçle ilgili görüşlerini daha derinlemesine belirleyebilmek amacıyla görüşmeler her öğrenci için üç oturum olacak şekilde planlanmıştır. Çevrim içi eğitim sürecine beklenmedik bir şekilde, COVID-19 pandemisiyle birlikte geçilmiş ve daha önce çevrim içi eğitim deneyimi olmayan bu öğrenciler ilk kez böyle bir durumla karşı karşıya gelmişlerdir. Bu sebeple çevrim içi Türkçe dersini değerlendirirken süreçten bağımsız olarak değerlendirmek yerine öğrencilerin içerisinde bulunduğu sürecin tamamının değerlendirmesine ihtiyaç duyulmuştur. Her bir oturum için “*adaptasyon*”, “*ders içeriği*” ve “*2020 yılı mart ayından 2021 yılı ocak ayına kadar olan çevrim içi eğitim sürecinin değerlendirilmesi*” olmak üzere oturum başlıkları belirlenmiştir.

3.3.2 Veri toplama işlemleri. Çalışmanın yapıldığı İzmir’deki özel okulda görev yapan okul müdüründen 2020-2021 eğitim öğretim yılında 4. Sınıfta eğitim gören 12 özel yetenekli ve 12 özel yetenekli olmayan öğrenci ile görüşme yapılması için izin alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin velilerinden; kendi çocuklarının araştırmaya katılması konusunda gönüllü olması esası alınarak izin alınmıştır.

Çalışmaya katılan her öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler dijital görüşme platformunda video konferans şeklinde Zoom programı üzerinden ve her öğrenci ile üç oturum olacak şekilde yapılmıştır. Her bir oturum 15-20 dakika arasında sürmüştür. Yapılan görüşmeler yazılı olarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve veriler MAXQDA Programı kullanılarak analiz edilmiştir.

3.3.3 Verilerin analiz işlemleri. Yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden yapılan görüşmeler MAXQDA Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yakut-Çayır ve Sarıtaş (2017, Giriş Bölüm, para.11) nitel veri analizinde öne çıkan programlardan biri olan MAXQDA Programını aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

MAXQDA araştırmacıya nitel metinleri sistematik olarak değerlendirmesi ve yorumlaması için yardım eden bir bilgisayar yazılım programıdır. Ayrıca teoriler geliştirmek ve teorik sonuçları test etmek için gl bir araçtır. Ana menüde dört penceresi vardır: i) veri bölmesi, ii) kod veya kategori sistemi, iii) analiz edilen metin ve iv) temel ve karmaşık arama sonuçları. MAXQDA hiyerarşık bir kod sistemi kullanmaktadır. Araştırmacı bir metin parçasına bir ağırlık puanı ekleyebilir. Kısa notlar farklı tipte notlar olarak (rn. Teorik veya metodolojik notlar) kolayca yazılabilir ve saklanabilir. Grsel haritalama zelliliğine sahiptir. Veriler, SPSS veya Excel gibi istatistik programları ile uyumlu bir şekilde karşılıklı kullanılabilir. Bu nedenle karma yöntem araştırmalarında da tercih edilen bir programdır. Belirli bir proje üzerinde birden fazla kodlayıcı tarafından kolayca kullanılır. Resim ve video parçaları bu programda saklanabilir ve kodlanabilir.

Araştırmada katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla katılımcılar 1’den 24’e kadar numaralandırılmıştır. 1-12 özel yetenekli olan öğrenciler, 13-24 özel yetenekli olmayan öğrenciler olarak kodlanmıştır. Araştırma “evrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşler” ve “evrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşler” olarak iki ana tema altında toplanmıştır. Her bir temanın altında tanımlanmış farklı kategoriler, bu kategorilerin altında da tanımlanmış kodlar yer almaktadır.

rneklemdede 4. sınıf 12 özel yetenekli ve 4. sınıf 12 özel yetenekli olmayan 24 ğrenci yer almaktadır fakat ana temaların altında yer alan bazı kategorilerde (evrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşler temasında yer alan etkinlikler, yazma etkinlikleri, anlamı bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesi, düşüncelerini ifade etme, çevrim içi sınav kategorilerindeki kodlar ve çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşler temasında yer alan çevrim içi eğitim süreci, eğitim ortamı tercihi, çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin duyguları, karşılaşılan problemler kategorisindeki kodlar) bir ğrenci birden fazla koda yönelik ifadede bulunmuştur. Bu sebeple de ifadelerin toplam sayısı 24’ geçmektedir. Bulgular kısmında yer alan şekil 4, şekil 8, şekil 11, şekil 12, şekil 13, şekil 16, şekil 17, şekil 18, şekil 19’da bu durum geçerli olmaktadır. Nitel araştırmalarda kayıp değerden ziyade katılımcı ifadesi önemli olduğu için analizler bu doğrultuda yapılmıştır. Örneğin; katılımcı yazma

etkinliklerindeki tercihi ile ilgili soruda herhangi bir tercih belirtmezken bu soruda noktalama işaretlerine uyup uymadığına yönelik ifadede bulunmuştur.

3.3.4 Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik; sonuçların doğruluğunu ifade etmektedir. İç geçerlilik ise ölçülmek istenen verinin kullanılan araçla gerçekten ölçülebilecek olmasının sağlanıp sağlanamaması ile ilgilidir. Dış geçerlilik, kullanılan veri toplama aracının benzeyen gruplarda benzeyen sonuçlar getirip getirmeyeceği ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Lincoln ve Guba (1985) nitel bir çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini; inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik ölçütlerinin sağlaması olarak belirtmektedir. Bu kavramları da iç ve dış geçerlilik, iç ve dış güvenirlik yerine kullanmaktadır (Creswell, 2021).

Çalışmanın inandırıcılık ölçütünü sağlayabilmek için birinci basamakta; ölçme aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman görüşleri alınarak gerekli olan düzenlemeler yapılmıştır. İkinci basamakta; çalışma grubunda yer alan öğrenciler ile ilgili bilgiler eksiksiz bir biçimde alınmaya çalışılmıştır. Üçüncü basamakta görüşmeler her bir öğrenci için üç oturum olacak şekilde planlanmış ve görüşmeler detaylı bir biçimde yapılmıştır.

Güvenilebilirlik ölçütünü sağlayabilmek için verilerin analizinde yer alacak tema ve kategorilerin belirlenmesi ve verilerin analiz edilmesi süreçlerinin hepsinde uzman görüşleri ve değerlendirmeleri alınmıştır.

Aktarılabilirlik ölçütünü sağlayabilmek için amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen öğrenciler ile yapılan görüşmelerden elde edilen görüşlerden bazıları doğrudan alıntılanarak bulgular kısmında sunulmuş ve bu şekilde betimlenmiştir.

Onaylanabilirlik ölçütünü sağlayabilmek için çalışmada elde edilen bulgular daha önce yapılan araştırmalardan elde edilen bulgu ve sonuçlar ile karşılaştırılmış, benzer ve farklı sonuçlara ulaşılmış, farklı sonuçların neden kaynaklanabileceğine dair görüşler bildirilmiştir.

3.4 Sınırlamalar

Bu çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde bulunan bir özel okulda öğrenim gören 12 özel yetenekli olan ve 12 özel yetenekli olmayan toplam 24 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

Çalışmanın katılımcıları; özel bir okulda eğitim gören ve ailelerinin sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerden oluşmaktadır. Görüşmenin yapıldığı bütün öğrenciler çevrim içi derslere katılım için kişisel bir bilgisayar ya da bir tablete sahiptir. Bununla beraber kurum hali hazırda sahip olduğu teknolojik alt yapısı sayesinde yüz yüze eğitim müfredatlarını dijital ortama entegre edebilmiştir. Çevrim içi Türkçe dersinde Kahoot, Socrative, Blooket, Wordwall, Canva, Wordard, Mentimeter, Padlet gibi web-2 araçlarını kullanmıştır. Bu durumda araştırma bulgularının genellenebilirliği ile ilgili sınırlılık oluşturmaktadır.

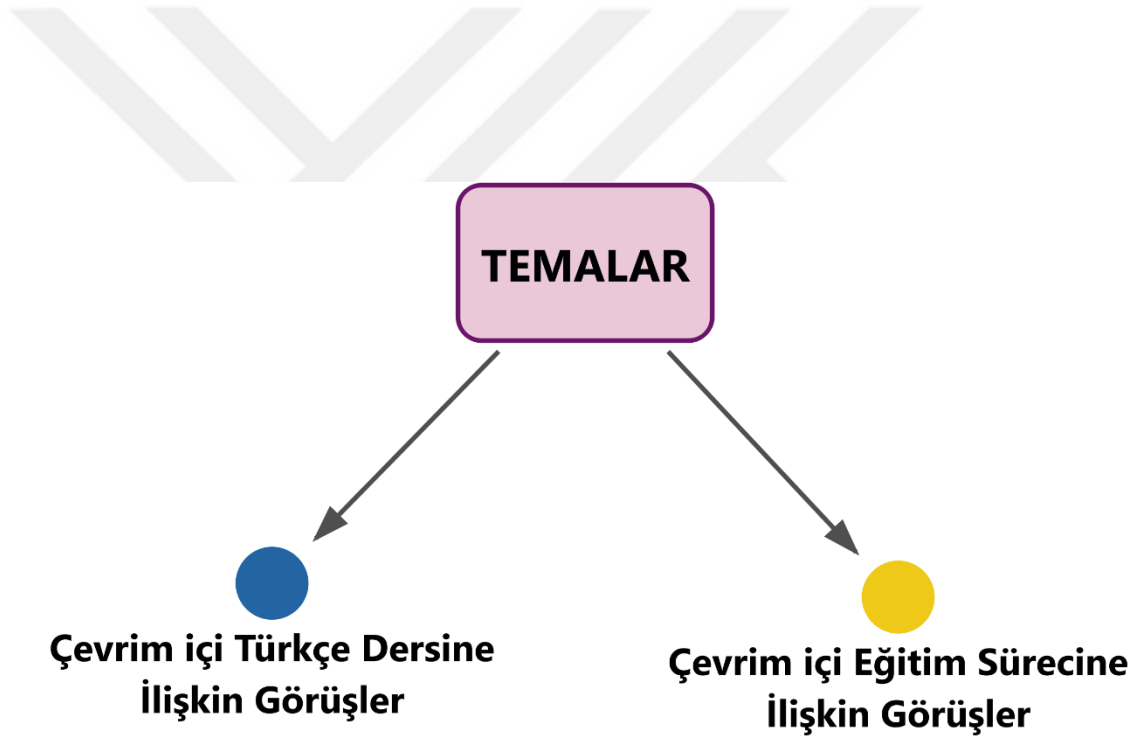
Gelecekte yürütülecek olan çalışmaların daha fazla okulu kapsayacak şekilde daha büyük bir örnekleme ve nicel araştırma yöntemleri de (örneğin deneysel desen) kullanılarak akademik başarıya etkisinin de tespit edilebileceği şekilde yapılması önerilir.

Bölüm 4

Bulgular

Yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu bölümde araştırma problemlerine açıklık getirmesi adına yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

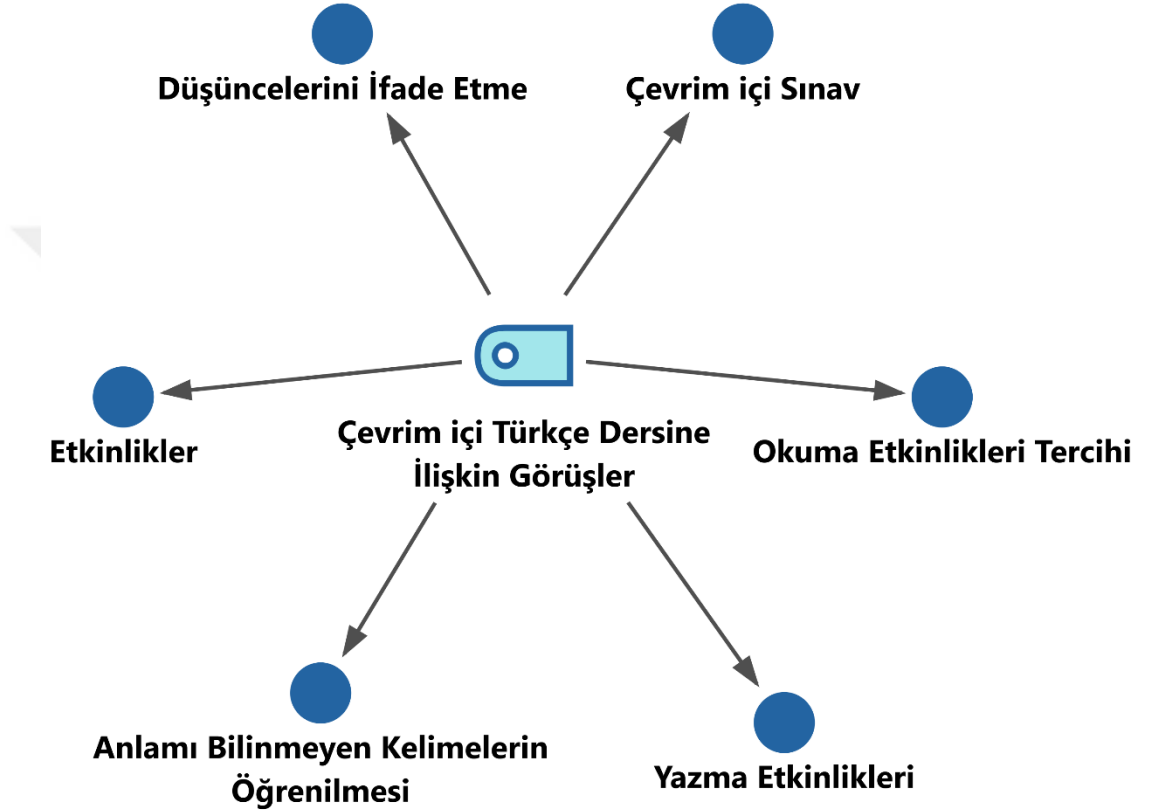
Araştırmanın katılımcıları gizliliği korumak adına Ö1'den Ö24'e kadar numaralandırılmıştır. Araştırma Şekil 2'de görüldüğü üzere iki ana tema altında toplanmıştır. Bunlar; çevrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşler ve çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşlerdir.



Şekil 2. Temalar

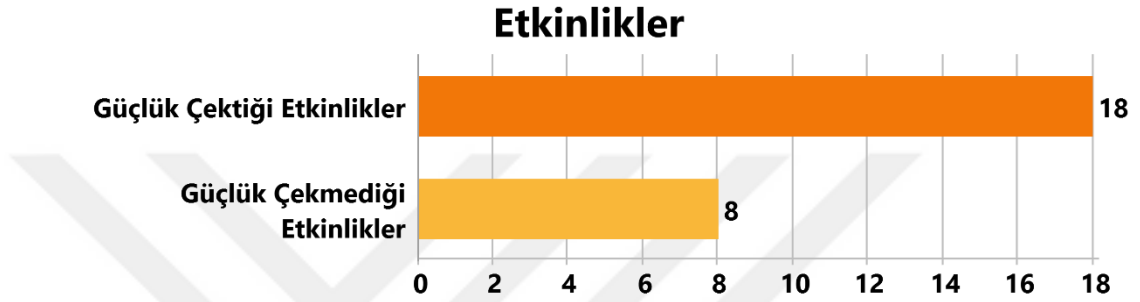
4.1 Çevrim içi Türkçe Dersine İlişkin Görüşler

Araştırmanın ilk teması olan çevrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşler kendi içerisinde altı farklı kategori ile tanımlanmıştır. Bunlar; etkinlikler, yazma etkinlikleri, okuma etkinlikleri tercihi, anlamı bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesi, düşüncelerini ifade etme ve çevrim içi sınavdır (Şekil 3).



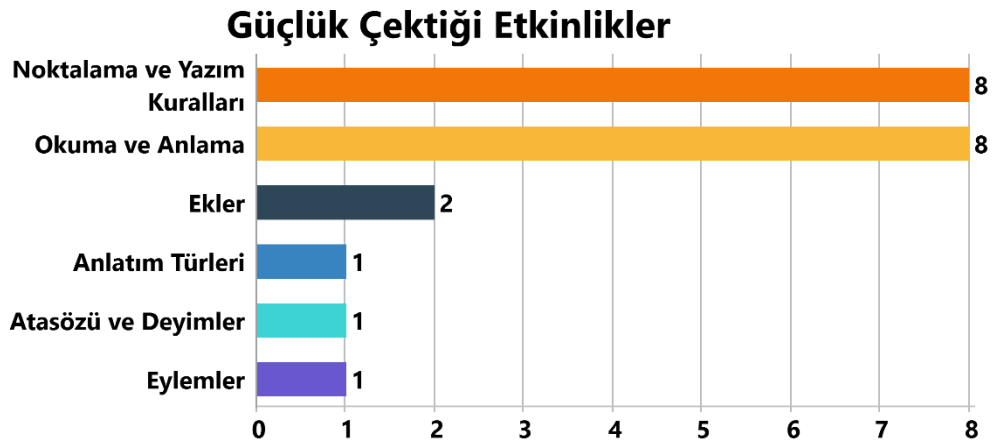
Şekil 3. Çevrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşler teması hiyerarşik kod-alt kod modeli

4.1.1 Etkinlikler. Araştırma kapsamında öğrencilere çevrim içi Türkçe derslerinde hangi etkinliklerde güçlük çekmediği, hangi etkinliklerde güçlük çektiği, hangi etkinlikleri çevrim içi, hangilerini yüz yüze yapmak istedikleri sorulmuştur. Etkinlikler kategorisi güçlük çektiği etkinlikler ve güçlük çekmediği etkinlikler olmak üzere iki farklı kod ile tanımlanmıştır. Öğrencilerin ifadelerinin güçlük çektiği etkinlikler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Şekil 4).



Şekil 4. Etkinlikler

4.1.1.1 Güçlük çektiği etkinlikler. Öğrenciler tarafından güçlük çektiği etkinliklerde 6 farklı etkinlikten bahsedildiği görülmektedir. Bunlar; noktalama ve yazım kuralları, okuma ve anlama, ekler, anlatım türleri, atasözü ve deyimler ve eylemlerdir (Şekil 5).



Şekil 5. Güçlük çektiği etkinlikler

Öğrencilerin ifadeleri özellikle noktalama ve yazım kuralları üzerine yoğunlaşmıştır. Hem özel yetenekli hem özel yetenekli olmayan öğrencilerin noktalama ve yazım kuralları ile ilgili etkinliklerde çevrim içi Türkçe derslerinde güçlük çektiği ve noktalama ve yazım kuralları ile ilgili etkinlikleri yüz yüze derslerde yapmak istedikleri görülmektedir. Yüz yüze Türkçe derslerinde öğretmenin noktalama ve yazım kurallarını kontrol ettiğini, böylece daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Noktalama ve yazım kuralları ile ilgili Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö18, Ö19, Ö22 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Yazım yanlışlarını özellikle yüz yüze işlemek isterdim.” (Ö6, Özel Yetenekli) *“Yazarken büyük harf, noktalama işaretleri gibi bunları kullanmak. Sınıfta yazarken öğretmenim düzelttiriyordu şimdi yazarken yaptığım hatayı anlayamıyorum ve doğrusunu tam öğrenemiyorum belki de.” (Ö12, Özel Yetenekli)*

“Yüz yüze noktalama işaretlerini isterdim, çok kafa karıştırıcı burada.” (Ö22, Özel Yetenekli Olmayan)

“Yazım yanlışları zor oldu. Kitap ya da defterimde öğretmenim düzelttiği zaman daha iyi anlıyordum ben. Açıp tekrar bakabiliyordum.” (Ö24, Özel Yetenekli Olmayan)

Öğrencilerin ifadeleri okuma ve anlama etkinlikleri üzerine de yoğunlaşmıştır. Benzer şekilde hem özel yetenekli hem özel yetenekli olmayan öğrencilerin çevrim içi Türkçe derslerinde okuma, anlama, ana fikir bulma gibi etkinliklerde zorlandıkları görülmektedir. Bazı öğrenciler yüz yüze okuma ve anlama etkinliklerinde daha iyi olduğunu ifade ederken bazı öğrenciler yüz yüze eğitimde de okuma ve anlama etkinliklerinde güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Okuma ve anlama ile ilgili Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö15, Ö17, Ö21 ve Ö23 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin okuma ve anlama etkinlikleri ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Tek anlamadığım bir konu var okuma anlama. Bu konu sınıfta olsaydı daha iyi olurdu.” (Ö3, Özel Yetenekli) *“Ana fikir bulma konusunda iyi değilim.” (Ö11, Özel Yetenekli)*

“Ana fikirde çok zorlanıyorum. Birçok arkadaşım da ana fikri bulmakta zorlanıyor aslında. Bu sadece çevrim içi eğitimde olan bir şey değil benim için, yüz yüze derslerde de zorlanıyordum.” (Ö21, Özel Yetenekli Olmayan)

“Türkçe dersinde metinleri okuma yüz yüze derslerde daha kolay olurdu. Bazı şeyleri yazarken ya da yaparken daha rahat oluyor yüz yüze derslerde.” (Ö23, Özel Yetenekli Olmayan)

Güçlük çekilen etkinliklerde öğrencilerin ekler ile ilgili de görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu konuda yalnızca Ö1 ve Ö5 kodlu özel yetenekli öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin ekler ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Şu ‘iyi ki’ falan, bir de yeni ekler çıkıyor karşıma anlayamıyorum. Bunlar sınıfta daha iyi olurdu.” (Ö1, Özel Yetenekli)

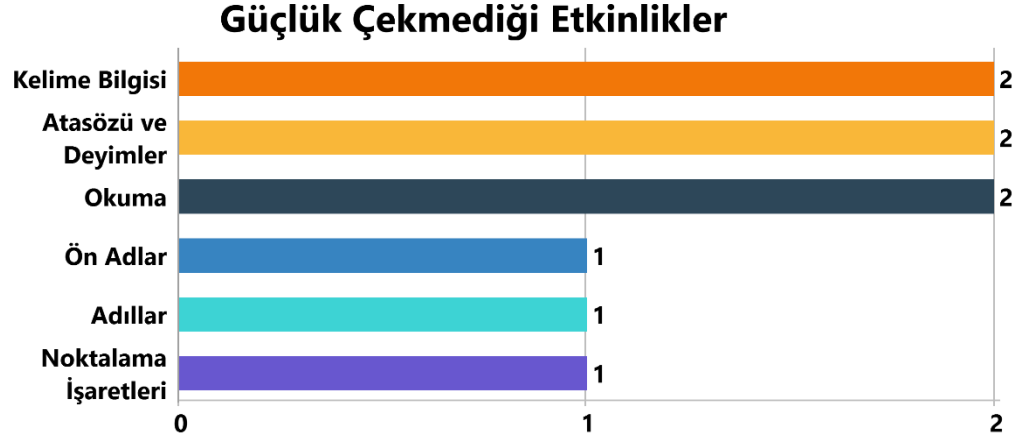
“Hâl eklerinden tutun da noktalama işaretlerine kadar hepsi okulda olunca öğrenmek daha kolay oluyordu.” (Ö5, Özel Yetenekli)

Öğrenciler tarafından güçlük çektiği etkinliklerde ifade edilen diğer etkinlikler ise anlatım türleri, atasözü ve deyimler ve eylemlerdir. Benzer şekilde öğrenciler bu etkinlikleri yüz yüze yapmış olsalardı daha iyi anlayacaklarını ifade etmişlerdir. Bazı etkinliklerde bu etkinlikleri sınıfta daha eğlenceli bir şekilde yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu etkinlikler ile ilgili Ö1, Ö3 ve Ö13 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin etkinlikler ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Eylemde birazcık zorlandım.” (Ö1, Özel Yetenekli) *“Atasözü ve deyimlerde çevrim içi olunca zorlandım. Okulda olsaydık atasözü ve deyimler konusunda öğretmenimiz bizi gruplara ayırıyordu. Herkese atasözü ve deyimler kitaplarını aldırıyordu öğretmenimiz ve iki kişi paylaşıyorduk. Öyle daha eğlenceli ve pratik oluyordu. Her hafta bir kart açıyorduk mesela ve öyle oyun oynuyorduk.” (Ö3, Özel Yetenekli)*

“Yüz yüze olsaydı hepsini daha iyi anlardım. Ben mi yoksa çevrim içi eğitim mi kötü ben anlamadım. Şiirler ama hem çevrim içi hem de yüz yüze hiç olmasaydı keşke. Gerçekten hiç sevmiyorum.” (Ö13, Özel Yetenekli Olmayan)

4.1.1.2 Güçlük çekmediği etkinlikler. Öğrenciler tarafından güçlük çekmediği etkinliklerde 6 farklı etkinlikten bahsedilmiştir. Bunlar; kelime bilgisi, atasözü ve deyimler, okuma, ön adlar, adılar ve noktalama işaretleridir (Şekil 6).



