

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK UZAKTAN
ÖĞRETENLERİN BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİ
DEĞERLENDİRME DURUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatih ARSLANBAŞ

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı**

AĞUSTOS, 2023

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK UZAKTAN
ÖĞRETENLERİN BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİ
DEĞERLENDİRME DURUMLARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatih ARSLANBAŞ
(Y2012.014003)

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emrah BOYLU

AĞUSTOS, 2023

TEZ SINAV TUTANAĞI



ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretenlerin Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Durumları” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (.../.../20..)

Fatih ARSLANBAŞ



ÖNSÖZ

Eğitimde teknoloji kullanımının ne kadar önemli bir durum olduğu gerek literatürde gerekse de alanda çalışan birçok eğitimci tarafından dile getirilen bir durumdur. Özellikle Covid-19 ile hayatımıza giren uzaktan eğitim yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında teknoloji kullanımının önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Bununla birlikte bu süreçte özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumlarının tespit edilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ilgili çalışmanın alana katkı sağlayacak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Çalışmam boyunca kıymetli fikirleriyle her zaman yoluma ışık tutan ve her türlü konuda yanımda olup desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam Doç. Dr. Emrah BOYLU'ya, araştırma verilerini toplama sürecinde ve çalışmamın şekillenmesinde desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Öğr. Gör. Ezgi İNAL'a ve Öğr. Gör. Tansu UĞUR'a, çalışma sürecinde fikirleriyle her zaman varlığını hissettiren kıymetli arkadaşım Öğr. Gör. Dilek Eylem TAŞDEMİR'e, süreç boyunca tezimin şekillenmesinde destek olan Öğr. Gör. M. Emir Küçük'e ve çalışmada anketlerin cevaplandırılması noktasında katılımlarıyla destek olan hocalarımıza ve hayatımdaki en büyük varlığım olan kıymetli aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

Eylül, 2023

Fatih ARSLANBAŞ

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK UZAKTAN ÖĞRETENLERİN BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİ DEĞERLENDİRME DURUMLARI

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğreten öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumlarını tespit etmektir. Çünkü özellikle Covid-19 sürecinde Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri uzaktan eğitim sürecini bilgisayar destekli öğretim yöntemlerini kullanarak yürütmek zorunda kalmışlardır. Bu zorunluluk öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumlarının tespitini de gerekli kılmıştır. Bu bağlamda araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğreten öğretmenlerin hem bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumları incelenmiş hem de uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamda araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğreten 195 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubunu ise amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiş 10 öğretici oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel verileri Dinçer ve Doğanay (2016) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği” ve araştırmacının geliştirdiği “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. İlgili katılımcıların bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumlarının tespiti ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesinde ise SPSS 23 programından yararlanılmıştır. Bu bağlamda hangi testlerin (parametrik/nonparametrik testler) uygulanacağına karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Test sonuçlarında ise verilerin normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için ilgili verilerin analizinde nonparametrik testler grubundan bağımsız iki grup karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi, ilişkisiz ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizi sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğreten öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında ilgili katılımcıların bilgisayar destekli

öğretimi değerlendirme düzeylerinin; cinsiyete, mesleki tecrübeye, eğitim durumuna, mezun oldukları bölüme, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası aldıkları kuruma, çalıştıkları kuruma, pandemiden önce Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretme durumlarına, pandemiden önce uzaktan Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumlarına ve uzaktan Türkçe öğretimi süreci içerisinde teknoloji kullanımına yönelik anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri yazılı yansıtma yöntemi ile toplanmış ve içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarında ise Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğreten öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde donanım ve program eksikliği, öğretici yetersizliği, öğrenci ilgisizliği gibi konularda stres yaşadıkları ve Covid-19 sürecinin öncesi ve sonrasında bilgisayar destekli vermiş oldukları derslerde öğretmenlerin kişisel performansına, ders tasarımına, öğrencilerin tutum ve motivasyonlarına, kullanmış oldukları kaynaklara yönelik farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda tüm bulgu ve bilgilerden hareketle çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar Destekli Öğretim, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Uzaktan Eğitim

EVALUATION SITUATIONS OF COMPUTER-AIDED EDUCATION BY DISTANCE TEACHER OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

This study aims to determine the evaluations of instructors who teach Turkish as a foreign language remotely regarding computer-assisted teaching. Especially during the COVID-19 period, Turkish teachers as a foreign language had to carry out the distance education process using computer-assisted teaching methods. This obligation also necessitated the determination of instructors' evaluations of computer-assisted teaching. In this context, in the research, the evaluations of the instructors who teach Turkish as a foreign language remotely regarding computer-assisted teaching were examined and their opinions about distance education were consulted. In this context, the mixed method was used in the research. The quantitative study group of the research consists of 195 teachers who teach Turkish remotely as a foreign language. The qualitative study group of the research consists of 10 instructors determined by the purposeful sampling method.

The quantitative data of the study were collected with the "Computer Aided Teaching Evaluation Scale" developed by Dinçer and Doğanay (2016) and the "Personal Information Form" developed by the researcher. SPSS 23 program was used to determine the participants' evaluations of computer-assisted teaching and to examine them according to various variables. In this context, to decide which tests (parametric/nonparametric tests) to apply, it was checked whether the data showed a normal distribution. In the test results, it was determined that the data did not show a normal distribution. Since the data did not show a normal distribution, the Mann-Whitney U test was used to compare two independent groups from the nonparametric tests group, and the Kruskal-Wallis test was used to compare more than two unrelated groups.

As a result of the analysis of quantitative data, it was determined that the evaluation levels of computer-assisted teaching of instructors who teach Turkish as a foreign language remotely are very high. In addition, the relevant participants'

evaluation levels of computer-assisted teaching; gender, professional experience, educational status, the department they graduated from, the institution where they received a certificate for teaching Turkish as a foreign language, the institution they work for, their status of teaching Turkish remotely as a foreign language before the pandemic, their status of receiving training on teaching Turkish remotely before the pandemic, and technology in the process of teaching Turkish remotely. It was determined that there was no significant difference regarding its use.

The qualitative data of the research were collected by written reflection method and analyzed by content analysis. The results of the research show that instructors who teach Turkish as a foreign language remotely experience stress regarding issues such as lack of equipment and programs, the inadequacy of instructors, student indifference during the distance education process, and that the instructor's personal performance, course design, students' attitudes, and attitudes in the computer-assisted lessons they give before and after the COVID-19 process. It has been determined that there are differences regarding their motivations and the resources they use. As a result of the research, various suggestions were presented based on all findings and information.

Keywords: Computer-Aided Instruction, Teaching Turkish as a Foreign Language, Distance Education

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xix
I. GİRİŞ.....	1
A. Problem Durumu	2
B. Araştırmanın Amacı.....	4
C. Araştırmanın Problemi.....	4
D. Alt Problemler	4
E. Araştırmanın Önemi.....	5
F. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
G. Varsayımları.....	6
H. Tanımlar.....	6
II. ALANYAZIN TARAMASI.....	7
A. Bilgisayar Destekli Öğretim	7
B. Bilgisayar Destekli Öğretimin Yararları	9
1. Öğretmenler Açısından Yararları.....	10
2. Öğrenciler Açısından Yararları.....	11
C. Bilgisayar Destekli Öğretimin Sınırlılıkları	13
D. Bilgisayar Destekli Öğretimde Öğretmenin Rolü ve Yeterlilikleri	14
E. Bilgisayar Destekli Dil öğretiminde Öğrencinin Rolü.....	21
F. Uzaktan Eğitim.....	24
G. Uzaktan Eğitim Çalışmaları ve Dil Öğretimi	26
H. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	29
İ. Covid-19 Sürecinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi.....	32

III. İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	39
IV. YÖNTEM.....	41
A. Araştırmanın Modeli.....	41
B. Çalışma Grubu	42
1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Ait Evren ve Örneklem.....	42
2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Ait Çalışma Grubu	45
C. Veri Toplama Araçları Süreci.....	45
1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Ait Veri Toplama Araçları.....	46
2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Ait Veri Toplama Araçları	47
D. Araştırma Uygulama Süreci.....	48
E. Araştırmanın Veri Analizleri	48
1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Ait Veri Analizi.....	48
2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Ait Verilerin Analizi	50
V. BULGULAR.....	51
A. Nicel Verilere Ait Bulgular	51
1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeylerine İlişkin Bulgular	51
2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Cinsiyetlerine Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri	53
3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Mesleki Tecrübelerine Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri	54
4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Eğitim Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri	54
5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri	55
6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifikası Aldıkları Kurumlara Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri	56
7. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri	56
8. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Pandemi Önce Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretme Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri.....	57

9. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Pandemi Önce Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri	58
10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Uzaktan Türkçe Öğretimi Süreci İçerisinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri.....	59
B. Nitel Verilere Ait Bulgular	59
1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Strese İlişkin Bulgular.....	59
2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretenlerin Covid-19 Sürecinde Yaşadıkları Adaptasyon Sorunlarına İlişkin Bulgular	61
3. Covid-19 Sürecinde Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretenlerin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular	64
4. Covid-19 Sürecinin Uzaktan Eğitim Süreci Üzerinde Etkisine Yönelik Bulgular.....	65
5. Covid-19 Sürecinin Öncesi ve Sonrasında Bilgisayar Destekli Öğretimin Farklılığına İlişkin Bulgular.....	66
6. Uzaktan Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Eğitici Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Bulgular	68
7. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan ve Yüz Yüze Öğretiminde Kültürlerarası İletişim ve Kültür Aktarımı Boyutuna İlişkin Bulgular	69
VI. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	71
A. Sonuç ve Tartışma	71
B. Nitel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	73
C. Öneriler.....	76
VII. KAYNAKÇA.....	77
EKLER.....	91
ÖZGEÇMİŞ.....	105



KISALTMALAR LİSTESİ

TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
BDÖ	: Bilgisayar Destekli Öğretim
BDE	: Bilgisayar Destekli Eğitim
TDK	: Türk Dil Kurumu
Bkz.	: Bakınız
vd.	: Ve diğerleri
vb.	: Ve benzeri



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Bilgisayar Destekli Eğitimde Öğreticiler Açısından Öne Çıkan Temel Hususlar	16
Şekil 2 Bilgisayar Destekli Eğitimde Öğrenenler Açısından Öne Çıkan Temel Unsurlar.....	21
Şekil 3 Uzaktan Eğitimin Küresel Bağlamda Dönem ve Evreleri	25
Şekil 4 Uzaktan Eğitimin Türkiye Bağlamında Dönem ve Evreleri.....	25
Şekil 5 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretenlerin Covid-19 Sürecinde Yaşadıkları Adaptasyon Sorunları.....	62
Şekil 6 Covid-19 Sürecinde Uzaktan Türkçe Öğretiminin Başarı Durumu.....	64
Şekil 7 Covid-19 Sürecinin Uzaktan Eğitim Süreci Üzerindeki Etkileri.....	65
Şekil 8 Covid-19 Öncesi ve Sonrasında Bilgisayar Destekli Öğretim Farklılıkları...	67
Şekil 9 Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimde Kültürlerarası İletişimin ve Kültür Aktarımın Boyutları.....	69



ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1 Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri	16
Çizelge 2 Bilgisayar Destekli Dil Öğrenmede Kullanılabilirlik	18
Çizelge 3 Yeterlilikleri Besleyen Bilgi Türleri.....	18
Çizelge 4 Öğreticilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular	42
Çizelge 5 Öğreticilerin Mesleki Tecrübelerine İlişkin Bulgular	42
Çizelge 6 Öğreticilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular.....	43
Çizelge 7 Öğreticilerin Mezun Oldukları Bölümlere İlişkin Bulgular.....	43
Çizelge 8 Öğreticilerin Çalıştıkları Kurumlara İlişkin Bulgular.....	43
Çizelge 9 Öğreticilerin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifikası Aldıkları Kurumlara İlişkin Bulgular	43
Çizelge 10 Öğreticilerin Pandemiden Önce Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretme Durumlarına İlişkin Bulgular	44
Çizelge 11 Öğreticilerin Uzaktan Türkçe Öğretimi Süreci İçerisinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	44
Çizelge 12 Öğreticilerin Pandemiden Önce Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bulgular.....	44
Çizelge 13 Araştırmanın Nitel Boyutuna Ait Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	45
Çizelge 14 Verilerin Çarpıklık (Skewness) – Basıklık (Kurtosis) Katsayılarına İlişkin Bulgular.....	49
Çizelge 15 Kolmogorov – Simirnov ve Shapiro – Wilk Testi Sonuçları.....	49
Çizelge 16 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeğinin Maddelerinden ve Ölçeğin Genelinden Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri	51
Çizelge 17 Cinsiyete Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	53
Çizelge 18 Mesleki Tecrübelerine Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	54
Çizelge 19 Eğitim Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	55
Çizelge 20 Mezun Olunan Bölüme Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Kruksal Wallis Testi Sonuçları.....	55

Çizelge 21 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası Aldıkları Kurumlara Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	56
Çizelge 22 Çalışılan Kuruma Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	57
Çizelge 23 Pandemiden Önce Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretme Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları	57
Çizelge 24 Pandemiden Önce Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	58
Çizelge 25 Uzaktan Türkçe Öğretimi Süreci İçerisinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	59
Çizelge 26 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Stresler.....	60

I. GİRİŞ

21. yüzyılın odağında değişim ve gelişim denildiğinde ilk akla gelen alanlardan birisi de bilgi ve iletişim teknolojileridir. Bilgi ve iletişim teknolojileri arasında bireylerin eğitimde, iş dünyasında ve günlük hayatta en çok kullandığı araçlardan biri de bilgisayarlardır. Etkileşimli tahta, projeksiyon cihazı ve eğitim ortamlarında kullanılan benzer teknolojik araç-gereçler bilgisayar tabanlı araçlardır (Dikmen ve Tuncer, 2018). Bilgisayar, televizyon ve ders anlatımlı alıştırma ve etkinlik yapılabilen videoların neden olduğu yeni teknoloji, bireylerin öğrenme biçimleri üzerinde köklü değişikliklere neden olmuştur (Hesapçioğlu, 2005). Söz konusu teknolojilerin eğitim-öğretim sürecinde kullanılması dersleri daha etkili, işlevsel ve kalıcı hâle getirmekte ve öğrenmede sürdürülebilirliği sağlamaktadır. Bu sebepten ötürü teknoloji, bireylerin yaşamlarında önemli bir yere sahip olmuştur.

Eğitimde teknoloji kullanımının hızla gelişmesiyle birlikte bilgisayarların ve öğrenme sürecine katkı sağlayan dijital uygulamaların kullanımı giderek yaygınlaşmıştır. Özellikle yaşanan teknolojik gelişmeler bilgisayarların öğretimi güçlendirici ve kolaylaştırıcı yönünü ön plana çıkarmıştır. Bugün öğretmenler öğretimi daha etkili, işlevsel ve kalıcı hâle getirmek için teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanarak (görsel ve işitsel cihazlar, bilgisayarlar, ses kayıt cihazları vb.) öğretim faaliyetini sürdürmektedir. Çünkü eğitimde teknolojiyi kullanmak 21. yüzyıl öğretim tasarımı için bir gerekliliktir. Bu bağlamda özellikle bu çalışmanın kapsamını oluşturan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da son yıllarda öğretim teknolojilerinin kullanıldığı ve öğretmenlerin bu yönde mesleki yeterliklerini geliştirdikleri görülmektedir. Bugünün yabancı dil öğretimi anlayışı da öğretmenleri teknolojiyi kullanma becerilerini geliştirmeye zorlamaktadır (Boylu ve Arslanbaş, 2021: 350). Bu beceriye duyulan ihtiyaç ise özellikle tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 virüsü ile daha net bir şekilde anlaşılmıştır. Çünkü özellikle dil öğretimde becerilerin geliştirilmesinde en temel unsur olan dijital materyallerin hazırlanması ve bunların ders süreçlerine entegre edilmesi, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yürütülmesi, öğrencilerin tutum, motivasyon vb. duyuşsal özelliklerinin artırılması,

etkili bir sınıf yönetimi bilgisayar destekli dil öğretiminde belirli bir düzeyde yeterliğe sahip olunması ile mümkündür. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenler, Covid-19 ile birlikte kendilerini daha önce tecrübe edilmeyen bir öğretim alanının (uzaktan eğitim) içinde bulmuş, hâli hazırda yüz yüze eğitimde kullanmış oldukları materyallerini uzaktan eğitim sistemine entegre etmeye çalışarak öğretim faaliyetlere devam etmişlerdir. Bu süreçte ilgili öğretici grubun yeterlikleri, uzaktan eğitime yönelik tutum ve motivasyonları vb. birçok husus dikkate alındığında hem bireysel tecrübeler hem de ilgili alan yazın araştırmaları öğretmenlerinin özellikle bilgisayar destekli öğretim faaliyetlerini değerlendirme durumlarının tespiti gerekli kılmalıdır.

A. Problem Durumu

Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretmenler özellikle pandemi sürecinde, bilgisayar destekli öğretim yöntemlerine başvurarak ders süreçlerini gerçekleştirmişlerdir. Özellikle bu yöntemle gerçekleştirilen derslerin etkililiğinin değerlendirilmesi zorlu bir süreçtir. Bu bağlamda aşağıda belirtilen bazı durumlar Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumlarıyla ilgili temel sorunları açıklamaktadır:

- Öğrenci ve öğretmen performansının objektif bir şekilde ölçülmesinin zorluğu,
- Uzaktan bilgisayar destekli yapılan öğretimde dil becerilerinin kapsamlı değerlendirilememesi,
- Öğrenci – öğretmen etkileşiminin sınırlı olması.

Yukarıda belirtilen sorunlara bakıldığında öğrenci ve öğretmen performansının kapsamlı değerlendirilmesinde uzaktan eğitim öğrencilerin bağımsız bir şekilde çalışmalarını teşvik ettiği için öğrenciler daha fazla ödev, sunum, proje vb. hazırlamalarını gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin veri üretmesi ve söz konusu verilerin doğru bir şekilde bilgisayar aracılığıyla analiz edilmesi öğrenci ve öğretmen performansının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini zorlaştırabilir. Bu durum aynı zamanda öğretim stratejilerini geliştirmekte zorluklar yaratabilir. Bu kapsamda bilgisayar destekli öğretim sürecinde öğretmenlerin bilgisayar teknolojilerini kullanma yeterliklerinin iyi olması gerekmektedir. Dolayısıyla söz konusu çalışmanın ana problem durumunda Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretmenlerin bilgisayar

destekli öğretim sürecini kullanma durumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek yer almaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimi ile ilgili alanyazında önemli çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu konuyla alakalı; Güngör, Çangal ve Demir (2020), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimine İlişkin Öğrenci ve Öğretici Görüşleri”ni alarak öğrencilerin uzaktan eğitimi değil, yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini belirlemiş ve uzaktan Türkçe öğretimine yönelik olumlu veya olumsuz çeşitli öneriler sunmuşlardır. İnal ve Arslanbaş (2021) ise “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde İletişim Odaklı Web 2.0 Araçları ve Uygulama Örnekleri” başlıklı çalışmada alanda çalışan öğrencilerin daha etkili bir dil öğretimi gerçekleştirebilmesi, etkili ve işlevsel materyal hazırlayabilmesi ve uzaktan Türkçe öğretiminde dijital uygulamaların kullanılabilmesine yönelik çeşitli öneriler sunmuştur. Yine editörlüğünü Boylu ve Güngör (2021)’ün üstlendiği “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi” isimli çalışma ile Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminin tarihi, dört temel dil becerisinin uzaktan öğretimi, uzaktan ölçme ve değerlendirme gibi çeşitli konular araştırmacılar tarafından ele alınmıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi ilgili alanyazında araştırmacılar Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimini farklı araştırma kolları ile ele almış, çeşitli öneri ve sonuçlara yer vermişlerdir. Fakat hâlihazırda Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğreten öğrencilerin bilgisayar destekli gerçekleştirdikleri öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bunun yanı sıra ilgili araştırma sahasının dışında olarak bilgisayar destekli verilen öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik alanyazında birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu kapsamda; Battal (2020) “Bilgisayar Destekli Öğretimin İlköğretim 4. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmasıyla ilgili ölçeği kullanarak öğrencilerin matematik dersi üzerindeki başarısını tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmanın sonuçlarında bilgisayar destekli eğitim (BDE) ve öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık bulunurken karşılaştırdığı diğer ülkelerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Turan (2022), “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretim Yaklaşımları ve Bilgisayar Destekli Öğretim Yapmaya Yönelik Tutumları” isimli çalışmada beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretim yaklaşımlarını tespit etmiş ve bilgisayar destekli öğretim yapmaya yönelik tutumlarını belirlemiştir. Çalışma sonucunda bilgisayar destekli eğitimin spor eğitimi boyutunda anlamlı bir farklılığın

bulunmadığı görülmüştür. Gömlekçi (2019) ise çalışmasında bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine odaklanmış ve çalışma sonucunda bilgisayar destekli öğretim yönteminin akademik başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda ilgili alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin bilgisayar destekli gerçekleştirdikleri öğretimi değerlendirmeye yönelik herhangi bir çalışmanın olmaması dikkat çekmektedir. İlgili çalışma aynı zamanda Covid-19 ve uzaktan eğitim süreci ile ilişkilendirildiği için söz konusu alanda önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

B. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumlarını tespit etmek ve Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelemektir.

C. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemini “Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumları ve Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime yönelik görüşleri nedir?” ana sorusu oluşturmaktadır. Bu soru bağlamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

D. Alt Problemler

Araştırmanın ana probleminden hareketle alt problemler şu şekilde sıralanabilir:

Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumları ile:

- a) Cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b) Mesleki tecrübeleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- c) Eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- d) Mezun olunan bölümler arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- e) Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olma durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

f) Çalışılan kurumlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

g) Pandemiden önce Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretme durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

h) Pandemiden önce uzaktan Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

ı) Uzaktan Türkçe öğretimi süreci içerisinde teknoloji kullanımına yönelik eğitim alma durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

E. Araştırmanın Önemi

Eğitimde bilgisayar kullanımı, uzaktan eğitim gibi uygulamalar özellikle Covid-19 öncesi daha çok kurumsal veya bireysel ilgi ve istekler bağlamında ortaya konan uygulamalar ile sınırlı iken bugün zorunluluk halini almıştır. Çünkü örgün eğitim yaşanan gelişmeler doğrultusunda tamamen uzaktan eğitime dönüşmüş ve süreç bu kapsamda yeniden yapılandırılmıştır. Bu dönüşüm ve yapılandırma ise eğitimin bütün paydaşlarını doğrudan etkilemekle birlikte bir uyum zorunluluğu ile karşı karşıya bırakmıştır. Bu kapsamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler de bu dönüşüme ayak uydurmak, dil öğretim sürecinde bilgisayar destekli öğretimi etkili bir şekilde kullanmak mecburiyetinde kalmışlardır. Bu noktada öğreticilerin hem bilgisayar destekli öğretimi etkili bir şekilde kullanma durumlarının tespiti hem de uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi bir ihtiyaca dönüşmüştür. Çünkü ilgili öğretici grubun bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumları ile uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi yapılan uzaktan öğretimin yürütülme başarısı hakkında bilgi ve kanıtlar oluşturacaktır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumlarını incelemek, Covid-19 ile birlikte eğitim alanında yaşanan dönüşümü anlamak ve buna yönelik öneriler oluşturmak, uzaktan Türkçe öğretiminde öğrenci başarısını artırmak ve öğretim sürecini daha kapsamlı planlamak için önemlidir.

F. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- 2021-2022 eğitim ve öğretim dönemi,

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumlarını belirlemek için kullanılan bir ölçek,
- Öğretmenlerin demografik bilgilerinin toplandığı kişisel bilgi formu,
- Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerin toplandığı yarı yapılandırılmış görüşme formu,
- Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 195 öğretmen ile sınırlıdır.

G. Varsayımları

Araştırmada;

- Ele alınan çalışma grubunun yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri temsil ettiği,
- Araştırmaya katılım sağlayan ilgili öğretmenlerin uygulama aşamasında ölçeklerde ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdiği cevaplar gerçeği temsil etmektedir.

H. Tanımlar

Bu bölümde, tezde sıklıkla kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: “Yabancılara Türkçe öğretimi süreciyle ilgilenen alan” (Boylu, 2019: 10).

Bilgisayar Destekli Eğitim: “Öğretim faaliyetlerinin bilgisayardan faydalanılarak yapılması ve eğitim içeriğinin bu cihazlar vasıtası ile transfer edilmesidir” (Altuntaş, 2021: 12).

Bilgisayar Destekli Öğretim: “Bilgisayarların eğitim-öğretim alanında kullanılması” (Akıncı, 2019: 9).

II. ALANYAZIN TARAMASI

A. Bilgisayar Destekli Öğretim

Günümüzde teknolojinin en önemli araçlarından biri olan bilgisayarın eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması “Bilgisayar Destekli Eğitim” (BDE) olarak adlandırılmaktadır (Çankaya ve Karamete, 2008: 116). Baki ve Öztekin (2003)’e göre bilgisayar destekli öğretim, bilgisayarların öğretim sürecinde kullanılması, öğrencilerin etkileşim yoluyla eksikliklerini ve başarılarını belirlemeleri ve öğrencilerin daha bilgili hâle gelmeleri için öğretmenlerden gelen geri bildirimlerle öğrenmelerini sağlaması durumudur (Akt.: Çankaya ve Keramete, 2008). Bir başka tanıma göre, “bilgisayar destekli öğretim belirlenen sistem içerisinde programlanan dersler yoluyla öğrencilere herhangi bir konu ya da kavramı öğretmek veya önceden kazandırılan davranışları pekiştirmek ve kalıcılığı sağlamak amacıyla bilgisayarın kullanılmasıdır” (Yalın, 2003; akt.: Öztürk, 2005). Uşun (2000)’a göre ise bilgisayar destekli öğretim (BDÖ), bilgisayarın eğitim ve öğretimde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu artıran öğrencinin kendi öğrenme hızına göre faydalanabileceği, kendi kendine öğrenme özelliğinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere bilgisayar destekli öğretim, öğrencilerle etkileşimi sağlayan, bilgi ve öğrenci arasında bir araç olarak kullanılan öğretmenin ise tüm bu süreçte rehber olduğu bir etkinlik bütünü veya öğretim sistemidir. Bilgisayar destekli öğretim sayesinde, öğretmenlerin dersleri daha işlevsel, etkili ve öğrenmeyi daha kolay bir hale getirdikleri kaçınılmaz bir gerçektir. Barker ve Yeates (1985; akt. Şahin, 2016: 8), bilgisayar destekli öğretimin hedeflerini şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretim tekniklerini daha verimli hale getirmek
- Bireylerin ders konularını öğrenme zamanını azaltmak
- Eğitim ve öğretimi daha fazla araç gereç ile sunmak

- İhtiyaçları karşılayacak etkili öğretimi sağlamak
- Tekrarı yapılabilen öğretimi oluşturmak
- Bireylere özgü öğretim oluşturabilmek

Bilgisayar destekli öğretimin hedeflerine bakıldığında öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerini daha verimli hale getirmek, öğrenmenin daha etkili ve kısa sürede gerçekleşmesini sağlamak, öğretim sürecinde çeşitlendirilmiş materyal kullanımını artırmak, bireysel öğrenme ortamları oluşturmak ve öğrenme sürecinde geriye dönük tekrarların yapılabilmesini sağlamak gibi özelliklerin olduğu görülmektedir.

