

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
ANA BİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KOVİD-19 SALGINI SONRASI YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİM İÇİ
MODELLER: ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER
ÖRNEĞİ**

**Uğur OKUR
2501191133**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK**

İSTANBUL – 2021

ÖZ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİM İÇİ

MODELLER: ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ

UĞUR OKUR

Son dönemlerde Türkiye ve Türkçe dünyada ilgi görmeye başlamıştır. Türkçe dizi ve filmlerin bütün dünyada yüksek bir izleyici kitlesine sahip olması, yabancı öğrenciler için Türkiye’de çeşitli fırsatların sunulması gibi etkenler ülkemize ve Türkçeye olan ilgiyi arttırmıştır. Artan bu ilgi Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda da gelişmelerin yaşanmasına sebep olmuştur. Ülkemizde yüz yüze eğitim veren birçok Türkçe kursu bulunmaktadır. Ancak Kovid-19 salgınıyla birlikte hem özel kurslar hem de üniversitelerin Türkçe öğretim kursları yüz yüze öğretimi sonlandırıp çevrim içi olarak kurslara devam etme kararı almışlardır. Türkçenin yabancı dil olarak çevrim içi öğretimini yüz yüz öğretime kıyaslayacak olursak çok yeni olduğunu ve bu konuda sınırlı sayıda çalışma yapıldığını görülmektedir. Çalışmamızın çıkış noktasını da bu durum oluşturmuştur.

Buradan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda en tecrübeli kurumlardan biri olan Ankara Üniversitesi TÖMER’de yapılan çevrim içi öğretim modelini incelemek ve öğrencilerin bu model hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara Üniversitesi TÖMER’in Kadıköy ve Taksim Şubelerindeki 24 öğreticiyle görüşülmüştür.

Çalışmamızda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veriler 22 sorudan oluşan açık uçlu cevapların verilebileceği yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiş olup içerik analizine tabii tutularak bulgulara ulaşılmıştır.

Çalışmamızda öğrenciler çevrim içi öğretim konusunda verilecek olan eğitimlerin kendilerine özgüven sağlayacağını, çevrim içi öğretim sürecinde teknolojik desteğin kurum tarafından sağlanması gerektiğini, çevrim içi öğretimin olumlu ve olumsuz yönlerinin bulunduğunu belirtmişlerdir. En belirgin şekilde geliştirilmesinde zorlanılan beceri yazma becerisidir. Öğreticiler salgın sonrası çevrim içi dersler devam edecek olursa devam etmek istemektedirler. Burada ilginç olan durum öğrencilerin çevrim içi öğretime devam etmek istemelerine rağmen yüz yüze sınıflarda kendilerini daha rahat hissetmeleridir. Katılımcıların cevaplarına bakıldığında genel olarak ders

ve kurs saatlerinin yoğun olduğu ve çevrim içi derslerde kullanılmakta olan Yeni Hitit Seti'nin çevrim içi dersler için pek de uygun olmadığı yönünde görüş bildirdikleri görölmüştür. Katılımcılar genel olarak çevrim içi derslerde kullanılan Zoom adlı ara yüzden memnundurlar.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, çevrim içi modeller, TÖMER, dil öğretimi, çevrim içi dil öğretimi



ABSTRACT
ONLINE MODELS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE:
ANKARA UNIVERSITY TÖMER CASE
UĞUR OKUR

Recently, Turkey and the Turkish began to attract interest around the world. Turkish series and films having a high audience all over the world, factors such as foreign learners for the submission of various opportunities in Turkey have increased the interest of our country and Turkish. This increasing interest has also led to developments in teaching Turkish as a foreign language. There are many Turkish courses that provide face-to-face education in our country. However, with the Covid-19 Pandemic, both private courses and Turkish teaching courses of universities decided to terminate face-to-face teaching and continue courses online. If we compare the online teaching of Turkish as a foreign language to the face-to-face teaching, it seems that it is very new, and a limited number of studies have been conducted on this issue. This situation constituted the starting point of our study.

Based on this, it is aimed to examine the online teaching model made in Ankara University TÖMER, which is one of the most experienced institutions in teaching Turkish as a foreign language and to reveal the opinions of the teachers about this model. For this purpose, 24 trainers/lecturers from Ankara University TÖMER's Kadıköy and Taksim Branches were interviewed.

One of the qualitative research designs, the case study was used in our study. The data were obtained through a semi-structured interview form consisting of 22 questions where open-ended answers can be given, and the findings were reached by subjecting them to content analysis.

In our study, trainers/lecturers; stated that the training to be given on online education will provide them self-confidence, technological support should be provided by the institution in the online teaching process, and online teaching has positive and negative aspects. Writing skill is the most difficult skill to develop. Trainers /lecturers would like to continue if online lessons continue after the Pandemic. An interesting situation here is that teachers feel more comfortable in face-to-face classes, even though they want to continue teaching online. Considering

the answers of the participants, it is seen that they generally stated that the lessons and course hours were intense and that the Yeni Hittit Set, which is used in online lessons, is not very suitable for online lessons. Participants are generally satisfied with the interface called Zoom used in online lessons.

Keywords: teaching Turkish as a foreign language, online models, TÖMER, language teaching, online language teaching



ÖN SÖZ

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi son yıllarda büyük bir gelişim göstermiştir. Bu durum hem öğrenici sayısı hem de alanla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında açıkça görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında neredeyse tamamının yüz yüze öğretimle ilgili olduğu görülmüştür. İçinde bulunduğumuz salgın dönemiyle birlikte yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili eğitim-öğretim faaliyetlerinin çevrim içi olarak yapıldığı görülmüştür.

Alandaki derslerin çevrim içi ortamlarda yapılmaya çalışılmasıyla birlikte çeşitli sorunların yaşandığı alanda çalışanlarla yapılan görüşmelerde görülmüştür. Çalışma bu anlamda ortaya çıkan veya çıkabilecek sorunların belirlenmesi, bundan sonra düzenlenecek olan çevrim içi derslerin planlanması konusunda ilgililere yardımcı olmak amacıyla yapılmıştır.

Çalışmanın bu aşamaya gelmesinde büyük katkısı olan, yol gösterici fikirleriyle rehberlik eden değerli danışmanım Doç. Dr. Mehmet Gürlek'e teşekkür ederim.

Çalışmamın uygulama kısmını yapmama izin veren Ankara Üniversitesi TÖMER Müdürlüğüne ve çalışmamıza katkıda bulunan değerli çalışma arkadaşlarıma destekleri için teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın her döneminde desteklerini esirgemeyen sevgili aileme ve değerli eşime teşekkürü bir borç bilirim.

UĞUR OKUR
İSTANBUL, 2021

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	ii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı	2
1.2. Araştırmanın Önemi	2
1.3. Araştırma Problemi ve Alt Problemler.....	4
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	5

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çevrim İçi Öğretim.....	7
2.1.1. Çevrim İçi Öğretim Kavramı ve Tanımı.....	7
2.2. Çevrim İçi Öğretimin Tarihi.....	9
2.2.1. Dünyada Çevrim İçi Öğretimin Tarihi.....	9
2.2.2. Türkiye’de Çevrim İçi Öğretimin Tarihi.....	11
2.3. Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarının Özellikleri	14
2.4. Çevrim İçi Öğretimin Bileşenleri	16
2.4.1. Öğreten/Öğretici.....	16

2.4.2.	Öğrenen.....	18
2.4.3.	Ara Yüz.....	19
2.4.3.1.	Öğrenme Yönetim Sistemleri	19
2.4.3.2.	Çevrim İçi Sanal Sınıf Yazılımları / Uygulamaları	21
2.5.	Kovid-19 Salgını Sonrası Türkiye’deki Üniversitelerin Çevrim İçi Öğretim Durumları ile İlgili İstatistikler	23
2.6.	Çevrim İçi Öğrenme Materyallerini Tasarlama	28
2.7.	Çevrim İçi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	32
2.7.1.	Çevrim İçi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Başlıca Kurumlar.....	32
2.7.1.1.	Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER).....	33
2.7.1.2.	İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi.....	34
2.7.1.3.	Yunus Emre Enstitüsü	34
2.7.1.4.	Diğer Üniversitelere Bağlı TÖMER’ler ve Dil Öğretim Merkezleri / Özel Kurslar	35
2.8.	YADOT ile İlgili Çevrim İçi Uygulamalar	35
2.8.1.	3 Dakikada Türkçe	35
2.8.2.	Ana Dil Türkçe.....	36
2.8.3.	Türkçe Öğreniyorum.....	36
2.8.4.	Altın Köprü Uzaktan Türkçe Öğretim Portalı.....	37
2.8.5.	Türkçe Öğretim Portalı	37
2.8.6.	Türkçenin Sesi Radyosu.....	38
2.9.	Kovid-19 Salgını Sonrası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Çevrim İçi Öğretimi ile İlgili Yaşanan Gelişmeler	38

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.	Araştırmanın Modeli	40
3.2.	Verilerin Toplanması.....	40
3.2.1.	Görüşme Formu	40
3.2.2.	Görüşme Formu Sorularının Belirlenmesi	41
3.3.	Veri Toplama Süreci.....	41
3.4.	Verilerin Analizi.....	42

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

- 4.1. Katılımcılara Ait Bulgular ve Yorumlar..... 43
- 4.2. Çevrim İçi Öğretime Dair Öğretici Görüşlerine İlişkin Bulgular 44

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

- 5.1. Sonuç 73
- 5.2. Öneriler.....78

KAYNAKÇA 80

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1.: Uzaktan Eğitimin Türkiye Bağlamında Dönem ve Evreleri.....	11
Tablo 2. 2.: Üniversitelerin Uzaktan Eğitime Başlama Tarihleri.....	23
Tablo 2. 3.: Üniversitelerin Kullandıkları ÖYS Türleri	24
Tablo 2. 4.: Üniversitelerin Kullandıkları Canlı Sınıf Platformları	24
Tablo 2. 5.: Üniversitelerin Kullandıkları Canlı Ders Altyapısı	25
Tablo 2. 6.: Uzaktan Eğitim Platformlarının Alanlara Göre Uygulanma Yüzdeleri.	25
Tablo 2. 7.: Üniversitelerdeki Senkron Derslerin Oranı	26
Tablo 2. 8.: Üniversitelerdeki Asenkron Derslerin Oranı	27
Tablo 2. 9.: Üniversitelerde Uzaktan Verilen Ders Sayısı	27
Tablo 2. 10.: Üniversitelerde Canlı Sınıf Yöntemiyle Verilen Ders Sayısı	28
Tablo 4. 1. Katılımcıların Mezuniyet Derecesine Göre Dağılımı	43
Tablo 4. 2.: Katılımcıların alanda ders verme tecrübesine göre dağılımı	43
Tablo 4. 3.: Çevrim İçi Öğretimle İlgili Alınacak Olan Eğitimlerin Sağlayacağı Yararlara Dair Öğretici Görüşleri	44
Tablo 4. 4.: Çevrim İçi Dersler İçin Koşulları Uygun Olmayan Öğreticilerin Sorunlarına Dair Görüşleri.....	46
Tablo 4. 5.: Alınan Eğitimlerin Öğreticileri Çevrim İçi Derslere Hazırlayıp Hazırlamadığıyla İlgili Öğretici Görüşleri	47
Tablo 4. 6.: Öğreticilerin Düzeylere Göre Geliştirmekte Zorlandıkları Beceriler	48
Tablo 4. 7.: Öğreticilerin Salgın Sonrası Çevrim İçi Derslere Devam Etme Durumu	50
Tablo 4. 8.: Öğreticilere Göre Çevrim İçi Derslerin Avantajları	50
Tablo 4. 9.: Öğreticilere Göre Çevrim İçi Derslerin Dezavantajları	51
Tablo 4. 10.: Çevrim İçi Öğretim Sürecinde Öğreticileri Olumsuz Etkileyen Faktörler	53
Tablo 4. 11.: Öğreticilerin Çevrim İçi Derslerde Öğrenici Kaynaklı Yaşadıkları Sorunlar	55
Tablo 4. 12.: Çevrim İçi Derslere Hazırlık Aşamasının Uzun Sürme Sebeplerine Dair Öğretici Görüşleri	57
Tablo 4. 13.: Öğreticilerin Yüz Yüze Sınıfları Tercih Etme Nedenleri	59

Tablo 4. 14.: Öğreticilerin Çevrim İçi Sınıfları Tercih Etme Nedenleri	60
Tablo 4. 15.: Öğreticilerin Bir Ders Saatinin 50 Dakika Olmasını Uygun Bulmama Sebepleri.....	62
Tablo 4. 16.: Öğreticilerin Günlük 4 Saat Ders Yapılmasını Uygun Bulmama Sebepleri.....	63
Tablo 4. 17.: Öğreticilerin Yeni Hitit Seti'ni Çevrim İçi Derslere Uygun Bulmama Sebepleri.....	65
Tablo 4. 18.: TÖMER Tarafından Çevrim İçi Dersler İçin Hazırlanan Materyaller	67
Tablo 4. 19.: Öğreticilerin Çevrim İçi Dersleri Destekledikleri Site ve Uygulamalar	68
Tablo 4. 20.: Öğreticilerin Çevrim İçi Derslere Materyal Geliştirirken Kullandıkları Program ve Uygulamalar	69
Tablo 4. 21.: Öğreticilerin Zoom Ara Yüzüne Eklenmesini İstedikleri Özellikler...	71
Tablo 4. 22.: Öğreticilerin Çevrim İçi Derslerde Zoom Dışında Kullandıkları Yazılımlar.....	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Sanal öğrenme alanında kullanılan terminoloji analizi.....	7
--	---

KISALTMALAR LİSTESİ

DYÖÖ	: Deneme Yüksek Öğretmen Okulu
KAÇD	: Kitlesel Açık Çevrim İçi Ders
ÖYS	: Öğrenme Yönetim Sistemi
TÖMER	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
UZEM	: Uzaktan Öğretim Merkezi
YADOT	: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
YAYKUR	: Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

GİRİŞ

Her geçen gün gelişmekte ve değişmekte olan teknolojilere ayak uydurmak çağımızın en önemli gereksinimlerinden biridir. Bu sayede yaptığımız her işi geliştirebilir ve sürdürülebilir hâle getirebiliriz. Günümüzde teknolojik gelişmelerin ve internet teknolojisinin etkileri devasa boyutlara ulaşmış ve birçok alanda etkisini göstermektedir. Bunlardan biri de eğitim sektörüdür. Geliştirilen birçok yazılım, uygulama ve araç-gereç derslerde kullanılmakta ve derslerin daha eğlenceli, daha etkili ve daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bunun yanında öğrencilerin derslere daha aktif bir şekilde katılmasını da sağlamaktadır. Yaşanan gelişmelerle birlikte eğitim-öğretimde çeşitli dönüşümler de yaşanmaktadır. Artık eğitim-öğretim dendiğinde sadece okullar, üniversiteler gibi yüz yüze öğretimin yapıldığı yerler değil bunların yanında çevrim içi, uzaktan, senkron (eş zamanlı), asenkron (eş zamansız) gibi farklı isimlerle adlandırılan öğretim modelleri de akla gelmektedir. Normal dönemlerde insanlar genellikle yüz yüze öğretimi tercih ederken savaş, deprem, salgın hastalıklar, ... gibi zorunlu dönemlerde eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam ettirilmesi adına çevrim içi öğretim tercih edilmektedir. Bunun en güzel örneğini 2019 yılı sonunda ortaya çıkan koronavirüs salgını ile görmüş olduk.