Şekil 6. Güçlük çekmediği etkinlikler

Kelime bilgisi ile ilgili etkinlikler öğrenciler tarafından güçlük çekmediği etkinlikler arasında da belirtilmiştir. Öğrenciler eş anlam, zıt anlam ve eş sesli gibi kelime bilgisine ilişkin etkinliklerde çevrim içi eğitimde güçlük çekmediklerini çünkü bu sözcükleri internetten araştırabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu etkinlikler ile ilgili Ö21 ve Ö24 kodlu özel yetenekli olmayan öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin bu etkinlikler ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Eş anlam, zıt anlam, atasözleri çevrim içi işleyince daha kolay geldi. Genelde çantama sözlüğü koymayı unutuyorum, kitapları yerleştirirken yüz yüze derslerde ama evde hemen internetten bakıyorum.” (Ö21, Özel Yetenekli Olmayan)

“Eş sesli kelimeler kolay oldu, onlar ezber çünkü. Aslında öğretmenimiz bize ezberletmiyor. Oyun olarak öğretiyor. Sözcüğün anlamını bulmak daha kolay oldu yani buradan hemen araştırmak.” (Ö24, Özel Yetenekli Olmayan)

Atasözü ve deyimler ile ilgili etkinlikler de öğrenciler tarafından güçlük çekmediği etkinlikler arasında da belirtilmiştir. Öğrenciler atasözleri ve deyimleri de çevrim içi eğitim sürecinde kolaylıkla internetten araştırabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu etkinliklerde Ö16 ve Ö21 kodlu özel yetenekli olmayan öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin etkinlikler ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Atasözlerini internetten araştırmak daha kolay olduğu için, çevrim içi derste daha iyi oldu. Keşke yüz yüze derste olsaydık dediğim bir konu olmadı, hepsini çevrim içi olunca da anladım ben.” (Ö16, Özel Yetenekli Olmayan)

“Eş anlam, zıt anlam, atasözleri çevrim içi işleyince daha kolay geldi. Genelde çantama sözlüğü koymayı unutuyorum, kitapları yerleştirirken yüz

yüze derslerde ama evde hemen internetten bakıyorum.” (Ö21, Özel Yetenekli Olmayan)

Okuma etkinlikleri de öğrenciler tarafından güçlük çekmediği etkinlikler arasında belirtilmiştir. Bu etkinliklerle ilgili Ö1 ve Ö18 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin etkinlikler ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Metin okumalar çevrim içi daha iyi.” (Ö1, Özel Yetenekli)

“Okumak çevrim içi olunca benim için daha güzel oldu.” (Ö18, Özel Yetenekli Olmayan)

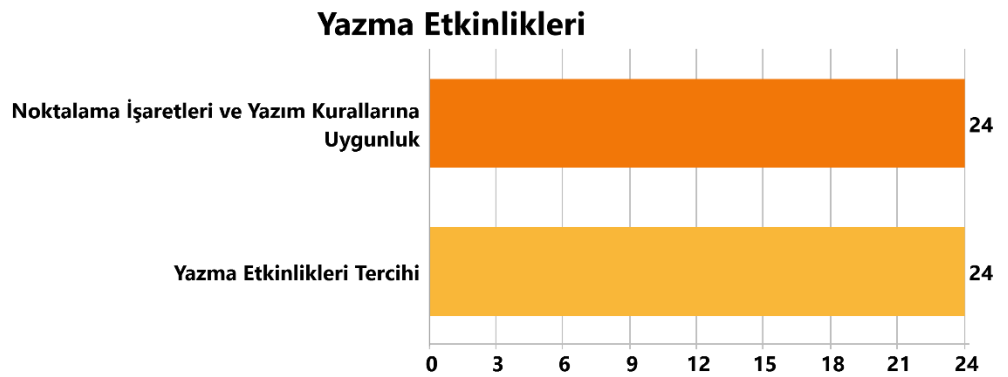
Öğrenciler tarafından güçlük çekmediği etkinlikler olarak ifade edilen diğer etkinlikler ise ön adlar, adıllar ve noktalama işaretleridir. Bu etkinlikler ile ilgili Ö7, Ö11 ve Ö14 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin etkinlikler ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Noktalama işaretlerinde çevrim içi iyi geldi.” (Ö7, Özel Yetenekli)

“Adıllarda daha iyiyim.” (Ö11, Özel Yetenekli)

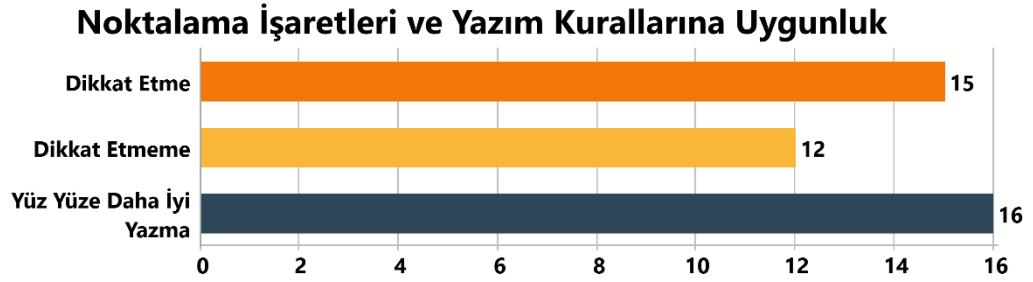
“Çevrim içi derste ön adları işlemek daha iyi oldu. Sınıfta olmayı, etkinlikler yaparak diğer konuları işlemek isterdim ama.” (Ö14, Özel Yetenekli Olmayan)

4.1.2 Yazma etkinlikleri. Araştırma kapsamında çevrim içi Türkçe derslerindeki yazma etkinlikleri de irdelenmiştir. Yazma etkinlikleri kategorisi noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uygunluk ve yazma etkinlikleri tercihi olmak üzere iki farklı kod ile tanımlanmıştır (Şekil 7).



Şekil 7. Yazma etkinlikleri

4.1.2.1 Noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına uygunluk. Noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına uygunluk da kendi içerisinde üç farklı alt kod ile tanımlanmıştır. Bunlar; dikkat etme, dikkat etmeme ve yüz yüze daha iyi yazmadır (Şekil 8).



Şekil 8. Noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uygunluk

Hem özel yetenekli hem özel yetenekli olmayan öğrencilerin çevrim içi Türkçe derslerinde noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına uymaya çalıştıkları görülmektedir. Çevrim içi eğitim sürecinde öğretmen kontrol edemese de bazı öğrenciler noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uymanın kendi sorumlulukları dahilinde olduğunu vurgulamışlardır. Dikkat etme ile ilgili Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21 ve Ö23 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Hepsine uyararak yazıyorum.” (Ö3, Özel Yetenekli) *“Aynı yazıyorum, benim için bir farklılık yok çünkü bu benim sorumluluğumda olan bir durum. Dikkat etmeye çalışıyorum ben, kendi iyiliğim için.” (Ö9, Özel Yetenekli)*

“Aynı hep özenli yazıyorum. Bir tek bazen elim kayıyor, bir şey oluyor orada. Sonra silip tekrar düzgün yazıyorum.” (Ö15, Özel Yetenekli Olmayan)

“Dikkat ederek yazabiliyorum. Büyük harf, noktalama işaretlerine falan uyararak yazıyorum.” (Ö21, Özel Yetenekli Olmayan)

Öğrenciler aynı zamanda dikkat etmeme ile ilgili de görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrenciler bilgisayar klavyesinde yazdıkları için Türkçe karakterler yerine İngilizce karakterli kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, hem özel yetenekli hem özel yetenekli olmayan öğrencilerin noktalama işaretleri ve yazım

kurallarına çok dikkat etmedikleri, bu durumun öğretmenin kontrol edememesinden ve/veya hızlı yazmaları gerektiğinden kaynaklandığı görülmektedir. Dikkat etmeme ile ilgili Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Ekрана yazarken de İngilizce klavyeyi daha hızlı kullanıyorum ben. Yani o yüzden İngilizce klavyede açtığı için Türkçe harfler yok onda. O yüzden ‘ö’ yerine ‘o’, ‘ü’ yerine ‘u’, ‘ç’ yerine ‘c’ falan yazarak gönderiyorum öğretmenime.” (Ö1, Özel Yetenekli)

“Her zaman dikkat edemiyorum, bazen hızlı olmam gerekiyor. Bir de sınıfta öğretmenim bakacak diye daha çok dikkat ediyordum. Burada biraz rahata alıştım.” (Ö12, Özel Yetenekli)

“Birisinde güzel yazıyordum çünkü öğretmenime o yazımı gösteriyordum ve o beğenince ben çok mutlu oluyordum. Diğerinde ise yazım nasıl olsa görünmüyor. Bu yüzden de yazım hiç güzel olmuyor.” (Ö19, Özel Yetenekli Olmayan)

“Az dikkat ediyorum. Nokta, ünlem, soru işaretini koyuyorum ama diğerleri yok. Pek iyi değil yani hatta kötü bile denilebilir.” (Ö22, Özel Yetenekli Olmayan)

Öğrenciler yüz yüze daha iyi yazdıkları da belirtmişlerdir. Hem özel yetenekli hem özel yetenekli olmayan öğrencilerin yüz yüze eğitimde daha iyi yazdıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bunun nedeni çevrim içi derslerde hızlı yazmak durumunda kalmaları, öğretmenin kontrol edememesi ve diğer öğrencilerin yazılarını görememe gibi durumların etkili olduğu anlaşılmaktadır. Yüz yüze daha iyi yazma ile ilgili Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Okulda emekle yapıyorduk, burada bilgisayarda. Burada kısa yazıyorum, canım da çok istemiyor.” (Ö4, Özel Yetenekli)

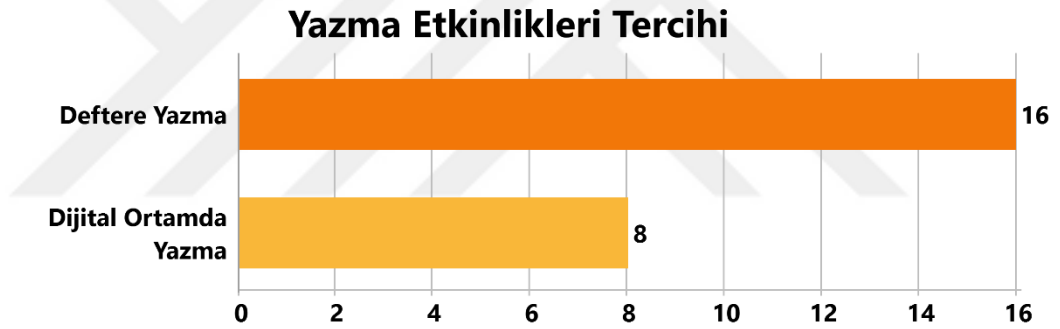
“Çevrim içi olunca hızlı yazdığım için yazılarım daha kötü oluyor. Kırk dakika mıydı hatırlamıyorum yüz yüze iken ama şimdi yarım saat olduğu için daha hızlı yazıyorum. Bir de öğretmenimin tabi sınıfta bakıyordu o yüzden biraz daha dikkat ediyordum. Çevrim içi derste

bazen öğretmenim ‘Yazdıklarını bir okur musun?’ diyor, yazımı ben bile okuyamıyorum.” (Ö7, Özel Yetenekli)

“Okuldaki derslerde yazılarım biraz daha iyiydi. Öğretmenim düzgün yazmamı istiyordu ve defterime bakıyordu o yüzden okulda daha iyi yazabiliyordum.” (Ö20, Özel Yetenekli Olmayan)

“Okulda olunca herkes düzenli yazıyor. Ben de bakıp aman ben de düzenli yazayım diyorum.” (Ö22, Özel Yetenekli Olmayan)

4.1.2.2 Yazma Etkinlikleri Tercihi. Araştırma kapsamında çevrim içi Türkçe derslerindeki yazma etkinlikleri de irdelenmiştir. Yazma etkinlikleri tercihi de kendi içerisinde iki farklı alt kod ile tanımlanmıştır. Bunlar; deftere yazma ve dijital ortamda yazmadır (Şekil 9).



Şekil 9. Yazma etkinlikleri tercihi

Öğrencilerin yazma etkinliklerinde çoğunlukla deftere yazmayı tercih ettikleri görülmektedir. Hem özel yetenekli öğrenciler hem özel yetenekli olmayan öğrenciler kalem ile daha hızlı yazabildiklerini, dijital ortamda yazmaya çalıştıklarında teknik birtakım sorunlar ile karşılaştıklarını ve daha hatalı yazdıklarını ifade etmişlerdir. Deftere yazma ile ilgili Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Kalemle deftere yazmayı tercih ederim. Böyle elim ağrıyor dedim ama böyle de yazarken daha hızlı yazabiliyorum kalemle. Tabletten klavye ile yazarsam, harflerin hep yerlerini bilmiyorum. Sürekli klavyeye

bakarak yazıyorum, ekrana bakmayı unutuyorum. Sonra ekrana bir bakıyorum boşlukları unutmuşum, daha hatalı oluyor ve daha yavaş oluyor.” (Ö6, Özel Yetenekli)

“Deftere çünkü daha hızlı oluyor. Bilgisayarda yazarken daha dikkatsiz olabiliyorum ya da ekrandan doğru mu yazdım diye bakarken zaman kaybediyorum.” (Ö10, Özel Yetenekli)

“Kâğıt kalem kullanmak daha kolay oluyor. Yazımızın gelişmesi için de kalemle yazmak önemli olabiliyor. O yüzden kalemle deftere yazmak daha iyidir bence.” (Ö23, Özel Yetenekli Olmayan)

“Tablette kalem butonu bazen çıkmıyor o yüzden hemen kalemi alıp tık tık yazmak daha hızlı oluyor. O yüzden kalem.” (Ö24, Özel Yetenekli Olmayan)

Kimi öğrenciler yazma etkinliklerinde dijital ortamda yazmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Hem özel yetenekli hem özel yetenekli olmayan öğrencilerin dijital ortamda daha hızlı yazabildikleri, hatalarını kolaylıkla düzeltebildikleri ve deftere yazarken yoruldukları için dijital ortama yazmayı tercih ettikleri görülmektedir. Dijital ortama yazma ile ilgili Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö12, Ö16, Ö19 ve Ö20 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

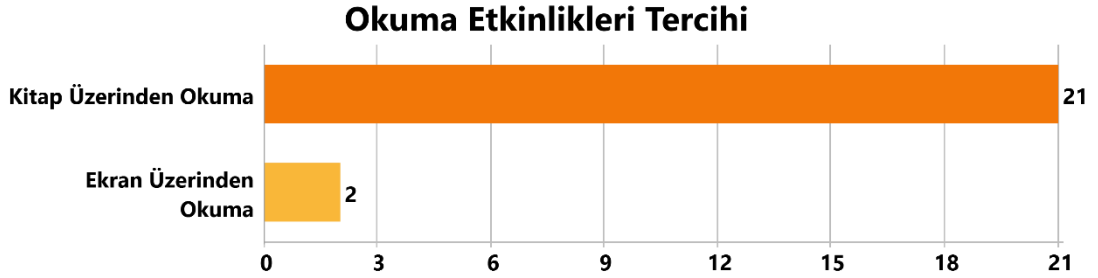
“Bilgisayara yazı yazmayı tercih ederim çünkü daha kolay oluyor. Elim daha az yoruluyor. Deftere yazarken güzel olsun diye kalemi de sıkıyorum galiba o yüzden elim acıyordu.” (Ö2, Özel Yetenekli)

“Bilgisayarla yazmayı tercih ederim çünkü bilgisayarda yazdığım zaman elim daha az yoruluyor ve daha hızlı yazabiliyorum.” (Ö9, Özel Yetenekli)

“Bilgisayarda yazmayı çünkü daha kolay. Mesela yanlış yazdığında bir anda silebiliyorsun. Defterde olduğunda arada yanlış yazdığımda siliyorum ben sayfa yırtılıyor. Tablete yazınca direk tuşa basmak daha kolay, bazen de ben yazamıyorum o anda, mikrofona basıyorum o otomatik yazıyor.” (Ö16, Özel Yetenekli Olmayan)

“Bilgisayarda yazı yazmayı tercih ederim. Klavye olduğu için bilgisayarda yazmak daha kolay geliyor. Klavye ile ben daha hızlı yazabiliyorum.” (Ö20, Özel Yetenekli Olmayan)

4.1.3 Okuma etkinlikleri tercihi. Okuma etkinlikleri tercihi kendi içerisinde iki farklı kod ile tanımlanmıştır. Bunlar; kitap üzerinden okuma ve ekran üzerinden okumadır (Şekil 10).



Şekil 10. Okuma etkinlikleri tercihi

Öğrencilerin okuma etkinliklerinde çoğunlukla kitap üzerinden okumayı tercih ettikleri görülmektedir. Hem özel yetenekli hem özel yetenekli olmayan öğrenciler kitap üzerinden daha kolay takip edebildiklerini, teknik problemlerin okuma sürecini etkilemediğini ve kitaptan okumaya alışkın olduklarını ifade etmişlerdir. Kitap üzerinden okuma ile ilgili Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Kesinlikle kitap üzerinden olmasını tercih ederdim. En azından internet gitse bile kitap takılmaz.” (Ö4, Özel Yetenekli)

“Kitap üzerinden okumayı tercih ediyorum çünkü daha öncesinden de hep normal kitaptan okumaya alışık olduğumuzdan. Ekrandan okumaya pek alışık olmadığımız için, o yüzden yani kitaptan okumak daha iyi.” (Ö6, Özel Yetenekli)

“Kitaptan okumayı her zaman tercih ederim çünkü kitabı açıp bakmam her zaman daha iyi bence. Bir de bir bilgi vereceğim size; üç yaşından beri ben okumayı öğrendim. Bir de beş yaşında daha anaokulundayken yani ben yazıyordum. Ekrandan da kitaptan da okuyabiliyorum aslında ama kitabı tercih ederim. Ekran bulanık oluyor bazen, sansür olmuş gibi oluyor.” (Ö7, Özel Yetenekli)

“Kitaptan okumak daha rahat oluyor. İnternet bazen gidiyor, okuman yarım kalıyor. Ekran gidiyor gibi... Kitaptan en azından ekran gitse

bile okumaya devam ediyorsun. Sonra sorulara cevap verebiliyorsun.”

(Ö16, Özel Yetenekli Olmayan)

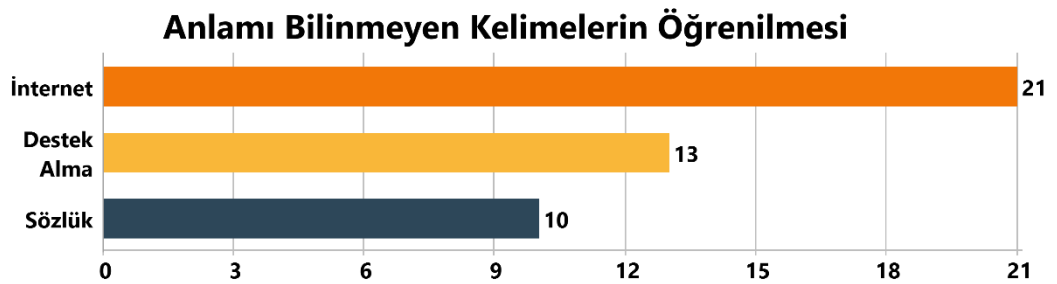
“Kitap üzerinden okumak daha iyi çünkü kitapta parmağımla takip edebiliyorum ama ekranda takip edemiyorum.” **(Ö18, Özel Yetenekli Olmayan)**

Bazı öğrenciler okuma etkinliklerinde ekran üzerinden okumayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ekrandan okumanın daha kolay olduğunu çünkü kitaptan okumanın yorucu olduğunu ve ekranın daha büyük olduğunu belirtmişlerdir. Ekran üzerinden okuma ile ilgili Ö3 ve Ö20 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Ekrandan okumak daha kolay geliyor, karşımda olup da okuyunca daha rahat oluyor.” **(Ö3, Özel Yetenekli)**

“Ekran üzerinden okuma yapmayı tercih ediyorum. Ekran yorucu olmuyor, kitap yorucu oluyor benim için. Ekran daha büyük oluyor.” **(Ö20, Özel Yetenekli Olmayan)**

4.1.4 Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesi. Araştırma kapsamında çevrim içi Türkçe derslerinde anlamı bilinmeyen kelimeler ile karşılaşıldığında öğrencilerin bu kelimeleri nasıl araştırdıkları irdelenmiştir. Anlamı bilinmeyen kelimelerin araştırılması kendi içerisinde üç farklı kod ile tanımlanmıştır. Bunlar; internet, destek alma ve sözlüktür (Şekil 11).