Günümüzde bilgisayarların kullanım alanı sadece öğretim basamağı ile sınırlı değildir. Yönetim, ölçme ve değerlendirme ve iletişim başta olmak üzere birçok basamakta etkili olarak kullanılmaktadır (Dinçer, 2015: 17). Bilgisayar destekli eğitimin ve öğretimin tanımlamaları her ne kadar yukarıda yapılsa da bu iki kavramın birbirine çok yakın olduğu ve çoğu zaman literatürde birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Çankaya ve Karamete (2008), genel olarak bilgisayarların eğitim ve öğretim ortamlarında bir araç ya da ortam olarak kullanılmasını bilgisayar destekli eğitim olarak belirtmektedir. Uşun (2004) ise, bilgisayar sistemi içerisinde programlanan bir konu ya da kavramın öğrencilere öğretimi ve önceden kazandırılan birtakım davranışların pekiştirilmesi olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda bilgisayarın, eğitimin tüm aşamalarında kullanılmasına “BDE”, sadece öğretim aşamasında kullanılmasına ise “BDÖ” denilebilir. Eğitimin yaşam boyu öğretimin ise okul, üniversite, ev gibi farklı alanlarda gerçekleştiği düşünüldüğünde bilgisayar destekli öğretimde öğrencilerin bilgisayarda tasarlanan bir ders ile etkileşim hâlinde olduğu, öğretmenin ise bu süreçte rehber görevini edindiği söylenebilir. Alessi ve Trollip (2011) bilgisayarların rapor veya ödev hazırlama aracı, sisteme veri kaydetme aracı, hesaplama yapma aracı ve sunum yapma gibi alanlarda kullanıldığı durumda bu yöntemlerin bilgisayar destekli eğitim olmadığı belirtmektedir. Fakat alan yazında henüz ortak bir tanıma ulaşılamamıştır (Akt: Dinçer, 2015: 17).

Bilgisayar destekli öğretimin temellerine bakıldığında ilk uygulamaların 1950 yılında Skinner öncülüğünde gerçekleştiği söylene de Dinçer (2015: 17), günümüzdeki kullanımının temellerinin 1960 yılında merkezi Amerika’da bulunan

International Business Machines (Uluslararası İş Makineleri) IBM firması tarafından bireysel öğretime imkân tanıyan matematik yazılımı ile atıldığını belirtmiştir. Bilgisayarın öğrenmeyle birlikte öğretimi de kolaylaştırdığı görüldükten sonra ABD'nin ardından tüm dünya ülkelerinde hızlıca yayılmaya başlamıştır. Buna ek olarak Apple tarafından başlatılan “Geleceğin Sınıfları” uygulaması bilgisayar destekli öğretimi sınıf içine taşıyan önemli bir uygulama olup uygulamalı olarak elde edilen verilerle bilgisayar destekli eğitimin ne derecede önemli olduğunun altı çizmiştir. Bu çalışmaya göre elde edilen bulgular en genel haliyle öğrencilerin başarısının bilgisayar destekli eğitim kapsamında yükseldiğidir (Mercan ve ark., 2009: 370).

BDÖ'nün kuramsal temellerine bakıldığında ilk tasarımcıların davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımdan etkilenen -dikleri görülmektedir. Davranışçı kuramda öğrenciler pasif konumda olup kendilerine sunulan bilgileri alan edilgen birey konumundadır. Bu kuramda genellikle öğrencilerde öğrenilen fiziksel davranışlar esas alınır. Örneğin, parlak ışığa tepki olarak gözlerini kıpmak, davranışçı kuram teorisi açısından açıklanabilecek bir öğrenme şeklidir (Taş, 2014: 35). BDÖ'nün temelleri atıldığında ilk olarak davranışçı kuram benimsenmiş ve Skinner öncülüğünde çalışmalar yapılmıştır. Fakat davranışçı kuram öğrenme ve öğrenme sürecinde etkili ve yetersiz olunca araştırmacılar farklı kuramlar üzerinde çalışmalar yürütmüşlerdir. Çünkü davranışçı kuram ile temelleri atılan ilk bilgisayar destekli öğretim uygulamalarında amaç öğrenenlerin kendi kendilerine çalışmalarını sağlamak idi. Bu amaç doğrultusunda da yapılan ilk tasarımlarda pekiştiricilere odaklanılmıştır (Alkan, 1997). Dolayısıyla bilgisayar destekli öğretim uygulamaları öğrencilerde davranışsal bir değişikliğe de atıfta bulunduğu için oldukça önemli ve ilk kez sözü edildiği günden bugüne oldukça değerlidir.

B. Bilgisayar Destekli Öğretimin Yararları

Bilgisayar destekli eğitim günümüz eğitim sisteminde önemi giderek artan bir yaklaşım haline gelmiştir. Geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığında bilgisayar tabanlı öğretim, öğrenme deneyimini zenginleştirmekte ve öğrencilere daha etkili bir öğrenme ortamı sağlamaktadır. Bu yenilikçi yaklaşımın pek çok faydası bulunmaktadır. Öğrenciler için öğrenme sürecini desteklerken aynı zamanda öğretmenler için de büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Bu bağlamda bilgisayar destekli eğitim ve öğretimin en önemli avantajlarından biri öğrenme materyallerine kolay

erişilebilir olmasıdır. Özellikle öğrenciler bilgisayarlarından çok çeşitli kaynaklara ve dijital öğrenme materyallerine anlık olarak erişim sağlayabilirler. Bu durum öğrencilerin ders materyallerine daha hızlı ve daha etkili bir şekilde çalışmalarına, çeşitli etkileşimli öğrenme araçlarından yararlanmalarına ve öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirmelerine olanak tanımaktadır.

Altuntaş (2021), bilgisayar destekli öğretimin yararlarını öğretmenler ve öğrenciler açısından ele alıp bilgisayar destekli eğitimin sunulduğu bir derslikte öğrencilerin belirli bir konuya yönelik sarf ettikleri zamanın ve gösterdikleri verimliliğin bilgisayar ortamında kayıt altına alınabileceğini ve gerekli olduğu durumlarda öğretmenler tarafından erişilip kullanılabilir düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin ders içi performans düzeylerini görmelerine ve izlemelerine yardımcı olmaktadır. Fakat geleneksel öğretim teknikleri kullanılan bir sınıfta ders öğretmenin sınıfta bulunan tüm öğrencilerin performanslarını etkili bir şekilde izlemesi imkânsızdır. Özellikle kalabalık öğrencilerin olduğu sınıflarda öğretmenlerin, öğrencileri tek tek ya da bireysel olarak takip etmesi de hemen hemen olanaksızdır (Akçay ve diğerleri, 2005: 106).

Bilgisayar destekli öğretim ayrıca öğrenci özerkliğini ve öğrenme hızını da desteklemektedir. Bu süreçte öğrenciler kendi hızlarında çalışabilir ve ihtiyaç duydukları konulara daha fazla zaman ayırabilirler. Uyarlanabilir öğrenme içerikleri sayesinde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre daha uygun bir öğrenme ortamı sunulabilir. Bu durum öğrenci motivasyonunu artırmakla birlikte öğrencinin öğrenme sürecine de katkı sağlamaktadır.

Bilgisayar destekli eğitim, etkileşimli öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler bilgisayar programları, simülasyonlar, çevrim içi tartışma forumları/ortamları ve sanal sınıflar gibi araçları kullanarak etkileşimli öğrenme süreçlerine katılabilirler. Bu tür etkileşimler öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik eder, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.

1. Öğretmenler Açısından Yararları

- Öğrenci İlerlemesini Takip Etme: Bilgisayar destekli öğretim, öğretmenlerin öğrenci ilerlemesini izlemesine ve değerlendirmesine olanak tanır. Öğretmenlere öğrenme sürecindeki öğrenci ilerlemesini izlemek, eksikliklerini belirlemek ve öğretimi öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamak için veriler sağlar.

- **Öğrenme Materyallerini Yönetme:** Bilgisayar tabanlı öğretim, öğretmenlere öğrenme materyallerini daha etkili bir şekilde yönetme fırsatı sunar. Dijital içeriğe, etkileşimli öğrenme araçlarına, çevrim içi kaynaklara, öğrenci çalışmalarının arşivlenmesine ve çok daha fazlasına kolay erişim sağlar.

- **Öğrenci İlgi ve Motivasyonunu Artırma:** Bilgisayar tabanlı eğitim, öğrencilere derse çekme ve motive etme potansiyeline sahiptir. Etkileşimli öğrenme araçları, simülasyonlar, oyunlar ve diğer dijital uygulamalar öğrencinin öğrenmeye aktif katılımını teşvik eder. Öğrencilerin ders içeriğiyle daha derinden ilgilenmelerine yardımcı olur.

- **İş birliği ve Geri Bildirim Sağlama:** Bilgisayar destekli öğretim, öğretmenlerin öğrencilerle iş birliği yapmasını ve geri bildirim sağlamasını kolaylaştırır.

Bunun yanında öğrencilerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ihtiyaç duyulan teknolojik aygıtlar, bilgisayarlarla önemli düzeyde gerçekleştirilmektedir (Engin ve diğerleri, 2010: 73).

2. Öğrenciler Açısından Yararları

- **Erişilebilirlik:** Bilgisayar destekli öğretim, öğrencilere istedikleri zaman ve yerde öğrenme fırsatı sunar. Çevrim içi kaynaklar, e-öğrenme platformları ve diğer dijital araçlar, öğrencilere istedikleri zaman bilgiye ulaşma imkânı sağlar. Bu durum öğrencilere kendi öğrenme hızlarını belirleme ve zaman yönetimi becerilerini geliştirme fırsatı verir.

- **Görsel ve İşitsel Materyaller:** Öğrenciler videolar, animasyonlar ve kayıtlar gibi görsel-işitsel materyallerle desteklenen bir öğrenme deneyimi yaşarlar. Söz konusu bu görsel ve işitsel öğeler öğrencilerin dikkatini çeker ve öğrenme süreci daha da keyifli hâle gelir.

- **Özelleştirilmiş Öğrenme:** Bu süreçte öğrenciler bilgiyi kendi hızlarında öğrenebilir, ilgi alanlarına uygun içeriği seçebilir ve öğrenme sürecini kişiselleştirebilir. Bu durum aynı zamanda her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamasını sağlar ve daha etkili bir öğrenme deneyimi kazanmış olur.

- **Geri Bildirim ve İzleme:** Öğrenciler anlık olarak geri bildirim alabilir ve çevrim içi testler ve testler aracılığıyla ilerlemelerini takip edebilir. Bu durum öğrencilerin eksikliklerini belirleme ve geliştirme olanağı sağlar.

- İş birliği ve Etkileşim: Öğrenciler etkileşimli öğrenme deneyimleri için çevrim içi tartışma forumları, grup projeleri ve iş birliği araçları etkileşimli bir öğrenme sürecine girer.

Yukarıda bahsedilen durumlar bilgisayar destekli öğretimin öğrencileri motive etmesine, etkili öğrenmeyi sağlamasına ve öğrenci başarısını desteklemesine yardımcı olabilecek niteliktedir.

Bunun yanında ilgili alanyazına bakıldığında da Zamfir (2008: 686), bilgisayar programları kullanmanın öğrencilerin öğrenme uygulaması boyunca eğitime katılım sağlamalarına imkân sunduğunu, Gürbüz (2007: 75) ise bilgisayar desteği ile verilen eğitim materyallerinin öğrenenlerin derse dair ilgi seviyesinin artmasına neden olacağını belirtmişlerdir.

Yukarıda zikredilen durumların Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için de geçerli ve önemli olduğu söylenebilir. Çünkü söz konusu bilgisayar destekli öğretim yöntemleri ile gerçekleştirilen dil öğretiminde öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi, özgüvenlerinin artırılması ve hedef dili daha etkili bir şekilde öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Bu bağlamda bilgisayar destekli öğretim (BDÖ), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ders materyallerine her yerden ulaşmalarına imkân sağlar. Öğrencilerin internete bağlı herhangi bir cihazdan öğrenme materyallerine erişmelerine ve öğrenme sürecini kendi zaman ve hızlarında kontrol etmelerine olanak tanır.

Yine Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilgisayar destekli öğretim, görsel-işitsel materyaller, etkileşimli oyunlar ve animasyonlar gibi zengin bir içerik sunmaktadır. Bu tür materyaller, öğrencilerin dilin yapısını ve kullanımını daha iyi anlamalarına ve dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine ve kullanmalarına yardımcı olur. Ayrıca bu süreç öğrencilerin interaktif olarak öğrenmelerini sağlar. Etkileşimli çevrim içi alıştırmalar, oyunlar ve dil öğretimine yönelik sanal etkinliklerle öğrenciler, dil öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olur ve pratik yapma fırsatları bulur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme sürecinde motivasyonlarının yüksek olması önemli bir husustur. Bu bağlamda bilgisayar destekli öğretim, öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik motivasyon ve ilgisini artırır. Oyunlaştırma öğeleri, ilerleme takibi, ödül sistemleri ve etkileşimli etkinlikler öğrencilerin dil öğreniminde motive olmalarını sağlar.

C. Bilgisayar Destekli Öğretimin Sınırlılıkları

Günümüz eğitim sisteminde giderek daha da popüler hâle gelen bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin birçok avantajları bulunmaktadır. Ancak her yöntem gibi bilgisayar destekli öğretimin de sınırlılıkları vardır. Bu sınırlılıklar, teknoloji bağımlılığına, öğrenci etkileşiminden motivasyonel zorluklara, bireyselleşmenin önündeki engellere kadar geniş bir yelpazede kendini göstermektedir.

Teknolojinin eğitim süreçlerine entegre edilmesiyle birlikte, bilgisayar destekli öğretimin yaygınlaştığı bilinen bir gerçektir. Fakat bu yöntemin beraberinde getirdiği sınırlılıklar göz ardı edilmemelidir. Özellikle ilgili alanyazında İşman (2014)'ın da belirttiği gibi bilgisayarların katkısının olduğu yanında yetersiz olduğu noktalar çeşitli başlıklar altında sınıflandırılmış ve bu süreçte yaşanan sıkıntılar; pahalılık, yazılım üretimi zorluğu, duyuşsal ve psikomotor hedef ve davranışların kolay öğretilmemesi, sınıf içi iletişimin azalması, ders tasarımının zaman alması, sosyalleşmenin engellenmesi, sağlığın olumsuz etkilenmesi gibi bir dizi alt başlıklar altında incelenmiştir. Bunun yanında 1990'lı yıllarda bilgisayar destekli öğretim uygulamalarına geçildiğinde okul yöneticileri, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardan biri de bilgisayar laboratuvarlarında bulunan bilgisayar sayısının sınırlı olmasıdır. O yıllarda 10-15 bilgisayardan 40-50 kişinin nasıl yararlanacağı gündem konusu olmuştur (Uşun, 2013).

Bilgisayar destekli öğretimi geleneksel yüz yüze eğitimden ayıran en önemli faktör bireyselliktir. Dolayısıyla bilgisayar destekli öğretimde her birey/öğrenci için bir bilgisayar imkânı olmalıdır. Uzmanlarca bu durum öğrenciyi toplumsal ilişkilerden koparıp makineleştirildiği gerekçesiyle eleştirildiği için bilgisayarı kullanan öğrenciler, diğer akranları ve öğretmenleri ile ilişki hâlinde olmalıdır görüşü önem kazanmıştır (Aşkar ve Erden, 1986; Rıza, 1997; Dursun ve Dede, 2004).

Sınıf içi iletişim ve etkileşimin sağlandığı ortamların en önemli yararlarından biri şüphesiz öğrencinin sosyo-psikolojik gelişimine katkıda bulunmasıdır. Ancak BDÖ yönteminin, öğrencinin bu yönde gelişimini olumsuz etkilediği alanyazında uzmanlar tarafından dile getirilmektedir (Baz, 2010).

Bilgisayar destekli öğretim yönteminin sınıf içinde kullanılabilmesi için gerekli araç ve gereçleri elde etmek zor ve pahalı olabilir. Bazı durumlarda ise ek donanım veya yazılım gerekebilir. Bu sebeplerden ötürü BDÖ için gerekli donanım veya

yazılımlar alındığında mevcut kaynaklar, yapılan maliyetler yüksek olabilir (Özer, 2012).

Bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin aşırı ve yanlış kullanımı sağlık sorunlarına yol açabilmektedir (Engin, vd., 2010).

Bu bağlamda bilgisayar destekli öğretimin sınırlılıkları aşağıdaki alt başlıklarda şu şekilde belirtilebilir:

- Teknolojik Sorunlar: BDÖ kullanılan teknolojinin arızalanması, bağlantı sorunları, kullanılan yazılım hataları gibi teknik sorunlar, eğitim sürecini sınırlayabilir ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ciddi anlamda etkileyebilir.

- İnsan Etkileşiminin Azalması: BDÖ, öğretmen-öğrenci etkileşimini ve sınıf etkileşimini azaltabilir. Bu durum, öğrencilerin bireysel dikkatlerini sürdürme ve gerçek zamanlı, öğretmen odaklı geri bildirim alma becerilerini sınırlayabilir. Ek olarak, sosyal etkileşim ve grup çalışması gibi öğrenmenin sosyal yönünü sınırlayabilir.

- Motivasyon ve Disiplin: BDÖ, öğrencilerin motive olmaları ve disiplinli bir şekilde çalışmalarını zorlaştırabilir. Uzaktan eğitimdeki dikkat dağıtıcı unsurlar, bir öğretmenin fiziksel varlığının olmaması ve öğretim eksikliği, öğrencilerin öğrenme disiplinini sürdürmelerini zorlaştırabilir.

Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde de bilgisayar destekli öğretimin bazı sınırlılıklara sahip olduğunu söylemek doğru olacaktır. Bu bağlamda iletişim ve etkileşim eksikliği, pratik yapmak imkânının sınırlı olması gibi hususlar dil becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir. Bunun yanında, öğrencilerin bireysel motivasyon ve disiplin ihtiyacı, teknolojik sorunlar ve internete erişim engelleri, geri bildirim eksiklikleri gibi unsurlar da öğrencilerin başarılarını etkileyebilir. Bu bağlamda bilgisayar destekli öğretimin sınırlılıkları göz önünde bulundurularak dengeli ve çeşitlendirilmiş bir yaklaşımın ya da yöntemin benimsenip uygulanması önem arz etmektedir.

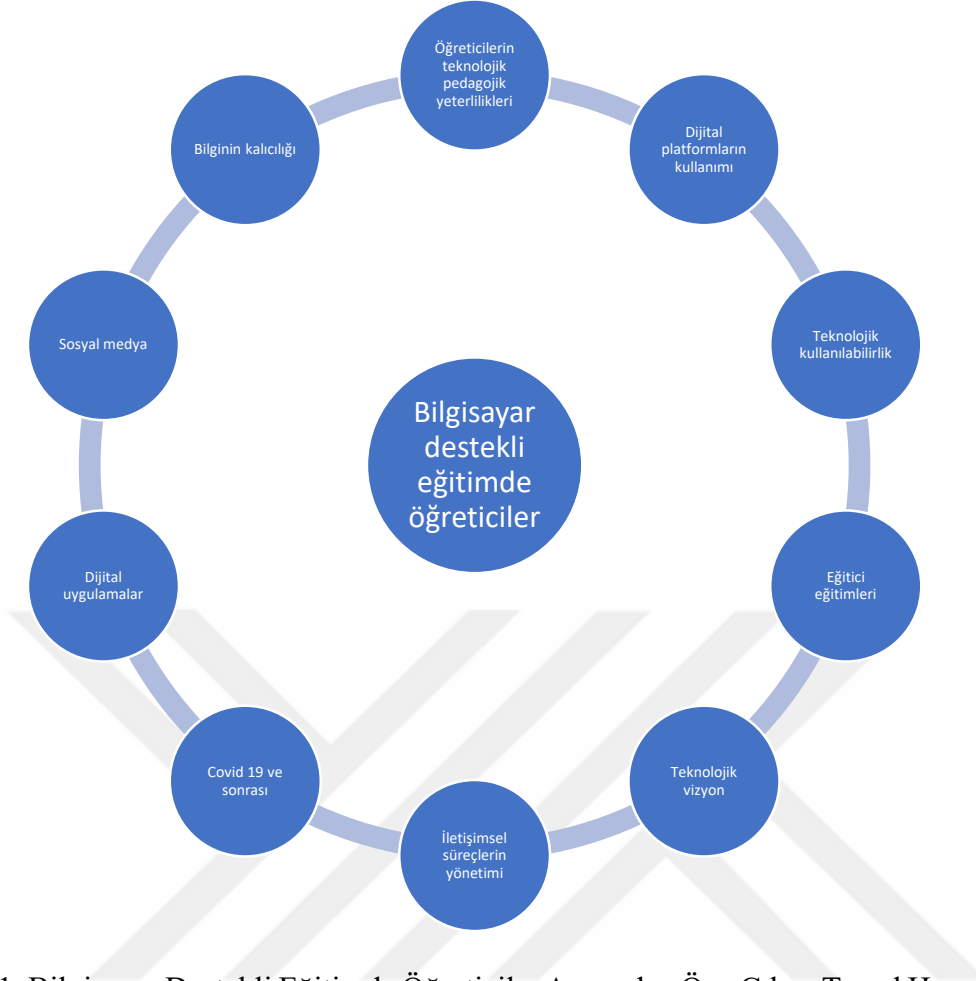
D. Bilgisayar Destekli Öğretimde Öğretmenin Rolü ve Yeterlilikleri

Bilgisayar destekli öğretim pek çok farklı alanda ve disiplinlerarası çerçevede araştırmalara konu olan popüler bir alandır. Bu bağlamda bilgisayar destekli öğretimin

temel kapsamında değişmeyen üç temel unsur, öğretmen, öğrenci ve bilgisayar sistemidir. Dolayısıyla öğretmenler yeterlilikleri çerçevesinde hangi alanda olurlarsa olsunlar bilgisayar destekli öğretim kapsamında ilgili ders kazanımlarının edinilmesini sağlayıcı olarak karşımıza çıkarlar.

Literatürde bilgisayar destekli eğitim çerçevesinde yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesindeki güçlükler (Demirel, 1991), matematik öğretiminde öğreticilerin üst düzey bilişsel süreçlerinin desteklenmesi (Açıkgül ve Aslaner, 2014), fen eğitiminde öğretmen adaylarının eğitiminde kullanılmasıyla geleneksel yöntemlere göre daha fazla başarılı olunduğunun görülmesi (Pektaş, Türkmen ve Solak, 2006), bilgisayar destekli eğitim sistemlerinin öğretmenlerin stillerine yönelik tutarlı ve uygun olmasının gerekliliği (Güzeller ve Korkmaz, 2007), bilgisayar destekli eğitimin matematik öğretmeni adaylarının kavram imajlarına etkisi (Öner, 2013), özel eğitim alanında da kullanılabileceği (Doğan ve Akdemir, 2015) gibi birbirinden farklı konular ele alınmıştır. Bu kapsamda düşünöldüğünde bilgisayar destekli öğretimin geçmişten bugüne geldiği noktada bütün eğitim alanları içinde ilerleme kaydettiği söylenebilir.

Öğreticiler her ne kadar eğitim paydaşları içinde sınıf içinde eğitimin niteliğine yönelik karar verici olarak yer alsalar da günümüzde teknoloji yeterliliğine göre daha zayıf öğreticiler bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinden de uzak durmakta ve bilgisayar destekli sistemleri sınırlı imkânlarla kullanmaktadırlar (Çetin ve Güngör, 2014). Dolayısıyla söz konusu teknolojik yeterlilik doğrudan öğrencinin öğrenme deneyimlerini etkilerken öğrencilerin başarısıyla da ilişkili görünmektedir. Araştırmada odaklandığımız bilgisayar destekli öğretimde yabancı dil öğreticilerine yönelik çalışmalar da literatür ile paralellik göstermektedir. Teknolojik unsurlar eğitim süreçleriyle harmanlanırken bunların ne derecede fayda sağlayacağı ve ne derecede kullanılması gerektiği öğreticinin tasarrufudur ve öğreticiye önemli sorumluluklar yükler (Bitner ve Bitner, 2002). Bu bağlamda bilgisayar destekli eğitimde öğreticiler açısından öne çıkan unsurlar şöyle gösterilebilir:



Şekil 1: Bilgisayar Destekli Eğitimde Öğreticiler Açısından Öne Çıkan Temel Hususlar

Durmuş (2019: 13) çalışmasında yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerden hareketle Diller için Ortak Başvuru Metni (CEFR) ile ilişkilendirdiği “Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi” adlı çalışmasında öğretmenlerde bulunması gereken bazı yeterlilikleri vurgular. Bu yeterlilikler 14 temel maddede ele alınmış bu başlıklar ile 5 de alt başlığa yer verilerek toplam 19 yeterlilik çerçevesi vurgulanmıştır.

Çizelge 1 Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri

1. Hedef Dilde Yeterlilik
2. Alan Bilgisinde Yeterlilik
3. Öğretmen Yetiştirme Programlarında Aktarılan Bilgilerde Yeterlilik
4. Genel İletişimsel Yeterlilik
5. Asgari Düzeyde Bir Araç Dil Bilme
6. Tipolojik Olarak Diller ve Dil Öğretimi

-
7. Kültürel İçeriklerin Belirlenmesi ve Sunumu
 8. Öğreticinin Kimliği ve Bağlamsal Bilgiye Sahip Olma
 9. Öğrenici Odaklı Öğretim
 10. Dil Öğretiminde Teknoloji Uygulamalarından Etkin Yararlanabilme
 11. Meslekte Uzmanlaşabilme
 12. Uygulamalardan Kuramsal Bilgi Üretebilme
 13. Öğretim Topluluğunun Etkin Bir Üyesi Olabilme
 14. Pedagojik Muhakeme Becerisi ve Karar Verme
 - 14.1. Öğrenici Yanlıları ve Öğretici Tutumu
 - 14.2. Bilgi Aktarmada, Etkinlik Tasarlama ve Uygulamada Görevleri Zorluk Derecelerine Göre Aşamalandırabilme
 - 14.3. İdeal Yaklaşım ve Yöntem
 - 14.4. Dilbilgisinin Dil Öğretimindeki Yeri ve Sunumu
 - 14.5. Dil Öğretimi Sürecinde Ortaya Çıkan Diller
-

Çizelge 1. Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri (devamı)

Çizelge 1’de yer alan yeterlilikler kapsamında bilgisayar destekli eğitim ele alındığında teknolojik yeterlilik bağlamından hareketle tüm aşamaların bilgisayar destekli öğretim kapsamında incelenebileceği görülmektedir. 21. Yüzyıl yeterlilikleri kapsamında teknolojik pedagojik alan yeterliliklerin geliştirilerek eğitim paydaşlarından öğretmenlerin eğitim ortamlarında niteliklerinin artırılmasını sağlamak önemlidir ve aynı zamanda da bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Bilgisayar destekli öğretim süreçlerinde, teknolojik altyapılar ile tasarlanan derslerin ve uygulamaların kullanılabilirliği de önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözer, Özdamar ve Pilancı (2020: 174, 199) teknolojik altyapı kapsamında kullanılabilirliği “öğrenme etkinlikleri ve tasarımları için internet tabanlı öğrenme nesnelerinin pedagojik ve teknik bağlamlarda ele alınması” olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla söz konusu kullanılabilirlik bilgisayar destekli dil öğretimi odağında dil becerilerinin geliştirilebilmesi bakımından önemli bir konudur. Bu bağlamda bilgisayar destekli dil öğrenmede kullanılabilirlik açısından öne çıkan unsurlara Çizelge 2’de yer verilmiştir:

Çizelge 2 Bilgisayar Destekli Dil Öğrenmede Kullanılabilirlik

Bilgisayar tabanlı dil öğrenimini verimli hâle getirmek için öğrenenler ve öğretmenler birlikte hareket etmelidir.