Kovid-19 salgını sonrasında birçok kurumun çevrim içi öğretime geçmesi ve bu durumun yabancılar için Türkçe öğretimi için de geçerli olması nedeniyle Türkçenin yabancılar için çevrim içi öğretiminde bazı sorunlar yaşandığını hem alandaki öğretici olarak çalışanlardan duymakta hem de bu alanda çalışan bir öğretici olarak bu sorunlara bizzat tanık olmuştum. Bu nedenlerden dolayı bu araştırmanın konusu Ankara Üniversitesi TÖMER'in Kadıköy ve İstanbul Şubeleri özelinde Türkçeyi yabancı dil olarak çevrim içi öğreten öğretmenlerin süreçle ilgili görüşleri ve sorunlarıyla ilgilidir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Kökeni her ne kadar eskiye dayansa da ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimi diğer dallara göre yeni sayılabilecek bir alandır. Bu nedenle çalışılması gereken oldukça fazla konu bulunmaktadır. İçinde bulunduğumuz döneme kadar yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan birkaç araştırma dışında çalışmaların neredeyse tamamının yüz yüze öğretimle alakalı olduğu görülmektedir. Kovid-19 salgını ile birlikte zorunlu olarak çevrim içi öğretime geçilmesi nedeniyle çevrim içi öğretim bir anda önem kazanmaya ve üzerinde çalışılmaya başlanan bir konu haline geldi. Mart 2020’den başlayarak çevrim içi öğretimle ilgili yurt içi ve yurt dışında onlarca makale yayınlandı, söyleşiler, sempozyumlar düzenlendi.

Bu gelişmelerden yola çıkarak çalışmamızın amacı; çevrim içi öğretim esas alınarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğretici olarak çalışanların materyal, ara yüz, ders saatleri, çevrim içi öğretimin avantajları ve dezavantajları ile ilgili görüşlerini almak ve çevrim içi öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları belirleyip bu sorunlara çözüm önerileri getirmektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Özellikle 2000’li yılların başından itibaren teknoloji alanındaki gelişmeler oldukça hızlanmış ve her sektörü olduğu gibi eğitim-öğretim sektörünü de olumlu anlamda etkilemiştir. Özellikle bilgisayarların bütün dünyada daha erişilebilir bir hâle gelmesi ve buna paralel olarak internetin de hayatımızın ayrılmaz bir parçası olmasıyla birlikte dijital platformlar, dijital materyaller, üç boyutlu gözlükler, uygulamalar, çeşitli bilgisayar programları, video ve ses düzenleyici programlar gibi birçok yenilik ortaya çıkarak bizlerin kullanımına sunulmuştur.

Bach, Haynes ve Smith'e (2007) göre eğitim-öğretimde teknolojiye direnmenin mümkün olmadığı, bu duruma uyum sağlanarak öğrenme kalitesini ve öğrenci deneyimlerini arttırmak için teknolojiden mümkün olduğu kadar fazla yararlanılması gerekmektedir.

Yaşanan farklı durumlara uyum sağlayabilmek, zorlu koşullarda bile eğitim öğretimi sürdürebilmek ve değişen ihtiyaçlara hızla cevap verebilmek adına teknolojiden yararlanmak işimizi kolaylaştırmaktadır. Yakın zamanda buna en iyi örnek olarak salgın sürecini verebiliriz. Bu dönemde çok kısa süre içinde eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgilenen kurumlar ve kişiler çevrim içi öğretime olanak sağlayan yazılımları kullanarak faaliyetlerini devam ettirmişlerdir. Bu sayede kişi ve kurumlar zarara uğramazken öğrenciler de öğrenme faaliyetlerinden geri kalmamışlardır.

Mart 2020 ile birlikte hayatımızı derinden etkileyen salgın süreci yabancılara Türkçe öğretimi alanını da olumsuz yönde etkilemiştir. Alanımızın kapsamı yabancı öğrenciler olduğundan salgın sebebiyle bazı öğrencilerin ülkelerine dönmek zorunda kalmaları, bazılarının da yüz yüze sınıflarını bu dönemde tercih etmemeleri ve daha sonraki dönemde de alınan kararlarla yüz yüze eğitim-öğretim faaliyetlerine ara verilmesi yabancılara Türkçe öğretim sürecinin çevrim içi yazılımlar aracılığıyla yapılması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır.

Ortaya çıkan bu zorunlu durum yabancılara Türkçe öğreten kurumları hızlı bir şekilde çevrim içi öğretime geçişe zorlamıştır. Beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan çevrim içi öğretime geçiş döneminin uzun bir planlama sürecinin ürünü olmaması ve bu alandaki tecrübe eksikliğinden dolayı bazı öngörülemeyen sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur ki bu da doğaldır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanıyla ilgili çalışmalara bakıldığında daha çok yüz yüze öğretim üzerine çalışıldığı çevrim içi öğretimle ilgili bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırmamızın çevrim içi öğretim üzerine yapılmasına karar verilmiştir. Yapmış olduğumuz çalışma her ne kadar Ankara Üniversitesi TÖMER'deki çevrim içi uygulama üzerine öğreticilerin görüşlerini ele almış olsa da ortaya çıkan sonuçların bütün alanı ilgilendireceği düşünülmektedir. Çünkü farklı üniversitelerde çalışanlarla yapılan görüşmelerde uygulamaların neredeyse aynı olduğu ve aynı yolun izlendiği görülmüştür. Çalışmanın sonucundan ortaya çıkan

sonuçların alanda çalışanlara bundan sonraki süreçte çevrim içi öğretimi planlarken nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda yol göstereceğini ve planlanacak olan çevrim içi öğretim programlarında veya kurslarda öğretmenlerin çevrim içi öğretimle ilgili istek, dilek ve sorunlarının da göz önünde bulundurularak hazırlanmasına katkı sağlayacağını düşünmekteyiz. Ayrıca ortaya konan sorunlar üzerine daha detaylı çalışmaların yapılmasının yolunu açacağı kanaatindeyiz.

1.3. Araştırma Problemi ve Alt Problemler

Çalışmanın temel problemini “Kovid-19 salgını sonrası çevrim içi olarak yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin bu öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve sürece ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Öğreticilerin almış oldukları eğitimlerin çevrim içi öğretim sürecine bir katkısı var mıdır?
- Çevrim içi öğretim sürecinde öğretmenleri olumsuz yönde etkileyen unsurlar var mıdır?
- Öğreticilerin çevrim içi derslerde teknik ve donanımsal sorunları bulunmakta mıdır?
- Öğreticilerin çevrim içi derslerde kullanmakta oldukları materyallerin çevrim içi derslere uygunluğu ve yeterliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğreticiler çevrim içi dersleri ne tür kaynaklarla desteklemektedirler?
- Öğreticilerin kurs ve ders saatleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğreticiler açısından çevrim içi öğretimin avantaj ve dezavantajları nelerdir?
- Öğreticilerin gözünden bakıldığında öğrenci odaklı yaşanan sorunlar nelerdir?
- Öğreticiler sınıf içi öğretimi mi çevrim içi öğretimi mi tercih etmektedirler?

- Öğreticiler çevrim içi öğretimde hangi beceri alanının geliştirilmesinde zorlanmaktadır?
- Öğreticilerin çevrim içi dersler için kullanılmakta olan ara yüzün (Zoom) yeterliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme kullanılmıştır. Bu açıdan katılımcıların veri toplama amacı ile oluşturulmuş olan görüşme formundaki sorulara doğru, samimi ve ön yargısız cevaplar verdikleri sayıtları üzerinden hareket edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Ankara Üniversitesi TÖMER'in İstanbul'da bulunan Kadıköy ve Taksim Şubelerinde Türkçe öğreticisi olarak çalışan ve salgın süreci ile birlikte çevrim içi derslerde aktif olarak görev yapan 24 öğretici ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğrenme: Kaya'ya (2006) göre öğrenme, bireyin kalıtımından bağımsız olarak bakış açısında, davranışlarında, algılamalarında, güdülenmelerinde ya da bunların birleşiminde ortaya çıkan değişikliklerdir.

Uzaktan Öğrenme: İşman'a (2011) göre uzaktan eğitim; farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelidir. Bu eğitim sistemiyle gerçekleştirilen öğrenmeye de uzaktan öğrenme denir.

E-Öğrenme: Gülbahar (2019) e-öğrenmeyi, bilgi ve iletişim teknolojileri yardımı ve internet / intranet gibi yerel ve geniş alan ağları aracılığıyla zaman ve mekândan bağımsız olarak bilgiye erişimi ve çoklu ortam uygulamaları ile etkileşim sağlanarak, öğretim etkinliklerinin elektronik öğrenme ortamlarında yürütülmesi olarak tanımlamıştır.

Çevrim İçi Öğrenme: Long'a (2004) göre çevrim içi öğrenme; elektronik ortamların baz alındığı, etkileşim ve sunum için bir ağ kullanılarak gerçekleştirilen her türlü öğrenmedir.

Eş zamanlı (Senkron) Öğrenme: Jonshon'a (2006) göre eş zamanlı öğrenme farklı ortamlarda bulunan öğrenen, öğretene ve içeriğin internet teknolojileri yardımıyla aynı anda aynı ortamda bulunmasıyla gerçekleşen bir çevrim içi öğretim modelidir.

Eş Zamanlı (Asenkron) Öğrenme: Öğrenci, öğretici ve içeriği genellikle Öğrenci Yönetim Sistemleri (ÖYS) üzerinden buluşturan, öğretici ve öğrencinin aynı zamanda aynı yerde bulunmak zorunda olmadığı, öğrencilere ders içeriklerine erişim ve öğrenme mekanları konusunda özgürlük tanıyarak öğrenmenin kontrolünü öğrenciye yükleyen bir çevrim içi sistemdir.

İKİNCİ BÖLÜM

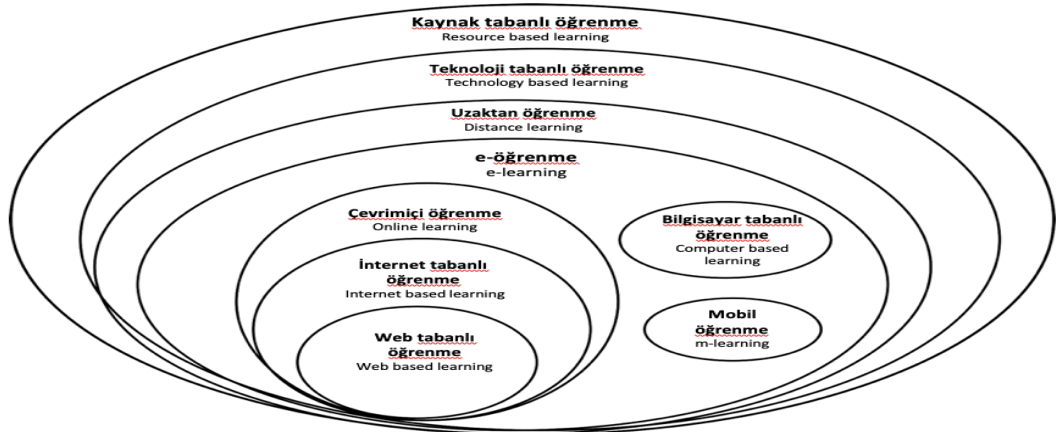
KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Çevrim İçi Öğretim

2.1.1. Çevrim İçi Öğretim Kavramı ve Tanımı

Bilgisayar ve internet teknolojisinin gelişmesi çeşitli iş kollarının bu teknolojiden yararlanılmasını sağlamıştır. Geliştirilen farklı sistemler, internet siteleri, forumlar, sosyal medya platformları, iletişimi hızlı ve kaliteli bir şekilde gerçekleştirmemizi sağlayan internet tabanlı uygulamalar bulunmaktadır. Geliştirilen tüm bu yeni teknoloji ürünlerini her sektör kendine göre alıp kullanmış veya kendi ihtiyaçlarına yönelik teknolojilerin geliştirilmesi için yatırımlar yapmışlardır. Bu sektörlerden biri de eğitim sektörüdür. Eğitim ve öğretim genel olarak klasik şekilde yüz yüze yapılmakla birlikte bilgisayar ve internet aracılığıyla da gerçekleştirilmektedir. Bilgisayar ve internet aracılığıyla yapılan öğrenmeler çeşitlilik arz etmekte ve farklı şekillerde adlandırılmaktadır: Kaynak Tabanlı Öğrenme, Teknoloji Tabanlı Öğrenme, Uzaktan Öğrenme, E-öğrenme, Çevrim İçi Öğrenme, İnternet Tabanlı Öğrenme, Web Tabanlı Öğrenme, Bilgisayar Tabanlı Öğrenme (Anohina, 2005).

Şekil 2. 1. Sanal öğrenme alanında kullanılan terminoloji analizi



Sanal öğrenme alanında kullanılan terminoloji analizi (Anohina, 2005).