Şekil 11. Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesi

Öğrenciler çevrim içi Türkçe derslerinde anlamını bilmedikleri kelimeler ile karşılaştıklarında çoğunlukla bunları internette araştırdıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrenciler yüz yüze dersteyken sözlük veya öğretmen desteğine başvursalar da çevrim içi eğitim sürecinde anlamı bilinmeyen kelimeler ile karşılaştıklarında bunları internet aracılığıyla bulduklarını, bu şekilde daha hızlı olduğunu vurgulamışlardır. İnternet ile ilgili Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“İnternette bakıyorum. Sözlüğümde hep yanımda aslında ama sözlükte aramak daha uzun sürüyor, sayfalarını çevirip bakıp bulmak yerine Google üzerinden yazınca hemen çıkıyor.” (Ö9, Özel Yetenekli)

“Çevrim içi derslerde internette araştırıyorum, aslında daha hızlı oluyor.” (Ö12, Özel Yetenekli)

“İnternette araştırıyorum, sözlükte sayfada bulmak daha zor, uğraşıyorsa hemen internette bakıyorum.” (Ö16, Özel Yetenekli Olmayan)

“Anlamını bilmediğim kelimenin anlamını hemen bilgisayara yazıyorum o bana gösteriyor. Sınıfta olsak sadece sözlükten bakabiliyorduk. Şimdi iş kolaylaştı. Çabucak yanıtı ulaşabiliyorum. Zaten birçok şeyi kendi kendimi araştırma yaparak buluyorum.” (Ö19, Özel Yetenekli Olmayan)

Öğrenciler çevrim içi Türkçe derslerinde anlamını bilmedikleri kelimeler ile karşılaştıklarında aynı zamanda destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Özel yetenekli ve özel yeteneği olmayan öğrenciler anlamını bilmedikleri kelimeler ile karşılaştıklarında ailelerinden veya öğretmenlerinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Destek alma ile ilgili Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Genellikle aileme soruyorum.” (Ö3, Özel Yetenekli)

“Öğretmenim söylüyor ya da öğretmenimize soruyoruz. Bazen de siz araştırın diyor. O zaman internette bakıyorum.” (Ö11, Özel Yetenekli)

“Bilmediğim bir kelime olduğu zaman öğretmenime soruyorum.” (Ö20, Özel Yetenekli Olmayan)

“Bazen öğretmenimize soruyoruz, bazen Google üzerinden bakıyoruz.” (Ö24, Özel Yetenekli Olmayan)

Öğrenciler çevrim içi Türkçe derslerinde anlamını bilmedikleri kelimeler ile karşılaştıklarında sözlüğe başvurdıklarını da ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler yeni kelimeleri araştırırken yalnızca sözlük kullanırken bazı öğrenciler sözlüğün yanında bazen internet de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sözlük ile ilgili Ö4, Ö5, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö21, Ö22 ve Ö23 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

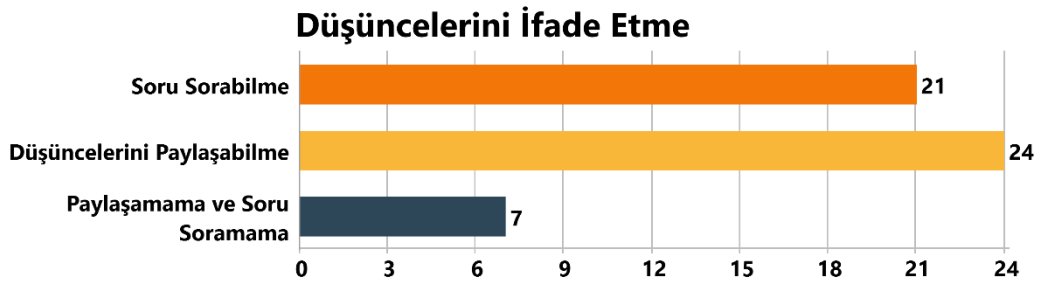
“Ya sözlükten baktım ya da internetten bakıp buldum.” (Ö4, Özel Yetenekli)

“Bazen internetten araştırıyorum ama bazen de sözlükten bakıyorum. Örneğin eğer sözlüğüm salondaysa oraya gitmek yerine daha hızlı olsun diye hemen internetten araştırıyorum. Bazen de sözlüğümden bakabiliyorum. Sözlükten bakmak ama yine de daha iyi çünkü internette her zaman doğru bilgiye ulaşamayabiliriz.” (Ö8, Özel Yetenekli)

“Türkçe sözlüğüm var evde yanımda oradan bakıyorum.” (Ö14, Özel Yetenekli Olmayan)

“Sözlükten araştırıyorum. Öğretmenim araştırın diyor bize. Benden daha önce biri araştırırsa onu yazıyorum ama benden önce araştırıyorlarsa ben kendiminkini yazıyorum.” (Ö22, Özel Yetenekli Olmayan)

4.1.5 Düşüncelerini ifade etme. Araştırma kapsamında çevrim içi Türkçe derslerinde konuşma becerisinin bir göstergesi olan sözlü olarak kendilerini ifade etme ve düşüncelerini aktarabilme sürecinde öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilme ve öğretmene soru sorabilme durumları incelenmiştir. Düşüncelerini ifade etme kendi içerisinde üç farklı kod ile tanımlanmıştır. Bunlar; soru sorabilme, düşüncelerini paylaşabilme, paylaşamama ve soru soramamadır (Şekil 12).



Şekil 12. Düşüncelerini ifade etme

Öğrenciler çevrim içi Türkçe derslerinde çoğunlukla soru sorabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler Zoom'dayken parmak kaldırarak veya "chat" kısmından yazarak sorularını sorabildiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise anlamadıkları konuları ders sonunda öğretmen ile yalnızken sormayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Soru sorabilme ile ilgili Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir: “

Anlamadığım zaman parmak kaldırır sorarım.” (Ö2, Özel Yetenekli)

“Anlamadığım konular olduğunda da sorabiliyorum. Mesela ders sonunda sorabilirim, ben daha çok ders bittikten sonra sormak istiyorum öğretmenime. Arkadaşlarım ekranda bana bakarken, anlamadığım bir soruyu sormak biraz şey ummm zor oluyor. Okulda teneffüslerde kalıp sormak daha kolaydı. Bazen burada hemen sonraki ders başlayacak diye tedirgin oluyorum. Başka derse bağlanmak falan...” (Ö6, Özel Yetenekli)

“Sorabiliyorum yine parmak kaldırarak. Eğer soramazsam yine dersin sonunda kalıyorum ve paylaşıyorum. Öğretmenimden yardım istiyorum, bana anlatıyor.” (Ö16, Özel Yetenekli Olmayan)

“Hiç anlamadığım şeyler olursa soruyorum ben öğretmenime. Yine parmak kaldırıyorum.” (Ö20, Özel Yetenekli Olmayan)

Öğrenciler çevrim içi Türkçe derslerinde aynı zamanda düşüncelerini paylaşabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler Zoom'dayken parmak kaldırma seçeneğini kullandıklarını ya da "chat" kısmından düşüncelerini ilettiklerini belirtmişlerdir. Düşüncelerini paylaşabilme ile ilgili tüm öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Genellikle parmak kaldırıyorum ya da öğretmenim beni seçiyor ya da hak veriyor. Bütün derslerde aslında bu hep aynı şekilde oluyor.” (Ö3, Özel Yetenekli)

“Öğretmenimden izin istiyorum, izin verirse söylerim.” (Ö6, Özel Yetenekli)

“Öğretmenim bana söz hakkı verdiğinde paylaşabiliyorum. Parmak kaldırıyorum ve sıramı bekliyorum.” (Ö7, Özel Yetenekli)

“‘Raise hand’ var Zoom'da, parmak kaldırıyorum.” (Ö13, Özel Yetenekli Olmayan)

“Parmak kaldırıp düşüncelerimi paylaşıyorum, bazen de chat üzerinden yazıyorum. Hatta şöyle ki sadece öğretmenimin duymasını istediğim bir şey ise yazmayı tercih ediyorum çünkü o zaman sadece öğretmenim ve benim aramda kalabiliyor. Birkaç arkadaşım mikrofonunu açıp düşüncelerini paylaşabiliyor hemen ama ben öyle yapamıyorum çünkü ben utangacım.”

(Ö17, Özel Yetenekli Olmayan)

Kimi öğrenciler çevrim içi Türkçe derslerinde düşüncelerini paylaşamadıklarını ve/veya soru soramadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler düşüncelerini paylaşmak ve soru sormak isteseler de bazen çekindikleri için, bazen de çevrim içi ortamda çok fazla öğrenci soru sormaya çalıştığı için soramadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler yüz yüze eğitimde düşüncelerini paylaşıp soru sorabilirken çevrim içi eğitimde bunu yapamadıklarını belirtmişlerdir. Düşüncelerini ifade edememe ve soru soramama ile ilgili Ö3, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, Ö18 ve Ö22 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Bazen soramadığım durumlar da oluyor. Çok fazla kişi sormaya çalışırsa ben soramıyorum.” (Ö3, Özel Yetenekli)

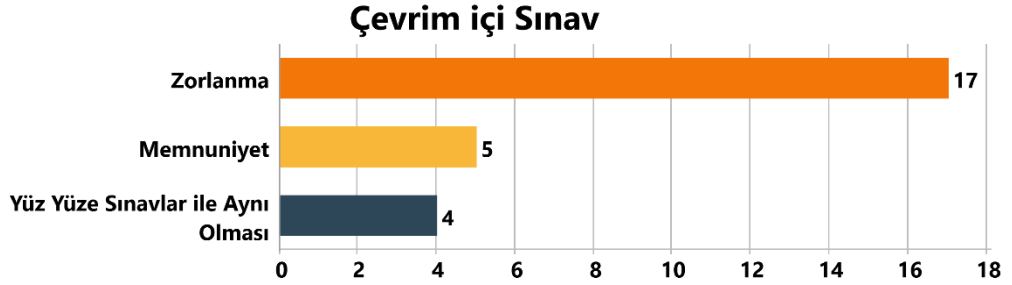
“Genellikle anlamadığım soruları soramıyorum çünkü ben genelde içimde saklarım çünkü birincisi utaniyorum, ikincisi de yer yer değişebiliyor. Mesela bir konuyu anlamıyorum, soruyorum ama yine de anlamıyorum. Derste vakit kaybı olduğu için de tekrar soramıyorum. Öğretmenimin söylediklerini not olarak yazıyorum. Tekrar tekrar okuyarak onları anlamaya çalışıyorum. Anlamazsam en son whats up’tan yazıyorum öğretmenime.” (Ö7, Özel Yetenekli)

“Anlamadığı bir şey olduğunda daha çok kendime soruyorum çevrim içi olduğu için. Düşünüp bulabiliyorum bulamazsam öğretmenime soruyorum diyeceğim ama genelde ben öğretmenime pek sormuyorum. Daha çok evdekilerden yardım alıyorum. Sınıfta olsaydım öğretmenime sorardım ama.”

(Ö14, Özel Yetenekli Olmayan)

“Öğretmenime sorum olursa genellikle soramıyorum.” (Ö18, Özel Yetenekli Olmayan)

4.1.6 Çevrim içi sınav. Araştırma kapsamında aynı zamanda çevrim içi Türkçe sınavları ile ilgili öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Çevrim içi sınav kendi içerisinde üç farklı kod ile tanımlanmıştır. Bunlar; zorlanma, memnuniyet ve yüz yüze sınavlar ile aynı olmasıdır (Şekil 13).



Şekil 13. Çevrim içi sınav

Öğrenciler çoğunlukla çevrim içi sınavlarda zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler çevrim içi Türkçe sınavlarını yaparken okumakta ve soruları yanıtlamakta zorlandıklarını, dikkatlerinin dağıldığını, daha stresli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler çevrim içi Türkçe sınavlarında yüz yüze sınavlara göre daha çok hata yaptıklarını ve notlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Çevrim içi sınavlarda zorlanma ile ilgili Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Yüz yüze sınavlarda daha iyi not alabiliyordum. Ekrandan soru yanıtlamak zor. Siz hiç çevrim içi sınav oldunuz mu? Olduysanız beni daha iyi anlarsınız. Kâğıttan okumak ve cevap vermek daha kolay hepsi aynı yerde.” (Ö2, Özel Yetenekli)

“Evde ben daha çok bir stres küpüne dönüşüyorum. Okulda öğretmenim beni rahatlatabiliyordu. Sınavlardan önce kısa bir konuşma yapabiliyorduk ve rahatlıyordum. Ben sınavlardan önce hep yapamazsam yapamazsam diyordum. Çevrim içi sınavlarda Türkçede bir sorun oluşuyor hep bir soruda falan. Evde de odaklanıyorum ama okulda olunca daha garantiye sokuyordum ben soruları. Ekrana sürekli bakmak yoruyor. Çevrim içi sınavda sorunun cevabını doğru bilip yanlış işaretlediğim de oldu. Kitapta daha kolay görebildiğim için yanıtını hemen yazabiliyorum ama bunda bir de yukarı çıkıp optik gibi

şey var orada yani karşıda olduğu için orada yanlış şeye basabiliyorum.” (Ö5, Özel Yetenekli)

“Çevrim içi ortamda çok verimli yapamıyorum ben bazı şeyleri. Çevrim içi sınavlar benim için kötü. Sınıfta olduğum kadar iyi değil. Bazen yazılar küçük oluyor, büyütüyorum başka yollarla okumak zorunda kalıyorum.” (Ö16, Özel Yetenekli Olmayan)

“Türkçede paragraflar var onları evde okumak daha zor oluyor çünkü dikkatimiz dağılıyor. Bir şey yapıp bir daha baştan başlıyoruz metne. Nerede kaldığımızı bulamıyoruz. Süremiz gidiyor.” (Ö24, Özel Yetenekli Olmayan)

Kimi öğrenciler çevrim içi sınavlardan memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler çevrim içi sınavları daha çok sevdiklerini çünkü evde tek başınayken sorulara daha rahat yanıt verebildiklerini, bazı soruları sesli bir şekilde okuyabildiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler yüz yüze sınavlarda bazı soruları boş bırakabiliyorken çevrim içi sistemdeki uyarılar sayesinde soruları boş bırakmadıklarını da eklemişlerdir. Bu konuda Ö11, Ö14, Ö16, Ö19 ve Ö20 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Ekrandan yapmayı ben daha çok sevdim, çevrim içi sınavları sevdim. Zaten bir farkı yok benim için, işaretliyorsun aynı şey. Bir de sınıfta erken bitiren biri olursa ben heyecanlanıyordum ya da birileri sayfa değiştirdiğinde “ben hala aynı sayfadayım acele etmem” gerekiyor diye düşünüyordum. Burada kendimle kalıyorum ve daha rahatım. Türkçe paragraf sorularını sesli bile okuyabiliyorum.” (Ö11, Özel Yetenekli)

“Sınavları çevrim içi olmayı tercih ediyorum çünkü sınıfta olduğumuzda biraz dikkatim dağılıyor. Kafam karışıyor ama çevrim içi olunca odamda oluyorum, kimse olmuyor, ses olmuyor daha rahat oluyorum, kafam karışmıyor. Kendi kendime olduğum için daha rahat yapıyorum.” (Ö14, Özel Yetenekli Olmayan)

“Bir iyi tarafı var sadece, eğer boş bıraktığım soru olursa sınavı bitirince orada bir gösterge var ve uyarı veriyor. Ben 3. sınıfta bunu yaşamıştım, soruyu atlamıştım ama burada atlama şansım yok.” (Ö16, Özel Yetenekli Olmayan)

“Okulda daha stresli olabiliyorum, evde daha rahatım sınavda. Bir de evde birinden yardım alabiliyorum.” (Ö20, Özel Yetenekli Olmayan)

Öğrenciler aynı zamanda yüz yüze sınavlar ile çevrim içi sınavların aynı olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda yalnızca Ö1, Ö3, Ö6 ve Ö9 kodlu özel yetenekli öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin konu ile ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Çevrim içi ya da yüz yüze sınavlar Türkçe dersi için pek fark etmedi. Benim için aynıydı.” (Ö1, Özel Yetenekli)

“Ben sınavlarda hiç zorlanmıyorum. Okulda da olsak, evde de olsak benim için hep aynı oldu.” (Ö3, Özel Yetenekli)

“Türkçe sorularında okuma hatası yapıyorum birçok kez. O yüzden çevrim içi ve yüz yüze hepsinde hata yapabiliyorum. Fark etmiyor benim için.” (Ö6, Özel Yetenekli)

“Benim için aynıydı sınavlar. Bir farkı yoktu. Sınav; sınavdır.” (Ö9, Özel Yetenekli)

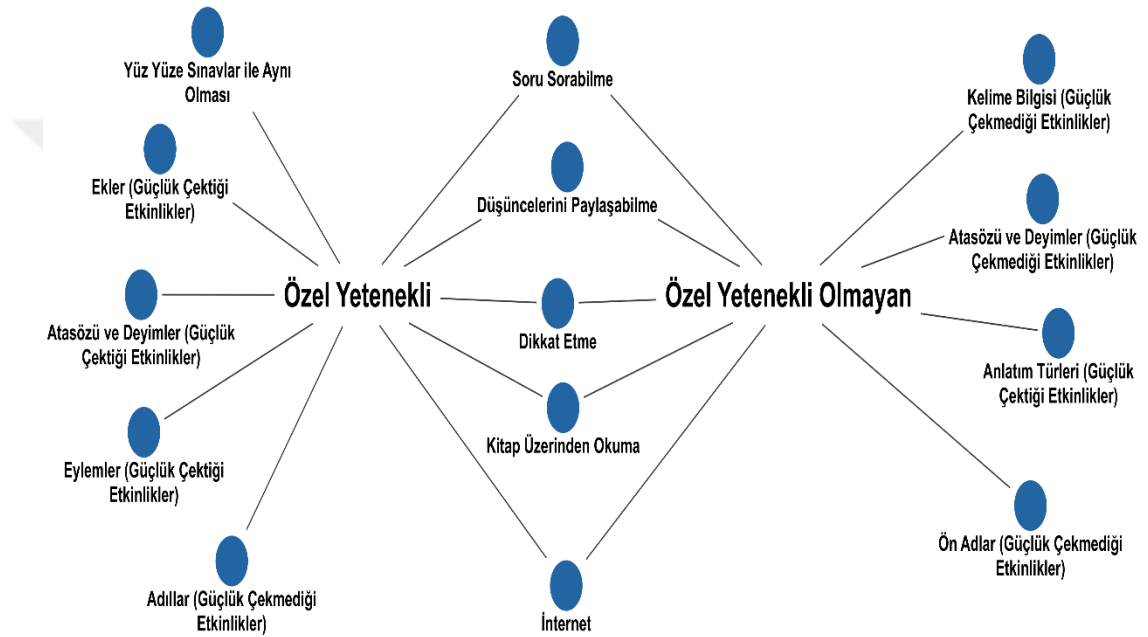
Tablo 6

Çevrim İçi Türkçe Dersine İlişkin Görüşler

Kod Sistemi	Özel Yetenekli	Özel Yetenekli Olmayan
Çevrim içi Türkçe Dersine İlişkin Görüşler		
Etkinlikler		
Güçlük Çektiği Etkinlikler		
Noktalama ve Yazım Kuralları	●	●
Okuma ve Anlama	●	●
Ekler	●	
Anlatım Türleri		●
Atasözü ve Deyimler	●	
Eylemler	●	
Güçlük Çekmediği Etkinlikler		
Kelime Bilgisi		●
Atasözü ve Deyimler		●
Okuma	●	●
Ön Adlar		●
Adıllar	●	
Noktalama İşaretleri	●	
Yazma Etkinlikleri		
Noktalama İşaretleri ve Yazım Kurallarına Uygunluk		
Dikkat Etme	●	●
Dikkat Etmeme	●	●
Yüz Yüze Daha İyi Yazma	●	●
Yazma Etkinlikleri Tercihi		
Deftere Yazma	●	●
Dijital Ortamda Yazma	●	●
Okuma Etkinlikleri Tercihi		
Kitap Üzerinden Okuma	●	●
Ekran Üzerinden Okuma	●	●
Anlamı Bilinmeyen Kelimelerin Öğrenilmesi		
İnternet	●	●
Destek Alma	●	●
Sözlük	●	●
Düşüncelerini İfade Etme		
Soru Sorabilme	●	●
Düşüncelerini Paylaşabilme	●	●
Paylaşamama ve Soru Soramama	●	●
Çevrim içi Sınav		
Zorlanma	●	●
Memnuniyet	●	●
Yüz Yüze Sınavlar ile Aynı Olması	●	●

Çevrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşler teması öğrencilerin özel yetenekli olup olmamasına göre incelenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin etkinlikler kategorisinde noktalama ve yazım kuralları ile okuma ve anlama; anlamı bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesi kategorisinde internet; yazma etkinlikleri kategorisinde

dikkat etme ve yüz yüze daha iyi yazma; okuma etkinlikleri tercihi kategorisinde kitap üzerinden okuma; düşüncelerini ifade etme kategorisinde soru sorabilme ile düşüncelerini paylaşabilme konuları üzerine yoğun olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Özel yetenekli olmayan öğrenciler de çoğunlukla benzer şekilde görüş bildirmişlerdir. Özel yetenekli öğrencilerden farklı olarak özel yetenekli olmayan öğrencilerin çevrim içi sınavlarda zorlanma ile ilgili yoğun görüş bildirdikleri görülmektedir (Tablo 6).



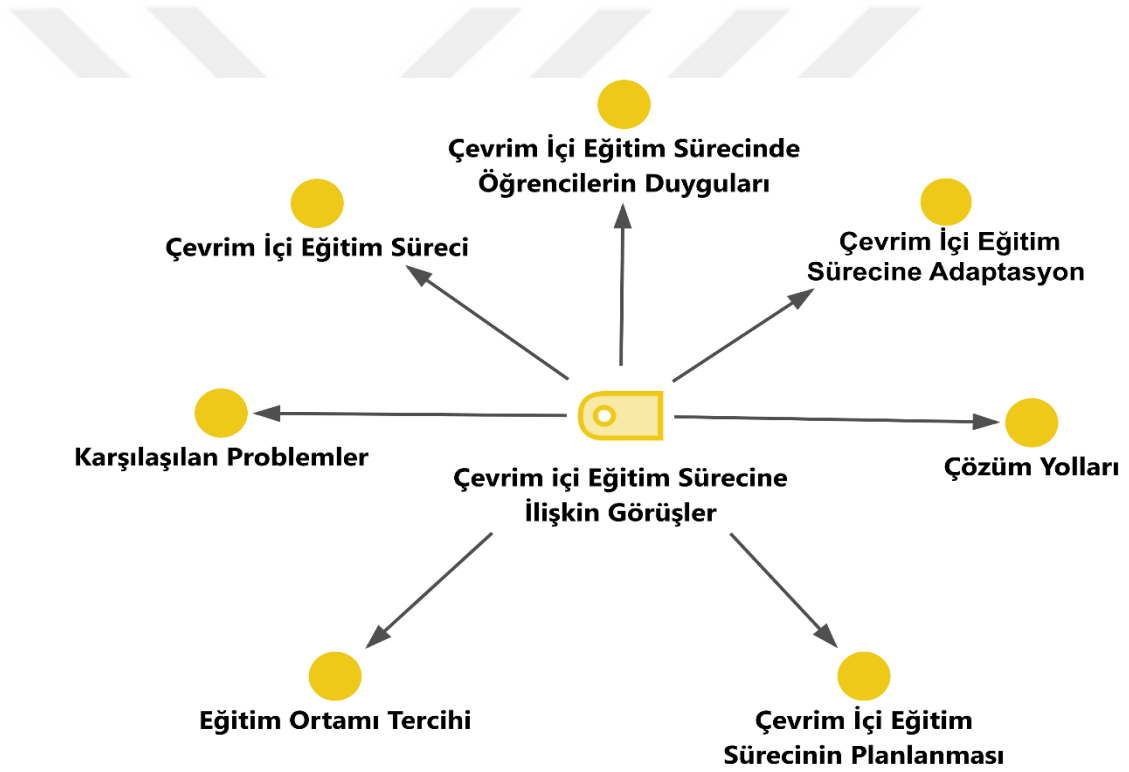
Şekil 14. Çevrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşler temasının özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan öğrencilere göre karşılaştırılması

Yukarıdaki Şekil 14’de özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin ortasında bulunan kodlar bunların her iki öğrenci grubu tarafından da belirtildiğini ifade etmektedir. Ancak özel yetenekli öğrencilerin solunda bulunanlar yalnızca özel yetenekli öğrenciler; özel yetenekli olmayan öğrencilerin sağında bulunanlar yalnızca özel yetenekli olmayan öğrenciler tarafından ifade edilen kodlardır. Buna göre, yüz yüze sınavlar ile aynı olması, ekler (güçlük çektiği etkinlikler), atasözü ve deyimler (güçlük çektiği etkinlikler), eylemler(güçlük çektiği etkinlikler), adıllar (güçlük çekmediği etkinlikler) ile ilgili yalnızca özel yetenekli öğrenciler görüş bildirirken; kelime bilgisi (güçlük çekmediği etkinlikler), atasözü ve deyimler

(güçlük çekmediği etkinlikler), anlatım türleri (güçlük çektiği etkinlikler) ve ön adlar (güçlük çekmediği etkinlikler) ile ilgili yalnızca özel yetenekli olmayan öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Düşüncelerini paylaşabilme, soru sorabilme, dikkat etme, kitap üzerinden okuma, internet konularında ise her iki öğrenci grubu da görüş bildirmiştir.

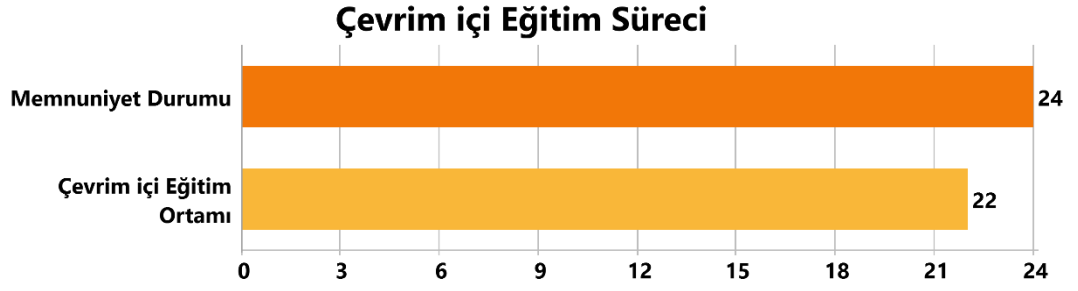
4.2 Çevrim İçi Eğitim Sürecine İlişkin Görüşler

Araştırmanın ikinci teması olan çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşler kendi içerisinde yedi farklı kategori ile tanımlanmıştır. Bunlar; çevrim içi eğitim sürecinin planlanması, çevrim içi eğitim sürecine adaptasyon, çevrim içi eğitim süreci, eğitim ortamı tercihi, çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin duyguları, karşılaşılan problemler ve çözüm yollarıdır (Şekil 15).