Dil öğretim kuram ve yaklaşımlarına göre öğretmen öğrenmeye yönelik nesnelere geliştirmelidir. Buna yönelik ilgili içeriklerin de dikkat çekici olması gerekir.

Dil öğrenimi için hazırlanan web tabanlı öğrenme nesnelere özellikle gramer ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve içeriklerin zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Öğrenenler için web tabanlı öğrenme nesnelere erişilebilirliği, kullanım kolaylığı, ücretsiz kullanım, ana dil desteği ve içerik zenginliği sistem kullanımını kolaylaştıran unsurlardır.

Çizelge 2’de yer alan maddeler incelendiğinde söz konusu maddelerin de öğretmenlerin teknolojik pedagojik yeterlilik durumlarıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Nitekim Demir (2021:197) de çalışmasında öğretmenlerin yeterliliklerini besleyen bilgi türleri içinde teknolojiye yer vermiştir:

Çizelge 3 Yeterlilikleri Besleyen Bilgi Türleri

Alan Bilgisi

Öğretim Bilgisi

Teknoloji Bilgisi

Öğrenen Bilgisi

Uygulama Bilgisi

Kültür ve Diller Hakkında Bilgi

Tüm bu yeterliliklerden hareketle dil öğretmenlerinin genel teknolojik altyapıları düşünüldüğünde İnal (2020), yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliliklerini incelemiş, buna göre katılımcıların teknolojik özyeterlilik algılarının mesleki deneyim ve teknoloji kullanımına yönelik herhangi bir eğitim alıp almama durumlarına göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Benzer şekilde Çuhadar ve Yücel (2010) de yabancı dil öğretmeni adaylarının bilgi ve

iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımına yönelik özyeterlik algılarına yönelik yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Yorgancı (2022: 281) araştırmasında “Öğretmen eğitimcilerinin değişen rollerinin gerektirdiği nitelikler dikkate alındığında değişen, dönüşen ve sürekli gelişen zamana yenik düşmeden kendilerini geliştirip yenileme; eğitim sahasındaki güncel gelişmeleri takip etme, yenilikleri öğretim süreçlerine dâhil etme ve tüm bunları yapabilmek için teknoloji bilgilerini daima güncelleme öğretmen eğitimcilerinde bulunması gereken başlıca özellikler arasında sayılabilir.” ifadeleri ile teknolojik eğitim ve bu eğitim süreçlerinin güncelliğinin altını çizmiştir. Bunun yanı sıra İnal (2020: 40)’a göre “Modern dil öğretiminin önemli bir bileşeni, teknolojinin etkin kullanımudur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yenilik ve yaratıcılık sayesinde öğrenciler Türkçeye karşı olumlu bir tutum geliştirmektedirler. Buna bağlı olarak eğitim teknolojisi araçlarının kullanım kolaylığı eğitimin kalitesini artırmaktadır.” Dolayısıyla bu alanda yapılan teorik araştırmalar ve uygulamalı çalışmalar oldukça kritiktir.

Öğreticilerin bu bağlamda genel yeterlilikleri göz önünde bulundurulduğunda farklı özyeterliklere sahip olmalarına vurgu yapılmaktadır. Nitekim söz konusu teknolojik pedagojik bilginin varlığı ve bunun farkındalığı doğrudan eğitim süreçlerini etkileyecek temel unsurlardan biri olarak görülmektedir. Bu bağlamda Korkut ve Akkoyunlu (2018), yabancı dil öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık özyeterliklerini vurgularken, Yorgancı (2022), Türkçe eğitimi öğretim elemanları üzerine yapmış olduğu çalışmasında öğretim elemanlarının teknolojik özyeterliliklerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Dündar ve Kara (2019), yapmış oldukları çalışmada yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital platformların kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşlerini almışlardır. Bu çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin %75 gibi büyük bir oranı Türkçe öğretiminde dijital platformlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu platformlardan yararlanamayan öğretmenlerin fiziki ve buna bağlı teknik nedenlerden ötürü ders esnasında dijital platformları kullanamadıkları tespit edilmiştir. Aydoğdu, Aydoğdu ve Asmaz (2019) ile Öztürk ve Uslu (2019)’nun çalışmalarında ise yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin özellikle Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki akıllı tahtaların dışında da farklı bilgisayar destekli uygulamalardan yararlanmalarının gerekliliği tavsiye edilmiştir. Becit İşçitürk (2021)

de benzer şekilde yabancı dil öğretiminde dijital hikâye kullanımına dair uygulamaların gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin söz konusu dijital yeterliklere sahip olmaları gerektiğinin altını çizer.

Bilgisayar destekli öğretimin öğretmenler açısından önemli noktalarından biri güncel teknik bilgilerin varlığıdır. Cesur ve ark. (2022) çalışmasında İngilizce öğretmeni adaylarının teori temelli değil öğretmenlik yaptıkları esnada kullanabilecekleri pratik bilgilere ihtiyaç duyduklarını ve bu nedenle bilgisayar destekli eğitim kapsamında bilgi ve tecrübelerinin desteklenmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Aygün (2023) ise araştırmasında yabancı dil öğretmenlerinin teknoloji vizyonunun, teknolojiyle ilgili deneyimlerinin öneminin altını çizerken yaş, teknik malzemeye sahip oluş ve mesleki deneyim durumlarının doğrudan bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik algılarını etkilediğini tespit etmiştir.

Bilgisayar destekli eğitimde şüphesiz iletişimsel öğeler de önem arz etmektedir. Şengör (2010) yabancı dil öğretiminde bilgisayar kullanımı adlı tezinde yabancı dil öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin yararları ve sınırlılıklarını vurgulayarak sınıf içi etkileşime dikkat çekmiştir. Er ve Durmuş (2021) uluslararası öğrencilere yönelik mikro saldırganlık süreçlerini inceledikleri öğretim elemanlarının sınıf içi iletişim stratejilerinden hareketle verileri incelemişler, bu bağlamda sınıf içi eğitim süreçlerinde mikro saldırganlık verilerine ulaşılmıştır. Bu da dikkat çekici bir sınıf içi iletişimsel bulgudur. Bunun bilgisayar destekli eğitim kapsamında ele alındığında da mutlaka ilgi çekici sonuçları olacaktır. Bu bağlamda Sarıgül (2021)'ün çalışmasında yer alan bilgisayar destekli dil öğretimine yönelik olarak özellikle çevrim içi öğretimde öğretmenler tarafından gerçekleştirilecek süreç yönetiminin önemi vurgulanmıştır.

Kazu, Kurtçuoğlu Yalçın ve Yalçın (2022) çalışmasında Covid 19 pandemisi sürecinde bilgisayar destekli olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim süreçlerine yönelik öğretici görüşlerini almıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin dil becerilerinin edinilmesi, yeterli materyal olmaması ve teknik konularla alakalı sorun yaşamaları konularına yönelik görüş bildirmişlerdir. Bir başka çalışmada Dilman (2022) Covid 19 salgını döneminde uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirilen bilgisayar destekli dil öğretiminin olumsuz sonuçlarını vurgulamıştır.

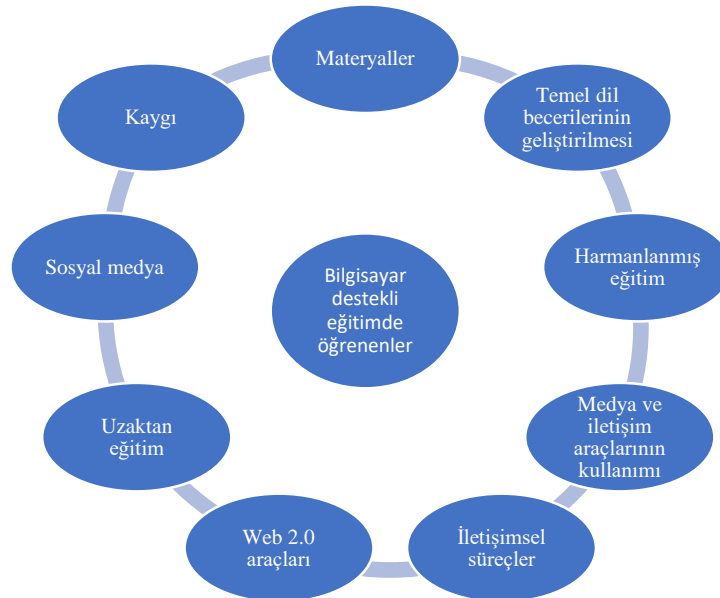
Tüm bu araştırmalar genel bir çerçevede düşünüldüğünde teknoloji her ne kadar ilerlemiş olsa da eğitimin sürdürülebilirliği, kalitesi, öğrenenlerin ders tasarımları,

iletişimsel süreçleri gibi tüm aşamalarda öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedir. “Bir öğrenme ortamının pedagojik görevlerini yerine getirdiğinin sonuçlarından biri de kalıcı öğrenme sağlaması” (Sözer, 2022: 148) olduğundan bilgisayar destekli tasarlanan öğrenme ortamlarında öğretmenlerin önemli rolleri bulunmaktadır.

E. Bilgisayar Destekli Dil Öğretiminde Öğrencinin Rolü

Bilgisayar destekli dil öğretimi süreçlerinde teknolojik alt yapı ve öğretiminin belirli rolleri olduğu gibi öğrenenler de bu eğitim sürecinde önemli rollere sahiptirler. Bilgisayar destekli eğitim ve bu bağlamda gerçekleştirilen dil öğretimi çalışmalarının geçmişten günümüze bazı paradigma değişikliklerine gittiği görülmektedir. Bunun temel nedeni olarak ise ekonomik ve sosyal tabanlı değişiklikler gösterilebilir (İnal ve Durmuş, 2022: 113). Bu bağlamda ekonomik ilerlemelerin güçlü olduğu ülkelerde ve buna bağlı olarak gelişen teknolojinin doğrudan bilgisayar destekli eğitimi, bu eğitimin paydaşlarını ve eğitimin gerçekleştirilme biçimlerini etkilediğini söylemek mümkündür.

Eğitimin gerçekleşmesini sağlayan ve esasında varlık sebebi olan öğrencilerin de bilgisayar destekli eğitimde rolü bulunmakta, öğrencilere sunulan kurumsal desteklerin yanında teknolojik altyapıya okul dışı ortamlarda da sahip öğrencilerin uyum süreçleri daha hızlı gerçekleşebilmektedir.



Şekil 2 Bilgisayar Destekli Eğitimde Öğrenenler Açısından Öne Çıkan Temel Unsurlar

Dil öğrenenler için materyaller, özellikle de bilgisayar destekli eğitim süreçlerindeki dil öğrenim aşamalarında önemli bir yere sahiptir. Nitekim Geçgel ve

Peker (2020)' de bu bağlamda öğretmenlerin dijital ders materyallerinin öğrencilere faydaları hakkındaki görüşlerini değerlendirdikleri çalışmada, dijital ders materyallerinin öğrencilerin derste ilgisini ve motivasyonunu yükselttiği, derste edinilen bilgilerin daha kalıcı öğrenilmesine katkı sağladığı, derste öğrencilerin sıkıntısını azalttığı, öğrencilerin kelime telaffuz gelişimine yardımcı olduğu, hazırlanan etkinliklerin çoklu duyulara hitap ettiği ve bu özellikleri ile öğrencilerin yabancı dil gelişimini desteklemek için kullandığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öğrenenler içinde buldukları kent kültürü ve bireysel öğrenme stratejileri ile sınıf içinde ve dışında tercih ederek -bilinçli- ve/veya bilinçsiz olarak bilgisayar/medya destekli öğretim unsurlarına maruz kalmaktadırlar. Bu bağlamda Göker ve İnce (2019) çalışmada ders süreçlerinde web 2.0 araçlarının kullanımının akademik performans ve başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrenenler yalnızca bireysel öğrenmeler ile değil akran etkisiyle de dil öğrenimi gerçekleştirebilmektedirler. Bu sınıf içinde öğreticinin ders tasarımında yer alan bir akran öğrenmesi olabileceği gibi öğrenen özerkliği kapsamında öğrenenlerin kişisel tercihleri de olabilir. İnce (2021) teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına etkisine baktığı çalışmada akranlarla beraber çalışmanın ifade edici dil becerisi olan konuşma becerisinin gerçekleşmesi esnasında olumlu bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Bilgisayar Destekli eğitimde önemli bir unsur da web 2.0 araçlarının kullanımınıdır. İnal ve Arslanbaş (2021) çalışmada yabancı dil öğrenen öğrencilerin iletişimsel ihtiyaçlarının öneminden hareketle sınıf içi iletişimsel süreçleri artırmaya yönelik uygulama örneklerinden söz etmişlerdir. Adıyaman ve Adıyaman (2020) da yapmış oldukları çalışmada öğrenenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarının doğrudan iletişimsel süreçlere katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenenlerin hem sınıf içi öğrenme süreçlerinde hem de özerk öğrenme süreçlerinde dijital platformlar web 2.0 araçları gibi önemli bir yere sahiptir. Türker ve Genç (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blogların öğretim amaçlı kullanımına yönelik yaptıkları çalışmada bloglar sayesinde öğrencilerin derse katılım ve sınıf içi etkileşiminin arttığını, bir başka çalışmada ise Türker (2019) blogların okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu tespit etmiştir. Berk ve Açık (2021) ise e-dinletilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek etkili bir araç olduğunu ortaya koymaktadır.

21.yüzyıl ile eğitim sistemlerinin çeşitlenmesinin bir sonucu olarak harmanlanmış eğitim süreçlerinden de söz etmek gerekir. Özellikle Covid-19 pandemisinin uzaktan öğretim süreçlerine yaptığı etkinin ardından normalleşme ilk ve aşamalı olarak harmanlanmış eğitim sistemleri ile çözüme ulaştırılmıştır. Harmanlanmış öğrenme en genel tanımıyla bilgisayar destekli çevrim içi süreçler ile yüz yüze eğitim süreçlerinin birlikte işe koşulması olarak ifade edilebilir (Yılmaz ve Bulut: 2023: 321). Bu bağlamda Türker (2021) yapmış olduğu çalışmada bilgisayar destekli öğretim kapsamında ele alınan harmanlanmış öğretim modelinin yetişkinlere Türkçe öğretiminde kullanılmasının uygun olduğunu vurgulamıştır.

Bilgisayar destekli dil öğretiminde medya ve iletişim araçlarının kullanımı da söz konusudur. Kerimoğlu ve Deniz, (2020) öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları çalışmada bir öğrenci olarak öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenirken medya ve iletişim araçlarından ne derece yararlandıklarını incelemişlerdir. Bu çalışmadan hareketle öğretmen adaylarının dil öğrenirken bilgisayar destekli süreçleri daha fazla tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Karasu ve Sarı (2019) çalışmalarında bilgisayar destekli yabancı dil öğretimini uzaktan eğitim kapsamında ele almışlar ve yabancı dili öğrenen özerkliği kapsamında değerlendirmişlerdir. Bu kapsamda özerk öğrenme süreçlerini vurgulayarak öğrenciler için kolaylaştırıcı olduğunun altını çizmişlerdir. Covid 19 sonrası bilgisayar destekli uzaktan eğitim süreçlerini öğrenci odaklı inceleyen Karatay, Kaya ve Başer (2021) ise covid 19 dönemindeki uzaktan eğitimde öğrencilerin zamandan tasarruf, tekrar, daha az fiziki yorgunluk gibi olumlu özelliklerinin yanında iletişim sorunları, dil becerilerinin gelişiminin yavaş seyretmesi, iş birliğinin sınırlılığı, sınav güvenliği gibi olumsuz özelliklerin söz konusu olduğunu tespit etmişlerdir. Bir başka çalışmada ise Bay, Karataş ve Üstün (2021) uzaktan eğitimde ev ortamının rahatlığı ve sunduğu imkânları olumlu; öte yandan ev ortamındaki dikkat dağıtıcı uyaranları ise motivasyon sorunlarına yol açtığı için olumsuz olarak nitelendirmişlerdir.

Dil öğrenenlerin pedagojik süreçlerinin yanında psikolojik ve sosyolojik farklı aşamalardan da geçmeleri nedeniyle zaman zaman öğrenme kaygısı söz konusu olmaktadır. Genç Köylü (2020) yapmış olduğu araştırma sonunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu, verilen eğitimin, öğrencilerin demografik özelliklerinin ve bilişim teknolojilerini kullanmalarının kaygı düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç öğrenenler ister bilgisayar

destekli eğitim alsınlar ister geleneksel eğitim alsınlar kaygı düzeyleri ve buna bağlı ortaya çıkabilecek öğrenme güçlükleri öğrenen açısından bireysel değerlendirilmesi gereken süreçlerdir.

Bilgisayar destekli dil öğretimi literatürü incelendiğinde bu alanın çok yönlü ve zengin verilerden oluşan bir çerçeve sunduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda öğrenenlerin özerk öğrenme süreçlerine vurgu yapıldığı iş birlikli ve özerk öğrenmeyi güçlendirecek ders tasarımlarına yönelik çalışmaların hem öğretmenler hem de öğrenenler açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

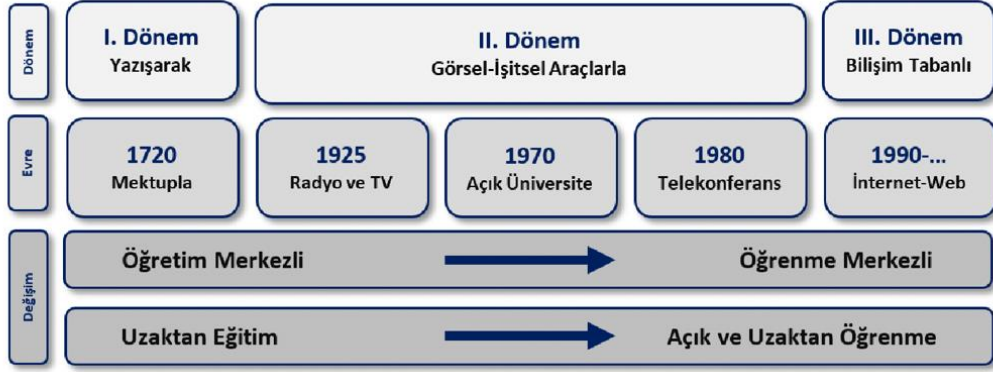
F. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, genel anlamda tüm eğitim alanlarında özel anlamda ise dil öğretiminde önem arz etmektedir. “Uzaktan eğitim; geleneksel öğrenme ve öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle sınıf içi eğitim faaliyetlerinin yürütülemediği durumlarda, eğitim faaliyetlerini planlayıcı ile öğrenciler arasında, iletişim ve etkileşimin özel olarak düzenlenmiş öğretim birimleri ve farklı ortamlar aracılığıyla belirli bir merkezden bir öğretim yapılması yöntemidir” (Kaya, 2004: 166). Dolayısıyla uzaktan eğitim, içinde farklı boyutları olan bir öğrenme alanını kapsar. Bir başka ifade ile “uzaktan eğitim, bilgi ve iletişim teknolojilerinin insana sağladığı olanaklarla eğitimdeki yerini almıştır. Televizyon, bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi araçlar kullanılarak fiziksel temas içermeyen eğitim etkinliklerinin yürütülmesidir” (Karakuş ve ark., 2020: 222). Dolayısıyla uzaktan eğitim ders tasarımlarında materyal, iletişim, bilginin aktarımında pedagojinin niteliği ve benzer pek çok değişkenin özenle planlanması gerekir (Tuncer ve Taşpınar, 2008: 133).

“Uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenim, uzaktan eğitim sürecinin her iki parçasını da temsil etmektedir. Uzaktan öğretim, öğrenciler için öğrenme materyalleri hazırlayan uzaktan eğitim kurumları için ders geliştirme sürecini açıklar” (Akyürek, 2020: 2-3). Bu nedenle “Uzaktan eğitim, bireylere kapsamlı bilgi sağlamaktan daha fazlasını yapar. Ayrıca bireylere yeni beceriler ve yetenekler öğrenme fırsatı sunar. Uzaktan eğitim, özellikle mesleki eğitimde beceri gelişimi için etkilidir. Uzaktan eğitim aynı zamanda öğrencilere yükseköğretimde uzmanlaşmış akademisyenler tarafından ders alma imkânı sunar” (Gökçe, 2008: 6). Dahası, “uzaktan eğitim, fırsat eşitliğini sağlamanın önemli bir aracı olarak dikkat çekmektedir. Nitekim uzaktan eğitim araçları, eğitim kurumlarındaki öğrenciler ve öğretmenler için eğitim

gereksinimlerini karşılamak veya diğer kurumlardaki kaynak eksikliklerini gidermek için kapsamlı bir şekilde kullanılmaktadır” (Güngör ve ark, 2020: 1165).

Uzaktan eğitimin hem küresel hem de yerel kimi yansımaları vardır ve aynı zamanda geleneksel eğitim süreçlerinden dijital ve yenilikçi eğitim süreçlerine geçiş içinde uzaktan eğitim de farklılaşmış ve kendine ait bazı gelişim dönemleri göstermiştir. Bu dönemleri küresel bağlamda şöyle sıralamak mümkündür:



Şekil 3 Uzaktan Eğitimin Küresel Bağlamda Dönem ve Evreleri

Kaynak: (Bozkurt,2016)

Şekil 3’te uzaktan eğitimin küresel bağlamda dönem ve evreleri incelendiğinde benzer süreçlerin Türkiye’deki uzaktan eğitim süreçlerinde yer aldığını söylemek mümkündür. Bu kapsamda Türkiye’deki uzaktan eğitim süreçleri dört temel başlıkta ele alınmaktadır:



Şekil 4 Uzaktan Eğitimin Türkiye Bağlamında Dönem ve Evreleri

Kaynak: (Bozkurt, 2017)

Şekil 4’te yer alan uzaktan eğitimin Türkiye bağlamındaki dönem ve evrelerinde birinci dönem tartışma ve önerilerin yaşandığı; ikinci dönem mektupla uzaktan

eğitimin gerçekleştirildiği; üçüncü dönem görsel-işitsel araçlarla uzaktan eğitimin yapıldığı; dördüncü dönem ise bilişim tabanlı ve internet odaklı uzaktan eğitim süreçlerini kapsamaktadır. Hatta bugün standart internet kullanımının yanı sıra yapay zekâ destekli pek çok platformun kullanılması da söz konusudur. Dolayısıyla uzaktan eğitimin teknolojideki gelişmelerle paralel olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. “Uzaktan eğitim öğrenme yönetim sistemi, e-çerik, sanal sınıf ve ölçme değerlendirme bileşenlerinden oluşur ve bu bileşenler eş zamanlı veya eş zamanlı olmayan bir şekilde gerçekleşir. Her bir bileşenin kendine özgü özellikleri vardır ve aynı zamanda bu bileşenler arasında sarmal bir ilişki bulunmaktadır” (İnal ve Arslanbaş, 2021: 231).

G. Uzaktan Eğitim Çalışmaları ve Dil Öğretimi

Uzaktan eğitimin gelişimi ve yaşanan farklı şartların etkileri yalnızca temel eğitim kademelerinde değil, yükseköğretimde de kendisini göstermiştir. Barış ve Çankaya (2016) yaptıkları nitel çalışmada akademik personelin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini almışlardır. Araştırmaya katılan akademik personel teorik derslerin uzaktan eğitim yolu ile verilebileceğini ancak uygulamalı dersler için bunun mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca uzaktan eğitimin olumlu yönlerinden; zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitimin yapılabilmesi ve uzaktan eğitimin zengin içerik sunduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin olumsuz yönleriyle ilgili olarak ise etkileşim eksikliği, ders katılımının beklendik düzeyde olmaması, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarının düşmesi gibi konuları sıralamışlardır.

Karadağ ve Yücel (2020)’in yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitime odaklanan çalışmasında öğrenci görüşlerine başvurulmuş ve öğrencilerin özellikle pandemi dönemindeki uzaktan eğitim çerçevesine yönelik olumlu izlenimlerinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu da başta üniversiteler olmak üzere tüm eğitim kurumlarında uzaktan eğitim süreçlerinin daha profesyonel planlanması gerektiğini göstermektedir. Can (2020)’in, uzaktan eğitim süreçlerine yönelik yapmış olduğu araştırması söz konusu diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmekte ve bu çalışmada Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim sisteminin altyapı, erişim, güvenlik, içerik, tasarım, uygulama, kalite, mevzuat ve pedagojik açılardan güçlendirilme ihtiyacının altını çizmektedir.

Güngör ve arkadaşlarının (2020) yapmış olduğu çalışmada ise öğrencilere ve öğretmenlere uzaktan dil eğitimine yönelik görüşleri sorulmuş ve öğrencilerin genel olarak yüz yüze eğitimi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci ve öğretmenler, uzaktan öğretimin dil öğrenimi ve öğretimi kapsamında zaman ve mekân sınırının olmamasını avantaj olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Onlara göre olumsuz yönü ise etkileşim, dil becerilerinin gelişiminde zayıflık, alt yapı ve organizasyon sorunları ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik eksikliklerdir.

Karatay ve arkadaşları (2021) yapmış oldukları çalışma çerçevesinde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşlerini tespit etmeye çalışmışlardır. Covid -19 döneminde öğrenciler hastalık nedeniyle uzaktan eğitimin daha sağlıklı ve güvenli olduğuna dair olumlu görüş bildirmişlerdir. Dahası uzaktan eğitim ile derslerin tekrar izlenebilmesi, daha az yorucu olması gibi konuları da olumlu görüş olarak belirtmişlerdir. Öğrencilere göre uzaktan eğitimin olumsuz tarafları etkileşim sorunları, derse katılımı sınırlılıklar, becerilerin geliştirilmesinde zayıflık, teknik sorunlar, iş birliğinden uzak olmak, ölçme ve değerlendirmede güvenilirlik problemleri olarak ifade edilmektedir. Benzer şekilde İskender (2021) de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle becerilerin geliştirilmesine yönelik problemlerin yaşandığını vurgulamaktadır. Eraslan ve Yücel (2021) Türkiye dışında Kazakistan ve Bosna Hersek'te yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çerçevesinde uzaktan eğitime odaklandıkları çalışmada öğrencilerin büyük ölçüde yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini tespit etmişlerdir.

Şengül (2021) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimine yönelik araştırmasında öğretmenlere uzaktan eğitime yönelik görüşlerini sormuş; bu konuda öğretmenler uzaktan eğitimde yüz yüze eğitim kadar verimli olmadıklarını, yoğun ve yıpratıcı bir çalışma süreci yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, bu süreçte eksik yönlerini fark etme ve geliştirme imkânı bulduklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu süreçte öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunun düştüğünü ifade etmişlerdir. Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için ise en etkili yöntemin hedef dilde film, video veya şarkı dinletmek olduğunu vurgulamışlardır. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde, öğrencilerin en sık internet bağlantısı, teknik donanım ve dijital okuryazarlık eksikliklerinden kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler ise kur atlama sınavlarında en sık etik sorunlar ve internet bağlantısı sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, uzaktan yabancılara Türkçe

öğretiminin avantajlı tarafının bilgiye kolay erişim sağlaması ve mekân, para, zaman, mesafe açısından ekonomik olması olduğunu belirtmişlerdir. Kaplan ve Gülden (2021)'in Türkçe eğitime yönelik yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu durum, uzaktan dil öğretiminde anadili ya da yabancı dil öğretiminin benzer noktalarda etkilendiğini göstermektedir.