Özellikle Covid-19 salgını ile birlikte bütün dünyada eğitimin yüz yüze yapılamaması ile birlikte eğitimin bütün kademelerinde aksamalar yaşanmasına neden olmuştur. Yaşanan salgının uzun sürmesi ve eğitimin gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda bu sorunun çözülmesinin elzem olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Yaşananlar göz önünde bulundurulduğunda en iyi çözümün bilgisayar ve internetin kullanıldığı sistemlerden yararlanmak olduğu açıktır. Çünkü bu sistemde insanların fiziksel olarak bir araya gelmesine gerek olmadığı gibi sanal bir sınıf ortamı oluşturmak da mümkündür. Buradan yola çıkarak ilkokullar, liseler, üniversiteler, özel okullar ve dil okulları ya kendi sistemlerini kurmuş ya da hazır olan sistemleri satın alarak eğitim-öğretime bir şekilde devam etmişlerdir. Bu süreçte çevrim içi öğretim öne çıkmıştır. Saul (2004), Anderson (2008) ve Ally (2008) çevrim içi öğrenme ile ilgili birçok farklı terminoloji kullanıldığını (teknoloji tabanlı öğrenme, uzaktan öğrenme, e-öğrenme, sanal öğrenme, çevrim içi öğrenme, ağda öğrenme, internet tabanlı öğrenme, web tabanlı öğrenme, bilgisayar tabanlı öğrenme, ...) belirterek çevrim içi öğrenme ile ilgili genel bir tanım geliştirmenin zor olduğunu belirtmişlerdir. Ancak Ally (2008) tüm bu terimlerden yola çıkarak öğrencinin öğretmen veya eğitmenle uzak olduğunu, öğrencinin öğrenme materyallerine erişmek için bir çeşit teknoloji (genellikle bilgisayar) kullandığını ve öğrencilere bir tür destek sağlandığını belirterek aslında çevrim içi öğrenmenin genel çerçevesini de çizmiştir.

Kanninen (2009) çevrim içi öğrenmeyi uzaktan eğitimin bir formu olarak ele almış ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine katkısının daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Gotschall (2000) çevrimiçi eğitimin bir ağ üzerinden bilgisayarla yapılan tüm eğitimleri ifade eden, intranet, organizasyonlar yerel alan ağı ve internet dahil olmak üzere tüm eğitimleri kapsayan bir terim olduğunu söylemektedir.

Khan (2001) Çevrimiçi öğrenmeyi Web'i kullanarak uzaktaki bir kitleye kaynakların eş zamanlı ve ayrı zamanlı dağıtımını sağlayan yenilikçi bir yaklaşım olarak tanımlamışken, Govindasamy (2001) ise internet, intranet, extranet ve hipermetin/hiperortam dokümanları gibi elektronik ortamlar aracılığıyla dağıtılan eğitim olarak tanımlamıştır. Saul (2004) ise çevrim içi öğrenmeyi çok daha genel bir çerçevede ele alarak; bilgisayar aracılığıyla gerçekleşen her türlü öğrenme olarak tanımlamaktadır. Ally (2004) çevrim içi öğrenmeyi öğrenme materyallerine erişmek

için interneti kullanma; içerik, öğretmen ve öğrenciler ile etkileşme; öğrenme sürecinde destek alma, bilgiyi elde etmek için kişisel anlamını yapılandırma ve öğrenme deneyimini artırma olarak ele almıştır.

Feldman ve Zucker (2015) online öğretim ve öğrenmeyi internet üzerinden verilen yeni bir fakülte olarak tanımlamaktadır. Çevrimiçi eğitimin gerçek zamanlı (senkron) ve her zaman, her yerde (eşzamanlı) etkileşimler içerdiğini belirtirler. Ayrıca iki paralel sürecin çevrimiçi bir ortamda gerçekleştiğine inanmaktadırlar.

İlk olarak, öğrenciler daha aktif ve yansıtıcı öğrenenler hâline gelir. İkinci olarak, öğrenciler ve öğretmenler teknolojiyi kullanarak öğrenmeye girerek teknolojiyi kullanarak teknolojiye daha fazla aşina olurlar. Bu konuda ki öğretmenler etkili bir çevrimiçi öğrenme ortamı ve müfredat sunabilirler. Çevrimiçi öğrenmenin tam nitelikli ve web tabanlı bir ortamda çevrimiçi eğitimle ilgilenen öğretmenler tarafından "teslim edilmesini" sağlamak, çevrimiçi eğitim ile geleneksel eğitimin değerleri arasında bağlantı kuracaktır (Khoshsima, Saed ve Arbabi, 2018, ss. 134–148).

Çevrimiçi öğrenme, herhangi bir modülde ne kadar çevrimiçi içerik ve öğrenme sürecinin kullanıldığına bağlı olarak, web'e bağlı, web'e bağımlı veya tamamen çevrimiçi kategorilere yer alabilir (Sancho, 2007).

2.2. Çevrim İçi Öğretimin Tarihi

2.2.1. Dünyada Çevrim İçi Öğretimin Tarihi

Çevrim içi eğitimin ortaya çıkmasındaki en önemli olay uzaktan eğitimin ortaya çıkışı ve gelişen teknolojik imkanlarla birlikte internetin hayatımızın her alanına daha fazla girmesidir. Calep Philips adlı bir kişinin 1728 yılında Boston Gazetesi'nde steno eğitimi hakkında bir ilan yayımlamıştır. İlanda *“Boston’da yaşayan ve bu eğitimi almak isteyenlere haftalık derslerin gönderilebileceği”* belirtilmekte ve bu ilanın uzaktan eğitimin ilk emaresi olduğu kabul edilmektedir. (Holmberg, 1995). Holmberg, Theory And Partice Of Distance Education adlı eserinde yazışmalarla öğrenme ve öğretmenin uzaktan eğitimin kökenini oluşturduğunu belirtmiştir. Bu ifadelerin söylenmek isteneni tam olarak karşılamadığı

düşünüldüğünden Kuzey Amerika'da bağımsız çalışma (Wedemeyer, 1981) ve ev çalışması (Lambert, 1983) rakip terimler olarak kullanılmıştır.

1900'lerin başında radyonun hayatımıza girmesiyle birlikte İngiliz Yayın Kuruluşu BBC (British Broadcasting Corporation) 1920'lerde okullar için eğitsel radyo programlarına başlamıştır. 1924 yılına gelindiğinde yetişkinlere yönelik ilk eğitsel radyo programı olan “İnsanlar ve Böcekler” yayınlandı. 1960'lara gelindiğinde televizyon hem genel izleyici kitlesi hem de eğitim amaçlı kullanılmaya başlanmıştır. 1969 yılında İngiltere’de Açık Üniversite’nin kurulduktan sonra BBC ile iş birliğine gidilmiş ve üniversitede personellerinden yardım alınarak özel basılı materyaller geliştirilmiştir (Bates, 2015). Geliştirilen bu materyaller BBC tarafından hazırlanan radyo ve televizyon programlarıyla bütünleştirilerek üniversite düzeyinde ve herkesin erişimine açık programlar düzenlenmiştir (Bates,1985).

1970'lerin başından beri, uzaktan eğitim yavaş yavaş Birleşik Krallık, İrlanda, Kuzey Amerika, Avustralya, Yeni Zelanda ve İngilizce konuşulan diğer ülkelerde yani uluslararası alanda kullanılmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitim teriminin resmi olarak tanınması, 1982 yılında Uluslararası Yazışma Eğitimi Konseyinin (ICCE) adını Uluslararası Uzaktan Eğitim Konseyi (ICDE) olarak değiştirmesiyle gerçekleşmiştir.

1970'lerin sonunda Illinois Üniversitesi tarafından geliştirilen bilgisayar destekli bir öğretim sistemi olan PLATO, 1982 yılında internet protokolünü ilk kullanan ağ olan ARPANET, 1980'lerde Kanada’daki Guelph Üniversitesi’nde CoSy adlı bir yazılım üretilmişti. CoSy bugünün öğrenme yönetim sistemlerindeki tartışma forumlarının atası kabul edilmektedir.

1990’lı yıllara gelindiğinde video çekim ve dağıtım maliyetlerinin dijital sıkıştırma teknolojilerinin ortaya çıkması ve yüksek hızlı internet erişimine bağlı olarak hızla düşmüştür. Maliyetlerdeki bu düşüş ders kayıt sistemlerinin gelişmesine yol açmıştır (Bates, 2015). World Wide Web’in 1991 yılında ortaya çıkmasıyla kullanıcıların belge, video ve diğer materyalleri bağlantı adresi vererek paylaşabilmeleri dünyada her alanda olduğu gibi eğitim sektöründe de çığır açmıştır. World Wide Web ile birlikte Microsoft Explorer, Netscape, Navigator gibi web tarayıcılar ortaya çıkmış, günümüzde Chrome, Mozilla, Yandex gibi tarayıcılar World Wide Web içindeki yerlerini almışlardır.

1995 yılında Web, Blackboard'a dönüşerek WebCT gibi ilk öğrenme yönetim sistemlerinin geliştirilmesini sağladı. Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS), ders içeriklerinin yüklenip düzenlenebildiği, ödevler, öğrenci etkinlikleri, sınavlar ve tartışma forumları gibi etkinliklerin de bulunduğu bir alan da sağlayan çevrim içi öğretim ortamlarıdır. 2008 yılında ders kayıt sistemleri ortaya çıkana kadar ÖYS'ler çevrim içi öğrenme için ana iletim yöntemiydiler. 2008'de Kanada'da Kitleli Açık Çevrim İçi Ders (KAÇD) oluşturmak için web teknolojileri kullanılıyordu. Uzmanların webinar sunumları ve/veya blog yazılarını katılımcıların blogları ve tweetleriyle birleştiren bir uygulama niteliğinde olan bu dersin 2000'in üzerinde katılımcısı olmuştu. 2012 yılında Stanford Üniversitesinden iki akademisyen yapay zekâ konusunda ders anlatım videolarına dayalı bir KAÇD başlattılar ve 100.000'den fazla öğrencinin katılımını sağladılar. O zamandan beri KAÇD'ler dünya üzerinde hızla yaygınlaştı (Bates, 2015).

2.2.2. Türkiye'de Çevrim İçi Öğretimin Tarihi

Türkiye'ye baktığımızda uzaktan eğitimle Avrupa ülkelerine oranla oldukça geç tanışmıştır. Bozkurt (2007) Türkiye'de uzaktan eğitiminin gelişimini 4 döneme ayırmıştır: Kavramsal tartışmalar ve önerilerden oluşan I. Dönem (1923-1955), Mektupla eğitimin başladığı II. Dönem (1956-1975), eğitimde radyo ve televizyonun kullanıldığı III. Dönem (1976-1995), internet ve web 'in kullanıldığı IV. Dönem.

Tablo 2. 1. Uzaktan Eğitimin Türkiye Bağlamında Dönem ve Evreleri

Dönem	I. Dönem Tartışma ve Öneriler	II. Dönem Yazışarak	III. Dönem Görsel-İşitsel Araçlarla	IV. Dönem Bilişim Tabanlı
Eve	1923-1955 Kavramsal	1956-1975 Mektupla	1976-1995 Radyo-Televizyon	1996-... İnternet-Web
Alana	Kuluçka	Olgunlaşma	Ana Akım	
Değişim	Yaygın Eğitim		Uzaktan Eğitim	
	Eğitim		Öğretim	
	Öğretim Merkezli		Öğrenme Merkezli	

Uzaktan Eğitimin Türkiye Bağlamında Dönem ve Evreleri (Bozkurt, 2017).

1933 yılında mektupla öğretim kurslarının düzenlenmesi düşünülmüş ancak bunun gerçekleştirilmesi ancak 1956 yılında olmuştur. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsünde banka personellerinin mektupla öğretim yoluyla hizmet içi eğitim almalarıyla ülkemizde ilk mektupla öğretim gerçekleştirilmiştir. Özellikle 1956-1975 yılları arasında mektupla öğretimin geliştirilmesi adına birçok gelişme yaşanmıştır. Bunlardan bazıları; 1958 yılında MEB Mektupla Öğretim Merkezinin, 1966 yılında Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğünün, 1974 yılında Mesleki ve Teknik Mektupla Öğretim Okulunun, 1974 yılında Yaygın Yüksek Öğretim Kurumunun (YAYKUR), 1974 Deneme Yüksek Öğretmen Okulunun (DYÖÖ) kurulmasıdır.

Türkiye’de 1976-1995 yıllarında daha çok televizyon ve radyo aracılığıyla uzaktan eğitim hedeflenmiştir. Özellikle 1990 sonrası yaşanan gelişmelere bakıldığında internetin yavaş yavaş eğitim-öğretim amaçlı kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu dönemde Türkiye’de yaşanan gelişmeler genel olarak şu şekildedir: 1976’da YAYKUR eğitsel televizyon yayınlarının yapılmaya başlanması, 1980’de Okul Radyosunun açılması, Türk Yükseköğretimine 2547 sayılı Kanun’un 5. ve 12.maddeleri ile ‘sürekli ve açık öğretim yapma” hakkının tanınması, 1989’da Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar Destekli Eğitim Biriminin kurulması, 1991’de Fırat Üniversitesinin e-posta yoluyla uzaktan eğitim yapması, 1992 yılında Açık öğretim Lisesi’nin kurulması, 1993’te Anadolu Üniversitesi, Açık öğretim Fakültesinde Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı’nın kurulması ve 1995’te Fırat Üniversitesi uzaktan sertifika programlarının açılması.