Şekil 15. Çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşler teması hiyerarşik kod-alt kod modeli

4.2.1 Çevrim içi eğitim süreci. Araştırmada öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinden memnun olup olmadıkları ve çevrim içi ders ortamları irdelenmiştir. Çevrim içi eğitim süreci kategorisi memnuniyet durumu ve çevrim içi eğitim ortamı olmak üzere iki farklı kod ile tanımlanmıştır (Şekil 16).



Şekil 16. Çevrim içi eğitim süreci

Öğrencilerin tamamı çevrim içi eğitim sürecinden memnun olup olmadıklarına ilişkin görüşlerde bulunmuşlardır. Bazı öğrenciler ev ortamında ders dinlerken rahat olduklarını ve derse odaklanabildiklerini, aynı zamanda çevrim içi derste sınıf arkadaşlarından da memnun olduklarını ifade etmektedirler. Ancak bazı öğrenciler ev ve çevrim içi derste sınıf ortamından rahatsız olduklarını belirtmektedirler. Bu konuda tüm öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Bana ait sessiz bir ortam oluyor. Dersim başlayınca söylüyorum ve herkes sessiz oluyor. Bu şekilde derslere bağlanıyorum.” (Ö5, Özel Yetenekli)

“Çevrim içi sınıfım eğlenceli, güzel, neşeli yani normal okulumda gibi hissediyorum. Bazen dediğim gibi sıkıldığım oluyor ama genellikle eğlenceli ve normal okulumdaki gibi hissediyorum.” (Ö8, Özel Yetenekli)

“Sınıf gibi değil. Bazı arkadaşlarım kamerasını kapatıyor. Onları göremiyorum. Bazen ben de kapatmak istiyorum. Ders esnasında bir şeyler yemem gerekiyor. İzinsiz mikrofonu açanlar oluyor. O zaman çok dikkatim dağılıyor. Hatta aç kapa yapıyorlar. Ekran değişiyor sürekli.” (Ö19, Özel Yetenekli Olmayan)

“Evde bir ders düzenim var ama bazen rahat bağlanamıyorum. İnternetim olmuyor, ağabeyim rahatsız ediyor bazen, yani ses çıkartıyor. Biz evde onunla ikimiz kalıyoruz.” (Ö20, Özel Yetenekli Olmayan)

Öğrenciler aynı zamanda çevrim içi eğitim ortamına ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrencilerin bazıları evlerinde derslere katılım gösterirken bazıları ebeveyninin ofisinde veya diğer aile büyüklerinin evinde derslere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13,

Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Ben babamla birlikte babamın iş yerine gidiyorum. Derslere babamın ofisinden bağlanıyorum.” (Ö2, Özel Yetenekli)

“Evimde, odamdan bağlanıyorum.” (Ö6, Özel Yetenekli)

“Bizim ev depremde biraz hasarlı çıktı bu yüzden dedemlerdeyiz. Bazen Dikili’de bağlanıyorum. Ben salonda derse giriyorum çünkü biz annem, babam ve ben aynı odada kalıyoruz. Odamda masa olmadığı için salonda bağlanmak zorunda kalıyorum.” (Ö17, Özel Yetenekli Olmayan)

“Odamdan bağlanıyordum. Hiç arabadan ya da başka bir yerlerden bağlanmadım. Arada işte misafirler falan gelirken başka bir yere, salona falan geçiyordum. Odamda zaten kitaplarımı yanıma alıyordum, ne işleyeceksek özellikle onları. Bu hafta hangi dersler var onları falan ona göre ayarlıyordum.” (Ö21, Özel Yetenekli Olmayan)

4.2.2 Çevrim içi eğitim sürecinin planlanması. Araştırma kapsamında aynı zamanda öğrencilerin bir çevrim içi eğitim gününü nasıl planladıkları incelenmiştir. Bazı öğrenciler çevrim içi eğitim sürecinde günlerini ebeveynleri ile planladıklarını belirtirken bazıları bireysel olarak planladıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, bazı öğrenciler dersler dışında kendileri için zaman ayırdıklarını, kitap okuduklarını, arkadaşları ile oyun oynadıklarını, aileleri ile gezmeye gittiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise çevrim içi derslerin çok zaman aldığını ve kendilerine çok fazla boş zaman kalmadığını vurgulamışlardır. Bu konuda tüm öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Annemle birlikte plan yapıyoruz. O beni takip ediyor, haber veriyor ben de derslere giriyorum.” (Ö1, Özel Yetenekli)

“Sabah yedi, sekiz gibi kalkıyorum. Televizyon izliyorum. Sonra kahvaltımı yapıyorum ve direk derse geçiyorum. Akşama kadar... 17.10’a kadar ders var. Sonra üstümü değiştirip ödevimi yapıp dışarıya çıkıyorum. Eve geldiğimde zaten saat geç oluyor. Öğle aralarında da bazen dışarı çıkıyorum bazen evde oturuyorum. Sitede oturduğumuz için; dışarı çıkmak yasak bile olsa, biz sitenin içerisinde dışarıya çıkabiliyoruz. Annem de söylüyordu, evde oturacağına biraz dışarı çık diye.” (Ö6, Özel Yetenekli)

“Günümü kendim planlıyorum. Şu anda planımı da söyleyebilirim size. Derslerime giriyorum. Yemekten önce bir yarım saat molam oluyor, orada istediğimi yapıyorum. Yemekten sonra derslerimi, ödevlerimi yapıyorum hemen. Sonrasında da bütün gün benim için boş.” (Ö16, Özel Yetenekli Olmayan)

“Önceleri annem de evde oluyordu. O zaman annem bana plan yapıyordu. Annemin planına uyuyordum ama artık kendim yapıyorum. Derslerim 16.30’da bitiyor. Bütün gün nerdeyse... Bir şeyler yapacak çok fazla zaman olmuyor.” (Ö19, Özel Yetenekli Olmayan)

“Kalkıyorum, kahvaltımı yapıyorum sonra derse giriyorum. Ders aralarında on dakika evin içinde dolaşıyorum. Tuvalet ve su ihtiyacımı karşılıyorum, geri geliyorum süre çok az zaten. Sonra öğle arasında da değişiyor. Ödevlerimi yapabiliyorum bazen akşama kalmasın diye. Bazen arkadaşlarımla telefonda konuşabiliyorum. Bazen AVM’ ye gidebiliyoruz.” (Ö22, Özel Yetenekli Olmayan)

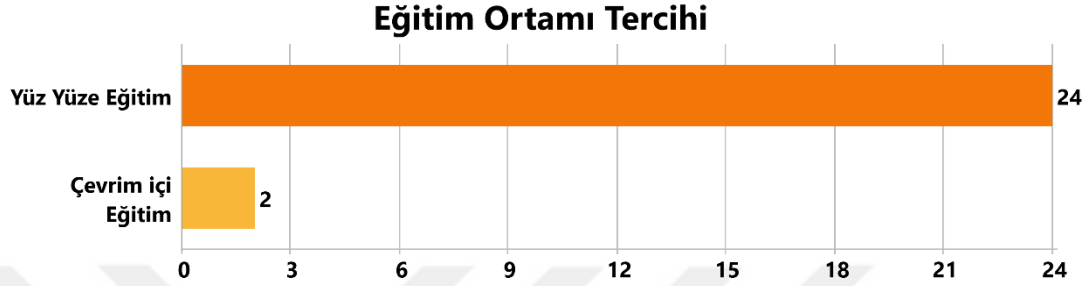
4.2.3 Çevrim içi eğitim sürecine adaptasyon. Bazı öğrenciler çevrim içi eğitime ilk başladıklarında durumu garipsediklerini, kafalarının karıştığını ancak şimdi bu duruma alıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18, Ö21 ve Ö23 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“İlk çevrim içi derslerim başladığında çok garip gelmişti bana. O zamanla şu zaman arasında baya bir fark var. Şu an mesela normal hayat gibi geliyor bana.” (Ö5, Özel Yetenekli)

“Aynı değil, başta derslere giremiyordum ama artık öyle değil, iki kez denediğimde derslere girebiliyorum. Alıştım.” (Ö17, Özel Yetenekli Olmayan)

“Çevrim içi eğitim başladığında daha çok bilgin olmadığı için kafam karışıyordu. Nasıl gireceğim şimdi diyordum, aklım karışıyordu ama şimdi artık öyle bir sıkıntı olduğunda ne yapacağımı biliyorum, daha fazla bilgilendim, alıştım. Şu anda okula gitme şansımız olmadığı için çevrim içi dersler de iyi oluyor, sınıftaymış gibi hissedebiliyorum kendimi.” (Ö23, Özel Yetenekli Olmayan)

4.2.4 Eğitim ortamı tercihi. Araştırma kapsamında öğrencilerin çevrim içi ve yüz yüze eğitimden hangisini daha çok tercih ettikleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Eğitim ortamı tercihi kategorisi yüz yüze eğitim ve çevrim içi eğitim olmak üzere iki farklı kod ile tanımlanmıştır (Şekil 17).



Şekil 17. Eğitim ortamı tercihi

Öğrenciler yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler yüz yüze eğitim istediklerini çünkü okulda arkadaşları ve öğretmenleriyle birlikte olabildiklerini ve dersleri daha iyi anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda tüm öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Her açıdan yüz yüze olmak daha iyi çünkü derslerimi daha iyi anlayacağım, bir de arkadaşarımla vakit geçirebileceğim.” (Ö3, Özel Yetenekli)

“Tabi ki de yüz yüze olurdu. Uyku düzenlerimiz bozuldu. Bir de sınıfta olunca aktiviteler ile daha öğretici oluyor. Ayrıca okul varken okula gidiyorduk, okul heyecanı, okul hayatı nasıldı resmen unuttuk. Yani açılın artık dediklerinde ben çok mutlu olurdum ve yüz yüze olsun derdim.” (Ö8, Özel Yetenekli)

“Eskisi gibi yüz yüze olmasını isterdim. Hem dersleri daha iyi anlıyorduk hem de arkadaşarımla eğleniyorduk.” (Ö14, Özel Yetenekli Olmayan)

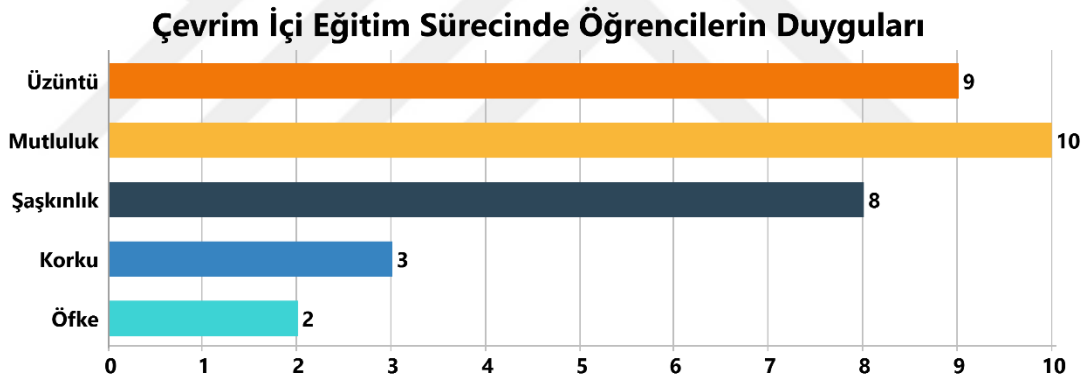
“Yüz yüze olmasını tercih ederim çünkü konuları daha iyi anlıyorum. Sorularımız olduğu zaman sorabiliriz. Burada bazı öğretmenler ders bitince hemen Zoom programını kapatabiliyor ve sorularımı soramayabiliyorum. Okulda olsak ders bitse bile yanına gidip sorabiliriz ya da diyelim ki bahçede İngilizce öğretmenimi gördüm hemen yanına gidip ona bir şeyler sorabilirim. Çevrim içi olunca sormak için bir sonraki dersin gelmesini beklemek zorunda kalıyoruz.” (Ö15, Özel Yetenekli Olmayan)

Bazı öğrencilerin çevrim içi eğitim ile ilgili de ifadeleri bulunmaktadır. Öğrenciler ev ortamında daha rahat ve özgür olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö1 ve Ö16 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Yüz yüze ama çevrim içi de kötü değildi. Evde koltuk var. Koltuğun üzerinde oturuyorum. Klima da var evde, ev daha rahat.” (Ö1, Özel Yetenekli)

“Yüz yüze olurdu. Şöyle bir şey de var ama. Evde olunca daha sakin geçiyor günler. Evimizin bahçesinde enerjimi de atabiliyorum. Evde olunca daha özgürüm. Benim için o yüzden çevrim içi eğitim de güzel geçiyor.” (Ö16, Özel Yetenekli Olmayan)

4.2.5 Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin duyguları. Öğrenciler çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları birtakım duygular ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Çevrim içi eğitim sürecinde yaşanan duygular kategorisi beş farklı kod ile tanımlanmıştır. Bunlar; üzüntü, mutluluk, şaşkınlık, korku ve öfke (Şekil 18).



Şekil 18. Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin duyguları

Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde üzüntü yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler çevrim içi eğitime geçeceklerini ilk öğrendiklerinde veya sürecin uzamasıyla birlikte üzüldüklerini vurgulamışlardır. Bu konuda Ö1, Ö4, Ö7, Ö8, Ö14, Ö16, Ö20, Ö21 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Sonu ne zaman gelecek bilmiyoruz, bundan dolayı mutsuzum.” (Ö4, Özel Yetenekli)

“Dersler çevrim içi olarak devam edecek denildiğinde üzüldüm tabi ki.” (Ö7, Özel Yetenekli)

“İlk duyduğumda ağladım. Şimdi ağlamıyorum ama üzüliyorum.” (Ö14, Özel Yetenekli Olmayan)

“Önce mutlu olmuştum sonra üzülmeye başladım ve hala daha da üzgünüm.” (Ö20, Özel Yetenekli Olmayan)

Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde aynı zamanda mutluluk yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler pandemi sürecinin ilk günlerinde okula gitmeyecekleri için sevindiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19, Ö20 ve Ö21 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“İlk başta okula gitmeyeceğim için sevinmiştim, tatil gibi gelmişti.” (Ö2, Özel Yetenekli)

“İlk dersler çevrim içi denildiğinde sevinmiştim çünkü o zamana kadar hiç çevrim içi eğitimimiz olmamıştı, yüz yüze eğitimde de sıkılmaya başlamıştık baya. Okula gitmeyi sevmeyen bile oluyordu.” (Ö6, Özel Yetenekli)

“İlk eve geldiğimizde biz ne tahmin etmiştik, aaa çok güzelmiş diyorduk. Süpermiş, televizyonun başından bir ders yapacağız. Sonrası full boş. İki haftalık tatil diyorduk.” (Ö13, Özel Yetenekli Olmayan)

“İlk iki hafta dediklerinde ben biraz ara vereceğiz diye sevindim.” (Ö21, Özel Yetenekli Olmayan)

Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde aynı zamanda şaşkınlık yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler ilk başta daha önce böyle bir durumla karşı karşıya kalmadıkları için şaşırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö3, Ö5, Ö9, Ö11, Ö12, Ö18, Ö19 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“O zaman biraz şaşırmıştım, şimdi hala şaşıyorum nasıl bitirmediler çevrim içi eğitimi.” (Ö3, Özel Yetenekli)

“Hiç böyle bir şey yaşamamışken bir anda böyle bir şey yaşadık ve çok şaşırdım açıkçası. Nasıl kullanacağını bilemiyor olmak, nasıl bir ortama bağlanacağını bilemiyor olmak. Değişik.” (Ö12, Özel Yetenekli)

“Şaşırdım ilk başta, biraz da evde olacağız diye sevindim.” (Ö19, Özel Yetenekli Olmayan)

“İlk önce şaşırdık sonra üzüldük. Yine de alıştık. Gerçi okullar açılacak ama yine bazı dersler çevrim içi olabilir mesela birisi hasta oldu ve gelemedi o zaman o kişi çevrim içi olabilir, biz yüz yüze yaparken.” (Ö24, Özel Yetenekli Olmayan)

Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde hissettikleri diğer duygular korku ve öfkedir. Öğrenciler pandemi sürecinde hasta olmaktan veya çevrim içi derse girmekten korktuklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, pandemi sürecinde arkadaşlarından uzak kalmak ve diğer değişiklikler nedeniyle sinirlendiklerini ifade etmişlerdir. Korku ile ilgili Ö1, Ö2 ve Ö19; öfke ile ilgili Ö11 ve Ö13 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“İlk derse bağlandığımda biraz korktum bir anda kapattım ekranı, bağlandığımda bir tek öğretmenin yüzünü görürüm diye korktum. Şimdi bir ayar yaptım. Girerken hemen ekranı ve mikrofonu açmıyor.” (Ö1, Özel Yetenekli)

“Ben çok korktum. Anneme, babama, kardeşime, anneanneme, babaanneme, dedeme bir şey olur mu diye çok korktum.” (Ö19, Özel Yetenekli Olmayan)

“Annem bana diyor ki: “Arkadaşlarınla görüşemezsin, pandemi bitince görüşürsün”. Ben de anneme soruyorum: “Anne pandemi ne zaman bitecek ki de ben de görüşebileceğim o arkadaşlarımla?” diye. Pandemi; dünyaya yapışmış yeni bir dünya gibi oldu. O yüzden pandemi deyince çok sinirleniyorum ve hiç de sevmiyorum.” (Ö11, Özel Yetenekli)

“Koronavirüs, hastalık geliyor aklıma. Sinirleniyorum yani hiç istemiyorum pandemiyi.” (Ö13, Özel Yetenekli Olmayan)

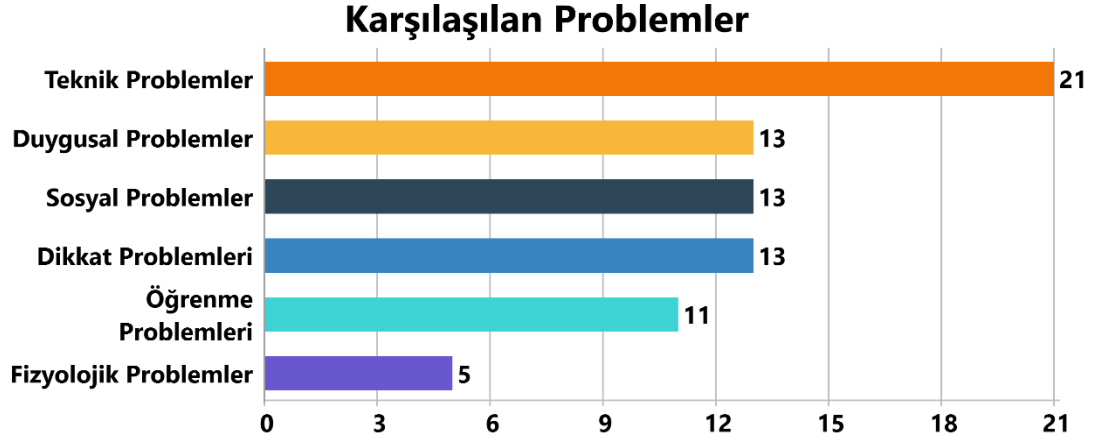
4.2.6 Karşılaşılan problemler. Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde varsa yaşadıkları problemler incelenmiştir. Öğrencilerin 18’i (%75,0) çevrim içi eğitim sürecinde problem yaşadığını, 6’sı (%25,0) ise herhangi bir problem yaşamadığını belirtmiştir (Tablo 7).

Tablo 7

Çevrim İçi Eğitimde Problem Yaşama Durumu

Belge adı	Belge Grubu	Çevrim içi Eğitimde Problem Yaşama
Ö1	Özel Yetenekli	Evet
Ö2	Özel Yetenekli	Hayır
Ö3	Özel Yetenekli	Hayır
Ö4	Özel Yetenekli	Evet
Ö5	Özel Yetenekli	Evet
Ö6	Özel Yetenekli	Hayır
Ö7	Özel Yetenekli	Evet
Ö8	Özel Yetenekli	Evet
Ö9	Özel Yetenekli	Hayır
Ö10	Özel Yetenekli	Evet
Ö11	Özel Yetenekli	Evet
Ö12	Özel Yetenekli	Evet
Ö13	Özel Yetenekli Olmayan	Evet
Ö14	Özel Yetenekli Olmayan	Evet
Ö15	Özel Yetenekli Olmayan	Evet
Ö16	Özel Yetenekli Olmayan	Evet
Ö17	Özel Yetenekli Olmayan	Evet
Ö18	Özel Yetenekli Olmayan	Evet
Ö19	Özel Yetenekli Olmayan	Evet
Ö20	Özel Yetenekli Olmayan	Evet
Ö21	Özel Yetenekli Olmayan	Hayır
Ö22	Özel Yetenekli Olmayan	Evet
Ö23	Özel Yetenekli Olmayan	Hayır
Ö24	Özel Yetenekli Olmayan	Evet

Karşılaşılan problemler kategorisi altı farklı kod ile tanımlanmıştır. Bunlar; teknik problemler, duygusal problemler, sosyal problemler, dikkat problemleri, öğrenme problemleri ve fizyolojik problemlerdir (Şekil 19).



Şekil 19. Karşılaşılan problemler

Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin çoğunlukla teknik problemler yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler çevrim içi eğitim sürecinde sıklıkla internet bağlantısında veya bilgisayar/tablet kaynaklı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Evde internet gidiyor bazen, ben de böyle durumlarda biraz panik oluyorum. Eyvah! Şimdi yoklamada yok yazılacağım diyorum ve üzülüyorum.” (Ö5, Özel Yetenekli)

“İlk çevrim içi derslere başladığımızda Zoom programını tam çözemedim. “Connect to audio” yapamıyordum. Hiçbir şey duyamıyordum, mikrofonu zor açıyordum, kamerayı da aynı şekilde. O süreçte biraz zorlanmıştım.” (Ö6, Özel Yetenekli)

“Bazen tabletimde sorunlar olabiliyor, derslere geç girebiliyorum.” (Ö14, Özel Yetenekli Olmayan)

“İnternetin çekmediği günler oluyor. Kameram kapalı olabiliyor, internet çekmiyor, öğretmenimden izin alıp kapatıyorum. Bazen derse hiç giremiyorum, internet kötü olduğu için düşünüyorum. Ara sıra öğretmenlerimin sesi kesiliyor. Böyle şeyler yaşıyorum.” (Ö18, Özel Yetenekli Olmayan)

Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin çoğunlukla duygusal problemler de yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler çevrim içi eğitim sürecinde çok sıkıldıklarını vurgulamışlardır. Buna ek olarak bu süreçte uyku bozukluğu gibi psikolojik problemler yaşadığını belirten öğrenciler bulunmaktadır. Bu konuda Ö1, Ö2, Ö4, Ö8,

Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Okullar kapansın artık herkesin canı çok sıkıldı. Yaz tatili daha uzatılsın, tarihi öne gelsin.” (Ö1, Özel Yetenekli)

“Sadece sıkıcı yani dışarı çıkamadığım için. İlk başlarda psikolojim bozulmuştu, hiç uyuyamıyordum akşamları.” (Ö12, Özel Yetenekli)

“Okuldaki gibi değil, sıkıcı gibi. Okuldayken eğleneliydi, bahçede oynamak eğleneliydi.” (Ö20, Özel Yetenekli Olmayan)

“Tabletin başındayız hep ve ben çok sıkılıyorum.” (Ö24, Özel Yetenekli Olmayan)

Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin çoğunlukla sosyal problemler de yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler çevrim içi eğitim sürecinde arkadaşları ile olmayı ve onlarla oyun oynayarak vakit geçirmeyi özlediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö2, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Eskisi gibi arkadaşlarımızla bir arada değiliz, birlikte oyun oynayamıyoruz.” (Ö2, Özel Yetenekli)

“Sadece öğretmenlerim ve arkadaşlarımla birlikte olmayı özliyorum. Dersler bu şekilde devam etse de sınıftaki gibi bir arada olmamak kötü.” (Ö10, Özel Yetenekli)

“Arkadaşlarımla okuldaki gibi vakit geçiremiyorum. Okul arkadaşlık olarak daha iyiydi herkes için.” (Ö14, Özel Yetenekli Olmayan)

“Evde bütün gün oturmak sıkıcı o yüzden sıkıcı gidiyor. Arkadaşlarımı özledim, buradan görmek yetmiyor. Onlarla birlikte oynamayı özledim.” (Ö19, Özel Yetenekli Olmayan)

Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin çoğunlukla dikkat problemleri de yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler çevrim içi ders ortamında diğer arkadaşları nedeniyle veya evde ders dinlerken dışarıdaki gürültüler nedeniyle dikkatlerinin dağıldığını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Okuma yaparken ben birazcık dalabiliyorum. Neredeyse bulmuyorum.” (Ö1, Özel Yetenekli)

“Derslerime katılmak istemiyordum ve dikkatimi toplamakta zorlanıyordum.”