Gökbulut (2021) tarafından yapılan araştırmaya göre, üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları ile mobil öğrenmeye karşı hazırbulunuşluk düzeyleri arasında orta düzeyde ve olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişki, öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimine daha olumlu bir şekilde yaklaşmalarını desteklemektedir. Bu çalışma Ustabulut ve Keskin (2020)'in yabancı dil öğretiminde sosyal medya kullanımını ve motivasyonlarına yönelik yapmış oldukları araştırma ile örtüşmektedir.

Literatür incelendiğinde uzaktan eğitime yönelik pek çok unsurun iç içe olduğu ve bu konuların tamamıyla alakalı geliştirme çalışmalarının yapılmasının gerekliliği çok açıktır. Ancak bu geliştirme çalışmalarından en önemlisi öğreticilerin uzaktan eğitime yönelik olarak yeterliklerinin geliştirilebilmesi meselesidir. Bu kapsamda Çok (2021) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını tespit etmeye çalışmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, çalıştıkları öğretim kademesi, sahip oldukları mobil cihaz ve uzaktan eğitimde EBA kullanımı gibi değişkenlerde bir farklılık görülmezken branş, mesleki çalışma süresi, öğretmenlerin kişisel bilgisayara sahip olması, evlerinde internet bağlantısı bulunması, uzaktan eğitime yönelik eğitim almış olmaları, uzaktan eğitimde ZOOM platformunu kullanmış olmaları ve canlı sınıf teknolojisini kullanımlarına yönelik belirgin farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde ders materyalleri, ölçme ve değerlendirme konularında yüksek düzeyde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlara literatür çalışmaları ve alan ihtiyaçları kapsamında öneriler dizisinde bulunan Pilancı ve ark. (2020: 520- 523) açık ve uzaktan eğitimde öğreticiler için temel ilkeleri şöyle sıralamaktadırlar:

- İşe ilkeler koyarak başlayın.
- Teknolojinin dil öğretimine avantaj sağladığına önce siz inanın.
- Planlı olun.
- Kurumsal destek alın.
- Teknoloji uzmanlarından destek alın.

- Hazırladığınız ders malzemeleri öğrenci merkezli olmalıdır.
- Eğitimler alın.
- Kullandığımız teknolojiyi iyi tanıyın, başlangıçta basit tutun.
- Yeni bilgilere dayanarak hazırlanmış yeni teknolojiler yerine, teknolojik araçları kullanarak öğrendiklerinizi tekrar etmek amacıyla işe başlayın.
- Erişilebilirlik esastır, isteğe bağlı değildir.
- Toplumun kurallarına, eğitim ilkelerine ve mevcut koşullara uygun olarak hareket edecek şekilde kalın.
- Sistem raporlarını düzenli olarak alın ve inceleyin.

H. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Bilginin sürekli olarak güncellendiği günümüzde, bireylerin ve toplumun bilgiye erişebilmesi, bu bilgiyi kullanabilmesi ve sentezleyerek yeniden üretebilmesi için temel dil becerilerinin gelişmiş olması önem taşımaktadır (Girmen, vd., 2010: 133). Dil, insanların ve toplumun yaşamlarını düzenleyerek bir arada tutarak milletleşme seviyesine yükselmesini sağlamaktadır. Düşünebilmeyi ve anlamlandırmayı sağlayan dil, bireysel ve toplumsal yaşamın ilerlemesine katkıda bulunur. Aynı zamanda yaratıcı ve yansıtıcı bir rol üstlenerek bireylerin ve toplumun gelişimine katkıda bulunur.

Her dil, evreni kendi içselleştirdiği şekilde anlar, kendine özgü bir tarzla yorumlayıp yaşar. Her dilin dünyayı anlamlandırma ve anlatmada izlediği yol ayrıdır. Birey, dünyaya geldiği anda gözünü, etrafını saran bir dizi kullanımın olduğu dilin içine açar ve bu onun ilk duyduğu dil olan ana dilidir. O dilin ses ezgisini edinir ve gittikçe benimser. Anlama ve anlatma yollarını keşfiyle de bilinci uyanır. (Adalı, 1983: 31). Dünya zihinlerimizde anadilimizin yapısına ve kullanımına göre şekillenir. Etrafımıza anadilimizin bakış açısından bakar, insanları, olayları, eşyaları kısaca her şeyi onun anlama ve anlatma yolunu takip edip kavrayarak dile getiririz. Dilin taşıdığı bu oldukça büyük önem ve işlev Türkçe öğretimine ne kadar önem vermemiz gerektiğini ortaya koymaktadır. (Özbay, 2002: 116).

21. yüzyılda yaşamın en temel gereksinimlerinden biri şüphesiz her alanda değişim ve dönüşümdür. Bu değişim ve dönüşümün hızı eğitimde de görülmektedir. Bu değişim ve dönüşüm küresel olup insanların bir anda kendilerini etkileşim

içerisinde bulmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu durum da küreselleşmeye ayak uydurmak adına yabancı dil öğrenme ihtiyacını doğurmaktadır. Bu küreselleşmenin içinde etkin olan milletlerin dilleri önem kazandığından onları öğretmeye yönelik ihtiyaç da ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi ve öğrenimi önem kazanmış Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı ön plana çıkmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili alanyazına bakıldığında birçok araştırmacının tarihsel süreci ele aldığı ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik geçmişten günümüze kadar olan ilerlemeyi çalışmalarında ele aldıkları görülmektedir (Tiryaki, 2013; Koçer, 2013; Tarcan, 2004; Kılınç ve Şahin, 2012).

Türkiye'nin dünyaya açık olması, dış ticaret hacminin her geçen gün artması, milyonlarca turisti kendine çeken bir görüntü ile her vatandaşa ikinci bir dil öğretilmelidir. Bugün üniversitelerin Türkçe Bölümlerinde ve Eğitim Fakültelerinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Türkçe Bölümü, Türkçe öğretiminden çok tarihi ve kültürel çalışmalara ve eski edebiyat örneklerine ağırlık vermiştir. Türkçe için standart bir gramer yapısı oluşturmada geri kalmıştır. (Ungan, 2006: 223).

Türkiye'de 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ciddi anlamda gündeme alınmış olup Türkçenin öğretimi konusu ise esasen son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır. Türk dünyası öğrenci projesi, 1991 yılından itibaren gençlere lise ve üniversite eğitimi, yüksek lisans ve doktora yapma fırsatı sunmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ülkemize getirilmektedir. (Açık, 2008: 2) Bu projenin hedefleri arasında, bağımsızlığını yeni kazanmış Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve akraba topluluklarındaki gençlere Türkiye Türkçesini öğretmek, Türk kültürünü yaşatmak, eğitim sistemini ve dilin kullanım alanlarını tanıtmak bulunmaktadır. Bu proje aracılığıyla, gençler vasıtasıyla Türkçenin ve Türk kültürünün bir sonraki nesillere aktarılması, yaşatılması ve Türkiye Türkçesinin yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. (Açık, 2008: 2)

Türk diline olan ilginin artması ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlaşmasıyla birlikte birçok üniversite, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için lisansüstü eğitim programları sunmaya başlamıştır. Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) kurulmuş ve bu merkezler, Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere kitap setleri hazırlamıştır. Türk İş Birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) ise

yabancılara Türkçe öğretimi için “Güneş-Türkçe Öğreniyoruz” adlı eğitim setini hazırlatmıştır. Bu set, temel, orta, yüksek ve ileri düzeyde sekiz kitaptan oluşmaktadır ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli bir kaynak olarak kullanılmaktadır (Göçer, 2009: 1301).

Türk medeniyetini ve kültürünü insanlara ulaşılabilir olmasını sağlamak ve öğretmek şüphesiz Türk dilini yabancılara öğretmekten geçer. Günümüzde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusu bu noktaya hizmet etmektedir. Dil, bir kültürün aktarıcısı ve taşıyıcısı konumundadır. Bir dili öğrenmeye başlayan birey; az ya da çok yavaş ya da hızlı fark etmeksizin öğrenmekte olduğu dille bağ kurmuş ve o dilin kültürüyle bağlantı içerisine girmeye başlamıştır. Bu sebeple öğretilen dile ait kültürel değerler hedef kitleye gereken miktarda ve uygun yöntemlerle öğretilmelidir (Barın, 2008: 61).

Birbiriyle etkileşim hâlinde olan milletler arasında, kültür ve dil öğrenimi doğal bir süreçtir ve kaçınılmazdır. Türkler İslamiyet’i kabul ettikten sonra Arap ve Farslarla sürekli etkileşimde olmuş ve onların kültüründen etkilendiği gibi etkilemiştir. Türklerin Araplarla sıkı ilişkisiyle Arapça Türkler üzerinde etkin bir rol oynamıştır. Hem bu etkiyi azaltmak hem de Türk dilini yaymak ve tanıtmak için de Türk dilbilimcilerin birtakım faaliyetler yaptığı bilinmektedir.

Bu doğrultuda Araplara Türkçeyi öğretmek için bazı Türkçe öğretim kitapları yazılmıştır. Bunun ilk örneği Kaşgarlı Mahmud’un yazdığı Divanü Lügati’t-Türk adlı Türk dünyası için oldukça kıymetli eserdir. Bu kıymetli eser hem edebiyat tarihi için hem de Türkçenin yabancılara öğretilmesi hususunda kadim bir eserdir. Kaşgarlı Mahmud bu eserle Türk kültürüne ait değerleri ve Türk dilinin varlığını Arap milletine tanıtmak ve Arap milletine Türk dilini öğretmeyi amaçlamıştır. Bunu da Türkçeye dair yazdığı Arapça gramer ile sağlamaya çalışmıştır (Caferoğlu, 2000).

Osmanlı döneminde yabancı şahıslara Türkçe öğretimi faaliyetine; devşirme olarak Yeniçeri Ocağı’na alınan Hristiyanların çocuklarına Türkçenin öğretilmesiyle başlandığı söylenebilir. Balkan savaşları döneminde yakalanan Hristiyanların bir kısmının özgür iradeleriyle Müslüman olup bunun yanında Türkçeyi de öğrendikleri bilinmektedir. Bu yakınlaşmayla Balkanlardaki halklardan Türkçe öğrenenlerin sayısı az denmeyecek kadar çoktur (Karal, 2001: 31).

Biçer (2012)'e göre, Osmanlı döneminde yaşanan farklı alanlardaki etkileşimler Avrupa ile başlamıştır. Bu etkileşimler sebebiyle Yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları da hızlanmıştır. O dönemde yalnızca Osmanlı içerisindeki azınlıklar değil başka ülkelerin halkları da Türkçeyi öğrenmek için çabalamışlardır. Resmî dil olarak Türkçe kullanıldığı için de bürokraside görev alan azınlıkların ileri derece Türkçe biliyor olmaları Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine bir örnektir.

İ. Covid-19 Sürecinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi

21. yüzyılda teknolojinin değişim ve gelişimi hem yaşamın her alanına nüfuz etmiş hem de kişisel bilgilere erişim kaynağını değiştirmede etkili bir dönüm noktası olmuştur. 2020'de Çin'in Wuhan kentinde başlayan Covid-19 virüsü salgını, 11 Mart 2020'de kısa sürede ciddi bir küresel sağlık krizine neden olmuştur.

Dünya Sağlık Örgütü'nün Covid-19'u bir pandemi ilân etmesiyle Covid-19 (koronavirüs) salgını sadece sağlık sektörünü değil eğitim başta olmak üzere birçok sektörü de değiştirmiştir. Acil ve zorunlu bir şekilde yüz yüze eğitime ara verilip uzaktan/çevrim içi eğitime geçilmesini zorunlu hale getirmiştir. Birçok ülke gibi Türkiye'de de Covid-19) salgını nedeniyle yüz yüze dersler iptal edilmiş olup aciliyet gereği uzaktan eğitim olarak yürütülmüştür. Bu bağlamda dünyada en çok konuşulan diller arasında yer alan Türkçenin de gerek anadili gerekse yabancı dil olarak öğretiminde de uzaktan eğitimden yararlanılmıştır. Bu yeni eğitim modeliyle öğrenme süreci kesintiye uğratılmadan dijital ortama uyarlanmıştır.

21. yüzyılda internetin insanların yaşamlarına etkisiyle büyük teknolojik gelişmeler ve değişimler yaşanmıştır. Bu değişiklikler şüphesiz eğitimi de etkilemiştir. Dönüşen dünyada eğitimde de öğrencilerin istekleri, ilgi alanları bu çerçevede ihtiyaçları da değişmiştir (Karaotçu, 2019: 68). Tarih boyunca okul ortamındaki geleneksel öğrenme yöntemleri öğrenme hedeflerine ulaşabilse de bugün öğrencilerin bu hedeflere ulaşmak için zamandan ve mekândan soyut öğrenme ortamlarına ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaç doğrultusunda bağımsız öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir (Türker, 2020:330).

“Uzaktan eğitim, öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini ele alan bir çözüm yolu olmaktadır. Hem bireyler hem de toplum için yaşam boyu eğitimin sağlanması ve kendi kendine çalışmaya dayalı bir disiplin olarak tanımlanır” (Kaya, 2006:406).

Uzaktan öğrenme ve uzaktan öğretme kavramları birleştirildiğinde, uzaktan eğitim kavramı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle uzaktan eğitim öğrenme ve öğretme sürecini ifade eden bir kavramdır. Bu kavramlar genellikle eşanlamlı olarak kullanılmaktadır (Çelik, 2010:14).

Dil öğrenmek isteyenler için uzaktan eğitimin günümüzde önemli bir husus hâline geldiği görülmektedir. Uzaktan eğitim yoluyla, dil eğitimi daha geniş kitlelere ulaştırılabilir. Bu bağlamda uzaktan eğitim Türkçenin küresel bir dil olmasına da katkı sağlayabilir. Dünyada Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı her geçen gün çoğalarak artmaktadır. Bununla beraber günümüzde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyenlerin ihtiyaçlarını karşılamamanın en etkili yolu uzaktan eğitimidir. Dolayısıyla Türkiye’de ve dünyada uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler bu alandaki bilgi ve beceriyi edineceklerdir (Şen, 2016:415).

Covid-19 virüsü nedeniyle yüz yüze eğitim modeline ara verilip eğitimler uzaktan eğitim modeliyle verilmiştir. Öğrenci bireylerin uzaktan eğitim modelinde olumlu deneyimlerinin yanı sıra olumsuz deneyimlerinden de bahsetmek mümkündür. Uzaktan eğitime yönelik Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bu sürece dair görüşlerinin alındığı çalışmalarda öğrencilerin çoğunun uzaktan eğitimi değil, yüz yüze eğitimi tercih ettikleri tespit edilmiştir (Güngör vd., 2020; Özer ve Çekici, 2020).

Uzaktan Türkçe öğretimi için uygulamalara bakıldığında üniversitelerin farklı uygulamalar kullandığı ve buna yönelik bir standardın olmadığı görülmektedir. Ağırlıklı olarak Zoom, Adobe Connect, Google Hangouts ve Moxtra uygulamalarının kullanıldığı söylenebilir. Bu araçlar belirli sayıda öğrenen ile öğreticiyi aynı çevrimiçi ortamda buluşturmakta ve bilgi alışverişini kolaylaştırmaktadır. Ekran ve materyal paylaşımının yanında dersi kaydetme özelliklerine de sahiptirler. Bu sayede öğrenenler derslere devam edemedikleri takdirde ilgili ders kayıtlarına daha sonra da ulaşma imkânına sahip olabilirler.

Salgın sürecinde virüsten korunma tedbirleri kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanı da etkilenmiş, özelden üniversitelere bağlı TÖMER’lerde genelde ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeyi amaçlayan tüm kurum ve kuruluşlarda yüz yüze eğitim modelinden uzaktan eğitim modeline geçilmiş ve dersler bu şekilde yürütülmüştür.

Covid 19'un getirdiği süreç içerisinde yaşanan pandemi döneminde toplumun sağlığını korumak için birçok alanda olduğu gibi eğitim alanındaki çalışmaların da uzaktan eğitime entegre edilmesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de alışlagelmiş koşulları değiştirmiştir. Bu değişiklik sonucunda öğretici-öğrenci; öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşim, derslere katılım, öğrenci motivasyonu ve elbette öğretmen motivasyonu, materyaller, web 2.0 araçlarına dair bilgi eksikliği, sınavlarda yaşanan sorunlar, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yanında öğretici öz değerlendirmeleri gibi sorunlara karşın; fiziksel ortam sınırlılığının kalktığı, eşzamanlı eğitimin yanında eşzamansız eğitim süreci, daha çok kitleye ulaşabilme, bireyselleştirilmiş öğretim modeli, teknolojik çağın getirdiklerine entegre olma, maliyetin olabildiğince azaldığı bir öğretim modeli hayatımıza girmiştir.

Pandemi sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, değişen normlarla birlikte yüz yüze eğitim sonlandırılarak tamamen eş zamanlı uzaktan eğitime evrilmiştir. Henüz yeni olan bu eğitim modelinde eş zamanlı uzaktan eğitime yönelik temel ilke ve yöntemlerin belirlenmediği, alan çerçevesinin ortaya konulamadığı, resmî bir eğitim programının oluşturulmadığı, eğitimi yürütecek kurumların ve bu eğitimi verecek öğreticilerin bu sürece gerek “materyal” gerekse “alan lisans eğitimi” konularında oldukça hazırlıksız yakalandığı ifade edilebilir. Oysa Balaban'a göre (2012) uzaktan eğitimde kurumun hazırlıklı olması bu eğitim sisteminde başarıdaki ilk koşullardandır.

Teknolojinin gelişimi ve olanakların artmasıyla uzaktan eğitim sürecinin daha esnek, zamandan ve mekândan bağımsız dolayısıyla daha işlevsel ve ekonomik bir şekilde uygulandığı söylenebilir. Fakat uzaktan eğitim sürecinde etkili öğretim sürecinin tek dayanağının teknolojik gelişmeler olduğunu söylemek doğru değildir. Etkili bir öğretim için teknolojik yeterliliklerinin yanında öğretmen yeterliklerinin, kullanılan ders kitaplarının, hazırlanan öğretici içeriklerin, öğrenenlerin bireysel farklılıklarının da uzaktan eğitim sürecinde uyumlu olması önemlidir. Nihayetinde eğitim bütünsel bir süreçtir. Kaya (2002: 12)'ya göre, uzaktan eğitim, öğrenciye rehber olmak, öğrenci başarısını amaçlamak ve takip etmek öğrenilen materyalin gösterilmesinde, her biri sorumluluk alan öğretmenlerin bir araya gelerek oluşturduğu ekipçe yürütölen kendi kendine çalışma şeklinin sistemleştirilip sunulmasıdır.

Yabancı dil sınıflarında iletişim tek boyutlu değil; motivasyon ve kaygı düzeyiyle beraber ilerlediğinden “Öğrenme sürecinde motivasyon, doğrudan etkili

olmasa da davranış dizinlerinden (kelimelere dökme, hedef seçenekleri, hedefe odaklı etkinlikler gibi) çıkarılabilir Motivasyon, insanların neden belirli şekillerde hareket ettiklerini anlamamızı sağlayan açıklayıcı bir kavramdır” (Schunk, 2014: 453). Bu bağlamda, özgüveni yüksek olan ve kendini iyi ifade edebileceğine inanan öğrencilerin çevrim içi sınıflardaki motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Zaman zaman bu motivasyon kaybedilebilir ancak kalıcı olmaması öğrenim sürecine olumlu etkide bulunabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin iletişim kurma istekleri yüksek olmakla birlikte Türk diline ve Türk kültürüne karşı pozitif ve sempatik tutumda oldukları, okutmanların ise öğrenci bireylerin Türkçe iletişim kurma isteklerini artırmaya yönelik çalışmalar yaptıkları halde yer yer bu konuda bazı problemler yaşadıkları tespit edilip ifade edilmiştir (Polatcan 2018, s. 36).

Uzaktan eğitim sürecinde ders kitapları, ekrandan sorunsuz bir şekilde takip edilebilir olmalı ve pratiklik sağlamalıdır. Ayrıca, çevrim içi etkinliklere uygun bir yapıda hazırlanmış olmaları ve öğrencilerin derslerin bitiminde de bağımsız ve kolay bir şekilde ders kaynaklarına Web uygulamasından erişebilmeleri önemlidir. Bu bakımdan takip edilen ders kitaplarının uzaktan eğitim sürecine uygunluğu kontrol edilerek eksiklikler bulunduğu takdirde giderilmesi gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde Kaya, Kahraman ve Uysal’ın (2021), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Setinin uzaktan eğitim sürecinde kullanıma uygun olup olmadığına dair inceleme yaptıkları çalışma dikkat çekmektedir. Çalışmada, ilgili öğretim setinin Web tabanlı uygulamasının etkileşimi, öz izlemeyi ve öz değerlendirmeyi etkin bir şekilde desteklediği ifade edilmiştir.

Ders kaynaklarının donanımlı bir şekilde hazırlanmasının yanı sıra, uzaktan Türkçe öğretim sürecinin en temel unsuru olan Türkçe öğretmenlerinin, Türkçenin uzaktan öğretimi için hangi tekniklerin kullanılabileceği konusunda bilgi, birikim ve deneyime sahip olması önemli bir faktördür. Duman ve Yurdakul (2021) tarafından yapılan araştırmada, yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine yönelik hazırbulunuşlukları ve karşılaştıkları teknolojik alt yapı problemleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60’ının salgından önce uzaktan eğitim modeliyle yabancılara Türkçe öğretme deneyimlerinin olmadığı, uzaktan eğitimde kullanılan etkin materyallere ve uygulamalara dair bir birikime sahip olmadıkları, kullandıkları öğretim yönetim sistemlerinde sorunlarla karşılaştıkları

tespit edilmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların %83'ünün derslerde ihtiyaçlarına göre kendi materyallerini oluşturdukları ifade edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin, genellikle aktif olarak sahaya girdikten sonra deneyimli öğretmenlerin yanında staj yaparak alanda deneyim kazanma ve eğitim alma fırsatı buldukları bilinmektedir. Bu durum, görev yaptıkları yerlere göre eğitim sürecinde farklılıklar doğurmaktadır. Staj yapılan kurum ve kişilere göre öğretmenlerin yöntem ve uygulamaları da farklılık göstermektedir. Farklı bölümlerden lisans mezunlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği yapabilmek için farklı kaynaklardan eğitimlerini tamamlamaları, ortak bir eşgüdüm ve işbirliği olmadığı için uygulamalar da farklı olabilmektedir. Bu farklılık da öğretimde tutarlı oluşu ve güvenirliliği zayıflatmaktadır.

Ülkemizde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusuna eğitim politikamızda daha geniş bir yer verilmeli, gerekli donanımına sahip öğretmenlerin yetiştirilmesine özel önem verilmelidir. Öğretim sadece bilgiyi değil, aynı zamanda becerileri, tutumları ve değerleri kapsamayı da gerektirir. Bilgi boyutu öğretim için tek başına yeterli olmadığından öğretmen adaylarına uygulamalı derslerde daha çok ağırlık verilebilir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğreticilerin dört temel dil becerisini öğrencileri kazandırma noktasında birtakım olumsuzluklarla karşılaştığı söylenebilir. Teknolojinin kullanılarak becerilerin en az sınıf ortamında olduğu kadar etkili kazandırılmasını temel alan öğreticiler için bu durum sürecin başında birçok zorluğu getirmiştir. Ancak zorunlu ve alışılmadık olan bu süreçte öğreticiler teknolojinin sahip olduğu varyantları edinme ve kullanabilme noktasında yeni bir çabaya girmiştir. Öğrenciler için de alışılmadık olan bu süreçte ilk etapta olumsuz dönütler alınmıştır. Öyle ki bu olumsuz dönütlerin etkileşim eksikliği, teknik aksaklıklar, motivasyonel durumlar, alışılmadık duruma alışma çabası, biraz daha asosyal bir yaşama geçiş gibi etkenler olduğu söylenebilir. Alışma sürecinin ardından elbette olumlu dönütler de alınmaya başlanmıştır.

Yüz yüze eğitimde teknoloji tabanlı materyaller duruma ve ihtiyaca göre kullanılırken uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bu vazgeçilmez bir kaynak olmuştur. Uzaktan eğitimin etkilediği bir diğer durum da ders saatleri olmuştur. Yüz yüze eğitimde 40 ila 50 dakika arası yapılan dersler; öğrencilerin motivasyonları

ve dikkat süreleri dikkate alınarak 30 dakika olarak planlanmıştır. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde değinilebilecek bir diğer değişiklik ise ders etkinlikleridir. Yüz yüze eğitimde sınıf içerisindeki her şey birer materyal olabilecek ve pratik etkinlik üretilebilecekken uzaktan eğitimde öğrencilerin ekran başında odağını aktif tutabilmek için videolar, kısa filmlerden daha çok yararlanıldığı söylenebilir. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitap kaynaklarının da değiştiği bilinmektedir. Öğreticiler, bu süreçte Yunus Emre Enstitüsünün ve İstanbul Üniversitesinin dijital (Z) kitaplarını kullanmaya başlamış ve kaynaklar da interaktif öğretime katkıda bulunmuştur.

Pandemi sonrasında her ne kadar hibrit usulü devam edilip uzaktan eğitim tamamen geri plana atılmamış olsa da öğretmenler ve öğrencilerin çoğunluğunun yüz yüze eğitimi motivasyonel anlamda daha çok tercih ettiği söylenebilir.



III. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve ana dili olarak Türkçe öğretimi kapsamında bilgisayar destekli öğretim ile ilgili alan yazın şu şekilde özetlenebilir;

Arslan (2009), “Bilgisayar Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi” çalışmasında bilgisayar destekli öğretim yönteminin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasını “kontrol gruplu ön test-son test” modeline uygun deneysel bir çalışma olarak yürütmüştür. Bu kapsamda araştırma sonucunda bilgisayar destekli Türkçe öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Ayrıca ilgili çalışma sonuçlarında bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulanmasında cinsiyet değişkeniyle ebeveynin eğitim durumlarının Türkçe dersine yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını tespit etmiştir.

“Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi” isimli çalışmayı gerçekleştiren Şahin ve Akçay (2011) ise araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının söz konusu konuya yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu kapsamda çalışmasını 2009-2011 eğitim-öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 135 öğrenci ile yürütmüştür. Bu bağlamda çalışma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının cinsiyet ve bilgisayar sahibi olma değişkenlerine göre değişmediğini ve öğrenim görülen sınıf düzeyi arttıkça bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının da attığını tespit etmiştir.