1996 sonrası dönem internet ve web ile ilgili gelişmelerin yaşandığı dönemdir. 1996’dan günümüze kadar birçok önemli gelişme olmuştur. 90’ların ortalarında hayatımıza çıkmamak üzere girmiş olan internet artık eğitim-öğretim faaliyetleri için de önemli bir araç hâline gelmiş ve bu alanda birçok yeni teknoloji ortaya çıkmıştır. 1990’ların sonuna kadar daha çok video konferans sistemi kullanılmıştır. 1996 yılında Bilkent Üniversitesi ABD’den ders vermeye başlamış, 1998’de ise Anadolu Üniversitesinden Ahmet Yesevi Üniversitesine video konferans ile ders verilmesi, 1996 yılında İstanbul Teknik Üniversitesi’nin Uzaktan Öğretim Merkezinin (UZEM) kurulması ve ODTÜ Enformatik Enstitüsü’nün uzaktan eğitim çalışmalarına başlaması bu dönemdeki önemli gelişmelerdendir. Türkiye’de internet teknolojisinin

uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılmaya başlanmasıyla beraber bu alanda 2000 yılı ve sonrasında bir sıçrama yaşanmıştır. Diğer üniversitelerin uzaktan eğitim merkezlerini kurmaları, Uzaktan Eğitimle yüksek lisans programlarının açılması, 2001 yılında internete dayalı ilk ön lisans programlarının açılması, birçok üniversitenin çevrim içi uzaktan eğitime başlaması, uzaktan lisans programlarının açılması, 2006 yılında ilk uzaktan eğitim doktora programının açılması, 2013 yılında Anadolu Üniversitesinin ‘Akadema’, Atatürk Üniversitesinin ‘Atademix’ ile Kitleli Açık Çevrim İçi Dersleri başlatması gibi eğitim-öğretim hayatımıza birçok yenilik girmiştir (Bozkurt, 2017).

Uzaktan eğitimin ortaya çıkışı ve kapsama alanını genişletmesinde Stuart Hall’ın yeni zamanlar olarak adlandırdığı küreselleşme önemli bir rol oynamaktadır. Uzaktan eğitim üzerine çalışmalarını sürdüren Urdan ve Weggen (2000), bu sistemin çok geniş bir kapsama alanına sahip olduğunu ifade etmiştir. Her ne kadar tezimizin konusu çevrim içi öğretimi hedef alsada Urdan ve Weggen’in de belirttiği gibi uzaktan eğitim sistemi geniş bir kapsama alanına sahiptir ve çevrim içi öğretimi de içine almaktadır. Uzaktan eğitimin çevrim içi öğretimin temellerini oluşturduğunu göz önünde bulundurduğumuzda günümüzde daha da popüler hale gelen çevrim içi öğretimden bahsedeceğimiz zaman uzaktan eğitimi çevrim içi öğretimden keskin bir biçimde ayırmanın imkansızla yakın olduğu yapılan çalışmalarla da ortaya konmuştur.

Aralık 2019’da Çin’in Wuhan şehrinde ortaya çıkan Kovid-19 salgını 4 ay gibi kısa bir sürede bütün dünyaya yayılmış ve hayatın her alanında etkilerini fazlasıyla göstermiştir. Salgın ile beraber hayatın akışı ve ritmi tüm dünyada değişmiştir (Zhao, 2020). Bu değişim diğer sektörlerde yaşandığı gibi eğitim sektöründe de yaşanmıştır. Eğitim kurumlarının kapatılması ve yüz yüze eğitime ara verilmesiyle dünyada tüm eğitim düzeylerinden öğrenci nüfusunun yaklaşık yarısına karşılık gelen 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020; akt. Bozkurt, 2020). UNESCO’NUN 2020 verilerine göre Türkiye’de salgın nedeniyle eğitimi kesintiye uğrayan öğrenci sayısı yaklaşık 25 milyondur. Bu öğrencilerin 7 milyondan fazlası yüksek öğretim eğitimi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Yaşanan bu sorunlardan dolayı eğitime başlanması bir zorunluluk haline gelmiş ve eğitime başlanması için çeşitli çalışmalar yapılmıştır.

YÖK'ün 23 Mart 2020 tarihli kararına göre üniversitelerin kapasitelerine uygun olarak uzaktan eğitime başlamaları gerektiği yönündedir. Ayrıca YÖK Başkanı tarafından yapılan açıklamada üniversitelerin senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamansız) çevrim içi uzaktan öğretim yöntemlerini kullanabileceklerini belirtmiştir. Üniversitelerde bu sürecin ilerlemesinde en büyük görevi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezleri (UZEM) yürütmüşlerdir. Bu bağlamda üniversiteler tarafından kullanılan bazı öğrenme yönetim sistemleri şunlardır: Moodle, ALMS, Microsoft Teams, Üniversite Bilgi Yönetimi Sistemi (ÜBYS), Toltek, Google G-Suite, Sakai, Blackboard Learn, Canvas, SIYIDEM. Bu sistemlerden en fazla kullanılanlar Moodle ve ALMS olmuştur (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020). Kullanılan canlı ders yazılımlarından bazıları ise şunlardır: Big Blue Motion, Perculus, Microsoft Teams, Zoom, Adobe Connect, Blackboard Collaborate, Google Meet, Cisco Webex.

Yabancılar Türkçe öğretimi alanına baktığımızda da yukarıda adı geçen sistemler ve yazılımlar kullanılmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretici ve öğrencinin eş zamanlı olarak derslerin işlenmesi öğretimin kalitesini arttıracığından dolayı daha çok senkron dersler tercih edilmektedir. Farklı üniversitelerin farklı sistemleri bulunmakla beraber Zoom, Microsoft Teams, Adobe Connect gibi canlı ders yazılımları kullanılmaktadır.

2.3. Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarının Özellikleri

Çevrim içi öğrenmeyi sağlayan internet ve intranet tabanlı ortamlara çevrim içi ortamlar denmektedir. Anderson (2008)'a göre; çevrim içi ortamlar yüz yüze ortamlardan farklı olarak, bireylerin zaman ve mekândan bağımsız öğrenebilecekleri, öğretimsel içeriğin birçok farklı formatta (video, metin, çoklu ortam) sunulmasına olanak veren en büyük içerik kaynağı olan internet üzerine konumlanmış, insan ve makine arası etkileşimi birçok farklı formatta eşzamanlı ve eşzamansız olarak destekleme kapasitesine sahip ortamlardır (Anderson, 2008; akt: Erdem ve Ekici, 2016: 586).

Anderson (2008), çevrim içi öğrenme ortamlarının özelliklerini dört ana başlıkta toplamıştır. Bunlar; a) çevrim içi öğrenme ve öğretme için zamandan ve mekândan bağımsız bir ortam olması, b) öğretimsel içeriğin video, metin, çoklu

ortam(multimedya) gibi farklı formatlarda sunulması, c) internetin olası tüm konularda çok büyük içerik kaynaklarına ulaşabilme kapasitesi (öğretici ve öğrencilerin de kendi oluşturdukları içerikler buna dâhildir.), d) insan ve makine arası etkileşimi yazı, ses ve video gibi birçok farklı formatta eşzamanlı ve eş zamansız olarak destekleme kapasitesidir.

Ally (2004) bir çevrim içi öğrenme ortamının özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

- Öğrenme aktif bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öğrencileri aktif tutmak ve üst düzey düşüncelerini sağlamak için oluşturulan bir durumda edindikleri bilgiyi uygulamaları istenmelidir.
- Çevrim içi ortamda öğrenciler inisiyatif alarak öğretmen tarafından filtelenmiş bilgileri öğrenmek yerine direkt olarak bilgiye ulaşmalı, alınan bilgileri kendi filtrelerinden geçirmeli. Ancak bu şekilde bilgiler kavramsallaştırılabilir ve kişiselleştirilebilir.
- Yapılandırmacı öğrenmeyi kolaylaştırmak için iş birliğine dayalı öğrenme teşvik edilmelidir. Yapılacak olan grup çalışmalarıyla öğrencilerin hem üst bilişsel becerileri geliştirilir hem de öğrenciler birbirlerinden öğrenebilirler.
- Çevrim içi ortamlardaki öğrenmede öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamalarında rehber olmalı ve öğrencilerin kendi kararlarını kendilerinin vermelerine teşvik etmelidir.
- Öğrencilere bilgileri içselleştirmeleri için yeterli süre ve düşünme fırsatı verilmelidir.
- Öğrenmenin anlamlı hâle gelmesi için seçilen materyal ve örneklerin öğrencilerle ilgili bilgiler içeriyor olması gerekir. Bu durum öğrencilerin bilgileri uygulamalarına ve kişiselleştirmelerine yardımcı olacaktır.
- Öğrenme, üst düzey öğrenmeyi ve sosyal varlığı teşvik etmek ve kişisel anlamın geliştirilmesine yardımcı olmak için etkileşimli olmalıdır.

2.4. Çevrim İçi Öğretimin Bileşenleri

2.4.1. Öğreten/Öğretici

Eğitmenin rolü, geleneksel yüz yüze veya çevrim içi ortamda, dâhil olan öğrenciler arasında bir tür eğitim sürecinin meydana gelmesini sağlayarak öğretim varlığını oluşturmaktır.

Davidson'un (2006) "Sanal Sınıfta Öğretim" başlıklı çevrimiçi eğitimler için sertifika programında bu alanda literatürü inceleyerek çevrim içi öğreticiler için genel bir yetkinlikler listesi hazırlamıştır. Bu listede aşağıdaki yetkinlikle bulunmaktadır:

- Entelektüel açıdan heyecan verici ve zorlu bir öğrenme topluluğu oluşturun.
- Öğrencileri her yönden yeteneklerinin en iyi şekilde performans göstermeleri için teşvik edin.
- Süreç odaklı öğretim yöntemlerini tutarlı bir şekilde kullanın ve öğrenen topluluğu merkezli tutun.
- Grup dinamiklerinin ve diyalog tekniklerinin etkili kullanımını gösterin
- Çeşitli öğrenme etkinlikleri kullanın ve ders anlatmaktan başka öğretim yöntemlerini gösterin.
- Tüm müfredatın birbiriyle ilişkisini ve değerini vurgulayın.
- Öğretilen konuyla ilgili işyeri eğilimlerini ve bakış açılarını öğrenin.
- Hedefler belirleyin ve öğrencilere bunlara ulaşmak için ilham verin.
- Yaratıcılığı, yenilikçiliği ve fikirleri iş birliğine dayalı bir şekilde ortaya koyun.
- Öğrencilere deneyime dayalı ve iş birliğine dayalı ve destekleyici bir öğrenme tarzında bir öğrenme ortamı sağlamak için tasarlanmış müfredatı entegre edin
- Öğrenim sonuçlarını değerlendirin.
- Öğrenme teorilerini gözden geçirecek ve kolaylaştırıcı becerilerini sürekli geliştirecek mesleki gelişim atölyelerine katılın (Davidson, 2006).

Bu yetkinlikler ışığında Collins ve Berge (1996), Palloff ve Pratt (2007) ve Garrison, Anderson ve Archer (2001)'in çalışmalarına bakıldığında ise genel olarak

Anderson'un belirlediği yetkinlikler listesiyle örtüştüğü ancak kendi aralarında ise farklılıklar bulunduğu görülmektedir.

Palloff ve Pratt'in (2007) eğitimci modeli; insanlar, amaç, süreç, sonuç kısmından oluşmaktadır. Bu maddelerin her birinin alt başlıkları şunlardır:

İnsanlar; Öğrenciler ve öğretim ekibi, sosyal varlık, etkileşim ve iletişim.

Amaç; Yönergelerin oluşturulması, paylaşılan hedefler, pratik hususlar (zaman ve grup boyutu).

Süreç; Etkileşim ve iletişim iş birliğiyle düşünme / dönüştürücü düşünme, takım çalışması, sosyal yapılandırmacı bağlam.

Sonuçlar; Birlikte oluşturulan bilgi ve anlam.

Collins ve Berge (1996)'ın eğitimci modeli; sosyal fonksiyonlar, yönetim işlevi, pedagojik işlev, teknik fonksiyon, sonuç bölümlerinden oluşmakta ve her bölümün kendi içinde de alt başlıkları bulunmaktadır:

Sosyal Fonksiyonlar; Dostça bir çevrenin teşviki.

Yönetim İşlevi; Normlar, Ajanda Ayarları, İlerleme Hızı, Hedef Belirleme, Kural Oluşturma.

Pedagojik İşlev; Eğitimin kolaylaştırılması, Etkili Öğretim Modeli

Teknik Fonksiyon; Eğitimciden öğrencilere teknolojiyi kullanma konforunun aktarılması.

Sonuçlar; Güçlendirilmiş öğrenciler, Karar verme, Rehberli tartışma, Öğrenci-öğrenci tartışma düzeyinin artması.

Garrison, Anderson ve Archer'ın (2000) eğitimci modeli; Sosyal Varlık, Öğretim Varlığı, Bilişsel ve Sonuç bölümlerinden oluşmaktadır. Bu bölümlere ait alt başlıklar şu şekildedir:

Sosyal Varlık; Duygusal İfade, Açık İletişim, Grup uyumu

Öğretim Varlığı; Ders tasarımı, Faaliyetler ve değerlendirme, Kolaylaştırma, Doğrudan talimat

Bilişsel; Sürekli iletişim yoluyla anlamın inşası

Sonuçlar; Birlikte oluşturulmuş anlam, Kritik düşünce, Bir araştırma topluluğunun oluşturulması.

Kalelioğlu (2016), *Sanal Sınıf Ortamında Eğitimci ve Öğrenci Deneyimleri* adlı çalışmasında hem eğitimcilere hem de öğrencilere “Uzaktan çevrim içi dersler veren bir eğitmenin sahip olması gereken yeterlilikler nelerdir?” sorusunu yöneltmiştir. Bu soruya hem eğitimciler hem de öğrenciler; teknik becerilere sahip olmalı, iyi iletişim kurabilmeli, iyi bir rehber olmalı şeklinde cevap vermişlerdir. Bunun dışında eğitimciler; planlı olmalı, işbirlikçi olmalı ve motivasyonu yüksek olmalı; öğrenciler ise motive edici olmalı ve düzenli olmalı şeklinde cevap vermişlerdir.

2.4.2. Öğrenci

Chyung(2001), Sankar ve Bui(2001), Park ve Choi’ye (2009) göre çevrim içi bir kursta öğrencilerin başarılı olması yüksek düzeyde motivasyon gereklidir.

Hammond ve Trapp (2001)ve Kerr’e (2011) göre çevrim içi ortamlardaki öğrenmelerde öğrenciler yüz yüze ortamda olduğundan daha fazla bağımsız ve izoledirler. Bu nedenle öğrenim sürecinde inisiyatif alarak öğrenmede aktif bir rol oynayarak birincil sorumluluğu üstlenmekle beraber kendi öğrenmelerine ilişkin yeni sorumluluklar da almalıdırlar.