(Ö4, Özel Yetenekli)

“Sadece evde bazen ses geliyor ya da dışarıdan bir ses geliyor. Sitenin içinden sesler geliyor, buradaki arkadaşlarımla ders saatlerimiz farklı oluyor ve onların sesi geliyor, dikkatim dağılabiliyor. Aklım onlara gidiyor. Mesela dün bir helikopter geçti, sesini merak ettim ve gidip ona baktım.” **(Ö16, Özel Yetenekli Olmayan)**

“İzinsiz mikrofonu açanlar oluyor. O zaman çok dikkatim dağılıyor. Hatta aç kapa yapıyorlar. Ekran değişiyor sürekli.” **(Ö19, Özel Yetenekli Olmayan)**

Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme problemleri de yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler çevrim içi eğitim sürecinde dersleri çok iyi anlamadıklarını ve geri kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö15, Ö17, Ö18 ve Ö22 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Teneffüslerde de öğretmenime sorabiliyordum. Çevrim içi olunca ben geri kalıyorum.” **(Ö2, Özel Yetenekli)**

“Aslında iyi gidiyor ama okuldaki gibi konuları anlayamıyorum. Bazen hiç anlamadığım konularda oluyor. Mesela kesirler gibi... Evde olacağız ve daha az yorulacağız gibi düşünürken daha çok yorulduk. Öğrenmek daha yorucu oldu.” **(Ö3, Özel Yetenekli)**

“Derslerde bazen konuları kaçırabiliyorum.” **(Ö13, Özel Yetenekli Olmayan)**

“Öğretmenlerimle çok konuşamıyorum ve genelde dersleri çok iyi anlayamıyorum ben.” **(Ö18, Özel Yetenekli Olmayan)**

Çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin fizyolojik problemler de yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler uzun saatler ekrana bakmak zorunda olduklarından baş ve göz ağrısı gibi fiziksel problemler yaşadıklarını ve bu dönemde gözlük kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 ve Ö20 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“İlk zamanlarda gözüm bu kadar ağrıyıyordu şimdi gözüm daha çok ağrıyor çünkü ders saatlerimiz uzadı. İlk başladığımızda bir dersti, o da sınıf öğretmenimin dersiydi. Sonra iki derse çıktı İngilizce ve sınıf öğretmenin dersleri, sonra beş ders oldu, üçü sınıf öğretmenin ikisi İngilizce

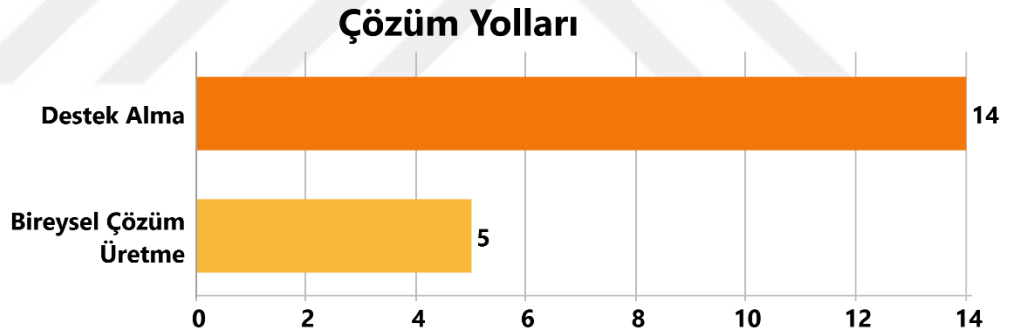
öğretmeninin. Sonra sekiz saat oldu bütün derslerin hepsi hurra geldi.” (Ö7, Özel Yetenekli)

“İlk başta baya bir yoruluyordum derslere bağlanırken ama şu anda bu sürece alıştım, daha az yoruluyorum ama hala daha gözlerim ve başım ağrıyabiliyor ekrana sürekli baktığım için.” (Ö8, Özel Yetenekli)

“Tek farkı birbirimize uzağız ve teknolojik aletlerden giriyoruz. Böyle de verimli geçiyor. Bir değişiklik görmedim ben. Sadece gözlük takmaya başladım, gün boyunca erkana baktığımız için olabilir.” (Ö9, Özel Yetenekli)

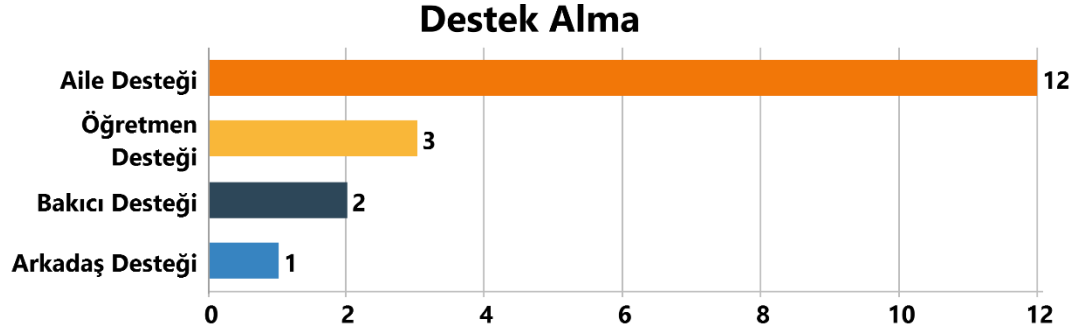
“Sürekli bilgisayarın karşısında olmak gözümü ağrıtıyor. Bazen ara veriyorum çevrim içi derslere çünkü gözümü kaşımak zorunda kalıyorum.” (Ö20, Özel Yetenekli Olmayan)

4.2.7 Çözüm yolları. Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları problemleri çözmek adına neler yaptıkları incelenmiştir. Çözüm yolları kategorisi iki farklı kod ile tanımlanmıştır. Bunlar; destek alma ve bireysel çözüm üretmedir. Öğrenci görüşlerinin destek alma üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Şekil 20).



Şekil 20. Çözüm yolları

4.2.7.1 Destek alma. Öğrenciler sıklıkla problemlerini destek alarak çözdüklerini ifade etmişlerdir. Destek alma kodu da kendi içerisinde dört alt kod ile tanımlanmıştır. Bunlar; aile desteği, öğretmen desteği, bakıcı desteği ve arkadaş desteğidir (Şekil 21).



Şekil 21. Destek alma

Öğrenciler yoğunlukla ailelerinden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler çoğunlukla anne ve babalarından bazen de kardeşlerinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19 ve Ö24 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Eğer internet koparsa annem telefonda internetini açar.” (Ö1, Özel Yetenekli)

“İnternetim gittiği zaman hemen anneme yazıyorum. Annem yazıyor öğretmenlerime çünkü annem işe veya başka bir yere gittiği için evde ağabeyim, ben ve teyzem kalıyoruz. O yüzden hemen anneme yazıyorum. Annemden destek alıyorum.” (Ö5, Özel Yetenekli)

“Babamdan yardım istiyorum, genelde o oluyor. Babam da olmadığına ara sıra annem evde oluyor, annemden yardım istiyorum.” (Ö15, Özel Yetenekli Olmayan)

“Babamdan destek aldım, ben bulamıyorum teknolojide bazı şeyleri, babama soruyorum o buluyor.” (Ö16, Özel Yetenekli Olmayan)

Öğrenciler aynı zamanda öğretmenlerinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler çevrim içi eğitim sürecinde yaşadıkları problemlere çözüm bulmak adına sınıf öğretmenlerinden, rehber öğretmenlerinden veya özel ders aldıkları öğretmenlerden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö4, Ö12 ve Ö18 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Öğretmenimden, annem ve babamdan yardım aldım. Rehber öğretmenimle iki kere konuştum. O benden bazı şeyler yapmamı istedi.” (Ö4, Özel Yetenekli)

“Rehber öğretmenimi aradım. Yanına kendini güzel hissettiren eşyalar al, koy kutunun içerisine dedi. Ben de öyle yaptım, uyumaya başladım. Sonra alıştığım için, rehber öğretmeninim bile söylemesine gerek kalmamıştı.”

(Ö12, Özel Yetenekli)

“Derslerle ilgili de anlayamadığımı soruyorum ara sıra, bazen de bana yardım eden bir öğretmenim var o bana anlatmış oluyor. O olmadan çok zor oluyor benim dersleri anlamam.” **(Ö18, Özel Yetenekli Olmayan)**

Öğrencilerin destek aldıkları diğer kişiler bakıcılar ve arkadaşlardır. Bakıcı desteği ile ilgili Ö14 ve Ö15; arkadaş desteği ile ilgili Ö13 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Arkadaşımdan destek almayı tercih ettim. Onlara yazıp soruyorum nerede kalmıştık diye.” **(Ö13, Özel Yetenekli Olmayan)**

“Evde kim varsa ondan yardım alıyorum. Babam, annem bazen de ağabeyimden yardım istiyorum. Ağabeyim genelde okulda oluyor. Annem ile babamda bu ara yeni eve taşınma sürecinden dolayı yeni eve gidiyorlar. Evde bakıcı oluyor ben onunla da kalabiliyorum.” **(Ö14, Özel Yetenekli Olmayan)**

4.2.7.2 Bireysel çözüm üretme. Bazı öğrenciler problemlerinin çözümünde herhangi birinden destek almak yerine bu problemlere bireysel olarak çözüm ürettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler çoğunlukla teknik problemler yaşadıklarında bunlara yönelik çözümler üretmişlerdir. Bu konuda Ö1, Ö7, Ö10, Ö17 ve Ö20 kodlu öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Bağlantıda sorun yaşamadığım tabletimin hep şarjını kontrol ettim ki diğeriyle bağlanmak zorunda kalmamak için.” **(Ö7, Özel Yetenekli)**

“Hemen modeme koşuyorum, modemi açıp kapatıyorum. Sonra bilgisayarımda ayarlara giriyorum, en hızlı şekilde internete bağlanıyorum. Dersten kopmuş olduğum için de hemen derse tekrar giriyorum.” **(Ö10, Özel Yetenekli)**

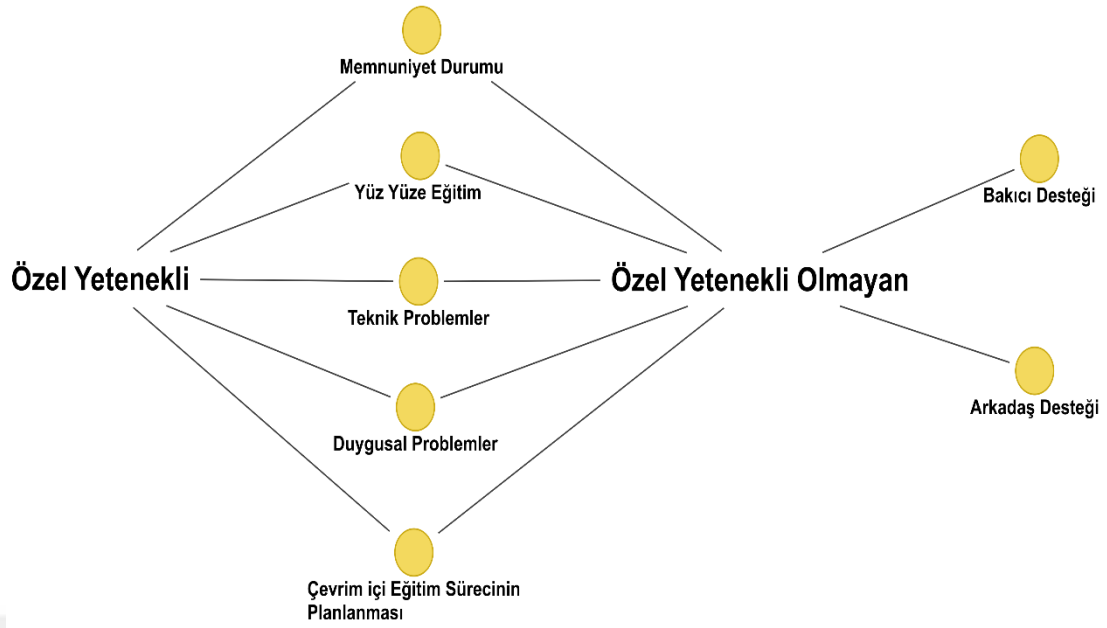
“Ağabeyime rahatsız olduğumu söylüyorum ama her zaman dinlemiyor. İnternetim gidince de tekrar bağlanmaya çalışıyorum.” **(Ö20, Özel Yetenekli Olmayan)**

Tablo 6
Çevrim içi Eğitim Sürecine İlişkin Görüşler

Code System	Özel Yetenekli	Özel Yetenekli Olmayan
Online Eğitim Sürecine İlişkin Değerlendirmeler		
Online Eğitim Sürecinin Planlanması	●	●
Online Eğitim Sürecine Adaptasyon	●	●
Online Eğitim Süreci		
Memnuniyet Durumu	●	●
Online Eğitim Ortamı	●	●
Eğitim Ortamı Tercihi		
Yüz Yüze Eğitim	●	●
Online Eğitim	●	●
Online Eğitim Sürecinde Yaşanan Duygular		
Üzüntü	●	●
Mutluluk	●	●
Şaşkınlık	●	●
Korku	●	●
Öfke	●	●
Karşılaşılan Problemler		
Teknik Problemler	●	●
Duygusal Problemler	●	●
Sosyal Problemler	●	●
Dikkat Problemleri	●	●
Öğrenme Problemleri	●	●
Fiziksel Problemler	●	●
Çözüm Yolları		
Destek Alma		
Aile Desteği	●	●
Öğretmen Desteği	●	●
Bakıcı Desteği	●	●
Arkadaş Desteği	●	●
Bireysel Çözüm Üretme	●	●

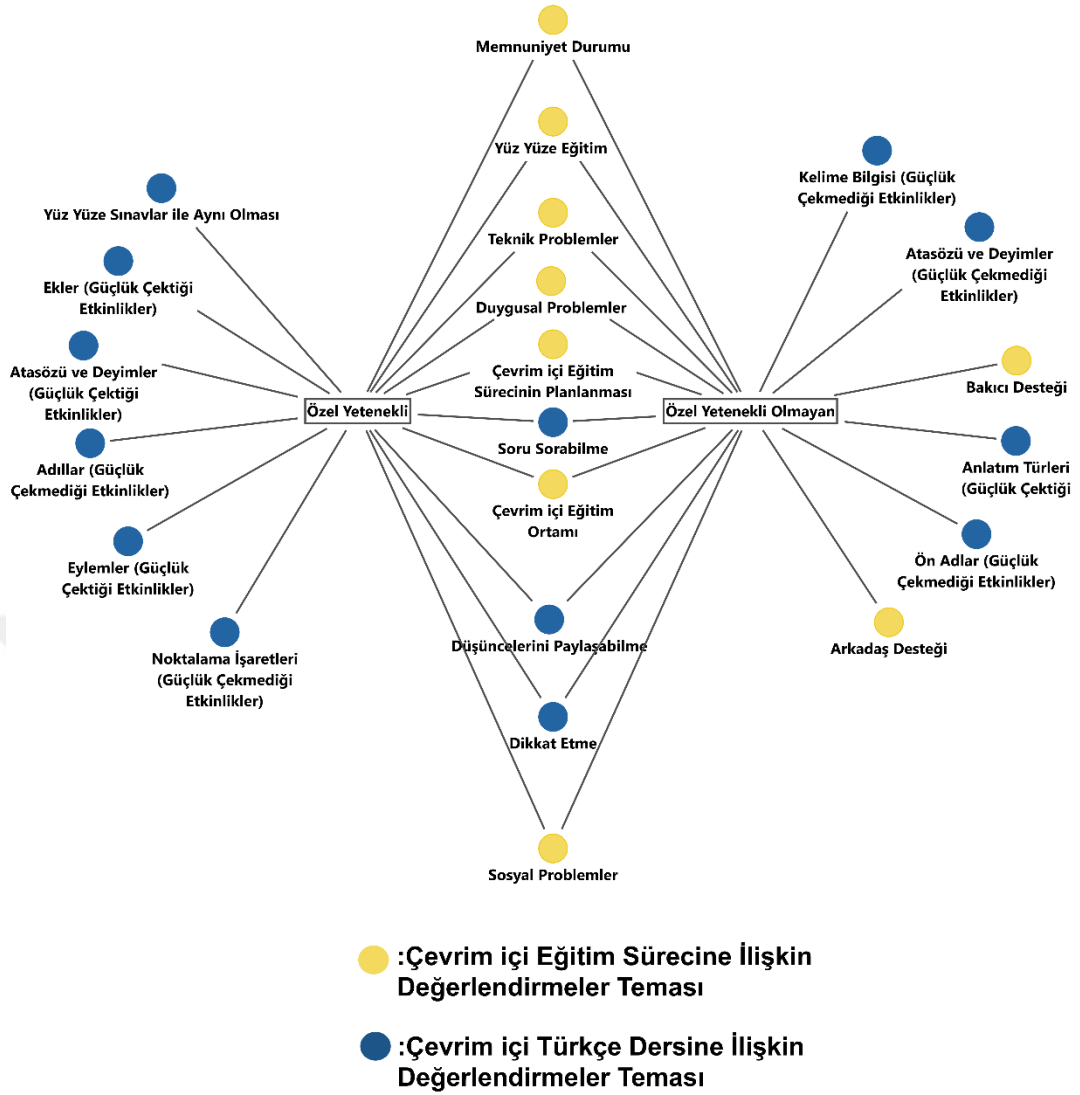
Çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşler teması öğrencilerin özel yetenekli olup olmamasına göre incelenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin çevrim içi eğitim süreci kategorisinde memnuniyet durumu; eğitim ortamı tercihi kategorisinde yüz yüze eğitim; karşılaşılan problemler kategorisinde teknik ve duygusal problemler konuları ile ilgili yoğun olarak görüş bildirdikleri görülmektedir.

Özel yetenekli olmayan öğrenciler de çoğunlukla benzer şekilde görüş bildirmişlerdir. Ancak bunlara ek olarak özel yetenekli olmayan öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinin planlaması ile ilgili yoğun olarak görüş bildirdikleri ve destek almada bakıcı ve arkadaş desteğinden bahsettikleri görülmektedir (Tablo 8).



Şekil 22. Çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşler temasının özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan öğrencilere göre karşılaştırılması

Yukarıdaki Şekil 22’de özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin ortasında bulunan kodlar bunların her iki öğrenci grubu tarafından da belirtildiğini ifade etmektedir. Ancak özel yetenekli olmayan öğrencilerin sağında bulunanlar yalnızca özel yetenekli olmayan öğrenciler tarafından ifade edilen kodlardır. Buna göre, memnuniyet durumu, yüz yüze eğitim, çevrim içi eğitim sürecinin planlanması, teknik problemler, duygusal problemler ile ilgili her iki öğrenci grubu da görüş bildirmiştir. Ancak özel yetenekli olmayan öğrenciler, özel yeteneklilerden farklı olarak bakıcı ve arkadaş desteği ile ilgili görüş bildirmişlerdir.



Şekil 23. Özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin karşılaştırılması

Yukarıdaki Şekil 23’de özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin ortasında bulunan kodlar bunların her iki öğrenci grubu tarafından da belirtildiğini ifade etmektedir. Ancak özel yetenekli öğrencilerin solunda bulunanlar yalnızca özel yetenekli öğrenciler; özel yetenekli olmayan öğrencilerin sağında bulunanlar yalnızca özel yetenekli olmayan öğrenciler tarafından ifade edilen kodlardır. Buna göre; hem özel yetenekli hem özel yetenekli olmayan öğrenciler memnuniyet durumu, yüz yüze eğitim, teknik problemler, duygusal problemler, çevrim içi eğitim sürecinin planlanması, soru sorabilme, çevrim içi eğitim ortamı, düşüncelerini paylaşabilme, dikkat etme ve sosyal problemler ile ilgili yoğunlukla görüş

bildirmişlerdir. Ancak yalnızca özel yetenekli öğrenciler yüz yüze sınavlar ile aynı olması, güçlük çektiği etkinliklerde ekler, atasözü ve deyimler, eylemler; güçlük çekmediği etkinliklerde adılar ve noktalama işaretleri ile ilgili görüş bildirirken yalnızca özel yetenekli olmayan öğrenciler bakıcı, arkadaş desteği ve güçlük çektiği etkinliklerde anlatım türleri; güçlük çekmediği etkinliklerde kelime bilgisi, atasözü ve deyimler, ön adlar ile ilgili görüş bildirmişlerdir (Şekil 23).

Şekil 24. Kod bulutu

Öğrencilerin ifadelerinin yoğunluğa göre dağılımı Şekil 24’de gösterilmektedir. Daha büyük puntolu olarak gösterilen kodlar öğrenciler tarafından daha yoğun olarak kullanılan ifadeleri gösterirken, daha küçük puntolu olan ifadeler, kodların öğrenciler tarafından daha az yoğunlukta kullanıldığını göstermektedir. Buna göre, araştırmada memnuniyet durumu, teknik problemler ve yüz yüze eğitim konuları ile ilgili öğrencilerin yoğun olarak görüş bildirdikleri görülmektedir (Şekil 24).

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Bu bölümde araştırma bulgularının tartışılması, sonuç ve öneriler yer almaktadır. Araştırma bulguları; çevrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşler, çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşler ve özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin karşılaştırılması başlıkları altında tartışılmıştır.

5.1 Tartışma

Yapılan bu çalışma COVID-19 pandemi sürecinde çevrim içi Türkçe dersinin 4. sınıf özel yetenekli olan ve 4. sınıf özel yetenekli olmayan öğrencilerin çevrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden öğrenciler ile görüşmeler yapılmış ve yapılan görüşmeler Maxquda Programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulguları “çevrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşler” ve “çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşler” olarak iki ana tema altında toplanmıştır.

5.1.1 Çevrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşler. Araştırmanın ilk teması “etkinlikler”, “yazma etkinlikleri”, “okuma etkinlikleri tercihi”, “anlamı bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesi”, “düşüncelerini ifade etme” ve “çevrim içi sınav” olarak altı farklı kategoride tanımlanmıştır.

5.1.1.1 Etkinlikler. Araştırma kapsamında çalışmaya katılan öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda “noktalama işaretleri ve yazım kuralları, okuma ve anlama, ekler, anlatım türleri, atasözü ve deyimler, eylemler” çevrim içi Türkçe dersinde güçlük çektikleri etkinlikler olmuştur.

Hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerin ifadelerinde çevrim içi Türkçe derslerinde güçlük çektiği etkinliklerin “noktalama işaretleri ve yazım kuralları” üzerinde yoğunlaştığı ve bu konuyu yüz yüze derslerde işlemek istedikleri görülmektedir. Çetin (2013) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını ne ölçüde öğrendiklerini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmasında öğrencilerin 50 yazım kuralından ortalama 20’sini doğru uyguladığı, 39 noktalama işaretinden de ortalama 16’sını doğru bildikleri sonucuna

ulaşmıştır. Doğru uygulama yüzdesi genel olarak bakıldığında %41 olarak çıkmış ve tam öğrenme düzeyine ulaşamadıkları sonucu çıkmıştır. Yüz yüze eğitim şekli ile öğrencilerin uygulama ve tam öğrenme düzeyine ulaşmakta zorlandıkları “noktalama işaretleri ve yazım kuralları” konusu çevrim içi eğitim için de en zorlandıkları konu olmuştur. Bununla birlikte Maden ve Dinç (2017) ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak yaptıkları çalışmalarında aktif öğrenme tekniklerinin (istasyon vb.) 6. Sınıf öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına yönelik akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çevrim içi Türkçe dersinde sınıf ortamındaki aktif öğrenme imkanlarının sağlanamamış olmasının ve sınıf ortamında etkileşimli bir şekilde bu etkinliklerin yapılamamış olmasının öğrencilerin bu etkinliklerde güçlük çekmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin güçlük çektiklerini ifade ettikleri etkinliklerden bir diğeri de “okuma ve anlama” etkinlikleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde bazı öğrenciler özellikle ana fikir bulma konusunda güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Kaplan ve Gülten (2021) yaptıkları araştırmasında ekran okumasının artması ile okuma becerisinin olumlu yönde etkilendiği ancak ders sürelerinin yetersiz olması ve müfredatın yoğun olmasından dolayı uzaktan eğitim ile yapılan Türkçe dersinde okuma becerisinin olumsuz yönde etkilendiğini bulgulamışlardır. Ackerman ve Lauterman (2012) yaptıkları çalışmalarında zaman baskısı olmadan ekran üzerinden okuma ile kâğıt üzerinden okuma arasında bir fark bulgulamamışlardır ancak zaman baskısı olduğunda öğrencilerin kâğıt üzerinden yaptıkları okumalarda daha iyi bir performansa sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ders saatlerinde belirli bir süre içerisinde ekran üzerinden metin okuma ve metinle ilgili sorulara cevap verme etkinliklerinin çevrim içi Türkçe dersinde öğrencilerin “okuma ve anlama” konusunda güçlük çekmelerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Çevrim içi Türkçe dersinde yalnızca özel yetenekli öğrenciler “ekler” konusunda güçlük çektikleri ile ilgili görüş bildirmişler ve yüz yüze derslerde daha kolay öğrenebileceklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler tarafından çevrim içi Türkçe dersinde güçlük çektiklerini ifade ettikleri diğer etkinlikler ise “anlatım türleri”, “atasözü ve deyimler” ve “eylemler”

olmuştur. Kimi öğrenciler bu etkinliklerden bazılarını pandemi sürecinden önce öğretmenleriyle sınıf ortamında eğlenceli etkinlikler yaparak öğrendiklerini ve bu sebeple de çevrim içi Türkçe derslerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Çayır (2021) yaptığı çalışmada Türkçe dersinde kullanılan oyunlaştırma yaklaşımının, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgi, isteklilik ve katılımında artış sağladığını ve bilgilerin özümsemesini kolaylaştırdığını bulgulamıştır. Yapılan bu araştırma öğrencilerin çevrim içi Türkçe dersinde güçlük çektikleri etkinliklerden bazılarını yüz yüze eğitimde yapılan eğlenceli etkinliklerle daha iyi öğrendiklerini destekler niteliktedir.

Öğrenciler bazı dil bilgisi konularında zorlandıklarını ifade etseler de pandemi döneminde yapılan uzaktan Türkçe eğitiminin dil bilgisi konularının öğretiminde önemli düzeyde olumsuz bir etkisinin olmadığını gösteren bir araştırma da vardır. Kaplan ve Gülten (2021) yaptıkları araştırmasında salgın döneminde uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitiminin; dil bilgisi konularının öğretimine büyük ölçüde olumsuz bir etkisinin olmadığını saptamışlar hatta materyal çeşitliliği sağladığı için dil bilgisi konularının öğretimine olumlu katkı sağladığı sonuncuna ulaşmışlardır. Uzaktan eğitimin dil bilgisi konularının öğretimine olumsuz etkisinde ise uzaktan eğitim sisteminde kullanılan eğitim araçlarının yetersiz kullanımından kaynaklandığını belirtilmişlerdir.

Öğrencilerin çevrim içi Türkçe dersinde güçlük çekmediklerini ifade ettikleri etkinlikler “kelime bilgisi, atasözü ve deyimler, okuma, ön adlar, adılar ve noktalama işaretleri” olmuştur.

Öğrencilerin ifadeleri “kelime bilgisi” ile ilgili etkinlikler üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda çevrim içi Türkçe dersinde öğrenciler bu etkinliklerde güçlük çekmemelerinin nedenini ezber olması ve eş sesli sözcükleri, eş ve zıt anlamlı sözcükleri internetten araştırabilme fırsatlarının olması olarak ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazıları çevrim içi Türkçe dersinde atasözü ve deyimler konusunda güçlük çekerken bazı öğrenciler de güçlük çekmediklerini ifade etmişlerdir. Çevrim içi Türkçe dersinde atasözü ve deyimler ile ilgili etkinliklerde güçlük çekmediğini ifade eden öğrenciler bu durumu atasözleri ve deyimlerin anlamlarını ders sürecinde internetten kolay bir şekilde araştırabilmeleri olarak açıklamışlardır. Buradan yola çıkarak bazı öğrencilerin bu etkinliklerde

çevrim içi Türkçe dersinde güçlük çekmeme sebepleri internetten araştırma yapmanın daha kolay gelmesi ve yüz yüze derslerde böyle bir imkânlarının bulunmamasıdır.

Bazı öğrenciler çevrim içi Türkçe derslerinde metin okuma etkinliklerinde yüz yüze eğitime göre daha az güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Çevrim içi Türkçe derslerinde güçlük çekilmeyen etkinlikler olarak ifade edilen diğer etkinlikler de “ön adlar, adılar ve noktalama işaretleri” olmuştur. “Noktalama işaretleri” ile ilgili etkinlikler öğrencilerin bazıları için çevrim içi Türkçe dersinde güçlük çekilen etkinlikler içerisinde de ifade edilmiştir.

5.1.1.2 Yazma etkinlikleri. Yazma etkinlikleri kategorisi “noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uygunluk” ve “yazma etkinlikleri tercihi” olmak üzere farklı iki kod ile tanımlanmıştır.

Öğrencilerin çoğu çevrim içi Türkçe dersinde yazma etkinliklerinde yazılarını noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uygun olarak yazmaya dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan bazı öğrenciler noktalama işaretleri ve yazım kurallarına uygun yazmanın öğretmen kontrol edemese bile kendi sorumlulukları dahilinde olduğunu vurgulamışlardır. Bu öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda kendi öğrenme sorumluluklarını aldıkları ve otonom öğrenme özelliğine sahip oldukları düşünülebilir. Öğrenen özerkliği, Türkçe literatürde “özerk öğrenen”, “özerk öğrenme”, “otonom öğrenme” ve “öğrenmede özerlik olarak yer almaktadır ve Holec (1981) öğrenen özerliğini bireyin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması olarak tanımlamıştır (akt. Kamışlı ve Özonur, 2021). Uzaktan eğitim öğretmen ve öğrencilerin farklı ortamlarda bulunması nedeniyle etkileşimin sınırlı olmasından dolayı öğrenci üzerindeki öğrenme sorumluluğunu arttırmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin hedeflenen düzeyde öğrenebilmesi için öğrencilerin bu sorumluluğa sahip olmasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Kamışlı ve Özonur, 2021).

Bununla birlikte hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan bazı öğrenciler yazma etkinliklerinde noktalama işaretlerine dikkat etmediklerini ve bu durumun öğretmenin kontrol edememesinden ve/veya hızlı yazmaları gerektiğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler öğrenme sürecinde öğretmenlerinin

bire bir rehberliğine ihtiyaç duymuşlardır. Okuldaki derslerde yazılarının biraz daha iyi olduğunu, öğretmenin düzgün yazmasını istediğini ve defterine baktığını belirten öğrenciler de olmuştur. Çevrim içi eğitimde öğrencilerin öğrenen özerkliğini kazanmalarının önemli bir unsur olduğu söylenebilir. Bir diğer etken de süre olmuştur. Çevrim içi Türkçe ders süresi yüz yüze Türkçe dersi süresinden daha kısa olduğu için bazı öğrenciler çevrim içi Türkçe dersinde hızlı yazmak durumunda kaldıklarını ve bu sebeple yazılarına dikkat edemediklerini de belirtmişlerdir.

Kaplan ve Gülten (2021) yaptıkları araştırmasında uzaktan eğitim ile yapılan Türkçe dersinde yazma becerisine yönelik etkinliklerin sağlıklı bir şekilde öğretmen tarafından kontrol edilememesi, öğrencilerin yazmak yerine fotoğraf çekerek not almayı tercih etmesi gibi nedenlerle yazma becerisinin olumsuz etkilendiğini bulgulamışlardır. Çarkıt ve Koçoğlu (2020) COVID – 19 uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen görüşleri bağlamında araştırılması amacıyla yaptıkları nitel çalışmalarında öğretmenler en çok yazma kazanımlarının edindirilmesinde zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin yazma etkinliklerinde çoğunlukla deftere yazmayı tercih ettikleri görülmektedir. Kalem ile yazdıkları zaman daha hızlı yazabildiklerini, dijital ortamda yazarken klavyedeki harflerin yerlerini bilememekten kaynaklı sürekli klavyeye bakmak durumunda kaldıklarını ve hatalı yazdıklarını, tablet üzerinden yazarken de kalem butonunun bazen çıkmaması gibi teknik sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Fortunati ve Vincent (2014) dijital teknolojilerin eğitim ortamında okuma ve yazma üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin yaygın olarak kâğıda yazı yazmayı daha üstün görmeye devam ettiklerini bulgulamıştır. Kâğıt ve kalem ile yazmak, ekran veya klavyeyi kullanarak yazmaktan çok daha duyuşal ve üst iletişimsel olarak görülmekte ve öğrenciler çok sayıda dijital araçla karşı karşıya gelmesine rağmen okuma ve yazmayı kâğıt ve defter üzerinden öğrendikleri için bu durumdan tam olarak vazgeçememektedirler.

Bazı öğrenciler de dijital ortamda yazmayı tercih ettiklerini çünkü daha hızlı yazabildiklerini, hatalarını kolaylıkla düzeltebildiklerini ve deftere yazarken yorulduklarını ifade etmişlerdir. Farinosi, Lim ve Roll (2016) gençlerin yazma ve okuma teknolojilerine adaptasyonunda kültürler arası benzerlikleri ve farklılıkları

araştırmak amacıyla nitel bir araştırma yapmışlardır. Çalışmalarında farklı kültürlerin etkisinin büyük fark yaratmadığını ancak katılımcıların kâğıt ve kalem tercihi veya ekran ve klavye tercihinin farklı nedenlere bağlı olduğunu bulgulamışlardır. Kalem veya klavye ile yazmanın hem avantajlarının hem de dezavantajlarının olduğunu, öğrencilerin ise farklı bağlamlarda kendi durumlarına uygun olan okuma ve yazma biçimlerini tercih ettiklerini bulgulamışlardır. Görüşmenin yapıldığı bütün öğrenciler bilgisayarda yazı yazmanın yazım ve dil bilgisi hatalarını otomatik olarak düzeltmesi yönüyle takdir edilecek bir teknolojik gerçek olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler kolay ve etkili olduğu için uzun yazıları bilgisayar ortamında yazmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Güneş (2016) kalemle yazma ve dijital ortamda tuşlarla yazma öğretiminin ilkökul öğrencilerinin yazma becerileri ile performansına etkileri üzerine 30'dan fazla araştırma incelemiş ve araştırma sonuçlarının birbirinden farklı olduğunu görmüştür. Bu araştırmalardan bazıları kalemle yazmanın hızlı ve nitelikli metinler üretilmesini sağladığı, öğrencilerin kelime ve harfleri daha iyi tanınmasına ve daha az hata yapmasına katkı sağladığı yönünde olmuştur. Araştırmalardan bazılarında ise dijital ortamda yazmanın öğrencilerin performansını artırarak cümle ve kelime açısından uzun ve niteli metinler yazmalarına katkı sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin tuşlarla yazma etkinliklerine ilgi duydukları ve yazmaktan keyif aldıklarını bulgulamışlardır.

5.1.1.3 Okuma etkinlikleri tercihi. Hem özel yetenekli olan hem de özel yetenekli olmayan öğrenciler çoğunlukla kitap üzerinden okumayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Kitap üzerinden okurken daha kolay takip edebildiklerini, kitap üzerinden okuma yapmaya alışkın olduklarını ve internet sorunu, ekranın bazen bulanık olması gibi yaşadıkları bazı teknik problemler nedeni ile kitap üzerinden okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Liu (2005) ekran üzerinden okuma yaparken sürdürülebilir dikkatin azaldığını ve bu sebeple de daha fazla dikkat gerektirdiği için okuma performansını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Farinosi vd. (2016) yaptıkları araştırmalarında dijital ortamda okuma yapmak yerine öğrencilerin kâğıttan okuma yapmayı tercih ettiklerini bulgulamışlardır. Metin memnun edici ve kısa ise dijital desteğin tercih edildiği, metin eğer stratejik okuma gerektiren bir makale, kitap gibiyse kâğıttan okumanın tercih edildiği yönünde

görüşler olduğu saptanmıştır. Ercan ve Ateş (2015) ekrandan okuma ile kâğıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması amacıyla yaptıkları çalışmada kâğıt temelli okumada öğrencilerin daha başarılı olduğunu saptamıştır.

Bazı öğrenciler ise okuma etkinliklerini ekran üzerinden yapmayı tercih ettiklerini çünkü kitaptan okumanın daha yorucu olduğunu ama ekrandan okumanın daha kolay olduğunu, ekranın daha büyük olduğunu ifade etmişlerdir. Duran ve Alevli (2014) yaptıkları çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun ekrandan okumanın okuma sürecini kolaylaştırması, ekran okumanın ilgi çekici olması, göz gezdirmenin kolay olması gibi nedenlerden dolayı ekrandan okumayı tercih ettiklerini bulgulamışlardır.

5.1.1.4 Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesi. Hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan öğrenciler çevrim içi Türkçe dersinde anlamını bilmedikleri kelimeleri çoğunlukla internetten araştırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler yüz yüze derslerde anlamını bilmedikleri kelimeleri sözlükten aradıklarını veya bu kelimelerin anlamını öğrenmek için öğretmenlerinden destek aldıklarını fakat çevrim içi derslerde bu kelimeleri internetten araştırdıklarını ve internetten araştırmanın daha hızlı olduğunu ifade etmişlerdir. Farinosi vd. (2016) yaptıkları çalışmalarında öğrenciler dijital ortamlarda yazma tercihlerinden bahsederken aynı zamanda sözcüklerin anlamını, eş anlamlı kelimeleri bulmak için dijital ortamda bulunan kolay erişim imkânı olan sözlüklerin kullanımdan da bahsetmişlerdir. Maden (2020) elektronik sözlük kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin sözlük kullanmaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında elektronik sözlük kullanımının geleneksel öğretime göre daha etkili bir öğretim teknolojisi ve materyali olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bununla birlikte bazı öğrenciler çevrim içi Türkçe dersinde anlamını bilmedikleri kelimeler için ailelerinden ya da öğretmenlerinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise sadece sözlükten araştırdıklarını ifade ederken bazı öğrenciler de sözlüğün yanında internet de kullandıklarını ifade etmişlerdir. Melanlıoğlu (2013) ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında ortaokul öğrencilerinin özellikle dil derslerinde bilmedikleri kelimelerin anlamını bulmak için sözlük kullandıkları belirlenmiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler aradıkları kelimeyi sözlükten

bulamadıkları zaman; sınıf kademesi büyüdükçe internetten, sınıf kademesi küçüldükçe de aile bireyleri ile öğretmene sorma gibi farklı yollara da başvurdıklarını saptamıştır.

5.1.1.5 Düşüncelerini ifade etme. Araştırma kapsamında çevrim içi Türkçe derslerinde konuşma becerisinin bir göstergesi olan sözlü olarak kendilerini ifade etme ve düşüncelerini aktarabilme sürecinde öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilme ve öğretmene soru sorabilme durumları incelenmiştir. Öğrenciler çoğunlukla soru sorabildiklerini ifade etmişlerdir. Bunu da Zoom programındaki parmak kaldırma seçeneği üzerinden ya da chat kısmına yazarak yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise anlamadıkları bir konu olduğu zaman ders sonunda öğretmenlerine yalnızken sormayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Çevrim içi Türkçe dersinde düşüncelerini paylaşabilme ile ilgili tüm öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan bazı öğrenciler düşüncelerini paylaşabildiklerini belirtmişlerdir. Soru sorarken kullandıkları yöntemlerden bahsederek yine aynı şekilde Zoom programı üzerindeki parmak kaldırma seçeneğini ve chat kısmından düşüncelerini paylaşabildiklerini ifade etmişlerdir.

Kimi öğrenciler ise çevrim içi Türkçe dersinde düşüncelerini paylaşamadıklarını ve/veya soru soramadıklarını belirtmişlerdir. Düşüncelerini paylaşmak ve soru sormak isteseler de bazen çekindikleri için, bazen de çok fazla öğrenci soru sormaya çalıştığı için soramadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise yüz yüze eğitimde düşüncelerini paylaşıp soru sorabilirken çevrim içi eğitimde bunu yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Özdoğan ve Berkant (2020) COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmalarında öğrenci velilerinden bazıları derslere aktif katılım ve anlık soru soramama durumunu uzaktan eğitimin dezavantajı olarak ifade etmişlerdir.

Kaplan ve Gülden (2021) öğretmen görüşlerine göre salgın dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi ile ilgili yaptıkları çalışmalarında çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin konuşma becerisi üzerinde olumsuz etkisi olduğunu düşünmektedir. Bu durumu öğrencilerin

derse katılmaması ve katılım sağlasalar da ders sırasında yüz yüze eğitim kadar aktif olmamaları şeklinde açıklamışlardır. Sürecin konuşma becerisini olumlu etkilediğini belirten öğretmenler de olmuştur. Bu durumun sebebini ise bazı öğrencilerin dijital ortamda kendilerini daha iyi ifade edebilmesi olarak açıklamışlardır.

Öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilme ve öğretmenlerine soru sorabilme durumları genel olarak değerlendirildiğinde çekingen olma gibi öğrencilerin sahip olduğu bireysel farklılıkların ön plana çıktığı görülmektedir. Bir öğretim süreci içerisinde öğrenmek için fiziksel ya da sanal ortamda bir araya gelen öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duyuşsal olarak sahip oldukları bireysel özellikleri vardır (Orhan, 2016). Smith ve Ragan (1999) bu bireysel özellikleri bilişsel (zekâ, yetenek, öğrenme tarzı, vb.), duyuşsal (ilgi, tutum, kaygı, vb.), toplumsal (akran ilişkileri, işbirliği/yarışma eğilimi, vb.) ve fizyolojik (cinsiyet, yaş, sağlık durumu, vb.) olmak üzere dört kategoride tanımlamaktadır ve öğretim sürecinin tasarımında bu özellikleri dikkate almak etkili olacaktır (akt. Orhan, 2016).

5.1.1.6 Çevrim içi sınav. Öğrencilerin çoğu çevrim içi Türkçe sınavlarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Çevrim içi Türkçe sınavlarını yaparken okumakta ve soruları yanıtlamakta zorlandıklarını, dikkatlerinin dağıldığını ve daha stresli hissettiklerini belirtmişlerdir. Ackerman ve Lauterman (2012) yaptıkları çalışmalarında zaman baskısı olmadan ekran üzerinden okuma ile kâğıt üzerinden okuma arasında bir fark bulgulamamışlardır ancak zaman baskısı olduğunda öğrencilerin kâğıt üzerinden yaptıkları okumalarda daha iyi bir performansa sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir. Hatta bazı öğrenciler çevrim içi Türkçe sınavlarında yüz yüze sınavlara göre daha çok hata yaptıklarını ve notlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Solak, Ütebay ve Yalçın (2019) ise uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin basılı ortamda gerçekleştirilen sınavı tercih etme oranları yüksek olduğunu bulgulamışlardır. Buna rağmen dijital ortamda gerçekleştirdikleri sınavlarda başarılarının arttığı bulgulamışlardır.

Kaplan ve Gülden (2021) yaptıkları araştırmasında çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunun salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitimin öğrencilerin Liselere Geçiş Sisteminde Türkçe başarısını olumsuz etkileyebileceği görüşünde

olduklarını bulgulamışlardır. Yapılan başka bir çalışmada Adıgüzel (2020) salgın sürecinde sürdürülen uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı nitel çalışmasında öğretmenlerin kolay ve objektif olması nedeniyle tercih ettikleri çoktan seçmeli testleri, uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci başarısını ölçmek için yeterli düzeyde güvenilir bulmadıklarını bulgulamışlardır. Öğretmenler bu durumun nedenini internet ve teknolojiyi güvenli bulmamaları olarak açıklamışlardır.

Çevrim içi sınavlardan memnuniyetlerini ifade eden öğrenciler de olmuştur. Evde tek başına iken sorulara daha rahat yanıt verebildikleri, bazı soruları sesli bir şekilde okuyabildikleri için çevrim içi sınavları daha çok sevdiğini belirten öğrenciler olmuştur. Bazı öğrenciler; yüz yüze sınavlarda atlayarak boş bıraktığı sorular olurken çevrim içi sınavlarda sınav bitince uyarı verdiği için boş bıraktıkları soru olmadığını eklemişlerdir.

Öğrencilerden bazıları da yüz yüze sınavlar ile çevrim içi sınavların aynı olduğunu belirtmişlerdir. Sırakaya, Alsancak-Sırakaya ve Kılıç-Çakmak (2015) uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi sınava yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında internet kullanma süresi ve internet kullanma becerisi daha fazla olan öğrencilerin çevrimiçi sınava yönelik tutumlarının daha yüksek olduğunu bulgulamışlardır.

5.1.2 Çevrim içi eğitim sürecine ilişkin görüşler. Araştırmanın ikinci teması; “çevrim içi eğitim süreci”, “çevrim içi eğitim sürecinin planlanması”, “çevrim içi eğitim sürecine adaptasyon”, “eğitim ortamı tercihi”, “çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin duyguları”, “karşılaşılan problemler” ve “çözüm yolları” olmak üzere yedi farklı kategori ile tanımlanmıştır.

Öğrencilerin tamamı çevrim içi eğitim sürecinden memnun olup/olmama durumlarına göre ilişkin görüşlerde bulunmuşlardır. Bütün öğrenciler bu konu ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bazı öğrenciler ev ortamında dersi dinlerken rahat olduklarını ve derse odaklanabildiklerini, aynı zamanda çevrim içi dersteki sınıf arkadaşlarından da memnun olduklarını ifade etmektedirler. Ancak bazı öğrenciler ev ve çevrim içi dersteki sınıf ortamından rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Can (2020b) sanal sınıf ortamının geleneksel sınıf ortamlarından farklı olduğunu

belirtmek sanal sınıf ortamında öğretmen ve öğrencilerin bulundukları ortamın ses, ışık, oturma düzeni, teknik alt yapısı gibi düzenlemeleri kendilerinin yapması gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin memnun olup olmama durumuna dair görüşleri incelendiğinde çevrim içi derse katıldıkları ortamın fiziksel koşullarının da etkili olduğu görülmektedir.