Ovalı (2011) “İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Anlama Becerisine Etkisi” çalışmasında hem bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin anlama becerisi üzerindeki etkisini tespit etmeyi, hem de alternatif bir yaklaşım olarak bilgisayar destekli öğretimin Türkçe derslerinde kullanılabilirliğini ölçmeyi hedeflemiştir. Araştırmasını deney ve kontrol grubu kapsamında yürütmüş ve nicel-nitel yöntemleri kullanmıştır. Bu bağlamda araştırma bulgularında bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin “Türkçe

Anlama Testi” ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda da bilgisayar destekli öğretim yönteminin, sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik başarı düzeylerini ve Türkçe dersi ile bilgisayar kullanımına yönelik tutumlarını yükseltmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sarıman (2016) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitimin Kelime Vurgulama Becerisine Etkisi” isimli çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli kelime vurgusu eğitiminin kelime vurgulama becerisine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmasını Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Türkçe Hazırlık Programı’nda eğitim gören 23 yabancı uyruklu öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışma sonuçlarında öğrencilerin ana dili veya resmî dile göre ayrıldığı gruplarda, bilgisayar tabanlı kelime vurgusu eğitiminden sonra öğrencilerin sözcük vurgulama becerilerinin ve sözcük vurgulama başarı oranlarının önemli ölçüde arttığı tespit edilmiştir.

Tiryaki (2016), “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Etkililiği Üzerine Bir Değerlendirme” isimli çalışmasında ise sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretiminde bilgisayar destekli öğretim yönteminin etkililiği üzerine bir inceleme gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda çalışmasını uygun örnekleme yöntemiyle seçmiş olduğu Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 60 öğretmen adayı ile yürütmüştür. Yapmış olduğu analizler neticesinde ise öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimleri açısından bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel öğretim yöntemleri arasında anlamlı farklılıkların olduğunu belirlemiştir.

Yukarıda sıralanan çalışmalara bakıldığında daha çok Türkçenin ana dili olarak öğretimine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Fakat bunun yanında bilgisayar destekli öğretime ilişkin farklı alanlardan öğretmen ve öğrencilerin tutum ve akademik başarıya etkisine yönelik (Özcan, 2020; Tombul, 2019; Gürbüz ve İlğaz, 2021; Akıncı, 2019) çalışmaların olduğu görülmektedir.

IV. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgiler verilmektedir. Bu bağlamda nitel ve nicel araştırma yöntemleri kapsamında araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ayrı ayrı ele alınmıştır.

A. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, güvenilir sonuçlar elde etmek için hem nicel hem de nitel yaklaşımları içeren karma bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, araştırma problemini daha kapsamlı ve çok boyutlu bir şekilde incelemek amacıyla nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanarak gerçekleştirilen bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Bu yöntem, araştırmacılara daha derinlemesine bir anlayış sağlamak ve bulguları daha kapsamlı bir şekilde yorumlamak için farklı veri toplama ve analiz tekniklerini birleştirme imkânı sunar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Karma yöntem araştırmasının temel prensibi, araştırmacının hem istatistiksel eğilimlerini içeren nicel verileri hem de öyküler ve kişisel deneyimleri gibi nitel verileri birleştirerek, araştırma problemini daha iyi anlamak için kullanılmasıdır. Bu yaklaşım, farklı veri türlerinin entegre edilmesiyle daha kapsamlı bir analiz sağlar ve araştırmacılara daha derinlemesine bir perspektif sunar. Karma yöntem araştırması, araştırma konusunun çok boyutlu ve kapsamlı bir şekilde ele alınmasını sağlar. (Creswell, 2017). Araştırmanın desenlenmesinde sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bu desenlemede nicel ağırlıklı yapılan çalışmalar nitel veriler ile desteklenmektedir (Creswell vd., 2003: akt. Koç ve Memduhoğlu, 2017). Başka bir ifadeyle nitel çalışma verileri, nicel çalışma verilerini yorumlamada desteklemek amacı ile tamamlayıcı nitelik taşımaktadır. Bu kapsamda belirlenen çalışma grubuna önce ilgili ölçek uygulanmış daha sonra ise nicel verileri desteklemek amacıyla çalışma grubundan bir grup katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda ilgili yönteme göre nicel veriler ile öğrencilerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumları tespit edilmiş, daha sonra nicel verileri artırmak ve desteklemek amacıyla katılımcıların bir kısmıyla görüşmeler

yapılıp nitel veriler toplanmıştır. Birinci aşama olan nicel araştırma bölümünde ilk örneklemden alınan bilgiler, nitel araştırma bölümünde ikinci örnekleme oluşturmak için kullanılmıştır (Creswell, 2015).

B. Çalışma Grubu

1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Ait Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğreten öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumlarını belirlemektir. Bu doğrultuda, araştırmanın nicel ve nitel boyutunda çalışma evrenini Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğreten öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında TÖMER, MEB, PIKTES, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı özel kurumlarda görev almış Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğreten öğretmenler oluşturmaktadır.

Öğreticilere ait demografik bilgiler aşağıda verilmektedir:

Çizelge 4 Öğreticilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular

Değişken		n	%
Cinsiyet	Erkek	35	17,9
	Kadın	160	82,1

Çizelge 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %17,9'unun (n:35) erkek, %82,1'inin (n:160) kadın olduğu görülmektedir.

Çizelge 5 Öğreticilerin Mesleki Tecrübelerine İlişkin Bulgular

Değişken		n	%
Mesleki Tecrübe	0-1 yıl	32	16,4
	2-3 yıl	51	26,2
	3-4 yıl	41	21
	5 yıl ve üzeri	71	36,4

Çizelge 5'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %16,4'ünün (n:32) 0-1 yıl, %26,2'sinin (n:51) 2-3 yıl, %21'inin (n:41) 3-4 yıl ve %36,4'ünün (n:71) 5 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip oldukları görülmektedir.

Çizelge 6 Öğreticilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Değişken	n	%	
Eğitim Durumu	Lisans	63	32,3
	Yüksek Lisans	113	57,9
	Doktora	19	9,7

Çizelge 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarının %32,3'ünün (n:63) lisans, %57,9'unun (n:113) yüksek lisans ve %9,7'sinin (n:19) doktora olduğu görülmektedir.

Çizelge 7 Öğreticilerin Mezun Oldukları Bölümlere İlişkin Bulgular

Değişken	n	%	
Mezun Olunan Bölüm	Türk Dili ve Edebiyatı	93	47,7
	Türkçe Öğretmenliği	42	21,5
	Türkçe Eğitimi	38	19,5
	Yabancı Dil Öğretmenliği	22	11,3

Çizelge 7'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,7'si (n:93) Türk dili ve edebiyatı, %21,5'i (n:42) Türkçe öğretmenliği, %19,5'i (n:38) Türkçe eğitimi ve %11,3'ü (n:22) yabancı dil öğretmenliğinden mezun olmuştur.

Çizelge 8 Öğreticilerin Çalıştıkları Kurumlara İlişkin Bulgular

Değişken	n	%	
Çalışılan Kurum	TÖMER/DİLMER	111	56,9
	MEB/PIKTES	22	11,3
	Yunus Emre Enstitüsü	11	5,6
	Özel Kurum	51	26,2

Çizelge 8'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,9'unun (n:111) TÖMER/DİLMER'de, %11,3'ünün (n:22) MEB/PIKTES'te, %5,6'sının (n:11) Yunus Emre Enstitüsü'nde ve %26,2'sinin (n:51) özel kurumda çalıştığı görülmektedir.

Çizelge 9 Öğreticilerin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifikası Aldıkları Kurumlara İlişkin Bulgular

Değişken	n	%	
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifikası Alınan Kurum	Sertifikam yok.	44	22,6
	Yunus Emre Enstitüsü	31	15,9
	Üniversite	120	61,5

Çizelge 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %22,6'sının (n:44) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifikası olmadığı, %15,9'unun (n:31) Yunus

Emre Enstitüsü'nden ve %61,5'inin (n:120) herhangi bir üniversiten Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifikası aldığı görülmektedir.

Çizelge 10 Öğreticilerin Pandemiden Önce Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretme Durumlarına İlişkin Bulgular

Değişken		n	%
Pandemiden Önce Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretme Durumu	Evet	64	32,8
	Hayır	121	62,1
	Sadece çok kısa bir süre öğrettim.	10	5,1

Çizelge 10'a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %32,8'inin (n:64) pandemiden önce Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrettikleri, %62,1'inin (n:121) pandemiden önce Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretmedikleri ve %5,1'inin (n:10) pandemiden önce sadece çok kısa bir süre Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrettikleri görülmektedir.

Çizelge 11 Öğreticilerin Uzaktan Türkçe Öğretimi Süreci İçerisinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bulgular

Değişken		N	%
Uzaktan Türkçe Öğretimi Süreci İçerisinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğitim Alma Durumu	Evet	106	54,4
	Hayır	89	45,6

Çizelge 11'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %54,4'ünün (n:106) uzaktan Türkçe öğretimi süreci içerisinde teknoloji kullanımına yönelik eğitim aldıkları, %45,6'sının (n:89) uzaktan Türkçe öğretimi süreci içerisinde teknoloji kullanımına yönelik eğitim almadıkları görülmektedir.

Çizelge 12 Öğreticilerin Pandemiden Önce Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bulgular

Değişken		N	%
Pandemiden Önce Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumu	Evet	56	28,7
	Hayır	139	71,3

Çizelge 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %28,7'sinin (n:56) pandemiden önce uzaktan Türkçeyi öğretimine yönelik eğitim aldıkları, %71,3'ünün (n:139) pandemiden önce uzaktan Türkçeyi öğretimine yönelik eğitim almadıkları görülmektedir.

2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Ait Çalışma Grubu

Çalışmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 10 öğretici bulunmaktadır. Söz konusu öğretmenler hâli hazırda yüksek lisans eğitimine devam eden veya mezun kategorisinde yer almaktadır. Bu sayı, nitel araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğreticilerin çalışma grubuna seçilmesinde;

- Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretmiş olması,
- Araştırmaya katılım konusunda gönüllük
- Elde edilen verilerin yalnızca bu çalışma için kullanılması gibi hususlar dikkate alınmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna ait demografik bilgiler aşağıda verilmektedir.

Çizelge 13 Araştırmanın Nitel Boyutuna Ait Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken		f
Cinsiyet	Erkek	2
	Kadın	8
Mesleki Tecrübe	2-3 yıl	2
	3-4 yıl	3
	5 yıl ve üzeri	5
Mezun Olunan Bölüm	Türk Dili ve Edebiyatı	4
	Türkçe Eğitimi	2
	Türkçe Öğretmenliği	4

Nitel araştırmayı oluşturan çalışma grubunda 8 kadın, 2 erkek öğretici bulunmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin büyük çoğunluğu 5 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahibi olup öğretmenlerin yarısı Türk dili ve edebiyatı yarısı ise Türkçe öğretmenliği bölümlerinden mezun olmuşlardır. Daha önce yukarıda da belirtildiği üzere nitel araştırmada çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin hepsi hâli hazırda yüksek lisans eğitimlerine devam eden veya mezun kategorisinde yer almaktadır. Buna ilave olarak görüşme yapılan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olduğu görüşme esnasında belirlenmiştir.

C. Veri Toplama Araçları Süreci

Nitel ve nitel araştırmalarda veri toplama araçları araştırmanın yöntemine ve araştırmanın problemine göre şekillenmekte ve değişiklik göstermektedir. Veri toplama sürecinde etik kurullar tamamen göz önünde bulundurularak veriler

toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak kullanılan ölçek ve görüşme formu bu bölümde detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Ait Veri Toplama Araçları

Çalışmanın nicel boyutunda veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan öğreticilerin kişisel bilgilerinin tespiti için demografik bilgi formu hazırlanmış ve Dinçer ve Doğanay (2016) tarafından geliştirilen “Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak verilere ulaşılmıştır.

a. Demografik Bilgi Formu

Çalışmanın nicel boyutunda demografik bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Demografik bilgi formunda 9 kapalı uçlu soru bulunmaktadır. Araştırmaya katılım sağlayacak olan Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenenlerin cinsiyet, mesleki tecrübe, eğitim durumu, mezun oldukları bölüm, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası olup-olmama durumu, çalışılan kurum, pandemiden önce Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretme durumu, pandemiden önce uzaktan Türkçe öğretimine yönelik eğitim alıp-almama durumu, uzaktan Türkçe öğretimi süreci içerisinde teknoloji kullanımına yönelik eğitim alıp- almama durumu gibi değişkenlere göre verilerin elde edilmesi için kullanılan bilgi formudur.

b. Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada kullanılan “Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği” Dinçer ve Doğanay (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracını hazırlama sürecinde daha önceden geliştirilen tek faktörlü ve 20 maddelik Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği referans alınsa da; ölçme aracı örnekleminin ve bazı ifadelerin değişmesi nedeniyle ölçek geliştirme aşamalarının hepsi yeniden tekrarlanmıştır. İlgili ölçme aracının birinci sürüm, ikinci sürüm çalışmaları açıklayıcı faktör analizi ile analiz edilmiş, daha sonra elde edilen ölçek doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Ölçeğin deneme aşamasında üç farklı ortaokuldan toplam 1339 öğrenci katılmış, bunların 435’ine ait veriler birinci sürüm için, 517’sine ait veriler açıklayıcı faktör analizi için, 215’ine ait veriler doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmış, 172’sine ait veriler ise aşırı uç değerde olması nedeniyle analizden çıkartılmıştır. Daha sonra ölçeğin orijinalinde bulunan olumsuz ifadeler, örneklemin ifadeleri kodlayamaması nedeniyle olumluya çevrilmiş ve bir madde de ölçekten çıkartılarak 19 maddelik tek faktörlü bir ölçme aracı elde edilmiştir. Açıklayıcı faktör

analizinde ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 19 maddeden oluşan beşli (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) likert tipi bir ölçektir.

2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Ait Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel boyutunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretim, uzaktan Türkçe öğretimi ve Covid-19 sürecinde uzaktan Türkçe öğretimine yönelik bakış açılarını tespit etmek için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu, nitel çalışmaları olan alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda revize edilerek son hâline getirilmiş ve 7 sorudan oluşan bir görüşme formu ortaya çıkmıştır. Görüşme formu sorularından önce katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacı tarafından ele alınacak konu başlıkları önceden belirlenir ve her katılımcıya benzer ya da aynı sorular yöneltilir. Bu bağlamda nitel verileri elde etmek amacıyla toplam 10 katılımcıdan yazılı yansıtma tekniği ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verileri elde etmek amacıyla hazırlanan formun birinci kısmında araştırmacıların cinsiyeti, mesleki tecrübesi, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olup olmama durumuna ilişkin sorular yer almaktadır. Formun ikinci kısmında ise alt problemlere ilişkin sorular yer almaktadır. Araştırmanın soruları şu şekildedir:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretirken yaşadığınız temel stres kaynakları nelerdir?

2. Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik adaptasyon süreci yaşadınız mı? Uzaktan Türkçe öğretimi açısından bu süreci nasıl değerlendiriyorsunuz?

3. Covid-19 sürecinde Türkçe öğretiminin başarılı bir şekilde yapıldığını düşünüyor musunuz? Öğretmenlerin bu süreçte öğrenci üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?

4. Covid-19 sürecinin uzaktan eğitim süreci üzerinde olumlu/olumsuz bir etkisi oldu mu? Neden?

5. Covid-19 sürecinden önce ve sonrasında bilgisayar destekli verdiğiniz derslerde ne gibi farklılıklar oldu?

6. Uzaktan bilgisayar destekli öğretim ile ilgili eğitici eğitiminin gerekliliğine ihtiyaç duyuyor musunuz? Neden?

7. Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan ve yüz yüze öğretirken kültürlerarası iletişim ve kültür aktarımı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?

D. Araştırma Uygulama Süreci

Bu çalışmada verileri toplayabilmek için öncelikli olarak İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul'undan gerekli izin alınmıştır. İlgili izin kapsamında veriler, TÖMER, MEB, PİKTES, Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve özel kurumlarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 195 öğretmenden 2021-2022 yılları arasında ülkemizde devam eden Covid-19 pandemisi nedeniyle Google Form aracılığıyla toplanmıştır.

Nitel verilerin uygulama süreci ise nicel veriler toplandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından nicel verileri desteklemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve ilgili katılımcılar ile uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin toplama ve uygulama süreci tamamen yazılı yansıtma tekniği kullanılarak yapılmıştır. Nicel ve nitel verilerin uygulanma sürecinde araştırmacı gerekli etik kuralları tamamen göz önünde bulundurmuştur.

E. Araştırmanın Veri Analizleri

Verilerin analizi bölümünde nicel ve nitel veriler ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Nicel ve nitel veriler araştırmanın yöntemine göre analiz edildikten sonra yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel analizleri bilgisayar programları kullanılarak, nitel analizleri ise herhangi bir bilgisayar programı kullanılmadan yapılmıştır.

1. Araştırmanın Nicel Boyutuna Ait Veri Analizi

Araştırma süresince toplanan demografik bilgi formu ve “Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği” ile elde edilen verilerin sonucu bilgisayar ortamında sayısal veri olarak girilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler SPSS 23 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Hangi testlerin (parametrik/nonparametrik testler) uygulanacağına karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine

bakılmıştır. Bu bağlamda verilerin normalliğine karar vermek için verilerin çarpıklık (skewness)-basıklık (kurtosis) katsayılarına, histogram grafiklerine, Q-Q Plot grafiğine, Kolmogorov-Simirnov ve Shapiro-Wilk testlerine bakılmıştır. Verilerin çarpıklık-basıklık katsayıları Çizelge 14’te, Kolmogorov-Simirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin sonuçları da Çizelge 14’te sunulmuştur.

Çizelge 14 Verilerin Çarpıklık (Skewness) – Basıklık (Kurtosis) Katsayılarına İlişkin Bulgular

Ölçek	n	Çarpıklık Katsayısı (Skewness)	Basıklık Katsayısı (Kurtosis)
Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği	195	-1,803	6,077

Çizelge 14 incelendiğinde çarpıklık (skewness) değerinin -1,803 ve basıklık (kurtosis) değerinin 6,077 olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) bir veri setinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması durumunda normal dağılım olarak kabul edilebilir bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmanın verilerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olmaması verilerin normal dağılmadığını göstermektedir.

Çizelge 15 Kolmogorov – Simirnov ve Shapiro – Wilk Testi Sonuçları

Ölçek	Kolmogorov-Simirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p
Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği	0,115	195	0,000	0,864	195	0,000

Kalaycı (2010), veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini öğrenmek için örneklem sayısının 29’dan küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilk, 29’dan büyük olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarına bakılması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmanın örneklem sayısı 29’dan büyük olduğu için Kolmogorov-Smirnov testinin sonuçlarına bakılmıştır. Çizelge 15 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testinin p değeri 0,05’ten küçük olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmanın verilerinin normal dağılmadığını göstermektedir. Bunlara ek olarak histogram ve Q-Q Plot grafiklerinde de verilerin normal dağılmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın verileri normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde nonparametrik testler grubundan bağımsız iki grup karşılaştırmasında Mann-Whitney U testi, ilişkisiz ikiden fazla grupların karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis testi

kullanılmıştır. Elde edilen değerlerin anlamlı olup olmadığının yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır.

2. Araştırmanın Nitel Boyutuna Ait Verilerin Analizi

Durum çalışması yapan bir araştırmacının iç geçerliği artırmak için bulduğu sonuçlara nasıl ulaştığını açık ve net bir şekilde ortaya koyması önemlidir. Araştırmacının vardığı sonuçlarla ilgili kanıtları, diğer kişilerin erişebileceği bir şekilde sunması gerekmektedir. Bu, araştırmacının yöntemleri, veri toplama sürecini, analiz yöntemlerini ve sonuçlara nasıl ulaşıldığını açıklamasını içerir. Bu şekilde, diğer araştırmacılar ve okuyucular, çalışmanın geçerliliğini değerlendirebilir ve sonuçlara güvenebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda yazılı yansıtma yolu ile toplanan nitel veriler tematik kodlama yöntemi ile analiz edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ortaya koydukları görüşler belirlenen temalar altında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu bağlamda elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, verileri tam anlamıyla açıklayarak kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizinde öncelikli olarak öğretmenlerin cinsiyet, mesleki tecrübe, eğitim durumu ve mezun olunan bölüm gibi kişisel bilgileri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin belirlenen sorulara yönelik görüşleri içeriğe göre çeşitli temalara altında incelenerek ve bulgular halinde açıklanarak analiz işlemi gerçekleştirilmiştir.

V. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel aşamada analiz edilen veriler araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aktarılmıştır. Bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sınıflandırılarak yorumlanmıştır.

A. Nicel Verilere Ait Bulgular

Nicel verilerde araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin “Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği”nin maddelerinden ve ölçeğin genelinden aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri Çizelge 16’da sunulmuştur. Araştırmada kullanılan Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği, beşli likert tipi derecelendirmeye sahip olduğundan, ölçeğin maddeleri için “çok yüksek”, “yüksek”, “orta”, “düşük” ve “çok düşük” şeklinde dereceleme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19’dur. Ölçüt aralığı 1-1,79 çok düşük; 1,80-2,59 düşük; 2,60-3,39 orta; 3,40-4,19 yüksek; 4,20-5,0 çok yüksek şeklindedir.

Çizelge 16 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeğinin Maddelerinden ve Ölçeğin Genelinden Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri

Madde No.	Maddeler	n	\bar{X}	Ss	BDÖD Düzeyi
1	Bilgisayar, eğitimde etkili kullanılır.	195	4,65	0,63	Çok Yüksek
2	Bilgisayarı derslerimde isteyerek ve severek kullanırım.	195	4,58	0,68	Çok Yüksek

3	Derslerimi çalışırken bilgisayarını kullanmak, benim için önemli bir konudur.	195	4,46	0,80	Çok Yüksek
4	Dersleri/ödevleri için bilgisayarını kullanan öğrencilerin, yaratıcılıkları gelişir.	195	4,17	0,90	Yüksek
5	Bilgisayarı derslerimde daha fazla kullanmak için neler yapabileceğimi araştırırım.	195	4,43	0,73	Çok Yüksek
6	Bilgisayar ile eğitimin ilişkisini kurabiliyorum.	195	4,54	0,71	Çok Yüksek
7	Bilgisayarın kullanıldığı derslerde, dersi daha iyi öğrenirim.	195	4,11	0,88	Yüksek
8	Başka ders araçlarını (ders notu, alıştırma kitabı gibi) dersimde kullanmak yerine, ders konularını anlatan bilgisayar programlarını kullanırım.	195	3,63	1,14	Yüksek
9	Öğrencilerin, bilgisayarını kullanmaları için imkân/olanak verilmelidir.	195	4,45	0,85	Çok Yüksek
10	Derslerde bilgisayarını kullanmak yararlıdır.	195	4,53	0,71	Çok Yüksek
11	Bilgisayar öğrencilerin dikkatini çekmede etkili ve yararlı bir araçtır.	195	4,46	0,82	Çok Yüksek
12	Derslerinde bilgisayarları kullanan öğrenciler, diğer yöntem, teknikler ya da araçları (ders notu, alıştırma kitabı gibi) kullanan öğrencilere göre daha çok şey öğrenir.	195	3,86	1,05	Yüksek
13	Bilgisayar yardımıyla yapılan dersler eğlenceli geçer.	195	4,33	0,89	Çok Yüksek
14	Bilgisayar desteği ile yapılan eğitim, öğrencilerin harcamış oldukları çabanın/emeğin/zamanın karşılığını verir.	195	4,13	0,89	Yüksek

15	Her sınıfta bilgisayarlar, aktif/etkin bir şekilde kullanılmalıdır.	195	4,43	0,76	Çok Yüksek
16	Derslerimi yaparken bilgisayarı, öğrenme amaçlı kullanmayı düşünürüm.	195	4,47	0,72	Çok Yüksek
17	Bilgisayarın etkili bir öğretim aracı olduğunu düşünüyorum.	195	4,43	0,73	Çok Yüksek
18	Bilgisayarın başında sürekli vakit geçirmeyi isterim.	195	2,95	1,23	Orta
19	Derslerimde bilgisayar kullanmaya çalışırım.	195	4,36	0,88	Çok Yüksek
Toplam		195	4,26	0,59	Çok Yüksek

Çizelge 17 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeğinin Maddelerinden ve Ölçeğin Genelinden Aldıkları Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri (devamı)

Çizelge 16 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin $4,26 \pm 0,59$ ile “çok yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçekteki en yüksek ortalamaya sahip madde $4,65 \pm 0,63$ ile “Bilgisayar, eğitimde etkili kullanılır.” maddesi, en düşük ortalama sahip madde $2,95 \pm 1,23$ ile “Bilgisayarın başında sürekli vakit geçirmeyi isterim.” maddesidir.

2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Cinsiyetlerine Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 18 Cinsiyete Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği	Erkek	35	91,73	3210,50	2580,500	-0,726	0,468
	Kadın	160	99,37	15899,50			

*p<0,05

Mann-Whitney U Testi

Çizelge 17'ye göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (U=2580,500, p>0,05). Bu bağlamda cinsiyetin, öğreticilerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerini etkilemediğini söylenebilir.

3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerine Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin mesleki tecrübelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Çizelge 18'de verilmiştir.

Çizelge 19 Mesleki Tecrübelerine Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Mesleki Tecrübe	n	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği	0-1 yıl	32	95,98	3	4,483	0,214
	2-3 yıl	51	95,10			
	3-4 yıl	41	114,23			
	5 yıl ve üzeri	71	91,62			

*p<0,05

Kruskal Wallis Testi

Çizelge 18'e göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin mesleki tecrübelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (x²=4,483, p>0,05). Bu bağlamda mesleki tecrübenin, öğreticilerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerini etkilemediğini söylenebilir.

4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 20 Eğitim Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		Eğitim Durumu	n	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği		Lisans	63	100,92	2	0,842	0,656
		Yüksek Lisans	113	95,06			
		Doktora	19	105,82			

*p<0,05

Kruskal Wallis Testi

Çizelge 19'a göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($x^2=0,842$, $p>0,05$). Bu bağlamda eğitim durumunun, öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerini etkilemediğini söylenebilir

5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin mezun oldukları bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Çizelge 21'de verilmiştir.

Çizelge 21 Mezun Olunan Bölüme Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Kruksal Wallis Testi Sonuçları

		Mezun Olunan Bölüm	n	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği		Türk Dili ve Edebiyatı	93	96,96	3	1,279	0,734
		Türkçe Öğretmenliği	42	100,93			
		Türkçe Eğitimi	38	103,45			
		Yabancı Dil Öğretmenliği	22	87,39			

*p<0,05

Kruskal Wallis Testi

Çizelge 20'ye göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin mezun oldukları bölüme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($x^2=1,279$, $p>0,05$). Bu bağlamda

mezun olunan bölümün, öğrencilerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerini etkilemediğini söylenebilir.

6. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifikası Aldıkları Kurumlara Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifikası aldıkları kurumlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 22 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası Aldıkları Kurumlara Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sertifikası Alınan Kurum	n	Sıra Ort.	sd	x ²	p
Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği	Sertifikam yok.	44	105,91			
	Yunus Emre Enstitüsü	31	81,73	2	3,513	0,173
	Üniversite	120	99,30			
*p<0,05	Kruskal Wallis Testi					

Çizelge 21’e göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifikası aldıkları kurumlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($x^2=3,513$, $p>0,05$). Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifikası alınan kurumun, öğrencilerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerini etkilemediğini söylenebilir.

7. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Çalıştıkları Kurumlara Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin çalıştıkları kurumlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Çizelge 22’de verilmiştir.

Çizelge 23 Çalışılan Kuruma Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Çalışılan Kurum	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği	TÖMER/DİLMER	11	93,23	3	7,934	0,05 2
	MEB/PIKTES	22	122,39			
	Yunus Emre Enstitüsü	11	71,09			
	Özel Kurum	51	103,68			

*p<0,05

Kruskal Wallis Testi

Çizelge 22'ye göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin çalıştıkları kurumlara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($x^2=7,934$, $p>0,05$). Bu bağlamda çalışılan kurumun, öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerini etkilemediğini söylenebilir.

8. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Pandemiden Önce Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretme Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin pandemiden önce Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretme durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Çizelge 23'te verilmiştir.

Çizelge 24 Pandemiden Önce Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretme Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Pandemiden Önce Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretme Durumu	n	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği	Evet	64	107,26	2	4,220	0,12 1
	Hayır	12	91,66			
	Sadece çok kısa bir süre öğrettim.	10	115,50			

*p<0,05

Kruskal Wallis Testi

Çizelge 23'e göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin pandemiden önce Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($\chi^2=4,220$, $p>0,05$). Bu bağlamda pandemiden önce Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretim durumunun, öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerini etkilemediğini söylenebilir.

9. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretmenlerin Pandemiden Önce Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin pandemiden önce uzaktan Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 24'te verilmiştir.

Çizelge 25 Pandemiden Önce Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Bilgisayar Öğretimi Değerlendirme Ölçeği	Destekli	Evet	56	104,40	5846,50	3533,500	-1,006	0,314
	Yok	Hayır	139	95,42	13263,50			

* $p<0,05$

Mann-Whitney U Testi

Çizelge 24'te göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin pandemiden önce uzaktan Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($U=3533,500$, $p>0,05$). Bu bağlamda pandemiden önce uzaktan Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumunun, öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerini etkilemediğini söylenebilir.

10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Uzaktan Türkçe Öğretimi Süreci İçerisinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Düzeyleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin uzaktan Türkçe öğretimi süreci içerisinde teknoloji kullanımına yönelik eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçları Çizelge 25’te verilmiştir.

Çizelge 26 Uzaktan Türkçe Öğretimi Süreci İçerisinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğitim Alma Durumlarına Göre Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		Teknoloji Kullanımına Yönelik Eğitim Alma	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	Z	p
Bilgisayar Öğretimi Değerlendirme Ölçeği	Destekli	Evet	106	103,81	11003,50	4101,500	-1,570	0,117
	Hayır	89	91,08	8106,50				

*p<0,05

Mann-Whitney U Testi

Çizelge 25’e göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin uzaktan Türkçe öğretimi süreci içerisinde teknoloji kullanımına yönelik eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir (U=4101,500, p>0,05). Bu bağlamda uzaktan Türkçe öğretimi süreci içerisinde teknoloji kullanımına yönelik eğitim alma durumunun, öğreticilerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerini etkilemediğini söylenebilir.

B. Nitel Verilere Ait Bulgular

1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Strese İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenen öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecinde yaşamış oldukları streslere ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

Çizelge 27 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Stresler

Tema	Kod
Donanım eksikliği	Öğrencilerin bilgisayar ve internet gibi donanımlarının olmaması
	Ekonomik Sorun
Program eksikliği	Uzaktan eğitim sürecine yönelik bir programın olmaması
	Standart bir programın olmaması
	Öğreticilerin hedef kitleye yönelik hedef ve kazanımları kendilerinin belirlemesi
	Hali hazırdaki programların yetersizliği
Öğretici yetersizliği	Öğreticilerin dijital içerik hazırlayamaması
Öğrenci ilgisizliği	Öğrencilerin ev ortamında olması ve canlı derslerde kameralarının kapalı olması

Çizelge 26 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenenlerin yaşamış oldukları stresler 4 tema altında toplanmıştır. Bu temalar ile ilişkili olarak 8 kod belirlenmiştir.

Temalara bakıldığında öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde daha çok “program eksikliği” sebebiyle stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında donanım eksikliği, öğretici yetersizliği ve öğrenci ilgisizliği sebebiyle de stres yaşadıkları görülmektedir. Türkiye’de Mart 2020 itibarıyla ilkökul, ortaokul, lise ve üniversite kademelerinde Covid-19 sebebiyle uzaktan eğitime geçilmesiyle öğrenciler eğitimlerine uzaktan devam etmek zorunda kalmışlardır. Buna bağlı olarak hızlı gelişen bu süreçte Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler de yabancı dil öğrenme süreçlerine uzaktan devam etmişlerdir. Fakat Çizelge 26’da da belirtildiği gibi öğretmenler bu süreçte öğrencilerin bilgisayar ve internet gibi önemli donanımlarının olmaması sebebiyle stres içerisinde kalmış ve öğrenciler derslere devam noktasında sıkıntılar yaşamıştır.

“Program eksikliği” temasına bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan ilgili öğretmenlerin genel olarak en çok stres içerisinde kaldıkları durum yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında standart/ortak bir programın olmamasıdır. Buna bağlı olarak ilgili alanda uzaktan Türkçe öğretime yönelik bir programın olmaması ve öğretmenlerin Türkçe öğretimi süreci içerisinde hedef kitleye yönelik hedef ve kazanımları kendilerinin belirlemesi stres kaynaklarına dikkat çekmektedir. Ayrıca ilgili çizelgede de belirtildiği gibi hâli hazırdaki programların da (Maarif Vakfı, 2019;

Ankara Üniversitesi, 2015) yetersiz oluşu öğretmenlerin uzaktan Türkçe öğretimi süreci içerisinde yaşamış oldukları sıkıntının göstergesidir.

Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenenlerin uzaktan Türkçe öğretimi süreci içerisinde yaşadıkları streslere yönelik görüşler ise aşağıdaki gibidir:

Çizelge 27 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşadıkları Streslere İlişkin Görüşler

<i>Katılımcı</i>	<i>Uzaktan Türkçe Öğretimi Sürecinde Yaşanan Streslere Yönelik Görüşler</i>	<i>Tema Türü</i>
<i>K1</i>	<i>Uzaktan eğitimde öğrencilerin derslerinin yapılması için gereken teknolojik donanımına sahip olunmaması derslere katılımlarının devamlılığını olumsuz etkilemiştir. Bilgisayar, internet vb. donanımların olmaması ya da yetersiz olması hem öğrenci açısından hem de öğretici açısından stres nedeni olmuştur.</i>	<i>Donanım eksikliği</i>
<i>K2</i>	<i>Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanan kazanımlar ve programlar yüz yüze eğitim için uyumludur. Biz bu kazanımları ve programları uzaktan Türkçe öğretimi için kullanmaya çalışıyoruz. Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim farklı çalışma sahaları olduğu için bu anlamda kullanılan teknikler, konular uygulanan sistemde değişikliklere neden oluyor. Bu tekniklere ve sisteme uygun özgün bir programın uzaktan Türkçe öğretimi süreci için hazırlanması gerektiğini düşünüyorum.</i>	<i>Program eksikliği</i>
<i>K3</i>	<i>Uzaktan eğitim bağlamında öğretici yeterliğinde eksikliğimizin olduğunu düşünüyorum. Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenenlerin çevrim içi derslere uygun olarak etkinlik hazırlayamaması ve bu durumla birlikte istenilen düzeyde öğrencilerden geri bildirim alınmaması uzaktan eğitim süreci içerisinde yaşamış olduğumuz streslerden birisi olmuştur.</i>	<i>Öğretici yetersizliği</i>
<i>K4</i>	<i>Yüz yüze eğitimde öğrencilerin ilgisizliğini daha üst seviyede tutmak zorken uzaktan eğitimde bu daha da zorlaşmış idi. Tabii buna ev ortamında bulunan ve yatağında, koltuğunda yatarak derse katılması dersleri önemsenmediğini göstermiştir. Ayrıca kameraların da kapalı olması dersin ve stresin en sıkıntılı noktasıdır.</i>	<i>Öğrenci ilgisizliği</i>
<i>K5</i>	<i>Covid-19 süreci öncesinde uzaktan eğitim gerçekleştirmemiştim. Çok hızlı ve hazırlıksız yakalanılan bir dönemdi. Bu bence yaşadığım en büyük strestir. Ayrıca bu sürece nasıl hazırlanmamız gerektiğini bilmiyordum. Bunun için oluşturulmuş bir öğretim programımız yoktu. Programı ve buna yönelik hedef ve kazanımları kendimiz oluşturduğumuz için stres düzeyim daha da artmıştı.</i>	<i>Program eksikliği</i>

2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretenlerin Covid-19 Sürecinde Yaşadıkları Adaptasyon Sorunlarına İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenenlerin Covid-19 sürecinde yaşamış oldukları adaptasyon sorunları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.



Şekil 5 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretenlerin Covid-19 Sürecinde Yaşadıkları Adaptasyon Sorunları

Şekilde de görüldüğü üzere Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretenlerin Covid-19 sürecinde yaşamış oldukları adaptasyon sorunlarının kaynağında alt yapı ve donanım eksikliği ve dil öğretim programı eksikliği olmak üzere iki ana etkenin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda katılımcıların büyük çoğunluğu Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik adaptasyon sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu adaptasyon sorunun nedeni ise katılımcıların daha önce uzaktan eğitime yönelik bir tecrübesinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu kapsamda alt yapı ve donanım eksikliği kategorisinde daha fazla kaynak olmasından dolayı öğrencilerin teknolojik yeterliklerinin aynı olmaması, öğrencilerin kamera açmaması, internet bağlantısı sorunu, derse isteksiz gelen öğrenciler, uzaktan eğitimde kullanılan program yetersizliği gibi unsular ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K1: “Sürecin en başında alt yapı ve donanım eksikliği nedeniyle derslerin devamlılığında ve öğrencilerin teknolojik yeterliklerinin aynı olmaması derslerin işleniş sırasında sıkıntılara yol açmıştı. İlk zamanlarda bu süreçleri nasıl düzenleyeceğimi ve bireysel farklılıklara dikkat ederek dersi programlama konusunda zorlandım.”

K2: “Evet yaşadım. Hem öğrenci hem de öğretici açısından sıkıntılı bir süreçti. Daha öncesinde dil öğretim programları ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadık. Süreç başlarda yüz yüze eğitimde kullandığımız yöntem ve tekniklerle ilerlemeye çalıştık. Fakat bu tekniklerin bu alanda yeterli olmadığı ve bu platformda öğrenciyi yeterli

düzeyde geliştirmediğini gördük. Sürecin başlangıcında da dil öğretiminde dijital programlardan bir haberim yoktu işin açıkçası daha sonra süreç içerisinde çeşitli dillerde kullanılan dijital programları araştırdım. Bu alanda yetkinlik sahibi hocalarımdan bilgi alarak sürece uyum sağladım.”

K3: “Evet uzaktan Türkçe öğretimi sürecinin başında adaptasyon sorunu yaşadım. Özellikle uzaktan eğitimde uluslararası öğrenciler kendi internetinden kaynaklı derse bağlanmada sorun yaşayabiliyorlardı ve kamera açmak istemiyorlardı. Bunların dışından süreci verimli geçirdiğim kanısındayım.”

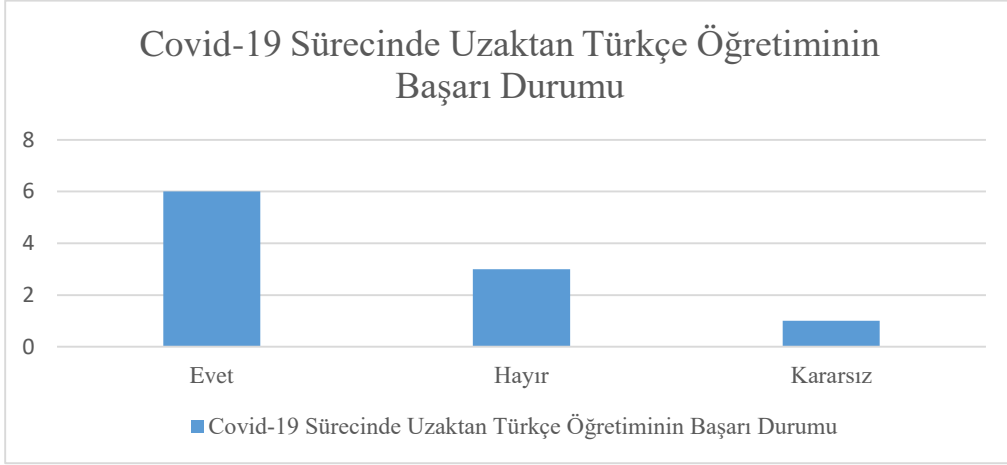
Dil öğretim programı eksikliği kapsamında dijital uygulamaları sonradan keşfetme ve bilgisayar tabanlı materyalleri kullanmanın zorluğu gibi bazı temel unsurlar tespit edilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların görüşleri şöyledir:

K4: “Covid-19 sürecinde uzaktan eğitimin ilk zamanlarında adaptasyonda zorluk yaşadım. Daha önce tecrübe edilmeyen bir süreç olduğu için bilgisayar tabanlı materyalleri kullanmak zorlayıcı oldu. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik bilgisayar destekli içeriklerin hazırlanması normal eğitim sisteminden daha farklı olduğu için özgün materyaller üzerinde daha çok çalışılmasını gerektirdi. Bunu zaman içerisinde sık sık yaparak da bilgisayar destekli materyal hazırlanması detaylıca öğrenildi. Bilgisayar destekli materyalleri derslerde kullanmanın dil öğretimine katkısı olduğu görmek bizi bu alanda daha çok motive etti ve dersleri daha eğlenceli hale getirdi.”

K5: “Adaptasyon sorunu elbette yaşadım. Her ne kadar teknoloji ile iç içe olsak da teknolojiyi dil öğretiminde bu denli aktif kullanmak zor bir süreçti. Zorlu diyorum çünkü eğitim verdiğiniz kişilere karşı sorumlusunuz onlara eksik ya da yanlış bir şey öğretemezsiniz. Bu yüzden süreç dizaynı ve kullanılacak tüm materyalleri oluşturmak zor bir süreçti.”

K8: “Evet kısa süreli bir uyum sıkıntısı yaşadım. Bu süreçte uzaktan eğitim ile Türkçe öğretmek çok daha farklıydı. Özellikle ilk seviye için çok zordu. Hiç Türkçe bilmeyen öğrencilerin hemen bizimle bu yola girmesi zordu. Teknolojik anlamda ilk zamanlar çok zorluk yaşadık. Öğrenciler de öğretmenler de okul sistemleri de bu durumda biraz zorlandı. Belirsizlikler vardı. Zor bir dönemdi. Öğrencilerin, öğretmenlerin derste yaşadığı iletişimsizlik, teknolojik problemler derslerin anlatımında ve anlaşılmasında motivasyon düşüklüğüne sebep oldu.”

3. Covid-19 Sürecinde Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretenlerin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular



Şekil 6 Covid-19 Sürecinde Uzaktan Türkçe Öğretiminin Başarı Durumu

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere çalışmaya katılan katılımcılardan Covid-19 sürecinde uzaktan Türkçe öğretiminin başarılı bir şekilde yürütülüp yürütülmediğine dair görüşleri istenmiştir. Bu kapsamda şekilde de belirtildiği gibi 6 katılımcı sürecin başarılı bir şekilde yürütüldüğünü, 3 katılımcı başarılı bir şekilde yürütülmediğini 1 katılımcı ise söz konusu süreç içerisinde kararsız kaldığını belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

K1: “Sürecin başarılı bir şekilde yürütüldüğünü düşünmüyorum. Ders içerikleri, sınav güvenliği, ölçme değerlendirme süreçlerinde farklılıklar Türkçe öğretiminin verimliliğini olumsuz etkiledi. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrenci ile sınıf içi iletişimdeki kadar etkili iletişim kuramadıklarını düşünüyorum.”

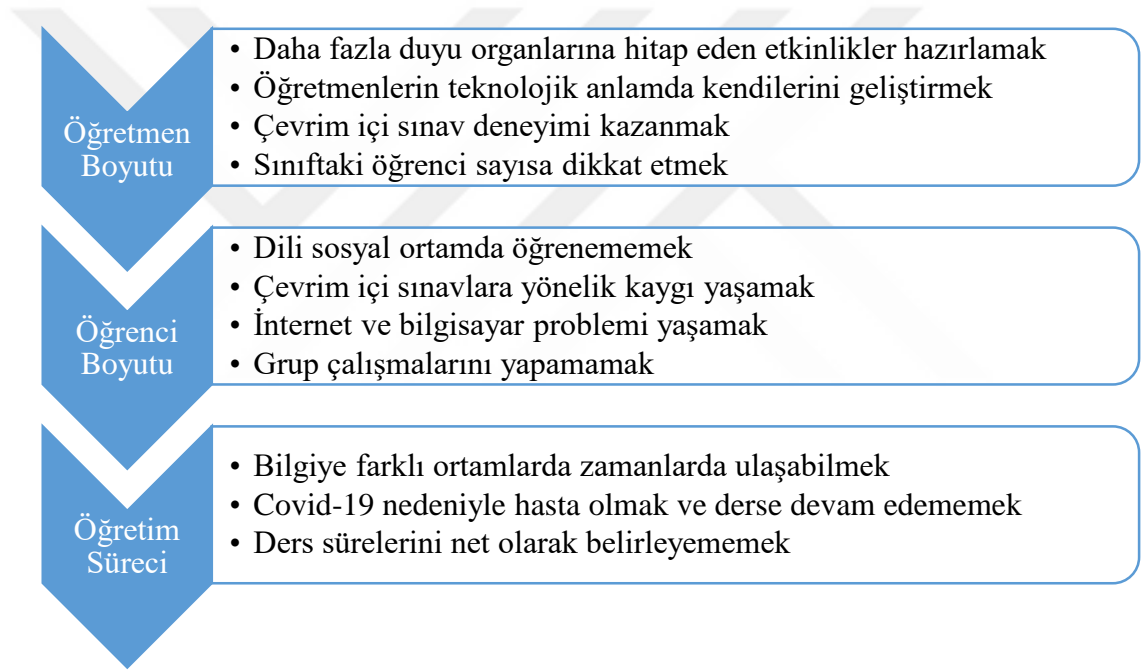
K2: “Hayır düşünmüyorum. Öğretmenlerin öğrenciler karşısında ders öğretimi sırasında nasıl yetersiz kaldığı ortaya çıktı. Ayrıca hazırlanan ve bugüne kadar uygulanan kazanımlar ve tekniklerin tamamı yüz yüze eğitime göre tasarlanmıştı. Bu durumu aşmak için yüz yüze eğitimdeki uygulamalar dijital ortama adapte edilmeye çalışıldı. İşte tam bu noktada öğreticinin program bilgisi ve kullanabilmesi yetersizliği ortaya çıktı ve bu durum öğrencinin dil öğrenimine olan bakışını olumsuz etkiledi.”

K4: “Covid-19 sürecinde Türkçe öğretiminin yeni bir sistem olmasına karşı çevrim içi derslerde başarılı bir şekilde yürütüldüğünü düşünüyorum. Öğretmen bağlamında bakıldığında; çevrim içi derslerdeki eğitim ile yüz yüze derslerdeki eğitim

seviyesi aynıdır. Fakat bazı dış faktörler bunları etkilemektedir. Öğrencilerin dili aktif olarak kullanmaması, ödev kontrollerinin bilgisayar destekli yapılmasıyla birlikte öğrencilerin bu alanda istekli olmamaları, öğrencilerin sınıf içerisinde kamera ve mikrofonlarını açmamaları derse karşı isteksizlik uyandırmıştır. Bu durum karşısında da öğretmenlere daha çok görev düşmüştür.”

4. Covid-19 Sürecinin Uzaktan Eğitim Süreci Üzerinde Etkisine Yönelik Bulgular

Covid-19 sürecinin uzaktan eğitim süreci üzerinde olumlu-olumsuz etkisini tespit etmeye yönelik bulgulara bakıldığında “öğretmen boyutu”, “öğrenci boyutu” ve “öğretim süreci” olmak üzere üç tema etrafında toplandığı söylenebilir. Bu kapsamda ilgili temalar ve bunlara ilişkin kodlamalar şu şekildedir:



Şekil 7 Covid-19 Sürecinin Uzaktan Eğitim Süreci Üzerindeki Etkileri

Şekil 7’de de görüldüğü üzere Covid-19 sürecinin uzaktan eğitim süreci üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik elde edilen bulgularda ilgili katılımcılar Covid-19’un uzaktan eğitim süreci üzerinde hem olumlu hem de olumsuz yönlerini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda öğretmen boyutunda; öğreticilerin daha fazla duyu organlarına hitap eden etkinlikler hazırlaması, öğreticilerin teknolojik ve pedagojik anlamda kendilerini geliştirmesi, bunun yanında uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi sınav hazırlamaya yönelik bir deneyim kazanması Covid-19’un uzaktan eğitim süreci üzerinde olumlu etkisine işaret etmektedir. Fakat bunun yanında uzaktan yapılan dil

öğretiminde sınıf sayılarına da dikkat edilememesi olumsuz yönlerini ortaya koymaktadır. Öğrenci boyutunda ise genel olarak olumsuz bir etki bıraktığı, öğrencilerin çevrim içi sınavlarda bir kaygı yaşadığı ve dili sosyal ortamdan bağımsız bir şekilde öğrenme durumu olumsuz etkisine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K2: “Covid-19’un uzaktan eğitim süreci üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu söyleyebilirim. Öğreticinin yöntem ve tekniğinin değişmesini sağladı. Daha fazla duyu organına hitap eden etkinlikler ortaya çıktı. Öğrenci açısından ise süreç daha eğlenceli hale geldi fakat yeterli dil verimliliğine ulaşamadığımızı söyleyebilirim.”

K3: “Öğretmen ve öğrencilerin Covid-19 nedeniyle hastalanmaları ve derslere düzenli olarak devam edememeleri öğretim sürecini olumsuz etkilemiştir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimdeki teknik yetersizliklerin yaşandığı durumlarda sağlıklı bir öğretim akışının sağlanamaması söylenebilir.”

K4: “Covid-19 sürecinin uzaktan eğitimde olumsuz etkileri olmuştur. Öğrencilerin zor geçen bir süreç içerisinde yasaklara maruz kalmasıyla birlikte dili aktif bir şekilde kullanamaması, etkileşim halinde olamaması, kültürel etkinliklere katılamaması gibi birçok etken bakımından olumsuzluklar ortaya çıkarmıştır.”

K5: “Covid-19’un öğretim boyutunda ciddi etkisinin olduğunu söyleyebilirim. Öğretim sürecini yeni baştan tasarladık. Fiziki ortamdan bağımsız, bilgisayar ve internetin bulunduğu her yerde verilebilen bir eğitim sürecine dâhil olduk. Buradaki kafa karıştırıcı ve henüz netliğe kavuşmayan durum ders sürelerinin kaç dakika olmasaydı.”

5. Covid-19 Sürecinin Öncesi ve Sonrasında Bilgisayar Destekli Öğretimin Farklılığına İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretenlerin Covid-19 sürecinin öncesi ve sonrasında bilgisayar destekli vermiş oldukları derslerde ne gibi farklılıklar olduğuna ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenlerin kişisel performansına, ders tasarımına, öğrencilerin tutum ve motivasyonlarına, kullanmış oldukları kaynaklara yönelik bazı farklılıkların olduğu belirlenmiştir. İlgili bulgulara ilişkin belirlenen farklılıklar şu şekildedir:

Kişisel performansa yönelik	Ders tasarımına yönelik	Öğrencilerin tutum ve motivasyonlarına yönelik	Kullanılan kaynaklara yönelik
<ul style="list-style-type: none"> •Yazma ödevlerini daha uzun sürede değerlendirme •Bilgiyi daha hızlı ve anlık öğrenme 	<ul style="list-style-type: none"> •Web 2.0 araçları ile etkileşimli içerik hazırlama •Beden dilinin kullanamama 	<ul style="list-style-type: none"> •Akran öğretiminden uzak kalma •Sosyal hayattan soyutlanma 	<ul style="list-style-type: none"> •Fiziksek ortam uygulamalarını yapamama

Şekil 8 Covid-19 Öncesi ve Sonrasında Bilgisayar Destekli Öğretim Farklılıkları

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretenlerin Covid-19 öncesi ve sonrasında vermiş oldukları derslerde bazı farklılıkların olduğu görülmektedir. “Kişisel performans” temasına bakıldığında öğreticilerin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yazma ödevlerini daha uzun sürede değerlendirdikleri ve bu durumun tüm vakitlere dağılan bir iş yükü olduğunu belirtmiştir. Bunun dışında öğreticilerin ve öğrencilerin Covid-19’ dan sonra uzaktan eğitim sebebiyle bilgiye daha hızlı ve anlık olarak ulaştıklarını belirtmişlerdir. “Ders tasarımı” temasına bakıldığında yine öğreticilerin süreç içerisinde basılı ve statik materyalleri bırakıp Web 2.0 araçlarını kullanarak etkileşimli içerik hazırladıklarını görülmektedir. Ayrıca yüz yüze eğitimde beden dilini daha fazla kullanarak ders anlatan öğreticilerin uzaktan eğitim sürecinde bu durumun çok fazla mümkün olmadığını belirtmişlerdir. “Öğrencilerin tutum ve motivasyonları” temasında öğrencilerin akran öğreniminden uzak kaldığı ve evlere kapandıkları için sosyal ortamlardan soyutlandıkları tespit edilmiştir. “Kullanılan kaynaklar” temasında ise bazı öğreticiler sınıf ortamında kullanmış oldukları drama ve grup odaklı etkinlikleri çok fazla gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. İlgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

K1: “Yüz yüze eğitimde ders içerisinde yürüttüğüm sınıf içi yazma etkinliği, grup çalışması gibi çalışmalarını ders dışına taşıyarak tüm vakitlere dağılan bir iş yükü nedeniyle daha fazla performans göstermem gerekti.”

K2: “Bu süreçte öğrencilerin ve öğreticilerin performansında değişiklikler oldu. Her iki grup açısından da hızlı öğrenme ön plana çıktı. Dersin işlenişi ve kullanılan materyaller açısından da daha çok duyu organına hitap edecek etkili materyaller

görülmeye başlandı. Dijital dünyanın dil öğretimine yönelik sunduğu kaynaklar yüz yüze eğitim ortamına taşındı.”

K3: “Uzaktan öğretimde sınıf içindeki öğretim arasındaki fark açık olmakla beraber öğrenciye sınıf içerisindeki kullanılabilir kaynaklar, alıştırmalar, oyunlar, örnekler vs. fiziksel ortamda yapılabilecek bazı uygulamaların, kaynakların bilgisayar ortamında verilemeyecek olması dil eğitimi sürecinde olumsuzluklara neden olabilir.”

K4: “Covid-19 sonrasında ders tasarımlarımızda süreç içerisinde hazırlanan materyallerin günden güne değişerek gelişmesi öğretmen arşivinin daha fazla ve güçlü olmasını sağlamıştır. Covid-19’dan sonra içerik olarak daha fazla etkinliğe ulaşıldığı gözlemlenmektedir. Web 2.0 araçlarını öğrenmek ve kullanmak süreç içerisinde ilgili daha da artırmıştır.”