Kalelioğlu (2016), *Sanal Sınıf Ortamında Eğitimci ve Öğrenci Deneyimleri* adlı çalışmasında “E-öğrenmede öğrenci profili nasıl olmalıdır?” sorusunu hem eğitimcilere hem de öğrencilere sormuştur. Eğitimcilere göre e-öğrenmede öğrenci profili: içsel motivasyonu yüksek, kendi kendine öğrenebilen, bilgisayar okuryazarı olmalıdır. Öğrenciler de eğitimcilerle ortak olarak içsel motivasyonu yüksek ve bilgisayar okuryazarı cevaplarının yanında öğrencilerin düzenli, tartışabilen ve araştırmacı olmaları şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Dabbagh ve Ritland’ın (2007) görüşleri de aslında Kalelioğlu’nun (2016) vardığı sonuçları destekler niteliktedir. Dabbagh ve Ritland’a (2007) göre öğrenciler iş birliğine yatkın ve etkileşime açık olmakla birlikte ihtiyaç duyulan teknolojileri de kullanabilmelilerdir.

Kalelioğlu (2016) hem eğitimcilere hem de öğrencilere e-öğrenmede başarılı olmak için önerilerini sormuş ve şu cevapları almıştır:

Eğitmenlerin öğrencilere önerileri;

- Sürekli iletişim içinde olmalı.

- İyi bir zaman planı yapmalı.
- Video izlerken not almalı.
- Çalışma alışkanlıklarını değiştirmeli.
- Öz düzenleme stratejilerine sahip olmalı.
- İçsel motivasyonunu sürdürebilmeli.
- Kendini değerlendirebilmeli.
- Yaşadığı sorunları ilgili birimlere iletebilmeli/çözüm üretebilmeli.
- E-posta kutusunu düzenli kontrol etmeli/yanıt vermeli.

Öğrencilerin önerileri;

- Ders öncesi ön çalışma yapmak.
- Not almak.
- Araştırma yapmak.
- Derste öğrenilenleri uygulamak.
- İyi bir zaman planı yapmak.
- Ders öncesi donanım kontrolü yapmak.
- Canlı derslere katılmak.

2.4.3. Ara Yüz

2.4.3.1. Öğrenme Yönetim Sistemleri

Dünya literatüründe “Learning Management System” olarak bilinen ve Türkçe’de “Öğrenme Yönetim Sistemleri” olarak adlandırılan; çevrim içi öğrenme veya karma/ harmanlanmış öğrenme ortamlarında; öğretme ve öğrenme etkinliklerinin bütüncül olarak yönetimini sağlayan, eğitim-öğretim içeriklerinin yönetimine, öğretici ve öğrencilerin izlenmesine, ölçme ve değerlendirilmesine, öğrenenlerin ders seçimi ve derse kaydolma, içerik sunumu ve yönetimi, öğretme ve öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesine ve öğretmenler tarafından hazırlanan içeriklerin öğrencilere bir sistem aracılığıyla ulaştırılmasını sağlayan yazılımlardır. Berking ve Gallagher’e (2010) göre öğrenme yönetim sistemleri bir veya daha fazla dersin bir veya birden fazla öğrenci için yönetilmesini sağlayan yazılım paketleri olup öğrenenlerin kendilerini tanımlayabildikleri, ders alabildikleri ve kendilerini değerlendirebildikleri sistemlerdir.

Monsakul (2007) öğrenme yönetim sistemlerinin işlevlerini içerik ve etkileşim sağlamak olarak belirterek Chickering & Gamson'un (1987) lisans eğitiminde iyi bir ÖYS'nin kriterlerine değinmiştir. Chickering & Gamson'a (1987) göre lisans eğitiminde iyi bir uygulama:

- Öğrenciler ve öğretim üyeleri arasında iletişimi teşvik eder.
- Öğrenciler arasında etkileşimi ve iş birliğini geliştirir.
- Aktif öğrenme tekniklerini kullanır.
- Öğrencilere hızlı geribildirim verir.
- Görev süresini vurgular.
- Yüksek beklentileri ifade eder.
- Çeşitli yeteneklere ve öğrenme yöntemlerine saygı duyar.

Bu bilgilerden yola çıkarak günümüzde sıklıkla kullanılmakta olan bazı öğrenme yönetim sistemleri ve bu sistemlere ait özellikler aşağıdaki tabloda listelenmiştir:

Moodle	En çok kullanılan web tabanlı ücretsiz bir platformlardan biridir. Moodle ile duyurular, takvim, canlı sohbet odaları, forumlar oluşturabilir, testler, deneme sınavları yapabilir veya tüm bunlarla ilgili raporlamalar yapabilirsiniz.
Sakai	Açık kaynak kodlu ücretsiz bir öğrenme yönetim sistemi olan Sakai ile duyuru, günlük, ajanda, tartışma, sohbet, katılımcı listesi, ders izlencesi, ders oluşturma, ödev/değerlendirme, özel dosya paylaşımı, test, kısa sınavlar gibi birçok özellik bulunmaktadır.
ALMS	ALMS asenkron bir yazılımdır ancak senkron canlı sınıf uygulamalarına da uyum sağlamaktadır. ALMS ile çeşitli soru tiplerinde soru bankaları oluşturulabilir, çevrim içi sınavlar yapılabilir. Sisteme videolar ekleyip videolar üzerinden sorular sorulabilir. Bunların dışında raporlama, sohbet, takvim, duyurular gibi birçok özelliği daha bulunmaktadır.
Atutor LMS	Uzaktan eğitim amacıyla tasarlanmış bir yazılımdır. Ödevler, dosya yöneticisi, duyurular, forumlar, anketler, sanal sınıf desteği, beyaz tahta uygulaması, mesajlaşma, öğrenci takibi gibi birçok özelliği bulunmaktadır.

Blackboard	Blackboard çevrim içi ders verme, öğrenme, topluluk oluşturma ve bilgi paylaşımı sistemidir. Notlar, duyurular, kurs içeriği, tartışmalar, testler, ödevler, çevrim dışı içerik, derecelendirme/notlandırma gibi özellikleri bulunmaktadır.
Edmodo	Edmodo, öğretmenler öğrencilerine grup daveti yapabilir, onlara mesaj gönderebilir, öğrenciler için deneme sınavlarının oluşturulabildiği, sınıf içi etkinliklerin düzenlenebildiği, öğrencilere duyuruların yapılabilirdiği ve ders dokümanlarının paylaşılabilirdiği bir sınıf yönetim aracıdır. Bu sistemde veliler isterlerse öğrencilerini takip edebilmektedirler.

2.4.3.2. Çevrim İçi Sanal Sınıf Yazılımları / Uygulamaları

Teknoloji ve internetin her alanda hayatın içine girdiği son dönemlerde özellikle Kovid-19 salgını sonrası öğretim teknolojilerine ihtiyacın daha da arttığı görülmektedir. Salgın ile birlikte okulların kapanması ve eğitim-öğretimin gerekliliğinden dolayı okullarda yapılan geleneksel yüz yüze derslerin yerine geçebilecek formüller aranmış ve sanal sınıfların bu sorunu çözeceği düşünülmüştür. Bu ihtiyaçtan hareketle daha önceden de var olan ancak şu anki kadar sıklıkla kullanılmayan yazılımların yanında birçok yeni yazılım da ortaya çıkmıştır. Bu yazılımların öğrenen ve öğretene ihtiyaçlarını karşılamasının yanında kurumların ve öğrenci velilerinin de ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde tasarlanmaktadır. Ortaya çıkan bu yazılımların eğitim-öğretimi internet ortamına taşıması ile birlikte “sanal sınıf” kavramı da ortaya çıkmıştır. Kaya’ya (2011) göre sanal sınıf, öğrencilerin aynı zamanda farklı yerlerde, bir öğretmen rehberliğinde bir araya geldikleri görsel, işitsel ve metinsel olarak öğreten ve öğrenen arasında çift yönlü iletişimi sağlayan çeşitli iletişim araçlarının kullanıldığı çevrimiçi öğrenme ortamlardır.

Martin&Parker’a (2014) göre sanal sınıflar, öğreticiler tarafından etkileşimi sağlamak, topluluk bilinci geliştirmek ve farklı yerlerde bulunan öğrenenlere ulaşmak amacıyla tercih edilmektedir.

Sanal sınıf sistemleri öğreticiler ve öğrenciler için fonksiyonel olmalı, özellikle kapasite, güvenlik, sunucular, yazılım, ağ yapılandırması bakımından mobil sistemleri desteklemesi gerekir (Mcsweeney, 2010).

Özellikle Kovid-19 salgınıyla birlikte sıkça kullanılmaya başlayan bazı sanal sınıf uygulamaları aşağıda listelenmiştir:

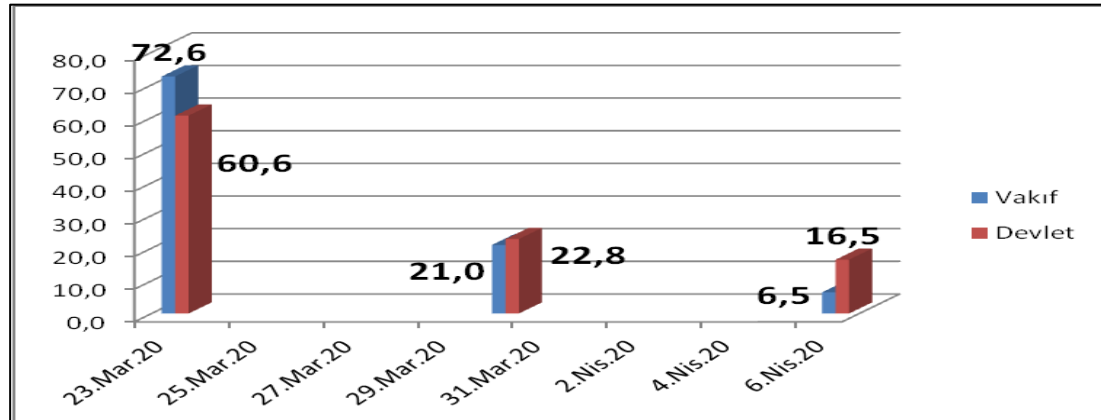
Zoom	cretli ve ücretsiz sürümleri olan bir uygulamadır. Bu uygulama ile senkron dersler yapılabilir. Ders esnasında ekran paylaşımı, beyaz tahta, dosya gönderme, sohbet, ses yansıtma (dinleme etkinlikleri için), görüntülü görüşme, sadece sesli görüşme, sınıfı gruplara bölerek tartışma ya da diyalog sınıfları oluşturma ve dersi kaydetme gibi özellikleri bulunmaktadır. Ücretsiz versiyonda 3 kişiye kadar katılımcıyla kullanılabilir. Bunların dışında Zoom ile önceden ders saatlerinizi planlayıp ğrencilerinizle bu takvimi paylaşabilmeniz de kolaylık sağlamaktadır. Belirlenen tarih ve saatte öğrenciler derse katılabilirler.
Google Meet	cretsiz bir uygulamadır. Uygulamayı kullanmak için bir Google hesabınızın olması yeterlidir. Ayrıca bir uygulama indirmenize gerekmemektedir. Bu uygulama ile ekran paylaşımı, sohbet, katılım raporu alma, moderasyon denetimleri, takvim, toplantıyı kaydetme gibi özellikler bulunmaktadır. Görüntülü görüşme veya sadece sesli görüşmeler de yapılabilir.
Skype	Skype cretli ve ücretsiz sürümleri bulunan video konferans programıdır. Skype ile gruplar oluşturulabilir, bu gruplar aynı anda görüşmeye davet edilebilir, gruplarla dosya veya ekran paylaşımı yapılabilir. Ayrıca görüşme esnasında sohbet bölümünden yazılı olarak da faydalanılabilir.
Adobe Connect	Adobe Connect ile sesli, yazılı ve görüntülü iletişim kurulabilir. Dosya paylaşımı, ekran paylaşımı ve ders kaydı yapılabilir. Sanal sınıflar oluşturulabilir ve bu sınıflarla etkinlikler düzenlenebilir. Anketler oluşturulabilir ve anlık sonuçlar elde edilebilir. Katılımcılar yetkilendirilerek gerekli hiyerarşı sağlanabilir.
MS Teams	cretsiz bir uygulamadır. Bu uygulama ile ödevler verilebilir ve ödevlerin takibi yapılarak not verilebilir. Ekran paylaşımı, beyaz tahta, El kaldırma butonu ile söz isteme ve tartışma modu gibi özellikleriyle çevrim içi derslerin yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Bigbluebutton	Açık kaynak kodlu ücretsiz bir uygulamadır. Bu uygulama ile ses ve dosya paylaşımı yapılabilir, ders kaydı alınabilir, ders esnasında sohbet edilebilir. Bu uygulamada beyaz tahta ve çok kullanıcı beyaz tahta özelliği de bulunmaktadır. El kaldırma butonu ve yoklama alma seçeceği de öğrencilere eğitim sürecinde kolaylık sağlamaktadır.
Perculus	Türkiye’deki ilk yerli sanal sınıf uygulamasıdır. Sesli ve videolu görüşme, sunum paylaşma, ekran paylaşımı, sohbet, ders kaydetme, anket ve ortak yazı tahtası gibi özellikleri bulunmaktadır. Ayrıca bu uygulama sayesinde anketler ve derslere katılımı ilgili detaylı raporlar kolayca hazırlanabilmektedir.
Canvas	Canvas’ın ücretli ve ücretsiz sürümleri mevcuttur. Birden fazla katılımcının olması durumunda ücretli sürümünü kullanmak gerekmektedir. Ders oluşturma, ses ve video kaydetme ve yükleme, takvim, tartışmalar, video konferans, not ekleme, notlandırma, ödev, dosya ekleme, kısa sınavlar, duyurular, modüller gibi özellikleri bulunmaktadır.