Öğrenciler aynı zamanda çevrim içi eğitim ortamına ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Öğrencilerin bazıları evlerinden bazıları ebeveyninin ofisinden bazıları ise diğer aile büyüklerinin evinden çevrim içi derslere katılmak durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin bir çevrim içi eğitim gününü nasıl planladıkları incelendiğinde bazı öğrenciler çevrim içi eğitim sürecinde günlerini ebeveynleri ile planladıklarını belirtirken bazıları bireysel olarak planladıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde roller ve sorumluluklar açısından öğretmen rehberlik etmektedir ancak öğrenciler daha aktif bir şekilde kendi sorumluluklarını kendileri almaktadırlar (Göçer ve Gülbahar, 2021). Bu sebeple uzaktan eğitim sürecinde; öğrenciler okul ortamında olmadıkları için içerisinde bulundukları koşullara göre bireysel olarak ya da destek alarak kendi çevrim içi eğitim günlerini planlamak durumunda kalmışlardır. Kaya (2002), uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını alarak kendi koşullarına göre kendilerini uyarlayabildiklerini belirtmektedir. Boyraz, Güçlü ve İnan (2021) uzaktan eğitim sürecinde özel yetenekli lise öğrencilerinin öz düzenleme kapasitelerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında özel yetenekli öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinde başlangıçta zorlandıkları ilerleyen süreçte kendi öğrenme sorumluluklarını alarak kendi öğrenmelerini planladıkları, planlama yaparken de başka birinden yardım almaya ihtiyaç duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde genellikle zamanı etkili kullanma konusunda kendilerini iyi tanıdıkları düşüncesinden yola çıkarak kendilerinin planlama yaptıklarını ve yaptıkları planlamanın etkili olduğu yönünde görüş bildirdiklerini belirtilmektedir. Buna ek olarak, bazı öğrenciler çevrim içi dersler dışında kendileri için de zaman ayırdıklarını, kitap okuduklarını, arkadaşları ile oyun oynadıklarını, aileleri ile gezmeye gittiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecine adaptasyonu incelendiğinde bazı öğrenciler çevrim içi eğitime ilk başladıkları süreçte durumu garipsediklerini, kafalarının karıştığını fakat şimdi bu duruma alıştıklarını ifade etmişlerdir. Salgın sürecinin getirisi olarak hızlı bir şekilde çevrim içi eğitime geçiş yapmak durumunda kalan öğrenciler, yeni ve alışkın olmadıkları bir sistemle karşı karşıya kalmışlardır. Bu sebeple de sürecin ilk başlarında çevrim içi derslere girme, sistemi açma gibi teknik konulara uyum sağlamakta zorlanmışlardır. Karakuş Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020) uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretmeni adaylarının sürece uyum sağlayamadıklarını ve beceri temelli olan bu dersin uzaktan eğitimle yürütülemeyeceğini düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırma kapsamında öğrencilerin çevrim içi eğitim ve yüz yüze eğitim şekillerinden hangisini daha çok tercih ettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konu ile ilgili tüm öğrencilerin görüş bildirdiği görülmektedir. Öğrencilerin tamamı yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitimi tercih etme nedenlerini okulda arkadaşları ve öğretmenleriyle birlikte olabilmek ve yüz yüze yapılan dersleri daha iyi anlamak olarak ifade etmişlerdir. Keskin ve Özer-Kaya (2020) pandemi sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmalarında yüz yüze yapılan derslerin öğrenciler tarafından değerli görülmeye devam ettiği sonucuna ulaşmıştır. Öz-Ceviz, N. Tektaş, Basmacı ve M. Tektaş (2020) COVID-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik bakış açılarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin uzaktan eğitim modeli yerine yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini bulgulamışlardır. Yolcu (2020) COVID-19 pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimlerinin anlaşılması amacıyla yaptığı durum çalışmasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğu salgın bittikten sonra uzaktan eğitime devam etmek istememişlerdir.

Özel yetenekli bir öğrenci ve özel yetenekli olmayan bir öğrenci ise yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini ifade ederek çevrim içi eğitim ile ilgili de görüşte bulunmuşlardır. Bu öğrenciler çevrim içi eğitimde ev ortamında daha rahat ve özgür olduklarını ifade etmişlerdir. Yolcu (2020) yaptığı çalışmasında uzaktan eğitimin sınıf ortamına kıyasla daha rahat bir ortamdan derslerin takip edilebilmesi ve zaman

konusunda esneklik sunabilmesi açısından değerlendirildiğinde bu durumların uzaktan eğitimin olumlu tarafı olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Çevrim içi eğitim sürecinde öğrenciler üzüntü, mutluluk, şaşkınlık, korku ve öfke gibi yaşadıkları birtakım duygular ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin bazılarının çevrim içi eğitim sürecinde üzüntü yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin bazılarının üzüntü yaşadıklarını ifade etmelerinde; pandemi sürecinde alınan tedbirler doğrultusunda beklenmedik bir şekilde çevrim içi eğitime geçiş yapmaları nedeniyle duygusal bir hazır bulunuşluklarının olmamasının etkili olduğu düşünülmektedir. Özdoğan ve Berkant (2020) COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecine ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmalarında paydaşlardan alınan görüşlere göre sürece hazırlıksız olmak pandemi dönemi yapılan uzaktan eğitimin dezavantajları arasında belirtilmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde mutluluk yaşadıkları görülmektedir. Sürecin ilk başında; bu durumun bazı öğrenciler için tatil olarak yorumlanmasından dolayı mutlu olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde şaşkınlık yaşadıkları da görülmektedir. Daha önce böyle bir durumla karşılaşmadıkları için şaşırdıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin 18'i (%75,0) çevrim içi eğitim sürecinde problem yaşadığını, 6'sı (%25,0) ise herhangi bir problem yaşamadığını belirtmiştir. Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde karşılaştıkları problemler; teknik problemler, duygusal problemler, sosyal problemler, dikkat problemleri, öğrenme problemleri ve fizyolojik problemler olarak altı farklı kod ile tanımlanmıştır.

Öğrencilerin çoğunlukla teknik problemler yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler internet bağlantısı veya bilgisayar/tablet kaynaklı sorunlar gibi teknik problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Karakuş vd. (2020) Türkçe öğretmeni adaylarının COVID-19 salgını ile başlayan uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmalarında uzaktan eğitim sürecinde en sık yaşanan teknik aksaklıkların internet/bağlantı sorunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdoğru (2021) COVID-19 sürecinde özel yetenekli öğrencilerin uzaktan eğitiminde öğretmenlerin teknoloji kullanımında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlarla başa çıkma stratejilerini incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında teknoloji kullanımında

karşılaşılan soruları; internet kaynaklı sorunlar, dijital içerikle ilgili sorunlar, teknolojik araçlardan kaynaklı sorunlar, dijital güvenlikle ilgili sorunlar ve teknolojinin finansmanı ile ilgili sorunlar olarak bulgulamıştır.

Bununla birlikte öğrencilerin duygusal problemler de yaşadıkları görülmektedir. Öğrenciler çevrim içi eğitim sürecinde çok sıkıldıklarını vurgulamış hatta uyku bozukluğu gibi psikolojik problemler yaşadığını belirten öğrenciler de olmuştur. Rajab, Gazal ve Akattan (2020) COVID-19 salgın sürecinde çevrim içi tıp eğitiminin zorlukları ile ilgili yaptıkları çalışmada öğrencilerin; yaşadıkları sorunlardan biri, pandemi süreci ile ilgili kaygı ve stres olarak bulgulamışlardır. Demirçelik, Bağcı ve Usta (2021) özel yetenekli lise öğrencilerinin COVID-19 pandemi sürecinde yaşadıkları sorunlar gelecek kaygısı, uyku düzensizliği, sağlık sıkıntıları, asosyallik, yeme alışkanlıklarındaki değişim, tüketim bağımlılığı, hareketsizlik, eğitime erişim sorunları olarak tespit edilmiştir. Özan, Karagözoğlu ve Yapıcı (2021) COVID-19 salgın sürecinde okullarında ve BİLSEM’de uzaktan eğitim deneyimleri olan özel yetenekli BİLSEM öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin metaforik algılarını ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmalarında öğrenciler uzaktan eğitim kavramına yönelik 109 farklı metafor geliştirmişlerdir. Bu metaforlar gerekçeleri bakımından incelendiğinde kapatılma, kaos, zorluk, yetersizlik, monolog, teknoloji, tıp, sinerji, eğlence, umut ve üretkenlik temaları ortaya çıkmıştır. Bu temaların içerisinde en çok metaforun kapatılma teması için üretildiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin sosyal problemler de yaşadığı görülmektedir. Arkadaşları ile vakit geçirmeyi özlediklerini ifade etmişlerdir. Horspool ve Lange (2012) çevrimiçi ve yüz yüze derslerde öğrenci algılarını, öğrenme davranışlarını ve başarısını karşılamak amacıyla yaptıkları çalışmalarında çevrimiçi eğitim alan öğrenciler akranlarıyla daha fazla etkileşim kurmak istediklerini belirtmişlerdir. Kaya (2002) uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyalleşmesine engel olma gibi bazı sınırlılıklarının bulunduğunu belirtmektedir. Özdoğan ve Berkant (2020) yaptıkları araştırmasında sosyalleşme eksikliği uzaktan eğitimin dezavantajları arasında belirtilmektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları bir diğer problem ise dikkat problemleri olmuştur. Çevrim içi ders sırasında çevrim içi sınıf ortamındaki diğer arkadaşları yüzünden veya evde dersi dinlerken dışarıdan gelen gürültü nedeniyle dikkatlerinin dağıldığını

belirtmişlerdir. Öğrencilerin dikkat konusunda yaşadıkları sorunların çevrim içi derse bağlandıkları fiziksel ortamlarında bulunan sesten ya da çevrim içi sınıf ortamındaki sınıf arkadaşlarının davranışlarından kaynaklandığı görülmektedir. Can (2020b) geleneksel sınıflar ile sanal sınıfların birbirinden birçok açıdan farklı olduğunu, etkili bir sınıf yönetimi için öğrencilerin olumlu davranışlar geliştirmesi konusunun dikkate alınmasının gerektiğini ve öğrencilerin başarılarının artmasında etkili olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde öğrenme problemleri de yaşadıkları görülmektedir. Çevrim içi eğitim sürecinde derslerini çok iyi anlamadıklarını ve geri kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra teneffüslerde öğretmenlerine soru sorabildiği için konuları daha iyi öğrendiğini ifade eden öğrenciler olmuştur. Öğrencilerin çevrim içi dersler dışında da öğretmenleri ile dijital araçlar aracılığı ile iletişime geçebilme imkanları vardır ancak anlamadıkları bir konuyu öğretmenlerine sormak istediklerinde okul ortamındaki gibi kolaylıkla öğretmenlerine ulaşabilme fırsatlarının bulunmaması çevrim içi eğitim sürecinin sınırlılıklarından biri olarak düşünülebilir.

Fizyolojik olarak da problemler yaşadıkları görülmektedir. Uzun süre boyunca ekrana bakmak zorunda olduklarından baş ve göz ağrısı gibi fiziksel problemler yaşadıklarını ve hatta bu süreçte gözlük kullanmaya başladıklarını ifade eden öğrenciler olmuştur. Korkut ve Memişoğlu (2021) sosyal bilgiler öğretmenleri ve ilkökul-ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları nitel çalışmalarında; 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde sağlık açısından olumsuz sonuçlarla karşılaşabileceği görüşüne sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde karşılaştıkları problemleri çözmek için sıklıkla destek aldıkları görülmektedir. Bu süreçte öğrenciler yoğunlukla anne, baba bazen de kardeşlerinden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrenciler sınıf öğretmenlerinden, rehber öğretmenlerinden veya özel ders öğretmenlerinden de destek aldıklarını, bazı öğrenciler de bakıcı ve arkadaşlarından destek aldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazıları ise problemlerin çözümünde birisinden destek almak yerine bu problemlere bireysel olarak çözüm ürettiklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak çevrim içi eğitimde öğrencilerin problem çözme

konusunda destek alma ve almama tercihlerinin öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

5.1.4 Özel yetenekli ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin görüşlerindeki farklılıklar. Çevrim içi Türkçe dersine ilişkin görüşler teması özel yetenekli öğrenciler açısından değerlendirildiğinde;

- Etkinlikler kategorisinde; noktalama ve yazım kuralları ile okuma ve anlama;
- Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesi kategorisinde internet,
- Yazma etkinlikleri kategorisinde; dikkat etme ve yüz yüze daha iyi yazma,
- Okuma etkinlikleri tercihi kategorisinde kitap üzerinden okuma,
- Düşüncelerini ifade etme kategorisinde soru sorabilme ile düşüncelerini paylaşabilme konuları üzerine *yoğun olarak* görüş bildirdikleri görülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin genel olarak derslerde daha yüksek akademik performans gösterdikleri ve aktif katılımın onlar için değerli olduğu belirtilmektedir yani öğrenmekten keyif aldıkları bilgileri aktif bir şekilde başkaları ile paylaşma konusunda isteklidirler ve öğretmenlerinin beklentilerini karşılamaya çalışmaktadırlar (Kahyaoğlu, 2013). Yapılan bu araştırmada da soru sorabilme ve düşüncelerini paylaşabilme konusu üzerinde özel yetenekli öğrenciler yoğun olarak görüş bildirmişlerdir.

Bununla birlikte yüz yüze sınavlar ile çevrim içi sınavların aynı olması, çevrim içi Türkçe dersinde güçlük çekilen etkinliklerde ekler, atasözü ve deyimler, eylemler; güçlük çekilmeyen etkinliklerde adılar ve noktalama işaretleri ile ilgili *yalnızca* özel yetenekli öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi dil bilgisi konularına dair farkındalıklarının yüksek olduğu düşünülmektedir. Oğuz (2021) özel yetenekli öğrencilere 2017-2020 yılları arasında ana dili öğretimi konulu çalışmaların eğilimleri üzerine yaptığı araştırmasında özel yetenekli öğrenciler ile dört temel dil becerisini destekleyen dil bilgisi öğretimi konusunda yapılan bir çalışma olmadığını belirtmiştir.

Özel yetenekli olmayan öğrencilerin özel yetenekli olan öğrencilerden *farklı olarak* çevrim içi sınavlarda zorlanma ile ilgili yoğun olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Çevrim içi Türkçe dersinde güçlük çekilen etkinliklerde anlatım türleri; güçlük çekilmeyen etkinliklerde kelime bilgisi, atasözü ve deyimler, ön adlar ile ilgili *yalnızca* özel yetenekli olmayan öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Özel yetenekli olmayan öğrenciler *yalnızca* bakıcı ve arkadaş desteği ile ilgili görüş bildirmişlerdir.

5.2 Sonuç ve Öneriler

COVID-19 pandemisi sebebiyle öngörülmedik bir durumun sonucu olarak eğitime ara verilmesi ve bulaş riskinin azaltılabilmesi adına eğitimin yalnızca uzaktan eğitim faaliyetleri ile devam edilebilecek olması nedeniyle; eğitimciler, öğrenciler ve veliler kendilerini tamamen yeni ve beklenmedik bir durumun içerisinde bulmuşlardır. Yüz yüze yapılan geleneksel eğitim hızlı bir şekilde dijital dünyaya entegre edilmeye çalışılmış ve herkes bu yeni koşullara hızlı bir şekilde uyum sağlamak durumunda kalmıştır. Eğitimciler; öğrencilerin mevcut sınıf müfredatlarına uygun bir şekilde eğitimlerine devam edebilmeleri için uzaktan eğitime; eş zamansız ve eş zamanlı olan çevrim içi eğitim süreciyle sanal sınıf ortamlarında devam etmek durumunda kalmışlardır. İlk başlarda olumsuz gözükken bu beklenmedik sürecin aslında bizlere değişik bir farkındalık kazandırdığı, eğitime dair bakış açılarımızı sorgulamamıza katkı sağladığı düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırmada hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan öğrenciler çevrim içi Türkçe derslerinde “*noktalama işaretleri ve yazım kuralları*” ile ilgili etkinliklerde güçlük çektiklerini ve bu konu ile ilgili etkinlikleri yüz yüze Türkçe derslerinde yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Gedizli (2021) noktalama işaretlerini alfabeye yardımcı olan işlevsel yazı birimleri olarak tanımlanmakta ve alfabe ile yazılan yazının noktalama işaretleri ile düzenlenerek konuşma dilindeki incelikleri gösterdiğini belirtmektedir. Noktalama işaretleri ve yazım kurallarının yalnızca Türkçe dersi için değil öğrencilerin yazılı olarak kendilerini ifade etmeleri gereken her alanda büyük bir önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu sebeple de çevrim içi Türkçe dersi sürecinde noktalama işaretleri ve yazım kuralları ile ilgili yapılan çalışmalarda kazanımın eksikleri olan öğrenciler varsa bu öğrencilerin kazanım

eksiklerinin telafi edilmesi yönünde bu öğrencilere destek verilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin çevrim içi Türkçe derslerinde güçlük çektiklerini ifade ettikleri etkinliklerden bir diğeri de “*okuma ve anlama*” etkinlikleri olmuştur. Okuma etkinlikleri; tahmin, yorumlama, dikkat ve hafıza gibi öğrencilerin eğitim süreçlerindeki bilişsel gelişimlerinin temel becerilerini içermektedir (Tüfekçioğlu ve Ersoy, 2021). Bu sebeple okuma ve anlama, öğrencilerin öğrenme hayatları boyunca bütün dersler için gerekli olan en temel unsuru oluşturmaktadır. Öğrencilerin çevrim içi Türkçe dersindeki “okuma ve anlama” etkinlikleri hem ekran hem de kitap üzerinden gerçekleştirilmiştir. Özellikle sadece ekran üzerinden yapılan okuma etkinliklerinde öğrencilerin kitap üzerinden okuma etkinliklerine daha alışkın olmaları nedeniyle okuma ve anlama etkinliklerinde güçlük yaşamış olabilecekleri düşünülmektedir.

Öğrencilerin ekran üzerinden okuma ve kitap üzerinden okuma tercihlerine bakıldığında hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan öğrenciler çoğunlukla *kitap üzerinden okumayı* tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ekran okuma, ekrandan okuduğunu anlama ve yorumlama artık dijital dünyanın önemli bir getirisi olmuştur. Bundan sonraki süreçte de öğrencilerin hem kâğıt üzerinden okuma ve anlama hem de dijital metinleri okuma ve anlama becerileri birlikte geliştirilmelidir. Ekran okuma, okuduğunu anlama becerisini geliştiren bir okuma türü olarak düşünülmemelidir fakat ekran üzerinden de okuduğunu anlama becerisinin öğrencilere kazandırılmasının bir mecburiyet haline geldiği belirtilmektedir (Tüfekçioğlu ve Ersoy, 2021). Bu sebeple ekran okuma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik etkinliklere de programlarında yer verilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Özel yetenekli olan ve özel yetenekli olmayan öğrencilerin yazma etkinliklerinde çoğunlukla *deftere yazmayı* tercih ettikleri görülmektedir. Kalemle kâğıda yazmanın ve dijital ortamda yazmanın, zihinsel becerilere etkisine dair görüşler incelendiğinde kalemle yazarken harflerin şekli ile yazılış biçimi arasında ilişki kurma; dijital ortamda ise tuşların klavyedeki yerini öğrenme ön plana çıkmaktadır. Bu sebeple kalemle yazı yazmanın öğrencilerin dil ve zihinsel

becerilerinin daha hızlı gelişmesine katkı sağladığı görüşüne sahip olanlar bulunmaktadır. Diğer bir görüş de dijital ortamda yazmanın zihinsel gelişime daha fazla katkı sağladığını savunmaktadır. Klavye yardımı ile yazı yazarken her iki el de kullanıldığı için beynin iki bölümünün de çalıştığı böylece sağ ve sol elin birlikte kullanılmasının beynin her iki bölümünü de harekete geçirerek dikkat, düşünme, ilişki kurma ve sorgulama gibi zihinsel işlem ve becerilerin gelişmesine katkı sağladığı görüşü de bulunmaktadır (Güneş, 2016). Günümüz dünyasında yazma becerisi artık sıklıkla dijital araçlarla birlikte kullanılmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin dijital araçları kullanarak yazma, dijital ortamlarda etkileşim içerisinde bulunma, çevrim içi ortamlarda yazma ve yayımlama gibi becerilerin de kazandırılabilmesi için yazma eğitimi sürecinde teknolojiye yararlanmak gerekmektedir (Göçen, 2021). Kalemle kâğıda yazma ilköğrencilerinin temel dil becerilerinin gelişimi için çok önemlidir. Bununla beraber günümüz dünyasının bir gerekliliği haline gelen dijital yazma için de öğrencilerin dijital yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasının da gerekli olduğu düşünülmektedir.

Hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan öğrenciler çevrim içi Türkçe dersinde anlamını bilmedikleri kelimeleri çoğunlukla internetten araştırdıklarını ifade etmişlerdir. Göçer (2020) kelime öğretiminde teknolojiyi kullanmanın olumlu yönlerinin olduğunu belirtmektedir. Küçük yaş grubu öğrencilerde motivasyonu arttığı, elektronik sözlük kullanımının öğrenciye zaman kazandırdığı, tablet gibi taşınabilir cihazlara yüklenebilen uygulamalar sayesinde ulaşılabilir olması gibi olumlu yönlerinin olduğunu belirtmektedir. İlkokul döneminde öğrencilere sözlük kullanma alışkanlığını ve sözlük kullanma becerisini kazandırmak önemlidir ancak teknolojinin sunduğu imkanları kullanarak internette araştırma yapabilme becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte internet ortamındaki güvenilir kaynaklara ve nitelikli sözlüklere erişim için öğrencilere doğru yönlendirilmelerin yapılmasının da önemli olduğu düşünülmektedir.

Hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerin çoğu çevrim içi Türkçe sınavında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu çevrim içi Türkçe dersi eğitiminin yeterliliği olarak değerlendirmenin doğru bir yaklaşım olmayacağı

düşünülmektedir. Teknolojinin kullanımına hâkim olma, ekran üzerinden okuma ve anlama becerisi, öğrencinin çevrim içi sınav ortamının fiziki koşulları, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve bunların getirisi olan bazı bireysel ihtiyaçları gibi birçok faktörün öğrencilerin çevrim içi sınavlarda zorlanmalarında etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Hem özel yetenekli olan hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerin 18'i (%75,0) çevrim içi eğitim sürecinde problem yaşadığını, 6'sı (%25,0) ise herhangi bir problem yaşamadığını belirtmiştir. Hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan öğrencilerin çevrim içi eğitim sürecinde çoğunlukla teknik problemler yaşadığı görülmektedir. Teknik problemlerden sonra yoğunlukla duygusal, sosyal ve dikkat problemleri yaşadıklarını ifade etmişlerdir Teknik sorunların sıklıkla internet bağlantı sorunu, teknolojik araçlar ile ilgili sorunlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sıklıkla yaşadıkları bir diğer problem de sosyalleşme ile ilgili olmuştur. Uzaktan eğitimin sınırlılıklarından biri de öğrencilerin sosyalleşmesine engel olmasıdır (Kaya, 2002). Öğrencilerin dikkat konusunda problem yaşamalarının sebebi de yine uzaktan eğitimin sınırlılıklarından biri olmuştur. Öğrenciler kendi öğrenme ortamını ve çevreyi kendileri düzenlemek zorunda kalmışlardır. Fiziksel koşulların yetersizliği, sesli bir ortamda bulunma ve sanal sınıf ortamındaki öğrenci davranışları gibi durumlar nedeniyle çevrim içi eğitim sürecinde öğrencilerin dikkati olumsuz yönde etkilenmiştir.

Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri sıklıkla destek alarak çözdükleri ve çoğunlukla anne ve babalarından destek aldıkları görülmektedir. Uzaktan eğitim öğretmen ve öğrencilerin farklı ortamlarda bulunması ve etkileşimin sınırlı olması nedeniyle öğrenci üzerindeki öğrenme sorumluluğunu arttırmaktadır (Kamışlı ve Özonur, 2021). Cho ve Shen (2013) çevrimiçi öğrenmede öz düzenleme ile ilgili yaptıkları çalışmalarında öz yeterlilik ve öz düzenleme düzeyi yüksek öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu etkilediğini bulgulamışlardır. Yalnızca çevrim içi eğitim süreci için değil öğrencilerin eğitim hayatları boyunca kendi öğrenme sorumluluklarını alması konusunda desteklenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yalnızca özel yetenekli olan öğrenciler yüz yüze sınavlar ile çevrim içi sınavların aynı olması, günlük çektiği etkinliklerde ekler, atasözü ve deyimler,

eylemler; güçlük çekmediği etkinliklerde adılar ve noktalama işaretleri ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Özel yetenekli öğrencilerle çevrim içi Türkçe eğitiminde dilbilgisi konularının öğretimi ile ilgili daha fazla çalışma yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Genel olarak süreç *özel yetenekli öğrenciler özelinde* değerlendirildiğinde; Kaplan-Sayı (2022) insanların bilgiye artık her biçimde ve her yerden ulaşabildiğini ve teknolojinin sunduğu fırsatlar sayesinde yetenek ve becerilerini geliştirebildiğini belirtmektedir. Yeni bilgiyi ve araştırmayı seven, keşfe dayalı eğitim ortamlarından daha fazla fayda sağlayabilen özel yetenekli çocuklar için dijital platformların, dijital araçların farkına varmasının ve bunları aktif bir biçimde kullanmasının önemli olduğunu belirtmektedir.

Çevrimiçi öğrenmenin özel yetenekli öğrenciler için uygun olup olmadığı düşünülürken belirli konular veya dersler için öğrenme stilleri ve tercihlerinin de göz önünde bulundurulması gerektiğinin önemli olduğu düşünülmektedir (Thomson, 2010). Yüz yüze ve çevrim içi eğitim sistemlerinde aynı ortamı paylaşan öğrencilerin sahip oldukları bireysel farklılıklarını ve özel eğitim ihtiyaçlarını fark etmenin önemli olduğu ve özel yetenekli öğrencilerin de öğretim süreci içerisinde farklı olan bu grubun içerisinde yer aldığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Özel yetenekli olmayan öğrencilerin; özel yetenekli olan öğrencilerden *farklı olarak* çevrim içi Türkçe sınavlarında zorlanma ile ilgili yoğun olarak görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte güçlük çektiği etkinliklerde anlatım türleri; güçlük çekmediği etkinliklerde kelime bilgisi, atasözü ve deyimler, ön adlar ile ilgili *yalnızca* özel yetenekli olmayan öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Özel yetenekli olmayan öğrenciler *yalnızca* bakıcı ve arkadaş desteği ile ilgili görüş bildirmişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde hem özel yetenekli hem de özel yetenekli olmayan öğrenciler çevrim içi eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih etmişlerdir. Can (2020b) sanal sınıf ortamında yaş grubu küçük olan öğrencileri, özel gereksinimi olan ve öğretmen tarafından güdülenmeye ihtiyaç duyan öğrencileri motive etmenin zor olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte yüz yüze ve uzaktan eğitim sistemlerinin hangisinin daha üstün olduğunu karşılaştırmanın aslında öğrenme

sonuçlarının ayrıntılarını göz ardı etmek olduğu belirtilmektedir. Bu sebeple asıl önemli olanın yüz yüze ve uzaktan eğitim sistemlerinin hangisinin daha üstün olduğu değil her iki sistemin de hangi koşullarda, hangi amaçlar için ve nasıl kullanılabileceğine yönelik yol gösterici bulgular sağlamak olduğunu belirtilmektedir (Karataş, 2003).

Öngörülmedik bir durumun sonucu olarak eğitime ara verilmesi gereken bu ve bunun gibi durumlarla tekrar karşılaşılma ihtimalimiz vardır. Bu sebeple her iki eğitim sistemi için de gerekli olan alt yapıyı, becerileri öğrencilere nasıl kazandırabileceğimiz konusunda yapılan çalışmalara ve teknolojinin sunduğu imkanların eğitime doğru bir şekilde entegre edilmesi ile ilgili yapılan çalışmalara devam edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

COVID-19 salgını gibi toplumsal afetler kendimiz ve etrafımızda sevdiğimiz insanlar açısından sağlığımızla ilgili tehdit oluşturdukları için travmatik olaylar olarak nitelendirilebilmektedir. Travmatik olayları yaşarken ya da sonrasında şok, çaresizlik, korku gibi yoğun duyguları yaşamak normaldir ve bizler üzerinde psikolojik yönden olumsuz etkileri olan olaylardır (Çimşir ve Akdoğan, 2020). Çevrim içi eğitim sürecinde öğrenciler üzüntü, mutluluk, şaşkınlık, korku ve öfke gibi yaşadıkları birtakım duygular ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler çevrim içi eğitim sürecinde çok sıkıldıklarını vurgulamış hatta uyku bozukluğu gibi psikolojik problemler yaşadığını belirten öğrenciler de olmuştur. Bu sebeple bu süreçte öğrencilerin öğrenme kayıpları ya da eğitim sistemleri üzerinde düşünürken bir yanda da psikolojik olarak iyi olma hallerinin de göz önünde bulundurulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

21. yüzyılda öğrenci olmak sadece geleneksel öğretim için gerekli olan becerileri değil bununla birlikte dijital çağa uygun yeni becerilere de sahip olmayı gerektirmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurularak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ihtiyaçlarının karşılanması ve uygun eğitim fırsatlarının sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte özgüveni yüksek, çözüm odaklı, öğrenme sorumluluğunu alabilen çocuklar yetiştirebilmenin temel hedefimiz olması gerektiği ve bu sayede de hangi durum ya da hangi sistemle karşılaşılırsa karşılaşsınlar baş etme süreçlerinde kullanabilecekleri etkili gücün onlara sağlanmış olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, R., & Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in Human Behavior*, 28, 1816-1828.
- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004). Enderun: üstün yetenekliler için saray okulu. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Eds.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 97-101). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akça-Üşenti, Ü. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=FAPaA0MqCR8B8uq7l2YaFg&no=WAj1Xk-jD1Anp-M11OXjPw> adresinden edinilmiştir.
- Alevli, O. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığında ailelerin duyarlılığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 1, 129-141.
- Alevli, O. (2019). *Özel yetenekli öğrencilere Bilim ve Sanat Merkezlerinde uygulanan Türkçe eğitimi: bir durum çalışması* (Doktora Tezi). <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/69548> adresinden edinilmiştir.
- Alkan, A. (2018). Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojilerinin kullanımı. F. Şahin (Ed.). *Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri* (ss.186-208). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altınparmak, M., Kurt, İ. D. Ve Kapıdere, M. (2011, Şubat). *E-öğrenme ve uzaktan eğitimde açık kaynak kodlu öğrenme yönetim sistemleri*. Akademik Bilişim'11-XIII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri. İnönü Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü, Malatya.

- Anastasiades, P. S., Fillippousis, G., Karvunis, L., Siakas, S., Tomazinakis, A., Giza, P. ve Mastoraki, H. (2010). Interactive videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: a case study in elementary schools in Greece. *Computers & Education*, 54, 321-339.
- Ataman, A. (2003). Üstün yetenekli/zekalı çocuk ile yaşamak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 39-40.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekalı ve üstün özel yetenekli çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili (Eds.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı* (ss. 155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ateş, M. (2017). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim planı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 211-225. Doi: 10.21764/efd.70905
- Aydın, M. ve Çakıroğlu, Ü. (2021). Türkçenin uzaktan öğretiminde içerik geliştirme ve içerik paylaşım platformları. A. Göçer (Ed.). *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (ss. 116-136). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayrancı, B. B. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin yazma becerisinin geliştirilmesinde çağrışım tekniğinin kullanımı* (Doktora Tezi). <https://dSPACE.gazi.edu.tr/handle/20.500.12602/188225> adresinden edinilmiştir.
- Aytan, T., Başal, A. ve Günaydın, Y. (2021). Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğreniminde konuşma becerisinin geliştirilmesi. A. Göçer (Ed.). *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (ss. 267-294). Ankara: Pegem Akademi.
- Bağcı-Ayrancı, B. ve Mete, F. (2017). Bilim ve sanat merkezleri bireyselleştirilmiş eğitim programında Türkçe dersi uygulamalarındaki farklılıklar ve sorunlar. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 12(18), 69-82.
- Baykoç-Dönmez, N. (2005). Üstün yeteneklilerin eğitimleri ve bilim sanat merkezleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 84-89.

- Belet-Boyacı, D. B, Kara Ö. T. ve Moralı G. (2021). Türkçe'nin uzaktan öğretimi ve öğreniminde dinleme becerisinin geliştirilmesi. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (ss.201-232). Ankara: Pegem Akademi.
- Boyraz, H., Güçlü, M. ve İnan S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde özel yetenekli lise öğrencilerinin öz düzenleme kapasitelerinin incelenmesi. *Erciyes Akademi*, 35(2), 460-472.
- Bozca, A. İşlekeller (2017). *Üstün zekâlı öğrencilerde Türkçe koşt eğitim programının başarıya, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Doktora Tezi).
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=g1HMf_C0KfIVjpd uytQ0Aw&no=ha7prHEBUVeKZjmP0u1nUQ adresinden edinilmiştir.
- Can, E. (2020a). Coronavirüs (covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Can, E. (2020b). Sanal sınıf yönetimi: ilkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(4), 251-295.
- Cho, M. H., & Shen, D. (2013). Self-regulation in çevrim içi learning. *Distance education*, 34(3), 290-301.
- Çakıroğlu, Ü., Aydın M. (2021). Uzaktan Öğretim Modelleri. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (ss. 55-57). Ankara: Pegem Akademi.
- Çarkıt, C. Ve Koçoğlu, A. (2020). Covid-19 sürecinde Türkçe dersi uygulamaları üzerine nitel bir araştırma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8(4), 110-122.
- Çayır, M. (2021). *Oyunlaştırma yaklaşımının Türkçe dersi okuma ve yazma becerilerine yönelik tutum ve akademik başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> adresinden edinilmiştir.
- Çetin, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> adresinden edinilmiştir.

- Çimşir, E. ve Akdoğan R. (2020). Pandemi Dönemi ve Ruh Sağlığı. D. Kürüm-Yapıcıoğlu (Ed.). *Pandemi döneminde eğitim iyileştirelim, iyileşelim* (ss. 1-14). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Mili Eğitim, 1*, 143-172.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 185-231.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir & M. Bütün, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal çalışma 2013 yılında yayımlanmıştır)
- Demirçelik, E., Bağcı, M. I. ve Usta, İ. (2021). Özel yetenekli lise öğrencilerinin pandemi sürecinde yaşadıkları sorunların sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 277-289.
- Demirgüneş, S. ve Gökçe, S. (2021). Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğreniminde sözcük öğretimi. A. Göçer (Ed.). *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (ss. 235-264). Ankara: Pegem Akademi.
- Develi, H. (2021). *Dilimize bulaşanlar*. <https://www.tdk.gov.tr/icerik/basindan/dilimize-bulasanlar/> adresinden 15 Nisan 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Duran, E. ve Alevli, O. (2014). Öğrenci görüşleri: dijital metin mi basılı metin mi?. *International Journal of Language Academy, 2*(2), 110-126.
- Ercan, A. N., Ateş, M. (2015). Ekrandan okuma ile kâğıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10*(7), 395-406.
- Eryılmaz, R. (2021). Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe dersi öğretim programının özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi yetkinliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(2), 34-48.

- Farinosi, M., Lim, C. & Roll, J. (2015). Book or Screen, Pen or Keyboard? A Cross-Cultural Sociological Analysis of Writing and Reading Habits Basing on Germany, Italy and the UK, Telematics and Informatics. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2015.09.006>
- Fırat, M. (2019). *Uygulamadan kurama açık ve uzaktan öğrenme*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Fortunati, L. & Vincent J. (2014). Sociological insights on the comparison of writing/reading on paper with writing/reading digitally. *Telematics and Informatics*, 31(1), 39-51.
- Gedizli, M. (2021). Türkçenin noktalama işaretleri ve yazım kurallarının tasnifi. *TÜRK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 9(25), 91-106.
- Gilbert, B. (2015). *Çevrim içi learning revealing the benefits and challenges* (Master's thesis). https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/303/ adresinden edinilmiştir.
- Göçen, G. (2021). Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğreniminde yazma becerisinin geliştirilmesi. A. Göçer (Ed.). *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (ss. 299-337). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2020). *Türkçe- Türk dili ve edebiyatı eğitimi ve mikro-öğretim uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göçer, A. (2021). Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğreniminde ölçme ve değerlendirme. A. Göçer (Ed.). *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (ss. 381-431). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. ve Gülbahar, Y. (2021). Eğitimde değişim ve dönüşüm. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (ss. 6-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Göker, M. ve İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Türk Konuşurların Akademik Dergisi*, 6(1), 12-22.
- Gülbahar, Y. (2016). E-değerlendirme. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Eds.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler* (Gözden geçirilmiş baskı) (ss. 655-666).

- Güneş, F. (2016). Eğitimde kalem ve tuşlarla yazma tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 19-33.
- Güneyli, A., Özder, H., Konedralı, G. ve Arsan, N. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe ile diğer ders başarıları arasındaki ilişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7, 60-72.
- Gürbüz, M. (2022). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 443-460.
- Gürten, E. (Ed.). (2021). *Üstün yetenekli çocuklar ve eğitim uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- HORSPOOL, A., & Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: Student perceptions, behaviours and success çevrim içi and face-to-face. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 73-88.
- İnnalı, H. Ö. (2017). Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli çocukların dil becerilerine yönelik yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi* 3(1), 75-94.
- İnnalı, H. Ö. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları bilişüstü stratejilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=-7sLbbm9s1XXF-y29Po-qw&no=0XY0rSbLIpEbPH4ZwTrSzg> adresinden edinilmiştir.
- İşlekeller, A. (2008). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan Türkçe öğretiminin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişti, eleştirel düşünme düzeylerine ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/43613.pdf> adresinden edinilmiştir.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. (Gözden geçirilmiş baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kahyaoğlu, M. (2013). A comparison between gifted students and non-gifted students2 learning styles and their motivation styles towards science learning. *Academic Journals*, 8(12), 890-896.

- Kamışlı, H. ve Özönur, M. (2021). Uzaktan öğretimde özerk öğrenme ve öğrenen özerkliği. A. Göçer (Ed.), *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (ss. 97-112). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, K. ve Gülden B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 233-258.
- Kaplan-Sayı, A. (2022). *Üstün yetenekli çocuğun yaşam üçgeni*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karababa, S. ve Kaya, D. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejiler üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 5(5), 132-147.
- Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 86-106.
- Karaca-Akkan, Ö., Gürsoy, B. ve Gümüş, T. (2021). Bir meslek yüksekokulunda yüz yüze, karma ve uzaktan eğitim dönemlerinde başarı oranlarındaki değişimlerin değerlendirilmesi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 1-39.
- Karakuş, İ. (2006). Türkçenin gücü ve Atatürk. *Belleten*, 1, 155-163.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDe Journal of Language and Literature Studies*, 19, 220-241.
- Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2(3), 91-104.
- Karsak, H. G. (2014). *Bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin normal ve üstün zekâlı öğrencilerin yazma performanslarına etkisi* (Doktora Tezi).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=YgOJd7fv2V1in9Uw2MHzaA&no=0X5YYiccYAbkQWzsxM-gtQ> adresinden edinilmiştir.
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Keskin, M, & Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.

- Korkut, Ş. ve Memişoğlu, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrenci görüşlerine göre uzaktan eğitim süreci. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(7), 2687-2641.
- Kurt A. ve Kurtoğlu-Erden, M. (2021). Özel eğitim alanında pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaların incelenmesi. M. H. Türkçapar (Ed.), *Uzaktan eğitimde güncel sorunlar ve çözüm önerileri* (ss. 293-308). Ankara: ASBU Yayınları.
- Lee, S. Y. & Olszewski-Kubilius P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 29-67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750760.pdf> adresinden 10 Eylül 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2018). Farklı üstünlük profilleri. M. Z. Leana-Taşçılar (Ed.), *Özel yetenekli çocukların psikolojisi* (ss. 8-10). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Liu, Z. (2005). Reading behaviour in the digital enviroment changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712.
- Maden, A. (2020). Elektronik sözlük kullanımının sözlük kullanmaya yönelik tutuma etkisi: 5. sınıf örneği. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 22-35.
- Maden, A. ve Dinç, A. (2017). Aktif öğrenme tekniklerinin 6. sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kuralları başarıları ve derse karşı tutuma etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 786-801.
- Marland, S. P. (1972, Mart). *Education of the gifted and talented*. The United States by The U.S. Commissioner of Education Kongresi'nde sunulan bildiri. Committee on Labor and Public Welfare United States Senate, Washington.
- Matuga, J. M. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in çevrim içi university courses. *Educational Techonology & Society*, 12(3), 4-11.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: nitel bir araştırma. *Uluslararası Türk Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 266-284.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zelyeteneklibireylerineitimstratejiveuygulamaklavuzu.pdf adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> adresinden 19 Mart 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Nikiforou, E. (2012). Revising writing in an çevrim içi learning environment. *The EUROCALL Review. Proceedings of the EUROCALL 2011 Conference*, 20, 125-127.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Oğuz, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 80-91.
- Oğuz, B. (2021). Özel yetenekli öğrencilere ana dili öğretimi konulu çalışmaların (2017-2020) eğilimleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(1), 330-348.
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün zekalı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264.
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2017). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin okuma ilgisi ve okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(3), 73-89.
- Orhan, F. (2016). Öğrenme tarzı ve öğretim teknolojileri. K. Çağıltay ve Y. Göktaş (Eds.). *Öğretim teknolojilerinin temelleri* (ss. 219-232) (Gözden geçirilmiş ve genişletilmiş baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Öz-Ceviz, N., Tektaş, N., Basmacı, G. ve Tektaş, M. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışı: Türkiye örneği. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 1322-1335.
- Özan, M. B., Karagözoğlu, A. A. ve Yapıcı, Z. (2021). Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(3), 319-341.
- Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği* (Yüksek Lisans Tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Iln0sIQML4vPMcFrUtgcVw&no=kNhWCHGcQKCs9aAIGS_aw adresinden edinilmiştir.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özdoğru, M. (2021). COVID-19 sürecinde özel yetenekli öğrencilerin uzaktan eğitiminde öğretmenlerin teknoloji kullanımı. *Eğitim ve Teknoloji*, 3(1), 32-47.
- Özer, M., Suna, H. E., Çelik, Z. Ve Aşkar, P. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan & Toplum*, 218-246.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı* (Yüksek Lisans Tezi). <https://9lib.net/document/yr38g0vv-%C3%B6zel-yetenekli-%C3%BCst%C3%BCn-zekal%C4%B1-yetenekli-ortaokul-%C3%B6%C4%9Frencilerinde-kayg%C4%B1s%C4%B1.html> adresinden edinilmiştir.
- Rajab M H, Gazal A M, Alkattan K (July 02, 2020) Challenges to Çevrim içi Medical Education During the COVID-19 Pandemic. *Cureus* 12(7). Doi:10.7759/cureus.8966
- Reis, S. M., Westberg K. L., Kulikowich J., Caillard F., Hebert T., Plucker J., Purcell J. H., Rogers J. B. & Smist J. M. (1993). Why not let high ability students start school in january? The curriculum compacting study. <https://eric.ed.gov/?id=ED379847> adresinden 6 Ağustos 2021 tarihinde

edinilmiştir.

Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75.

Sak, U. (2017). *Üstün zekalılar*. Ankara: Vize Basın Yayın.

Saluk, N. ve Pilav, S. (2018). Üstün yeteneklilerde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2191-2215.

Sani-Bozkurt, S., Bozkuş-Genç, G., Vuran, S., Yıldız, G., Çelik, S., Diken, İ. H., Uysal, Ç., Gürgür, H., Kalaycı, G. Ö., Diken, Ö., Ateşgöz, N. N., İçyüz, R., Doğan, M., Şafak, P. ve Demiryürek, P. (2022). COVID-19 salgınında Türkiye'deki özel gereksinimi olan öğrenciler ve ailelerine yönelik uzaktan özel eğitim uygulamalarına ilişkin uzman bakış açısı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 133-164.

Saranlı, A. G., Er, S. ve Deniz, K.Z. (2017). Okul öncesi dönemdeki üstün yetenekli çocukların dil gelişimlerinin analizi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(1), 1-20.

Schullo, S., Hilbelink, A., Venable, M. & Barron A. E. (2007). Selecting a virtual classroom system: illuminate live vs. macromedia breeze (adobe acrobat connect professional). *MERLOT Journal of Çevrim içi Learning and Teaching*, 3(4), 331-345.

Selçuk, S. (2018). Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin ana dil farkındalığı ve bilinci, Türkçeyi doğru ve güzel kullanma hassasiyetleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 1, 449-462.

Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (Gözden geçirilmiş baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sırakaya, M., Sırakaya D. A. ve Çakmak A., K. (2015). Uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi sınava yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 87-104.

- Solak, H. İ., Ütebay G. ve Yalçın, B. (2019). Uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(1), 41-52.
- Süel, E. E. (2011). *İlköğretim 1. sınıf üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/48668.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Swiscord, B., Chancey, J. M. & Bruce-Davis M. N. (2013). “Just what I need”: gifted students’ perceptions of tone çevrim içi learning system. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244013484914> adresinden 5 Aralık 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, C. (2020). Türkiye’de özel yetenekli öğrenciler için Türkçe eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 8(4), 123-145.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020). *COVID-19 bilgilendirme platformu*. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66494/pandemi.html> adresinden edinilmiştir.
- Tenekeci, M. (2020). Türkçe öğretiminde web uygulamaları ve mobil uygulamalar ile bunların öğretmenlerce bilinirliği. *Milli Eğitim*, 49(227), 429-445.
- Thomson, D. L. (2010). Beyond the classroom walls: teachers’ and students’ perspectives on how çevrim içi learning can meet the needs of gifted students. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 662-712.
- Thomson, D. (2011). With Teachers on the benefits and challenges of çevrim içi learning for gifted students. *Gifted Child Today* 34(3), 31-39.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. <https://eric.ed.gov/?id=ED443572> adresinden 12 Ekim 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Tufan, F. (2018). *Uzaktan öğretim ve yeni iletişim süreçleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tüfekçioğlu, B. ve Ersoy, M. (2021). Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğreniminde okuma becerisinin geliştirilmesi. A. Göçer (Ed.). *Türkçenin uzaktan öğretimi ve öğrenimi* (ss. 165-198). Ankara: Pegem Akademi.
- UNESCO (2020). *Crisis-sensitive educational planning*,

- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373272> adresinden 10 Ocak 2022 tarihinde edinilmiştir.
- Urdan, T.A. & Weggen, C.C. (2000). *Corporate E-learning: Exploring a new frontier*. <http://papers.cumincad.org/data/works/att/2c7d.content.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünal, D., Demirtaş, Z. ve Gür-Erdoğan, D. (2018). Üstün/özel yetenekli öğrencilerde okuma alışkanlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 1, 109-127.
- Ünal, D. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/74408> adresinden edinilmiştir.
- WHO. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) outbreak situation*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> adresinden 20 Mart 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Yakut-Çayır, M. ve Sarıtaş, M. T. (2017). Nitel veri analizinde bilgisayar kullanımı: bir betimsel içerik analizi (2011-2016). *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 11(2), 518-544.
- Yaylacık A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=8i8FDdthom9fFeUcWAbU92g&no=4yunSgRQiAy09ruMGF7q4w> adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Sönmez, M., Çetinkaya F. Ç. ve Akyüz, S. (2021). Üstün yetenekli öğrencilerin küresel salgın sürecinde ev etkinlikleri, okur tepkileri ve anlama durumlarının incelenmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 690-710.
- Yıldız, N. (2018). *Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ders materyali geliştirme/kullanma durumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi).

<https://www.proquest.com/openview/49b124b3551f3caf1a1f8a1ed3e11632/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y> adresinden edinilmiştir.

Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(4), 237-250.