6. Uzaktan Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Eğitici Eğitiminin Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Uzaktan bilgisayar destekli öğretimde eğitici eğitiminin gerekliğine ilişkin tüm katılımcılar böyle bir eğitimin gerekli olduğunu ve gerçekleşmesi hâlinde katılım sağlayacaklarını belirtmişlerdir. Her ne kadar Covid 19 süreci içerisinde Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğrenenler teknolojiyi iyi kullanma, internet tabanlı dijital materyal hazırlama ve Web 2.0 araçlarını ders süreçlerinde etkili kullanma becerilerini bu süreçte geliştirmiş olsalar da böyle bir eğitici eğitiminin alanda çalışan öğreticilere teknolojik ve pedagojik anlamda katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. İlgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

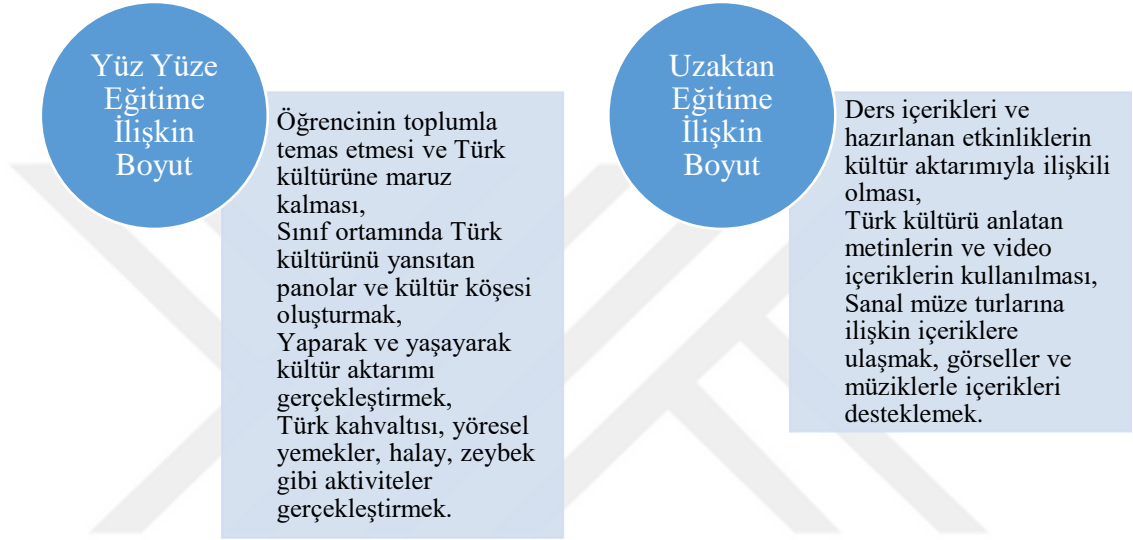
K1: “Kesinlikle gerek duyuyorum. Çünkü teknolojik bilgilerde kişisel farklılıklar söz konusu. Bu durumda eğiticiler arasında farklılıklara neden olmakta. Ders içerikleri, işleyiş, planlama, web araçları, sınavlar vs. konularda eğiticilerin ortak yeterliliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorum.”

K2: “Kesinlikle ihtiyaç var. Dil öğretiminin dijital bir ortamda gerçekleştirilmesi ile yüz yüze gerçekleştirilmesi süreci aynı değildir. Bu anlamda eğiticiler dijital dil eğitimi alanında kısa süreli de olsa bir hazırlık eğitimine tabi tutulmalı programlar, teknikler ve yeni yöntemler konusunda bilgilendirilmelidir.”

K4: “Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan materyallerin hazırlanması ile ilgili eğitici eğitiminin etkili olacağını düşünüyorum. Covid-19 ile birlikte çevrim içi

derslerin yaygınlaşması bilgisayar destekli materyallerin kullanımını da beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenlerin süreç içerisinde çok zorluk yaşadığı görülmektedir. Ders vakitlerini verimli kullanamama, öğrenciyi derste aktif bir şekilde tutamama, dersin tekdüze geçmesi gibi birden çok madde sayılabilir.

7. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan ve Yüz Yüze Öğretiminde Kültürlerarası İletişim ve Kültür Aktarımı Boyutuna İlişkin Bulgular



Şekil 9 Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimde Kültürlerarası İletişimin ve Kültür Aktarımının Boyutları

Yukarıdaki şekilde de görüldüğü üzere ilgili katılımcılar Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan ve yüz yüze öğretiminde kültürlerarası iletişimin ve kültür aktarımının boyutlarını farklı temalar ve içeriklerle açıklamışlardır. Bu kapsamda Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretenler yüz yüze eğitimde kültürlerarası iletişimin ve kültür aktarımının daha işlevsel ve kolay olduğunu belirtmiştir. Özellikle yüz yüze eğitime ilişkin boyuta bakıldığında öğrencinin toplumla temas etmesini ve Türk kültürüne maruz kalmasını, sınıf ortamında yapılan eğitimde Türk kültürünü yansıtan panolarla bir kültür köşesinin oluşturulmasını, yine öğrencilerin sınıf içi veya sınıf dışı çeşitli etkinlikler (Türk kahvaltısı veya Türk yemekleri, halay, zeybek gibi halk oyunları) gerçekleştirerek Türk kültürünün daha kolay bir şekilde aktarılabilceğini vurgulamışlardır. Fakat ilgili katılımcılar uzaktan eğitimde bu durumun biraz daha zor olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda uzaktan yapılan dil öğretiminde

öğreticilerin hazırlamış oldukları ders içeriklerinin ve çeşitli etkinliklerin Türk kültürü ile yakında/uzaktan ilişki olması, Türk kültürüne ilişkin okuma metinleri, çeşitli video içerikleri, görseller, müzikler ve sanal müze turları düzenleyerek kültürlerarası iletişimin ve kültür aktarımının daha etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

K5: “Burada önemli nokta şudur; kültür aktarımı yapılırken sadece görsellerle aktarmak mı? Yoksa yaparak ve yaşayarak gerçekleşen uygulamalar mı? Şahsen ben yaparak ve yaşayarak bir aktarım aktarımdan yanayım. Bir Türk kahvaltısı, akşam yemeği, halay, zeybek çeşitli halk oyunları yapmak, Türk kahve içip fal bakmak gibi birçok durumdan bahsedilebilir. Bu noktada elbette yüz yüze eğitim çok kıymetlidir. Covid-19 gibi ortaya çıkan ve bizi mecburu çevrim içi eğitime sevk eden durumlarda da kültür aktarımı yapmak mümkündür. Elbette yüz yüze eğitim kadar anlamlı olmayacaktır ama normal zamanda bile görsellerle yetinen bir öğretmen için yüz yüze veya uzaktan eğitimin farkı olmayacaktır.”

K8: “Bu süreçte öğrencilerin bazıları kendi ülkelerinde kalmak zorunda kaldı. Uçuşlar sınırlı ve yasaktı. Bu yüzden öğrenciler Türk kültürünü uzaktan takip etmek zorunda kaldılar. Biz de onlara çevrim içi derslerde anlatarak bir nebze olsun aktarım sağlamaya çalıştık. Sanal müze turları ve çeşitli videolar ile bunu destekledik. Kültür aktarımına uygun metinler seçmeye çalıştım. Konuşma derslerinde bunlarla ilgili sorular sordum. Ayrıca günlük haberleri okuyarak sabahları ülkeler hakkında konuştuk. Fakat sınıfta öğrenci arkadaşlarıyla daha fazla iletişim hâlindeydi. Bir drama yaptığımızda ya da bir materyal kullandığımızda beraber sohbet ediyorlardı ve yardımlaşıyorlardı. Şimdi uzaktan eğitimde bu durum çok sınırlandı. Sadece öğretmen – öğrenci ilişkisine dönmeye başladı.”

K9: “Yabancı dil aslında yeni bir kültür demektir. Yüz yüze eğitim sürecinde sınıf ortamında Türk kültürünü yansıtan panolar, resimler, kültür köşeleri yaptırılabilir. Öğrenciler sınıf içerisinde bazen bilinçli bazen de farkında olmadan kültürümüzle ilişki kurarlar. Bunun dışında okul dışı etkinlikler planlayarak Türk kültürü öğrencilere aktarılır. Ancak kültür aktarımı uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitime göre sınırlıdır. Öğrencilere görseller, müzikler ya da ders kitaplarında geçen metinler aracılığıyla bu aktarım yapılabilir.”

VI. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumları, Covid-19 ve uzaktan eğitime yönelik görüşlerine ait bulgulardan hareketle araştırma sonuçlarına yer verilmiş ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca araştırmanın amacı kapsamında ilgili katılımcıların cinsiyet, mesleki tecrübe, eğitim durumu, mezun olduğu bölüm ve çalıştığı kurum gibi demografik özelliklere göre durumlarını ölçmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda ayrıca araştırmacının oluşturduğu alt problemlere ilişkin elde edilen sonuçlardan hareketle ilgili literatür ilişkilendirilerek tartışılıp yorumlanmıştır.

A. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmacının nicel araştırmalar kısmında oluşturduğu alt problemlere ilişkin elde edilen sonuçlardan hareketle ilgili literatür ilişkilendirilerek tartışılıp yorumlanmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğreten öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumlarına bakıldığında Türkçe öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi kullanma ve değerlendirme düzeylerinin “çok yüksek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ilgili ölçek analizinde en yüksek ortalamaya sahip maddenin “Bilgisayar, eğitimde etkili kullanılır.” maddesi, en düşük ortalamaya sahip maddenin ise “Bilgisayarın başında sürekli vakit geçirmeyi isterim.” maddesi olduğu tespit edilmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin cinsiyet, mesleki tecrübeye, eğitim durumu, mezun oldukları bölüm, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası alınan kurum, çalışılan kurum, pandemiden önce Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretme durumu, pandemiden önce uzaktan Türkçe öğretimine yönelik eğitim alma durumu, uzaktan Türkçe öğretimi süreci içerisinde teknoloji kullanımına yönelik anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda bahsi geçen değişkenlerin öğretmenlerin

bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde doğrudan öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumlarına ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Fakat bunun yanında literatürdeki araştırmalara bakıldığında daha çok farklı çalışma alanlarında yapılan ve öğrencilerin akademik başarısına, tutumlarına, motivasyonlarına, derse ilgisine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir (Altuntaş, 2021; Akıncı, 2019; Turan, 2022; Dinçer, 2015; Gömlekçi, 2019; Battal, 2020). Söz konusu çalışmalar ise araştırmanın “ilgili çalışmalar” kısmında detaylı olarak açıklanmıştır. Bu bağlamda Battal (2020) bilgisayar destekli değerlendirme ölçeğini kullanarak ilköğretim 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki başarısını belirlemek istemiştir. Bu kapsamda çalışma bulgularında BDÖ ve öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişkiyi sadece Türkiye’de bulurken diğer ülkelerde bu ilişkiyi tespit etmemiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme düzeylerinin çok yüksek olması nedeni ile araştırmada incelenen değişkenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu bağlamda her bir değişken ayrı ayrı ele alındığında mevcut literatürde yapılan çalışma sonuçlarında da öğretmenlerin ya da öğrencilerin cinsiyet değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı kanısına varılmıştır. Örneğin, bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik yapılan bir çalışmada cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Akıncı, 2019). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli öğretime ilişkin tutumlarının incelendiği çalışmada ise öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğretime ilişkin tutumlarının cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır (Şahin ve Akçay, 2011).

İlgili araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin, BDÖ değerlendirme düzeylerinin uzaktan Türkçe öğretimi süreci içerisinde teknoloji kullanımına yönelik eğitim alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonuçlarında ilgili değişkenin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin uzaktan Türkçe öğretimi süreci içerisinde teknoloji kullanımına yönelik almış oldukları eğitimin BDÖ değerlendirme düzeylerini

etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili analiz sonuçlarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Öğreticilerin ağırlıklı olarak bir kısmının bu süreçte teknoloji kullanımına yönelik eğitim aldığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Söz konusu literatür incelemesine bakıldığında doğrudan ilgili değişkenin BDÖ ile ilişkili tarafı olmasa da Eroğlu (2023) çalışmasında Türkçe öğretmenlerin uzaktan Türkçe öğretimine yönelik tutumlarını incelemiş ve Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimle ders vermiş olma veya olmama açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir.

B. Nitel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu kısmında, nitel verilere ilişkin elde edilen sonuçlarından hareketle ilgili literatür ilişkilendirilerek tartışılıp yorumlanmıştır.

Araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları stres ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırma bulgularında da görüldüğü üzere Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretenlerin, uzaktan eğitim sürecinde donanım eksikliği, program eksikliği, öğretici yetersizliği ve öğrenci ilgisizliği gibi bazı stres yaşadıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda ilgili öğretmenlerin daha çok alanda da birçok çalışmaya konu olan “program eksikliği” sebebiyle stres altında kaldıkları saptanmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin uzaktan Türkçe öğretimi süreci içerisinde hedef kitleye yönelik kazanımları kendilerinin belirlemesi yine stres kaynağına dikkat çekmektedir. Öte yandan hâli hazırdaki programların da (Maarif Vakfı, 2019; Ankara Üniversitesi, 2015) yetersiz oluşu öğretmenlerin bazı noktalarda sıkıntı içerisinde kaldıklarını göstermektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğreten öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları adaptasyon sorunlarına ilişkin bulgulara bakıldığından ise öğretmenlerin adaptasyon sorunu yaşamamasında alt yapı ve donanım eksikliği ve dil öğretim programı eksikliği gibi iki önemli kaynağın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğreticiler ortaya koymuş oldukları görüşlerde büyük çoğunluğu bu süreçte adaptasyon sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında; öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin aynı olmaması, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kamera açmaması, internet bağlantısı sorunu, derse isteksiz gelenler öğrenciler gibi sorunlar da öğretmenlerin ön plana çıkardığı hususlar olmuştur. Şengül (2021), uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini ele almış ve bu araştırmanın

verilerini destekleyici niteliğinde çalışmasında öğrencilerin, motivasyon ve stres sıkıntısı yaşadığını, öğrencilerin ve öğretmenlerin ise bu süreçte sık sık internet bağlantısı, teknik donanım ve teknoloji yeterliliklerinin eksik olmasından dolayı sıkıntı ve stres yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda bu durum araştırmacının verileri ile örtüşen bir durumdur.

Covid-19 sürecinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerine ilişkin sonuçlara bakıldığında öğretmenler bu süreçte ağırlık olarak uzaktan Türkçe öğretiminin başarılı bir şekilde yürütüldüğünü dile getirmişlerdir. Bu bağlamda İskender (2021), öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretimi dersine yönelik görüşlerini incelemiş ve çalışmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin, uzaktan eğitim sürecinde mekânsal ve ekonomik açıdan avantajlarının öne çıktığını öğrencilerin genel olarak başarı durumlarının yükseldiğini fakat konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sıkıntı yaşadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca gramer öğretiminde de çok fazla verim alınmadığını dile getirmiştir. Bunun yanında araştırmacının çalışmasıyla örtüşen şekilde öğretmenlerin teknik aksaklıkları öğretmenlerin ve öğrencilerin adaptasyon sorunu yaşamalarına neden olduğu saptamıştır.

Covid-19 sürecinin uzaktan eğitim süreci üzerinde etkisine yönelik sonuçlara bakıldığında öğretmen boyutu, öğrenci boyutu ve eğitim sürecine ilişkin temalar elde edilmiştir. Bu bağlamda ilgili öğretmenler Covid-19 sürecinin uzaktan eğitim süreci üzerindeki etkisine yönelik olumlu ve olumsuz yönleri ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin bu süreçte daha fazla duyu organına hitap eden etkinlikler hazırlaması, teknolojik ve pedagojik anlamda kendilerini geliştirmesi, uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi sınav hazırlamaya yönelik deneyim kazanmaları gibi olumlu hususlar tespit edilmiştir. Bunun yanında bu süreçte sınıf sayılarına dikkat edilememesi gibi etkenler de bu sürecin olumsuz yönlerini ortaya çıkarmıştır. Kaplan ve Gülden (2021) çalışmasında Covid-19 sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini ele almış ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirme noktasında sürecin başında, ortasında ve sonunda verileri bireysel ve kitlesel olarak karşılaştırarak daha derin analizler yapmaya imkân sağladığını belirtmişlerdir. Bu durum bu çalışmada da olduğu gibi Covid-19 sürecinin uzaktan eğitimin öğretmen boyutunda verileri destekleyici niteliğindedir.

“Öğrenci boyutu” temasına ilişkin elde edilen sonuçları destekleyici niteliğinde bir başka çalışma ise Güngör, Çangal ve Demir (2020) tarafından yapılmıştır. Söz

konusu araştırmacılar yapmış oldukları çalışmasında ğrenci ve öğreticilerin, dil becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemesi, alt yapı sorunları, dev kontrolüne imkân tanımaması gibi nedenlerle sürecin ğrenci boyutunda olumsuz yönlerini ortaya koymuşlardır.

Covid-19 sürecinin öncesi ve sonrasında bilgisayar destekli öğretimin farklılığına ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında öğreticilerin; kişisel performansa, ders tasarımına, öğrencilerin tutum ve motivasyonlarına, kullanmış oldukları kaynaklara yönelik bazı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu süreçte öğreticilerin öğrencilere ait yazma ödevlerini daha uzun sürede değerlendirdikleri, iş yüklerinin daha da arttığı fakat kendilerini Web 2.0 araçlarını kullanarak etkileşimli ders tasarımına yönelik geliştirdikleri tespit edilmiştir. Alan ve Can (2021)'da yapmış oldukları çalışmasında salgın sürecinde öğreticilerin iş yüklerinin arttığını ve öğreticilerin rollerinin daha da zorlaştığını saptamıştır. Dolayısıyla bu sürecin öğreticiler ve öğrenciler nezdinde olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğu görölmektedir.

Uzaktan bilgisayar destekli öğretime yönelik eğitici eğitiminin gerekliliğine ilişkin sonuçlara bakıldığında ise araştırmaya katılım sağlayan öğreticilerin, eğitici eğitiminin gerekliliğine dair görüş belirttikleri görölmektedir. Özellikle ğreticilerin bu süreçte teknolojiyi iyi kullanma, dijital materyal hazırlama ve ders süreçlerinde dijital uygulamaları kullanma becerilerini geliştirdikleri belirtilmiştir. Bu bağlamda nitel araştırma sonuçlarında ğreticilerin Covid-19 sürecinde bilgisayar destekli öğretime yönelik kendi yeterliliklerini geliştirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Konuyla ilişkili olarak Tatan (2022: 38) yapmış olduğu araştırmasında çalışma grubunda bulunan Türkçe ğreticilerinin Covid-19 ve uzaktan eğitim sürecinde çevrim içi öğretici yeterliklerinin, mesleki sorumluluklarının, dijital kaynakları kullanma becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda öğreticilerin çevrim içi uzaktan eğitim platformlarında gerekli ön koşulları sağladığını ve ihtiyaç duyulan yeterliklere sahip olduğunu dile getirmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan veya yüz yüze ğretiminde kültürlerarası iletişim ve kültür aktarımına ilişkin boyuta bakıldığında ise ilgili katılımcılar kültür aktarımının yüz yüze eğitimde daha işlevsel ve kolay olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle yüz yüze eğitimde öğrencinin toplumla temas hâlinde olması, sınıf içinde olması ve sınıf içi/sınıf dışı etkinliklere gitmesinin kültür aktarımına daha çok katkı

sağladığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla söz konusu bu durumların uzaktan eğitim sürecinde biraz daha sınırlandırıldığını söylemek mümkündür. Şengül (2021), Covid-19 sürecinde öğrencilerin öğrendikleri dile ait ülkeyle, kültürle tanışmamış olmasının motivasyonlarını ciddi anlamda olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

C. Öneriler

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumlarının çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma Covid-19 sürecinde aktif deneyimi olan öğretmenler ile yürütüldüğü için beklenen bir sonuçtur. Bu kapsamda özellikle öğretmen adayları ve uzaktan eğitim tecrübesi olmayan öğretmenlerin de bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumlarının tespiti yapılabilir.

Öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumları çok yüksek düzeyde olsa da eğitim sürecinde bilgisayar destekli öğretimi ne derece doğru ve etkili gerçekleştirebildiklerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumları çok yüksek düzeyde olsa da özellikle uzaktan eğitim sürecinde donanım eksikliği, program eksikliği, öğretici yetersizliği ve öğrenci ilgisizliği gibi bazı stres yaşadıkları belirtilmiştir. Bu bağlamda yaşanacak bu tür olumsuz durumları ortadan kaldırmaya yönelik eğitimler yapılmalıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğreten öğretmenlerin özellikle uzaktan eğitimde adaptasyon sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sorunun temelinde ise alt yapı ve donanım eksikliği ile dil öğretim programı eksikliği gibi iki önemli kaynağın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle uzaktan eğitimin en temel unsurları olan alt yapı ve donanım eksikliği ile dil öğretim programı eksikliğinin hızlı bir şekilde çözülmesi için gerekli adımların atılması gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmaya yeni başlayan öğretmenlere ya da hâli hazırda çalışan öğretmenlere BDÖ yöntemlerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öğretmenlere gerekli eğitimler verilebilir.

VII. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

ALESSİ, S.M. ve TROLLİP, S.R. (2001). **Multimedia For Learning: Methods and Development** (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

ALKAN, C. (1997). **Eğitim Teknolojisi**, Ankara, Anı Yayıncılık, 5th Ed.

BALABAN, E. (2012). **Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitim ve Bir Proje Önerisi**, Işık Üniversitesi, İstanbul.

BOYLU, E. ve ARSLANBAŞ, F. (2021). **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi**, Ed. E. Boylu ve H. Güngör, Ankara, Nobel Yayıncılık.

BOYLU, E. ve GÜNGÖR, H. (Ed.), **Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Yayınları, 14. Baskı.

CAFEROĞLU, A. (2000). **Türk Dili Tarihi I-II**, İstanbul, Enderun Kitabevi.

COHEN, L. VE MANION, L. (1994). **Research Methods in Education** (4th ed.), London: Routledge

CRESWELL, J. W. (2015). **Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry.**

CRESWELL, J. W. (2017). **Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş**, Çeviri Ed. M. Sözbilir, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

CRESWELL, J. W. (2017). **Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches**. Sage publications.

HESAPÇIOĞLU, M. (2005). **Küresel Rekabet Ortamında Türk Eğitim Sisteminin Kalitesi, TIMSS, PILS, PISA, ROSE Sınavları**, Ankara, Nobel Yayıncılık.

HITCHOCK, G. ve HUGHES, D. (1995). **Research and the teacher: A qualitative introduction to school based research (second edition)**. London.

- İNAL E. ve DURMUŞ M. (2022). **Öğretici Yetkinlik ve Yeterlikleri. Türkçenin İkinci/Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi**, Ed. Ali Göçer, Kayseri, Kimlik Yayınları.
- KALAYCI. Ş. (2010). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Ankara, Asil Yayın Dağıtım, 5. Baskı.
- KALAYCI. Ş. (2010). **Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Ankara, Asil Yayın Dağıtım, 5.baskı
- KARAL, E. Z. (2001). **Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu (Tarih Açısından Bir Açıklama). Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe**, Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- KARASAR, N. (2011). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Nobel Yayınları.
- KAYA, Z. (2002). **Uzaktan eğitim**, Ankara, Pegem A, 1. Baskı.
- KAYA, Z. (2006). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- KILINÇ, A. ve ŞAHİN, A. (Ed.) (2012). **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- RIZA, E. (1997). **Eğitim Teknolojisi Uygulamaları**, İzmir, Anadolu Matbaası, 4. Baskı.
- SCHUNK, D. H. (2014). **Learning Theories** (M. Şahin, Çev.), Nobel Yayınları.
- TABACHNİCK, B. G. ve FİDELL, L. S. (2013). **Using Multivariate Statistics (sixth ed.)**, Boston, MA: Pearson.
- TARCAN, A. (2004). **Yabancı Dil Öğretim Teknikleri**, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- UŞUN, S. (2000). **Dünyada ve Türkiye’de Bilgisayar Destekli Öğretim**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- UŞUN, S. (2004). **Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri**, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- UŞUN, S. (2013). **Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri**, Ankara, Nobel Yayınları, 3. Baskı
- YILDIRIM, A ve ŞİMŞEK, H. (2016). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, A. ve Şimşek H. (2013). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Seçkin Yayıncılık.

MAKALELER

- AÇIK, F. (2008). “Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, **Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi**, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşa.
- AÇIKGÜL, K. ve ASLANER, R. (2014). “Bilgisayar Destekli Öğretim ve Matematik Öğretmen Adayları: Bir Literatür İncelemesi”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss.41-51.
- ADALI, O. (1983). “Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne”, **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**, cilt 49, sayı 379, ss.31-35.
- ADİYAMAN, A., ve ADİYAMAN, A. (2020). “Uluslararası Öğrencilerin Yabancı Dil Öğreniminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanımlarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi”, **Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi**, cilt 2 sayı 1, ss.54-72.
- AKÇAY, S., AYDOĞDU, M., YILDIRIM, H. İ. ve ŞENSOY, Ö. (2005). “Fen Eğitiminde İlköğretim 6. Sınıflarda Çiçekli Bitkiler Konusunun Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 13, sayı 1, ss.103-116.
- AKYÜREK, M. İ. (2020). “Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması”, **Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi**, cilt 4, sayı 1, ss.1-9. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/mead/issue/56310/711904>
- ALAN, Y. ve CAN, F. (2020). “Covid-19 Salgını Döneminde Öğretmen Olmak: Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri”, **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, sayı 72, ss.541-562.
- ARSLAN, A. (2009). “Bilgisayar Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi”, **Education Science**, cilt 4, sayı 2, ss.665-667.
- AŞKAR, P. ve ERDEN, N. (1986). “Mikrobilgisayarlar Okullarda Kullanımı”, **Eğitim ve Bilim**, ss.21-25.
- AYDOĞDU, Z., AYDOĞDU, Y., ve ASMAZ, A. (2019). “Yabancı Dil Olarak Türkçede Kelime Öğretimi Üzerine Bir Durum Tespiti: Suriyeli Ortaokul

- Öğrencilerine Türkçe Öğreten Öğretmenler Örneği”, **Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi**, cilt 2, sayı 2, ss.152-164.
- AYGÜN, Z. N. (2023). “Yabancı Dil Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine İlişkin Algıları”, **Hakkari Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 2, sayı 1, ss.23-32.
- BAKİ, A. ve ÖZTEKİN, B. (2003). “Excel Yardımıyla Fonksiyonlar Konusunun Öğretimi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 11, sayı 2, ss.325-338.
- BARIN, E. (2008). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Nasreddin Hoca Fıkralarının Yeri”, **Türk Yurdu**, sayı 255, ss.61-63.
- BARIŞ, M. F. ve ÇANKAYA, P. (2016). “Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri”, **Journal of Human Sciences**, 13(1), 399–413. Retrieved from <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3378>
- BAY, B., KARATAŞ, F. ve ÜSTÜN, B. (2021). “Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Öğrencileri Perspektifinden Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitim: Fenomenolojik Bir Çalışma”, **Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik**, cilt 9, sayı 1, ss.184-203.
- BERK, R. R., ve AÇIK, F. (2021). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Elektronik Dinletilerin Dinlediğini Anlama Başarısı ve Dinleme Kaygısına Etkisi”, **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 16, sayı 32, ss.329-348.
- BİÇER, N. (2012). “Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi”, **Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, cilt 1 sayı 4, ss.107-133.
- BİTNER, N. ve BİTNER, J. (2002). “Integrating Technology Into The Classroom: Eight Keys To Success” **Journal of Technology and Teacher Education**, cilt 10, sayı 1, ss.95-100.
- BOZKURT, A. (2017). “Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını”, **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, cilt 3, sayı 2, ss.85-124. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34117/378446>
- CAN, E. (2020). “Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları”, **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, cilt 6, sayı 2, ss.11-53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/55662/761354>

- CESUR, K., YILMAZ, T. S., BÖREKÇİ, R., ve ESMA, C. (2022). “İngilizce Öğretmenliği Programlarındaki Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi Dersi İçin Önerilen Müfredat İçeriği”, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 26, sayı 3, ss.795-810.
- ÇANKAYA, S. ve KARAMETE, A. (2008). “Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğrencilerin Matematik Dersine ve Eğitsel Bilgisayar Oyunlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 4, sayı 2, ss.115-127.
- ÇETİN, O. ve GÜNGÖR, B. (2014). “İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 33, sayı 1, ss.55-77.
- ÇUHADAR, C. ve YÜCEL, M. (2010). “Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim Amaçlı Kullanımına Yönelik Özyeterlik Algıları”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 27, sayı 27, ss.199-210.
- DEMİREL, Ö. (1991). “Türkiye’de Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Karşılaşılan Güçlükler”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 1, sayı 6, ss.25-39.
- DİKMEN, M. ve TUNCER, M. (2018). “Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisinin Meta-Analizi: Son 10 Yılda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi”, **Turkish Journal of Computer and Mathematics Education**, cilt 9, sayı 1, ss.97-121.
- DİLMAN, H. (2022). “Covid-19 Salgını Döneminde Uzaktan Eğitimle Yapılan Yabancı Dil Öğretiminin Öğretmenlerce Değerlendirilmesi”, **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, cilt 31, ss.1434-1461.
- DİNÇER, S. (2017). “Bilgisayar Destekli Öğretimde Bilgisayar Okuryazarlığının, Motivasyonun ve Öz Yeterliliğin Öğrenme Başarı Üzerindeki Etkisi: Değişkenlerin Araştırma Süresi ile İncelenmesi”, **Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi**, cilt 12, sayı 1, ss.99-118.
- DİNÇER, S. ve DOĞANAY, A. (2016). “Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği Uyarlama Çalışması”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 35, sayı 1, ss.45-62.