2.5. Kovid-19 Salgını Sonrası Türkiye’deki Üniversitelerin Çevrim İçi Öğretim Durumları ile İlgili İstatistikler

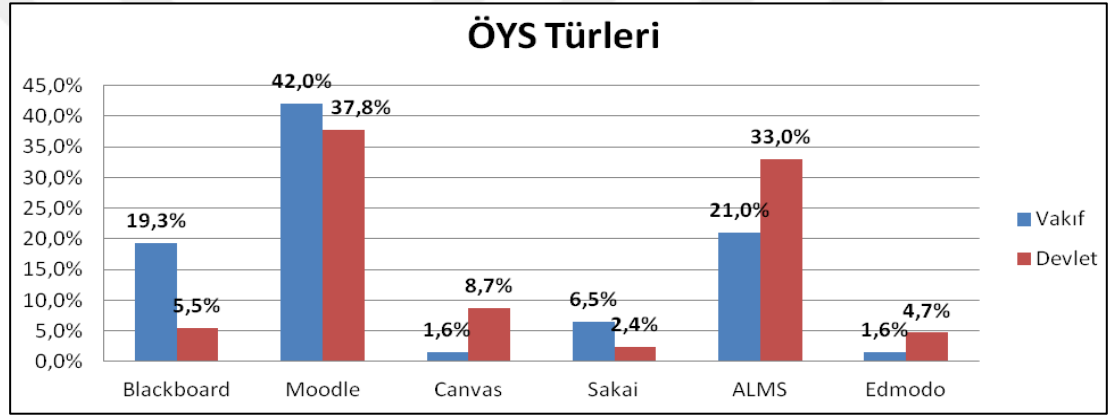
YÖK’ün Kovid-19 salgınının başlamasıyla birlikte ülkemizdeki üniversitelerde uzaktan eğitimin durumunu gösteren “Üniversitelerimizde Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Öğretim Uygulamaları Anket Sonuçları” adlı çalışmasından elde edilen veriler aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. 2. Üniversitelerin Uzaktan Eğitime Başlama Tarihleri



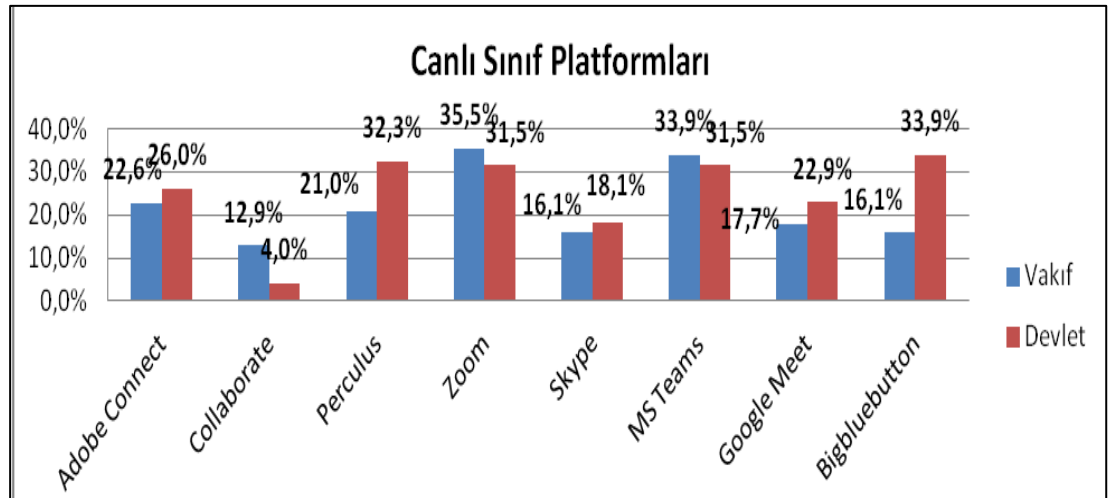
Tabloya bakıldığında 23 Mart tarihi itibarıyla hem devlet hem de vakıf üniversitelerimizin çoğunun uzaktan eğitime başladıkları görülmektedir. Vakıf üniversitelerinin uzaktan eğitime geçişte devlet üniversitelerine göre daha hızlı geçiş yaptığı açık bir şekilde ortadadır. Ancak on beş gün gibi kısa bir süre içinde gerek devlet gerek vakıf üniversitelerinin tamamının uzaktan eğitim için hazırlıklarını tamamlayıp eğitim-öğretim faaliyetlerine başladığı görülmektedir.

Tablo 2. 3. Üniversitelerin Kullandıkları ÖYS Türleri



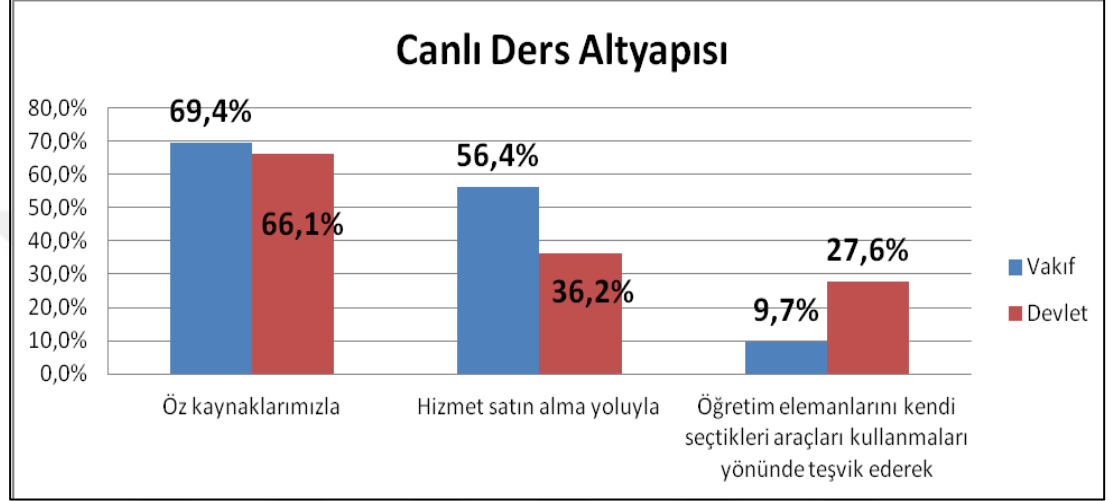
Tablo incelendiğinde hem vakıf hem de devlet üniversitelerinin büyük çoğunluğunun Blackboard, Moodle ve ALMS sistemlerini kullandıkları görülmektedir.

Tablo 2. 4. Üniversitelerin Kullandıkları Canlı Sınıf Platformları



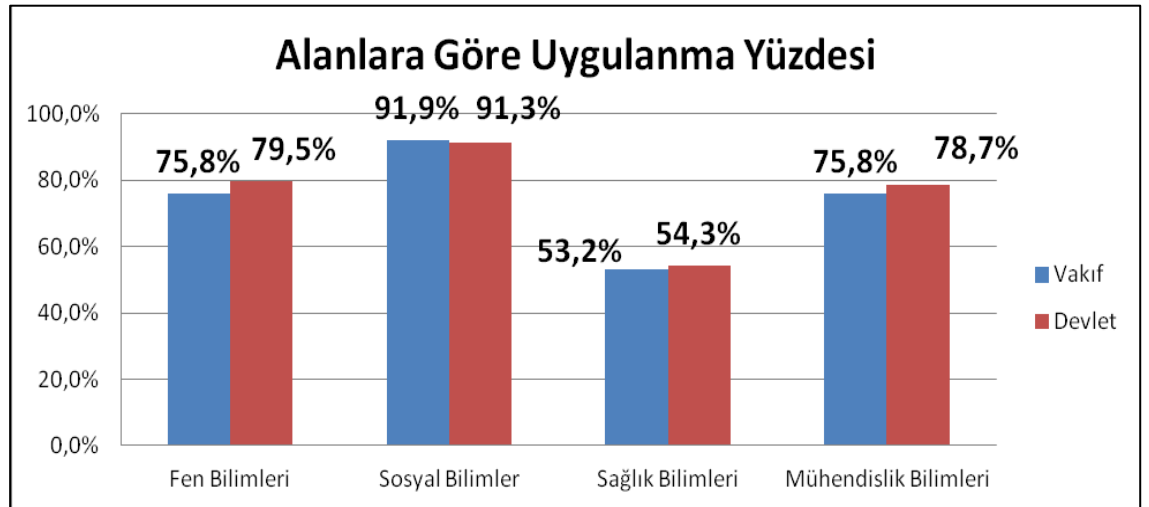
Tabloya bakıldığında canlı sınıflar için sırasıyla en çok Zoom, MS Teams, Perculus, Bigbluebutton, Adobe Connect, Google Meet, Skype ve Collaborate kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 2. 5. Üniversitelerin Kullandıkları Canlı Ders Altyapısı



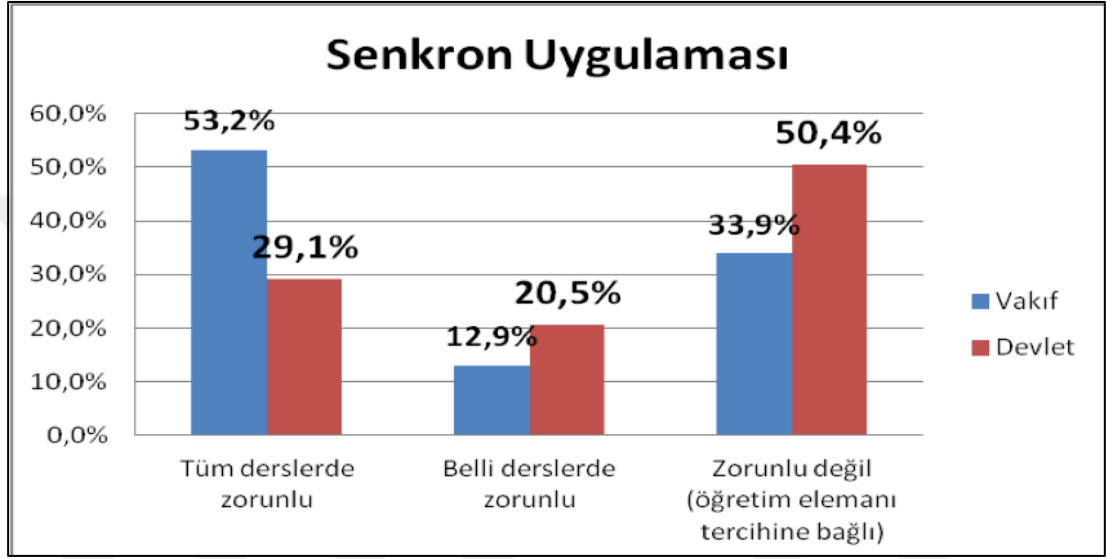
Üniversiteler bu dönemde; öz kaynaklarıyla geliştirilen alt yapıları kullanarak, hizmet satın alma yoluyla veya öğretim elemanlarının kendi istedikleri araçları kullanarak canlı derslerin yapılmasını sağlamıştır.

Tablo 2. 6. Uzaktan Eğitim Platformlarının Alanlara Göre Uygulanma Yüzdeleri



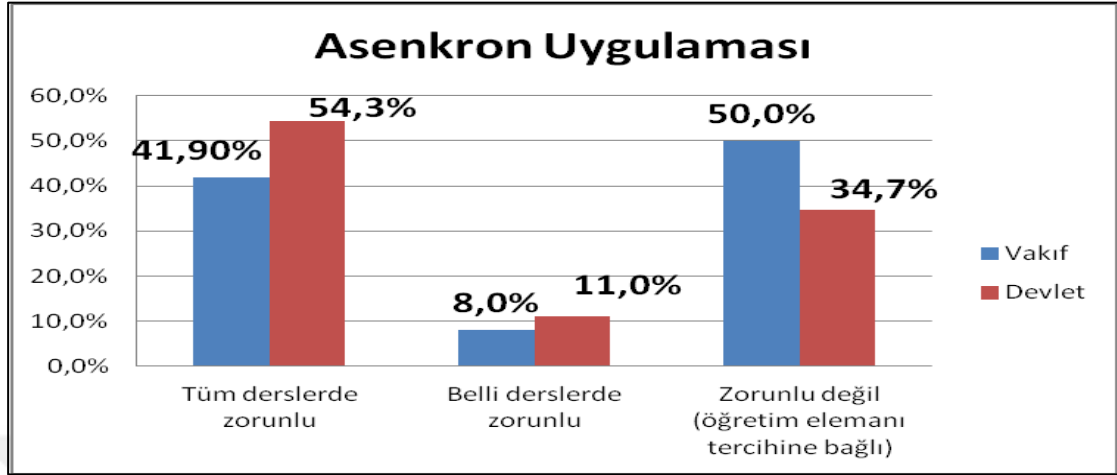
Covid-19 salgını döneminde alanlara göre uzaktan eğitimin uygulanma oranına baktığımızda Sosyal Bilimler alanının diğer alanlara göre daha önde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. 7. Üniversitelerdeki Senkron Derslerin Oranı



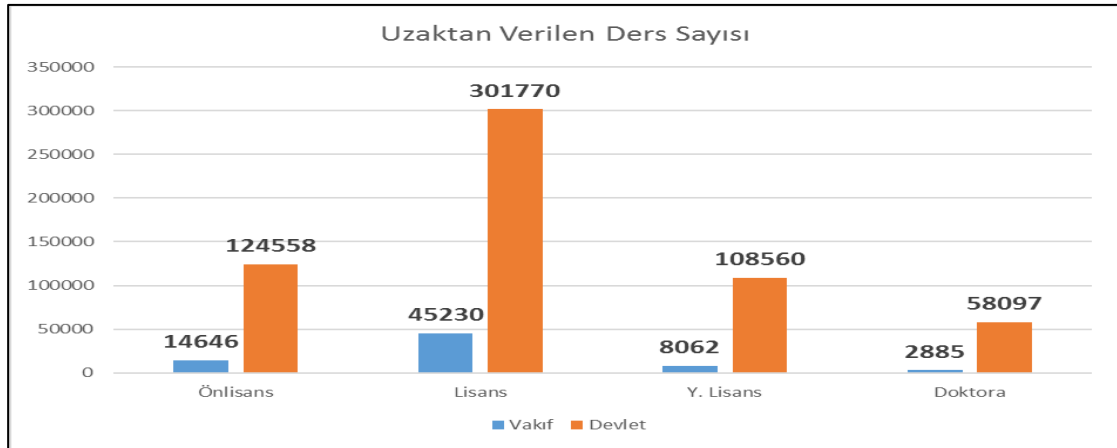
Salgın döneminde vakıf üniversitelerinde yapılan uzaktan derslerin yarısından fazlası zorunlu olarak senkron (eş zamanlı) dersler şeklinde yapılmışken devlet üniversitelerinde bu oran sadece %29,1'dir. Devlet üniversitelerinde uzaktan derslerin nasıl işleneceği %50,4'lük bir oranda öğretim elemanının tercihinine bırakılmıştır. Hem vakıf hem de devlet üniversitelerinde bazı derslerin senkron şeklinde işlenmesi ise zorunlu kılınmıştır.