- DOĞAN, İ. ve AKDEMİR, Ö. (2015). “Özel Eğitimde Bilgisayar Destekli Öğretim: Üç Durum Çalışması”, **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, sayı 2, ss.165-177.
- DUMAN, G. B. ve YURDAKUL, Y. (2021). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimde Öğreticilerin Materyal Kullanımı ve Teknolojik Alt Yapıya Yönelik Tutum ve Görüşleri”, **Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken**, cilt 13, sayı 1, ss.419-438.
- DURŞUN, Ş. ve DEDE, Y. (2004). “Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik Öğrencilerinin Görüşleri”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 24, sayı 2, ss.217-230.
- ENGİN, A. O., TÖSTEN, R. ve KAYA, M. D. (2010). “Bilgisayar Destekli Eğitim”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 5, ss.69-80.
- ER, M. ve DURMUŞ, M. (2021). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Sınıf İçi İletişim Yaklaşımları ve Mikro Saldırganlık”, **Turkish Studies - Language**, cilt 16, sayı 3, ss.1873-1884.
- ERASLAN, F. ve YÜCEL, D. (2021). “Ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimine bakışı (Kazakistan ve Bosna-Hersek örnekleri)”, **Kesit Akademi Dergisi**, cilt 7, sayı 26, ss.483-499. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kesitakademi/issue/62240/932790>
- EROĞLU, A. (2023). “Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”, **Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı 34, ss.115-128.
- GEÇGEL, H. ve PEKER, B. (2020). “Multimedya Araçlarının Yabancı Dil Öğretimine Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşleri”, **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı 20, ss.12-22.
- GİRMEN, P., KAYA, M. F. ve BAYRAK, E. (2010). “Türkçe Eğitimi Alanında Yaşanan Sorunların Lisansüstü Tezlere Dayalı Olarak Belirlenmesi”, **9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu**, s. 133-138, Elazığ.
- GÖÇER, A. (2009). “Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Turkish Studies**, cilt 4, sayı 8, ss.1288-1313.
- GÖKBULUT, B. (2021). “Uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme”, **Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama**, cilt 11, sayı 1, ss.160-177. DOI: 10.17943/etku.797164

- GÖKÇE, A. T. (2008). “Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 11, ss.1-12. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47957/606765>
- GÖKER, M. ve İNCE, B. (2019). “Web 2.0 Araçlarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı ve Akademik Başarıya Etkisi”, **Turkophone**, cilt 6, sayı 1, ss.12-22.
- GÜNGÖR, H., ÇANGAL, Ö. ve DEMİR, T. (2020). “Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretime İlişkin Öğrenici ve Öğretici Görüşleri”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 40, sayı 3, 1163-1191.
- GÜNGÖR, H., ÇANGAL, Ö. ve DEMİR, T. (2020). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretime İlişkin Öğrenici ve Öğretici Görüşleri”, **Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 40, sayı 3, ss.1163-1191.
- GÜRBÜZ, N. ve İLGAZ, S. (2021). “5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi”, **Milli Eğitim Dergisi**, cilt 50, sayı 229, ss.179-203.
- GÜRBÜZ, R. (2007). “Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Kavramsal Gelişimlerine Etkisi”, **Eurasian Journal of Educational Research (EJER)**, cilt 28, ss.75-87.
- GÜZELLER, C. ve KORKMAZ, Ö. (2007). “Bilgisayar Destekli Öğretimde Bir Ders Yazılımı Değerlendirmesi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 15, sayı 1, ss.155-168.
- İNAL, E. (2020). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Eğitim Teknolojisi Standartları ile İlgili Öz yeterliklerinin İncelenmesi”, **Turkophone**, cilt 7, sayı 1, ss.37-54.
- İNAL, E. ve ARSLANBAŞ, F. (2021). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde İletişim Odaklı Web 2.0 Araçları ve Uygulama Örnekleri”, **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 16, Özel Sayı, ss.228-249.
- İNCE, B. (2021). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Destekli Akran Öğretiminin Konuşma Kaygısına Etkisi”, **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, 7. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Kongresi Özel Sayısı, ss.171-179.
- İPEKLİ, N. ve TİTREK, O. (2022). “Öğretmenlerin Covid-19 Pandemisi Öncesi ve Sonrasındaki Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi:

- Sakarya İli Örneği”, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 22, sayı 2, ss.29-49.
- İSKENDER, M. E. (2021). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Derslerine İlişkin Deneyimler” **Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı 22, ss.96-117.
- İSKENDER, M. E. (2021). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler”, **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı 22, ss.96-117. DOI: 10.29000/rumelide.885523
- İŞÇİTÜRK, G. B. (2021). “Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Hikâye Kullanımına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri”, **Kapadokya Eğitim Dergisi**, cilt 2, sayı 2, ss.32-39.
- İŞMAN, A. (2001). "Bilgisayar ve Eğitim", **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 0, sayı 2, ss.1-34. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11207/133826>
- KAPLAN, K. ve GÜLDEN, B. (2021). “Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi”, **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı 24, ss.233-258. DOI: 10.29000/rumelide.995291
- KAPLAN, K. ve GÜLDEN, B. (2021). “Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Salgın Dönemi Uzaktan Eğitim Ortamında Türkçe Eğitimi”, **Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı 24, ss.233-258.
- KARADAĞ, E. ve YÜCEL, C. (2020). “Yeni Tip Koronavirüs Pandemisi Döneminde Üniversitelerde Uzaktan Eğitim: Lisans Öğrencileri Kapsamında Bir Değerlendirme Çalışması”, **Yükseköğretim Dergisi**, cilt 10, sayı 2, ss.181-192. DOI: 10.2399/yod.20.730688
- KARAKUŞ, N., UCUZSATAR, N., KARACAOĞLU, M. Ö., ESENDEMİR, N. ve BAYRAKTAR, D. (2020). “Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri”, **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı 19, ss.220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297
- KARAOTÇU, İ. (2019). “Türkiye’de Harmanlanmış Öğrenme Çerçevesinde Yapılmış Çalışmalar”, **I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST 2019**, 02-04 Mayıs 2019, İzmir.

- KARASU, G. ve SARI, Y. E. (2019). “Uzaktan Eğitim ve Yabancı Dil Öğrenme Özerkliği”, **Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik**, cilt 7, sayı 2, ss.321-334.
- KARATAY, H., KAYA, S., ve BAŞER, D. (2021). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri”, **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı 24, ss.223-232. DOI: 10.29000/rumelide.995286
- KAYA, Z., ERDEN, O., ÇAKIR, H. ve BAĞIRSAKÇI, N. B. (2004). “Uzaktan Eğitimin Temelleri Dersindeki Uzaktan Eğitim İhtiyacı Ünitesinin Web Tabanlı Sunumunun Hazırlanması”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, cilt 3, sayı 3, ss.165-175.
- KAZU, İ. Y., YALÇIN, C. K., ve YALÇIN, C. (2022). “Yabancı Dil Öğretmenlerinin Gözünden Pandemi Döneminde Yabancı Dil Öğretimi”, **Milli Eğitim Dergisi**, cilt 51, sayı 234, ss.1661-1682.
- KERİMOĞLU, E. & DENİZ, L. (2020). “Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Çabaları ve Yabancı Dil Öğrenirken Başvurdukları Yöntemler: Marmara Üniversitesi Örneği”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 13, sayı 71, ss.775-785.
- KOÇ, S. ve MEMDUHOĞLU, H. B. (2017). “Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları: Bir Karma Yöntem Çalışma”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 16, sayı 60, ss.119-134.
- KOÇER, Ö. (2013). “Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi”, **Eğitim ve Bilim**, cilt 38, sayı 169, ss.159-174.
- KORKUT, E. ve AKKOYUNLU, B. (2008). “Yabancı Dil Öğretmen Adaylarının Bilgi ve Bilgisayar Okuryazarlık Öz-Yeterlikleri”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 34, sayı 34, ss.178-188.
- MERCAN, M., FİLİZ, A., GÖÇER, İ. ve Özsoy, N. (2009). “Bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar destekli öğretimin dünyada ve Türkiye’de uygulamaları”, Şanlıurfa, Akademik Bilişim, 9.
- ÖZBAY, M. (2002). “Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi”. **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**, sayı 602, ss.112-120.
- ÖZCAN, B. N. (2020). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları ile Öğrenme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin

- İncelenmesi”, **Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 11, sayı 2, ss.513-527.
- ÖZTÜRK, T. ve USLU, A. (2019). “Türkiye’de Geçici Koruma Statüsünde Olan Suriyeli Yetişkinlere Verilen Dil Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Yeri”, **Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss.57-77.
- PEKTAŞ, M., TÜRKMEN, L. ve SOLAK, K. (2006). “Bilgisayar Destekli Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sindirim Sistemi ve Boşaltım Sistemi Konularını Öğrenmeleri Üzerine Etkisi”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt cilt 14, sayı 2, ss.465-472.
- PİLANCI, H., SALTİK, O. ve ÇALIŞIR ZENCİ, S. (2020). “Açık ve Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticileri için Temel İlkeler”, **Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi**, cilt 6, sayı (14), ss.516-529. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijhe/issue/57645/804000>
- SARIGÜL, K. (2021). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi Süreç Değerlendirme Araçları”, **Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, cilt 4, 2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, ss.56-80.
- SÖZER, B., ÖZDAMAR, N. ve PİLANCI, H. (2020). “Yabancı Dil Öğrenimi İçin Hazırlanan E-Öğrenme Ortamlarına İlişkin Kullanılabilirlik Araştırmalarının İncelenmesi”, **Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi**, cilt 6, sayı 4, ss.174-207.
- ŞAHİN, A ve AKÇAY, A. (2011). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, **Turkish Studies**, cilt 6, sayı 2, ss.909-918.
- ŞAHİN, A. ve AKÇAY, A. (2011). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi”, **Turkish Studies**, cilt 6, sayı 2, ss.909-918.
- ŞEN, Ü. (2016). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Programları”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 17, sayı 2, ss.411-428
- ŞENGÜL, K. (2021). “Uzaktan Eğitim Sürecinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi”, **Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı 24, ss.174-222.

- ŞENGÜL, K. (2021). “Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi”, **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, sayı 24, ss.174-222. DOI: 10.29000/rumelide.995482
- TATAN, O. Ö. (2022). “İkinci/Yabancı Dil Olarak Türkçenin Çevrim İçi Uzaktan Öğretiminde Öğretici Yeterliklerinin İncelenmesi”, **Türkiye Bilimsel Araştırmacılar Dergisi**, cilt 7, sayı 1, ss.2602-4632.
- TİRYAKİ, E. N. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”, **Ana Dili Eğitim Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss.38-44.
- TİRYAKİ, E. N. (2016). “İlk Okuma Yazma Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Etkililiği Üzerine Bir Değerlendirme”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, cilt 5, sayı 4, ss.2085-2094.
- TUNCER, M. ve TAŞPINAR, M. (2008). “Sanal Ortamda Eğitim ve Öğretimin Geleceği ve Olası Sorunlar”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 10, sayı 1, ss.125-144.
- TÜRKER, M. S. (2019). “Blog Kullanımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi”, **Trakya Eğitim Dergisi**, cilt 9, sayı 2, ss.199-210.
- TÜRKER, M. S. (2021). “Türkçeyi İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Harmanlanmış Öğrenme Ortamları ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi”, **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi**, cilt 10, sayı 3, ss.1049-1069.
- TÜRKER, M. S. ve GENÇ, A. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Blogların Öğretim Amaçlı Kullanımı Üzerine Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri”, **Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, sayı 39, ss.251-266.
- TÜRKER, M.S. (2020). “Türkçenin Yabancı-İkinci Dil Olarak Öğretiminde Covid-19 Öncesi ve Sonrası Eğitim Uygulamaları”, **XII. Dünya Dili Uluslararası Türkçe Sempozyumu**, 21-23 Ekim 2020, Ankara.
- UNGAN, S. (2006). “Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 15, ss.217-226.
- YILMAZ, Ö. ve BULUT, T. (2023). “Çevrimiçi ve Harmanlanmış Öğretim Yeterlik Anketi Uyarılama Çalışması”, **In International Conference on Scientific and Academic Research** (Vol. 1, pp. 320-324).

- YORGANCI, O. (2022). “Türkçe Eğitimi Öğretim Elemanlarının Teknolojik Yeterliliklerine Yönelik Görüşleri”, **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 10, sayı 1, ss.177-198.
- YORGANCI, O. (2022). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Türkçe Eğitimi Öğretim Elemanlarının Teknoloji Yeterliliklerine Yönelik Görüşleri”, **International Journal of Languages Education and Teaching**, cilt 10 sayı 1, ss.280-302.
- ZAMFİR, A. (2008). “Impact Of Using Computer Applications in Education on Teaching-Learning Process”, **7th Wseas Int. Conf. On Applied Computer & Applied Computational Science (ACACOS)**, Hangzhou, Chine, April 6-8.

TEZLER

- AKINCI, K. (2019). “Ortaokul 7. Sınıf İnsan ve Çevre İlişkileri Ünitesinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi” (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- ALTUNTAŞ, A. G. (2021). “Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Tutum ve Başarısına Etkisi: Sürat Kavramı Örneği”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- BATTAL, S. (2020). “Bilgisayar Destekli Öğretimin İlköğretim 4. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı Üzerindeki Etkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- BAZ, F. Ç. (2010). “Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Eğitim Yazılımı Olan Dyned Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- BOYLU, E. (2019). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ve Standart Oluşturma”, (Yayımlanmamış doktora tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- BOZKURT, A. (2016). “Bağlantıcı Kitlese Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri ve Öğreten-Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi”, (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi.

- ÇELİK, Ö. (2010). “Uzaktan Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Bilişsel Stillere Göre Bilişsel Senaryo Oluşturma Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Muğla, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇOK, C. (2021). “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Öz-yeterlik Algısı ve Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Engeller”, (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- DEMİR, T. (2021). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Pedagojik Yeterliklerine Yönelik Bir İnceleme”, (Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- DİNÇER, S. (2015). “Farklı Eğitsel Arayüzler Kullanılarak Hazırlanan Bilgisayar Destekli Öğretim Yazılımlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Motivasyonlarına, Derse İlgilerine, Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme ve Bilişsel Yüklerine Etkisi”, (Yayımlanmamış doktora tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- GENÇ KÖYLÜ, S. (2020). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımının Kaygı Üzerine Etkisi”, (Master's thesis), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- GÖMLEKÇİ, A. E. (2019). “Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Elektrik Enerjisi Konusunda Akademik Başarısına Etkisi.”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- GÖRÜCÜ ALTUNTAŞ, A. (2021). “Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamalarının Öğrencilerin Tutum ve Başarısına Etkisi: Sürat Kavramı Örneği”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- OVALI, T. (2011). “İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Anlama Becerisine Etkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- ÖNER, A. (2013). “Bilgisayar Destekli Öğretimin İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Trigonometrik Fonksiyonların Periyotlarıyla İlgili Kavram İmajlarına Etkisi”, (Master's thesis), Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- ÖZER, M. (2012). “Fen ve Teknoloji Dersinde Geleneksel Öğretim Yöntemi ile Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- ÖZTÜRK, G. (2005). “İlköğretim 8. Sınıf Permütasyon ve Olasılık Ünitesinin Bilgisayar Destekli Öğretim Tasarımı”, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- POLATCAN, F. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin İletişim Kurma İstekliliklerinin İncelenmesi”, (Yayımlanmış doktora tezi), Atatürk Üniversitesi.
- SARIMAN, G. (2016). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bilgisayar Destekli Eğitimin Kelime Vurgulama Becerisine Etkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- SÖZER, B. (2022). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi için Hazırlanan E-Öğrenme Nesnelerinin Kullanılabilirliğinin İncelenmesi”, (Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- ŞAHİN, R. (2016). “Bilgisayar destekli öğretimin 7. Sınıf fen ve teknoloji dersi güneş sistemi ve ötesi uzay bilmecesi ünitesindeki öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- ŞENGÖR, V. (2010). “Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Kullanımı” (Master's thesis), Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TAŞ, N. (2014) “Bilgisayar Destekli Öğretim Üzerine Sistemik Bir Derleme”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- TOMBUL, S. (2019). “Astronomi Konusunda Modelleme ve Bilgisayar Destekli Öğretimin 7. Sınıf Öğrencilerin Bazı Öğrenme Ürünlerine Etkisi”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ordu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ordu.
- TURAN, K. M. (2022). “Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretim Yaklaşımları ve Bilgisayar Destekli Öğretim Yapmaya Yönelik Tutumları”, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

EKLER

EK 1. Demografik Bilgi Formu

EK 2. Nicel Veri Toplama Aracı - BDÖ Değerlendirme Ölçeği

EK 3. Ölçek Kullanım İzni

EK 4. Etik Kurul İzni

EK 5. Nitel Veri Toplama Aracı





EK 1. Demografik Özellikler Formu

Değerli Katılımcılar;

Bu çalışmanın amacı Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğreten öğretmenlerin BDÖ değerlendirme durumlarını incelemek, Covid-19 ve uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini alarak ortaya çözüm önerileri sunmaktır. Bu doğrultuda ankete vereceğiniz cevaplar bilimsel araştırmanın niteliği bakımından büyük önem taşımaktadır. Cevaplarınız tamamen gizlilik içerisinde değerlendirilecek ve sadece bu akademik çalışma için kullanılacaktır. Katılımlarınız ve samimi cevaplarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Fatih ARSLANBAŞ

İstanbul Aydın Üniversitesi

Aşağıda bulunan kişisel bilgi formunu size uygun olan seçeneği işaretleyerek doldurunuz.

1. Cinsiyet

Kadın

Erkek

2. Mesleki Tecrübe

0-1 yıl

2-3 yıl

3-4 yıl

5+ yıl

3. Eğitim Durumunuz

Lisans

Yüksek Lisans

Doktora

4. Mezun Olunan Bölüm

Türkçe Eğitimi

- Türk Dili ve Edebiyatı
- Dilbilim
- Türkçe Öğretmenliği
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenliği
- Diğer

5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası

- Yok
- Yunus Emre Enstitüsünden
- Herhangi Bir Üniversiteden
- Özel Kurumdan

6. Çalışılan Kurum

- TÖMER-DİLMER
- MEB- PİKTES
- Yunus Emre Enstitüsü
- Maarif Vakfı
- Özel Kurum

7. Pandemiden Önce Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrettiniz mi?

- Evet
- Hayır
- Sadece çok kısa bir süre öğrettim

8. Pandemiden Önce Uzaktan Türkçe Öğretimine Yönelik Bir Eğitim Aldınız mı?

- Evet
- Hayır

9. Uzaktan Türkçe Öğretimi Süreci İçerisinde Teknoloji Kullanımına Yönelik Bir Eğitim Aldınız mı?

() Evet

() Hayır





EK 2. Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği

Aşağıda yer alan bilgisayar destekli öğretim ile ilgili maddeleri doldururken uzaktan Türkçe öğretiminde edindiğiniz tecrübeleri ve gözlemlerinizi göz önünde bulundurarak doldurunuz. Bu maddelerin cevap kutucuğunda size uygun olan seçeneği bulup “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerini işaretleyiniz.

Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği						
Madde No		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bilgisayar, eğitimde etkili kullanılır.					
2	Bilgisayarı derslerimde isteyerek ve severek kullanırım.					
3	Derslerimi çalışırken bilgisayarı kullanmak, benim için önemli bir konudur.					
4	Dersleri/ödevleri için bilgisayarı kullanan öğrencilerin, yaratıcılıkları gelişir.					
5	Bilgisayarı derslerimde daha fazla kullanmak için neler yapabileceğimi araştırırım.					
6	Bilgisayar ile eğitimin ilişkisini kurabiliyorum.					
7	Bilgisayarın kullanıldığı derslerde, dersi daha iyi öğretirim.					
8	Başka ders araçlarını (ders notu, alıştırma kitabı gibi) dersimde kullanmak yerine, ders konularını anlatan bilgisayar programlarını kullanırım.					
9	Öğrencilerin, bilgisayarı kullanmaları için imkân/olanak verilmelidir.					
10	Derslerde bilgisayarı kullanmak, yararlıdır.					
11	Bilgisayar öğrencilerin dikkatini çekmede etkili ve yararlı bir araçtır.					
12	Derslerinde bilgisayarları kullanan öğrenciler, diğer yöntem, teknikler ya da araçları (ders notu, alıştırma kitabı gibi) kullanan öğrencilere göre daha çok şey öğrenir.					
13	Bilgisayar yardımıyla yapılan dersler, eğlenceli geçer.					

14	Bilgisayar desteği ile yapılan eğitim, öğrencilerin harcamış oldukları çabanın/emeğin/zamanın karşılığını verir.					
15	Her sınıfta bilgisayarlar, aktif/etkin bir şekilde kullanılmalıdır.					
16	Derslerimi yaparken bilgisayarı, öğrenme amaçlı kullanmayı düşünürüm.					
17	Bilgisayarın etkili bir öğretim aracı olduğunu düşünüyorum.					
18	Bilgisayarın başında sürekli vakit geçirmeyi isterim.					
19	Derslerimde bilgisayar kullanmaya çalışırım.					



EK 3. Ölçek Kullanım İzni

Ölçek İzni



Serkan Dincer <dincerserkan@gmail.com>
27.10 (Çar) , 09:36
Fatih ARSLANBAŞ

🔄 Tümünü yanıtla | v

Sayın Arslanbaş
Gerekli etik kural ve kaynak göstererek kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar

27 Eki 2021 Çar 15:54 tarihinde Fatih ARSLANBAŞ <fatiharslanbas@aydin.edu.tr> şunu yazdı:

Kıymetli Hocam merhabalar,

Nasılsınız? Umarım iyisinizdir.

Hocam Nisan ayında sizlerden yapacağımız akademik bir çalışma için uyarlamış olduğunuz "Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Ölçeği"ni kendi çalışmamızda kullanmak için izin almıştım. Gerekli etik kural ve kaynak göstererek kullanabileceğimi söylemişsiniz. Söz konusu çalışmayı bir yüksek lisans tezine çevirme kararı aldım. Bu bağlamda Danışman Hocam Doç. Dr. Emrah BOYLU bilgisi dahilinde ölçeği tez çalışmamda kullanmak için tekrar sizlerden izin talebinde bulunuyorum.





EK 4. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.03.2022-45224



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-88083623-020-45224
Konu :Etik Onayı Hk.

15.03.2022

Sayın Fatih ARSLANBAŞ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 10.03.2022 tarihli ve 2022/04 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Hüseyin KAZAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSD4DB58N2 Pin Kodu : 75042

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys/>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Mesut YILMAZ

Unvanı : Enstitü Öğrenci İşleri Uzmanı

Tel No : 30010





EK 5. Nitel Veri Toplama Aracı

Sayın Katılımcı;

Bu görüşme formu Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimi değerlendirme durumlarını belirlemek, Covid-19 ve uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

İsim Soyisim:	
Cinsiyet:	
Mesleki Tecrübe:	
Eğitim Durumu:	
Mezun Olunan Bölüm:	
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası: (Var/Yok diye belirtiniz.)	

Görüşme Formu Soruları

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları temel stres nedir?
2. Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik adaptasyon sorunu yaşadınız mı? Uzaktan Türkçe öğretimi açısından bu süreci nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu dönem sizin bilgisayar destekli dil öğretimi yeterliliğiniz nasıl etkiledi? Neden?
3. Covid-19 sürecinde Türkçe öğretiminin başarılı bir şekilde yapıldığını düşünüyor musunuz? Öğretmenlerin bu süreçte öğrenci üzerindeki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?
4. Covid-19 sürecinin uzaktan eğitim süreci üzerinde olumlu/olumsuz bir etkisi oldu mu? Neden?
5. Covid-19 sürecinden önce ve sonrasında bilgisayar destekli verdiğiniz derslerde ne gibi farklılıklar oldu?
6. Uzaktan bilgisayar destekli öğretim ile ilgili eğitici eğitiminin gerekliliğine ihtiyaç duyuyor musunuz? Neden?
7. Türkçeyi yabancı dil olarak uzaktan ve yüz yüze öğretirken kültürlerarası iletişim ve kültür aktarımı açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Neden?



ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Fatih ARSLANBAŞ

Öğrenim Durumu:

Derece	Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	İstanbul Üniversitesi	2020-
Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Erciyes Üniversitesi	2013-2017

İş Tecrübesi:

Görev	Görev Yeri	Yıl
Eğitim Koordinatörü	İstanbul Aydın Üniversitesi/Aydın TÖMER	2022-
Türkçe Okutmanı	İstanbul Aydın Üniversitesi/Aydın TÖMER	2019-2022

Akademik Çalışmalar ve Yayınlar:

Yı Tez Konusu: “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretenlerin Bilgisayar Destekli Öğretimi Değerlendirme Durumları”

Yayınlar:

Arslanbaş, F. (2020). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğreticilerin Staj Uygulamasına Yönelik Görüşleri: Aydın TÖMER Örneği. Aydın TÖMER Dil Dergisi, 5(2), 225-250.

İnal, E. ve Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde İletişim Odaklı Web 2.0 Araçları ve Uygulama Örnekleri. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 228-249.

Emiroğlu, S., Arslanbaş, F. ve Işkın, G. (2023). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Dinlemeye İlişkin Metaforik Algıları. TEBD, 21(1), 97-123.

Kitap ve Kitap Bölümleri:

Arslanbaş, F. (2020). *Soru ve Cevaplarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. E. Boylu (Ed.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Boylu, E. ve Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimi, E. Boylu ve H. Güngör (Ed.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Almış Olduğu Gevler:

- III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak ğretimi Sempozyumu: Sempozyum Düzenleme Kurulu yesi