Tablo 2. 8. Üniversitelerdeki Asenkron Derslerin Oranı



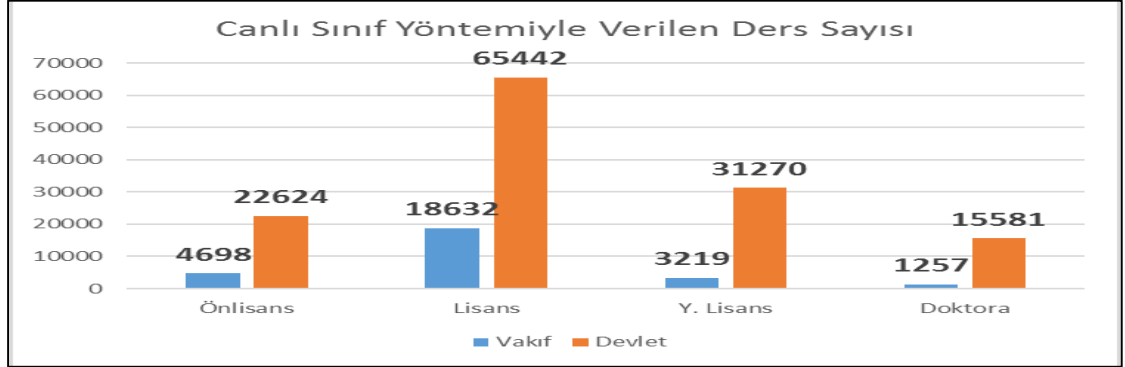
Tablo incelendiğinde devlet üniversitelerindeki derslerin zorunlu olarak asenkron (eş zamansız) olarak işleme oranının vakıf üniversitelerine göre %12,4 daha fazla olduğu görülmektedir. Vakıf üniversitelerinde yaklaşık %42'lik bir oranda asenkron dersler zorunlu tutulmaktadır.

Tablo 2. 9. Üniversitelerde Uzaktan Verilen Ders Sayısı



Uzaktan verilen ders sayılarına bakıldığında devlet üniversiteleri ile vakıf üniversiteleri arasında büyük farklar olduğu görülmektedir. Devlet üniversitelerinde en fazla ders 301770 ile lisans düzeyinde yapılmıştır. Lisans düzeyinin ardından 124558 ile ön lisans düzeyinde uzaktan dersler yapılmıştır. Yüksek lisans düzeyinde 108560, doktora düzeyinde ise 58097 ders yapılmıştır. Vakıf üniversitelerinde en fazla ders 45230 dersle lisans düzeyinde yapılmıştır. Ön lisans düzeyinde 14646 ders, yüksek lisans düzeyinde 8062 ve doktora düzeyinde ise 2885 ders yapılmıştır.

Tablo 2. 10. Üniversitelerde Canlı Sınıf Yöntemiyle Verilen Ders Sayısı



Canlı sınıf yöntemiyle verilen ders sayılarına bakıldığında yine devlet üniversitelerinin bütün düzeylerde büyük bir farkla önde olduğu görülmektedir. Devlet üniversitelerinde lisans düzeyinde 65442, ön lisans düzeyinde 22624, yüksek lisans düzeyinde 31270, doktora düzeyinde ise 15581 canlı ders yapılmıştır. Bu sayı vakıf üniversitelerinde ise lisans düzeyinde 18632, ön lisans düzeyinde 4698, yüksek lisans düzeyinde 3219 ve doktora düzeyinde 1257'dir.

2.6. Çevrim İçi Öğrenme Materyallerini Tasarlama

Ally (2004) eğitimcilerin bir öğrenme materyali geliştirmeden önce, öğrenme ilkelerini ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerini bilmesi gerektiğini belirterek etkili çevrim içi öğrenme materyallerinin geliştirilmesi, kanıtlanmış ve sağlam öğrenme teorilerine dayanması gerektiğini ekliyor. Rovai (2002) sunum ortamının tek başına öğrenme kalitesinde belirleyici olmadığını, ders tasarımının öğrenmenin etkililiğini arttırdığını söylemektedir. Öğrenme üzerine pek çok çalışma yapılmış ve bu çalışmalar sonunda pek çok öğrenme kuramı ortaya çıkmıştır. Ancak günümüzde gerek bireyler arası farklılıkların çok olması gerek ihtiyaçların farklı olmasından dolayı tek bir kurama bağlı kalınması beklenmemelidir.

Siemens'e (2005) göre, artık ağ üzerinde çalışan dünya için öğrenme materyallerinin geliştirilmesine rehberlik edecek dijital çağ için bir teoriye ihtiyacımız var. Eğitimciler, mevcut öğrenme teorilerini dijital çağa uyarlarlarken aynı zamanda

etkili öğrenme materyallerinin geliştirilmesine rehberlik etmek için bağlantısalcılık¹ ilkelerini kullanabilmelidir. İhtiyaç duyulan şey, dijital çağ için yeni bir bağımsız teori değil, çevrim içi öğrenme materyallerinin tasarımına rehberlik etmek için farklı teorileri bütünleştiren bir modeldir.

Ally (2008), en uygun öğretim stratejisini seçmek için, öğrencileri motive eden, bilgilerin özümsemesini kolaylaştıran, bireysel farklılıklara hitap eden, öğrencinin kendini tanıma becerilerini geliştiren, anlamlı öğrenmeyi ve etkileşimi teşvik eden, ilgili geri bildirimi sağlayan, bağlamsal öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenme sürecine destek sağlayan stratejileri seçmenin uygun olacağını belirtmektedir.

Ally (2008), her ne kadar tek bir strateji veya teoriye bağlı kalınmaması gerektiğini belirterek bazı strateji ve kuramları (Davranışçı Öğrenme, Bilişsel Öğrenme, Yapısalcı Öğrenme ve Bağlantısalcılık Kuramı) açıklamış ve bunların çevrim içi öğrenmeye etkilerini ortaya koymuştur.

Davranışçı öğrenme, bir uyarıcıya verilen yanıtı niceliksel olarak gözlemler ve bu nedenle zihindeki düşünce süreçlerinin etkisini göz ardı ederek zihni bir kara kutu olarak görür. Bu nedenle, öğrenmenin göstergeleri olarak gözlemlenebilen ve ölçülebilen açık davranışlara bakar. (Good & Brophy, 1990'dan akt. Ally, 2008).

Ally'e (2008) göre davranışçı öğrenmeyle oluşturulacak bir materyalde aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir:

- Öğrencilere öğrenmenin hedefleri açık bir şekilde söylenmelidir. Öğrenciler bu şekilde bir beklenti oluşturabilir ve dersin sonunda beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığına karar verebilirler.
- Öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını öğrenmek, öğrencinin bireysel başarısını kontrol etmek ve kendisine geribildirim sağlamak için test veya farklı değerlendirme biçimleri öğrenmeye entegre edilmelidir.
- Öğrenmeyi teşvik etmek için öğrenme materyalleri; bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa ve uygulama biçiminde

¹ Siemens (2004)'e göre bağlantısalcılık kaos, ağ, karmaşıklık ve öz-örgütlenme teorileri tarafından araştırılan ilkelerin bütünleşmesidir.

düzenlenmelidir.

Başal'a (2009) göre çevrim içi uzaktan öğrenenler materyallerle tek başlarına ilgilenirler. Bu nedenle, materyaller öğrencilerin kendi kendilerine çalışmaya uygun içerikler sunmalı ve öğrencilerin içeriği bağımsız olarak anlamalarına izin vermelidir.

Çevrim içi materyaller, geleneksel öğrenme ortamındaki metin tabanlı materyallere kıyasla avantajlıdır. Çevrim içi materyaller kolayca güncellenebilir oldukları için yeniden geliştirme açısından avantaj sağlamaktadır. Çevrim içi materyallerin en önemli özelliklerinden biri güncellenebilir olmasıdır. Özellikle dil öğreticileri öğrencilerin ihtiyaçlarına ve düzeylerine bağlı olarak ihtiyaç hâlinde materyallerini ihtiyaçlarına göre uyarlayabilmektedirler.

Tomlinson'a (2012) göre dil öğretiminde etkili materyal geliştirmenin ilkeleri şunlardır:

- Materyaller çok sayıda sözlü ve yazılı metin içermeli.
- Öğrencilerin maruz kaldıkları dil gerçek dil olmalıdır. Eğer öğrencilerin öğrendikleri dil gerçek değilse öğrenciler bu dili etkili ve tipik bir şekilde kullanma becerisi kazanamayacaklardır.
- Dil girdileri bir bağlam içinde verilmelidir.
- Öğrencilerin, dil öğelerinin ve özelliklerinin doğal olarak geri dönüşümünü sağlamak için otantik kullanımda yeterli dil örneklerine maruz bırakılması öğrenenlerin dil edinim sürecine katkıda bulunabilir.
- Bir müfredattan seçilen bir öğretim noktasından ziyade duygusal ve bilişsel katılım sağlaması muhtemel olan bir üniteyi bir metne veya göreve dayandırarak katılım potansiyelini önceliklendirin.
- Öğrencilerin hedef dili kullanarak önce ve sonra düşünmelerini ve hissetmelerini sağlayan etkinliklerden yararlanın.
- Öğrencilerin okudukları veya okuduklarını düşünmelerini sağlayan etkinliklerden yararlanın.
- Metinlerin ve görevlerin olabildiğince ilginç, alakalı ve eğlenceli olmasını sağlayın

- Öğrencilerin dile ve onu öğrenme sürecine yönelik tutumları üzerine olumlu bir etki yaratmak için metinlerin ve görevlerin olabildiğince ilginç, alakalı ve eğlenceli olduğundan emin olun.
- Başarı elde edildiğinde öğrencilerin özgüvenlerini artırmaya yardımcı olacak ulaşılabilir zorluklar belirleyin.
- Müziği, sanatı, edebiyatı, vb. kullanarak, tartışmalı ve kışkırtıcı metinlerden yararlanarak öğrencilerin duygusal tepkilerini ifade etmelerini teşvik edin.
- Öğrencilerin zihinsel aktiviteleri üzerinde derinlemesine düşünmelerine yardımcı olan aktivitelerden yararlanın.
- Öğrencilerin yazılı veya sözlü bir metni deneyimlemeden önce ve sonra içsel konuşmayı görselleştirmelerini ve/veya iç konuşmalarını kullanmalarını sağlayan etkinliklerden yararlanın.
- Öğrencilerin dili kullanmadan önce ve sonra içsel konuşmayı görselleştirmelerini ve/veya kullanmalarını sağlayan etkinliklerden yararlanın.
- Öğrencilerin dikkatini metnin belirli bir özelliğine çekmek ve ardından kullanımı hakkında açık bilgi sağlamak yerine, öğrencilerin kendileri için keşifler yapmalarına (tercihen iş birliği içinde) yardımcı olmak çok daha güçlüdür.
- Öğrencilerin dil üretmeleri (konuşmaları) için birçok fırsat sağlayın.
- Hazırlanan materyallerin öğrencilerin belirli özelliklerini geliştirmek yerine dili kullanabilecekleri şekilde tasarlandığından emin olun.
- Öğrencilerin akıcı, doğru, uygun ve etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde etkinlikler tasarlayın.
- Geri bildirim fırsatlarının çıktı etkinliklerine dahil edilmesini ve daha sonra öğrencilere sunulmasını sağlamaya çalışın.

Genel olarak bakıldığında; materyallerinin güncel olmasına, öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermesine, birden fazla beceriyi geliştirmeye yönelik olmasına, öğrenciler tarafından kolay bir şekilde anlaşılır olmasına, etkinlik sonrası öğrenciyi düşünmeye sevk etmesine ve özellikle dil dersleri için öğrenciyi hedef dilde üretken olmaya teşvik edici olması gerekmektedir. Hazırlayacak olduğumuz

materyallerin bu doğrultuda oluşturulabilmesi için günümüzde pek çok internet sitesi, uygulama ve program geliştirilmiştir. Bunlar hem materyalleri daha hızlı oluşturmamıza hem de öğrencilere daha kolay ulaşmamıza olanak sağlıyor. Ayrıca materyaller çevrim içi ortamda hazırlandıkları için fiziksel olarak yer kaplamamakta ve internetin bulunduğu her ortamda erişime hazırdırlar. Aşağıda materyal geliştirmek için kullanabileceğimiz bazı uygulamalar verilmiştir:

İçerik Hazırlama	Prezi, GoogleSlides, Emaze, Canva, Nearpod, Keynote, Powtoon, Evernote, Pearltrees,
Kelime Bulutu	WordSalad, Cloudart, Visual Poetry, Word Collage, Word Foto, WordItOut, EdWordle, Tagxedo
Kavram Haritası	Xmind, Mindmup, Coogle, Popplet, MindMeister, Miro
Video Hazırlama/Düzenleme	Explain Everything, Moocnote, Screencastomatic, Camtasia, WeVideo, Gobito, VideoAnt,
Ses Kaydı ve Paylaşımı	Vocaroo, Audacity, Podomatic, Podbean, Sounda-cloud, VoiceThread
Çevrim İçi Sınav-Anket- Ödev	Socrative, Go Soap Box, Show Bie, Kahoot, Edpuzzle, Play Posit, Survey Monkey, Google Forms, Microsoft Forms, Poll Everywhere, Quizziz, Gimkit, Formative, Triventy, Easy Test Maker,
Animasyon	Powtoon, Tellagami, Storybird, Animoto, Go Animate, Renderforest, Vertigo
Bulmaca	Puzzlemarker, CrossWordLabs, EclipseCrossword
Blog	Wikispaces, Mediawiki, Blogger, EduBlogs

2.7. Çevrim İçi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

2.7.1. Çevrim İçi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Başlıca

Kurumlar

YÖK'ten alınan istatistiki bilgilere göre şu anda Türkiye'de 129'u devlet, 74'ü vakıf, 5'i Meslek Yüksekokulu olmak üzere toplam 208 üniversite bulunmaktadır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 48183, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 72178,

2015-2016 eğitim-öğretim yılında 87903, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 108076, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 125504, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 154505 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 185001 yabancı uyruklu öğrenci çeşitli bölümlerde öğrenim görmek üzere Türkiye’deki üniversitelere kayıt yaptırmışlardır. Yıllara göre yabancı uyruklu öğrenci sayısına baktığımızda her geçen yıl bu sayının arttığını görmekteyiz. 2013-2014 eğitim-öğretim yılından 2019-2020 eğitim-öğretim yılına baktığımızda yabancı uyruklu öğrenci sayısının 3 katından daha fazla arttığı görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrenci sayısının bu denli hızlı artması üniversiteleri de bu alanda çalışmalar yapmaya itmiştir. Önceleri sayıları az olan dil öğretim merkezlerinin/TÖMER’lerin bu artışa paralel olarak gelen talepleri karşılamak üzere sayıları artmıştır. YÖK’ten alınan verilere göre şu anda Türkiye’de 125 Türkçe Öğretim Merkezi/Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi bulunmaktadır.

2.7.1.1. Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)

Ankara Üniversitesi TÖMER, 1984 yılında, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla dünyanın önde gelen dil ve kültür merkezleri örnek alınarak “Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)” adıyla kurulmuştur. TÖMER’in açık adı, 2001 yılında “Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi” olarak ve 2011 yılında “Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi” olarak değişmiştir.

TÖMER, 1980’lerde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ilk ve tek kurum olarak hizmet vermeye başlamıştır. 1989-1990 öğretim yılında İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretimine de başlanmış, daha sonra aşamalı olarak pek çok yabancı dille birlikte Avrasya Türkçeleri öğretilen diller arasında yerini almıştır. Dil alanında yapılan bu çalışmalar TÖMER’e “bilimsel tabanlı dil merkezi” kimliğini kazandırmış ve TÖMER’in yabancı dil öğretiminde uygulanmak üzere yeni yöntem ve teknikler geliştirmesine olanak vermiştir.

1989 yılından itibaren İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretimine başlayan TÖMER’de bugün Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca, İspanyolca, Portekizce,

İtalyanca, Rusça, Bulgarca, Çince, Arapça, Korece, Farsça dilleri ve Osmanlı Türkçesi öğretilmektedir.

Günümüzde Ankara’da Merkez ve Kızılay, İstanbul’da Kadıköy ve Taksim, İzmir, Bursa Şubelerinde aktif olarak yüz yüze ve çevrim içi olarak her seviyede dersler verilmekle birlikte çeşitli dillerde seviye belirleme, sertifika ve diploma sınavları da yapılmaktadır. ²

2.7.1.2. İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi

İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, İstanbul Üniversitenin en eski birimlerinden biridir. 1933 yılında “Yabancı Diller Okulu” adıyla Edebiyat Fakültesi çatısı altında kurulan bölüm, 1961’den itibaren rektörlüğe bağlı bir birim olarak çalışmaya başlamıştır. 1975’te Süleymaniye’de kendi binasına taşınan bölüm, 1983’te “Yabancı Diller Bölümü” adını almıştır. Sonraki yıllarda gerek diğer yabancı dillere gerekse yabancı dil olarak Türkçeye olan ilginin artmasıyla, İstanbul Üniversitesinin öğrencisi olmayan diğer kişilere de hizmet vermek amacıyla 2000 yılında Yabancı Diller Bölümü’nden ayrılarak İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi kurulmuştur. Günümüzde Tophane Merkez Şubesi, Süleymaniye ve Avcılar Şubeleriyle hizmetlerini sürdürmeye devam etmektedir.³

2.7.1.3. Yunus Emre Enstitüsü

Yunus Emre Enstitüsü, Yunus Emre Vakfına bağlı bir kuruluş olarak Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye’nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek üzere yurt dışında kurduğu merkezlerde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının yanı sıra ülkemizin tanıtımı amacıyla kültür ve sanat faaliyetleri yürütmekte, ayrıca bilimsel çalışmalara destek vermektedir.

2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında 58 kültür merkezi bulunmaktadır. Kültür merkezlerimizde verilen Türkçe eğitiminin

² <http://tomer.ankara.edu.tr/hakkimizda/>

³ <https://dilmerkezi.istanbul.edu.tr/tr/content/kurumsal/tarihce>

yanı sıra, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla yapılan iş birlikleri ile Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğretimi desteklenmektedir. Kültür merkezleri aracılığıyla kültür ve sanatımızı tanıtmak amacıyla birçok etkinlik düzenlenmekte, ulusal veya uluslararası etkinliklerde ülkemiz temsil edilmektedir.⁴

2.7.1.4. Diğer Üniversitelere Bağlı TÖMER'ler ve Dil Öğretim Merkezleri / Özel Kurslar

Son yıllarda Türkçeye olan yoğun ilgi ve yabancı uyruklu öğrenci sayısının da artmasıyla üniversiteler Türkçe öğretimine ağırlık vermeye başlamıştır. Yabancı öğrenci sayısının ve Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısının artmasıyla hem devlet üniversiteleri hem de vakıf üniversiteleri Türkçe öğretim merkezleri açmaya başlamışlardır. 3.1.'de de belirtildiği gibi farklı üniversitelere bağlı farklı isimlerle faaliyet gösteren yabancı uyruklulara/ yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğreten 125 kurum bulunmaktadır. Bu kurumlar TÖMER, DİLMER, TÜRKMER, TÜRMER, DEDAM, Dil Merkezi, YÜTÖM, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi gibi isimler kullanmaktadırlar.

2.8. YADOT ile İlgili Çevrim İçi Uygulamalar

2.8.1. 3 Dakikada Türkçe

3 Dakikada Türkçe web sitesi, T.C. Başbakanlık Yurt Dışı Türkler Akraba Topluluklar Başkanlığı ve Sakarya Üniversitesi tarafından desteklenen bir projedir. Bu proje ile Türkçenin A1 seviyesinde internetin olduğu her ortamda öğrenilmesini amaçlanmaktadır. Web sitesi bu amaçla İngilizce, Fransızca, Rusça, İspanyolca, Arapça, Çince, Uyгурca, Boşnakça ve Arnavutça dillerinde hazırlanmıştır. Hazırlanan bu internet sitesinde A1 seviyesinde 25 dil bilgisi konusu bulunmaktadır. Web sitesinde içerik olarak konu anlatım videoları, okuma, yazma, dinleme, konuşma ve sözcük bölümleri bulunmaktadır. Konu anlatım videoları hem Türkçe hem de 9 farklı

⁴ <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>

dilde anlatılmaktadır. Ayrıca web sitesinde bulunan konu anlatım videoları YouTube üzerinden de izlenebilmektedir.

2.8.2. Ana Dil Türkçe

Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi tarafından hazırlanan Ana Dil Türkçe platformu Türkçenin bir iletişim dili olarak iş, eğitim ve günlük yaşamda kullanılabilecek düzeyde uzaktan çevrim içi (asenkron) ve ücretsiz öğretilmesini amaçlamaktadır. A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeylerinden oluşmakta ve her düzey farklı sayıda ünitelerden oluşmaktadır. Her bir üniteye öğretilecek olan kazanımlar ile ilgili bir e-ders sunulmaktadır. Bu e-dersler öncelikle bir animasyon video ile ünite kapsamında kazandırılmak istenen tüm kazanım, beceri ve sözcük türleri hakkında bilgiler barındırmaktadır. Animasyon videonun ardından etkileşimli konu anlatımları yapılmakta ve aralarda da öğrencinin kendi öğrenmesini kontrol edebilmesi için alıştırmalara yer verilmektedir. Ayrıca platform içerisinde dinleme, okuma, diyaloglar, kelime çalışmaları, kalıp kelimelerin öğrenimini sağlayan oyunlar gibi etkinlikler de bulunmakta ve öğrencilere bu etkinliklere diledikleri zaman internetin bulunduğu her yerden ulaşma imkânı sunulmaktadır.

Platform öğrencinin öğrenmeyi kendi kontrolünde ve öğrenme hızında gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır.⁵

2.8.3. Türkçe Öğreniyorum

Yaşar Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Merkezi katkılarıyla hazırlanan Türkçe Öğreniyorum, TÜBİTAK 3501 Programı kapsamında 115K270 kodu ile desteklenen “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Farklılaştırılmış Uzaktan Öğretimi” Projesi kapsamında geliştirilmiştir. Projenin amacı, Türkçenin dünya genelinde öğretilmesinde bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ve öğrenenin hazır bulunuşluğuna göre farklılaşan bir uzaktan öğretim sistemi oluşturulmasıdır. Proje yabancı dil öğretim basamaklarından “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan A1 düzeyi ile sınırlıdır.

⁵ <https://drive.google.com/file/d/1e62UAcKJoIV7wGaO8vtftc9tslJlufdC/view>

Türkçe Öğreniyorum, Uyarlanabilir Kitlesele Açık Çevrimiçi Ders (Adaptive Massive Open Online Course) şeklinde tasarlanmıştır. Açık ve uzaktan eğitim felsefesine uygun olarak geliştirilmiştir. Türkçe öğretiminde -gramer temelli bir dil öğretimi anlayışından sıyrılıp- işlevsel dil öğretimi anlayışını benimsemiştir. İçerikleri, Yunus Emre Enstitüsü ve TÖMER'lerin içerikleri ile uyumludur. Bu bağlamda Türkçe Öğreniyorum sisteminde 53 bölüm, kurallar sözlüğü, kelime sözlüğü, forum ve sanal toplantı uygulaması bulunmaktadır. Her bölümde ders anlatım videosu, gerçek yaşamla konuyu ilişkilendiren drama videosu, dinleme, yazma, telaffuz ve okuma etkinliklerinin yanı sıra oyunlar yer almaktadır. Sistemde İngilizce, Arapça, Rusça ve Fransızca dil desteği sunulmuştur.⁶

2.8.4. Altın Köprü Uzaktan Türkçe Öğretim Portalı

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından hazırlanmış olan Altın Köprü Uzaktan Türkçe Öğretim Portalı tüm dünyadan Türkçe öğrenmek isteyenlere A1, A2, B1, B2 seviyelerinde hizmet vermektedir. Portalin hazırlanmasında Altın Köprü Yabancılar Türkçe Ders Kitabı baz alınmıştır. Portal; okuma-anlama, dinleme-anlama, izleme-anlama, gramer etkinlikleri, kurgusal videolar ve seviyelere göre kelime etkinliklerinden oluşmaktadır.

2.8.5. Türkçe Öğretim Portalı

Yunus Emre Enstitüsü tarafından oluşturulan Türkçe Öğretim Portalinde zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde Türkçe öğrenmek mümkündür. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında bir ilk olan “Türkçe Öğretim Portalı” projesi ile seviyelere göre belirlenmiş kelime listeleri ve dil bilgisi yapıları aşamalı olarak gösterilmekte, öğrencilerin günlük hayatta sıkça kullanabileceği yapılar okuma, dinleme, yazma, konuşma becerilerine dayanan etkinliklerle öğretilmektedir.

Portal, internet sitesi ve mobil uygulama aracılığı ile yurt içi ve yurt dışında Türkçe öğrenmek, dil bilgisini geliştirmek ve kelime hazinesini zenginleştirmek

⁶ <https://turkish.yasar.edu.tr/?p=hakkinda>

isteyen kişilerin kullanımına uygun olarak hazırlanmıştır. Portal öğrencilerin yanı sıra öğretmenler için de yardımcı bir ders aracı işlevi görmektedir.

Portal aracılığıyla; 7/24 sınırsız erişim, dil öğretimine yönelik etkinlik şablonları, okuma, dinleme, yazma ve konuşma etkinlikleri, video içi etkinlikler, dil bilgisi etkinlikleri, telaffuz geliştirme aracı, canlı ders modülü, soru bankası, sınav modülü, yarışmalar ve ödüller, sosyal medya araçları, öğretmen desteği, video eğitim modülü, mobil uyumlu tasarım, materyal kütüphanesi, oyunlaştırma gibi özelliklerden faydalanılabilmektedir.⁷

2.8.6. Türkçenin Sesi Radyosu

Yunus Emre Enstitüsü tarafından kurulan “Türkçenin Sesi Radyosu” Türk dili, kültürü, sanat ve edebiyatını tüm dünyaya tanıtmak amacıyla kurulmuştur. Radyonun hedef kitlesi olarak Türkçe konuşan, Türkçe öğrenen, yurt içinde ve yurt dışında kültür, sanat, edebiyat ve Türkiye’ye ilgi duyan herkes olarak belirtilmiştir.

Radyoda Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için yapılan canlı yayın programlarıyla birlikte radyonun ana sayfasında bulunan “Türkçe Öğreniyorum” bölümünde A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 düzeyindeki öğrenciler için Türk şairlerinden şiirler, bilmeceler, hikayeler, deyimler, kültürel öğeler, sesli kitaplar, klasik Türk filmleri hakkında bilgilerin bulunduğu programlar da düzenlenmekte ve bunlarla ilgili çalışma kağıtları da site içerisinde ilgili bölümde bulunmaktadır.

2.9. Kovid-19 Salgını Sonrası Yabancı Dil Olarak Türkçenin Çevrim İçi Öğretimi ile İlgili Yaşanan Gelişmeler

Üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezleriyle yapılan görüşmelerde birçok kurumun salgın sürecinde Mart-Nisan ayı itibariyle çevrim içi derslere başladıkları bilgisine ulaşılmıştır. Yapılan çevrim içi derslerin Zoom veya

⁷ <https://www.yee.org.tr/tr/turkce/turkce-ogretim-portali>

üniversitelerin kendilerine ait veya satın alınan sistemler üzerinden yapıldığı görülmüştür. Gerek kurum yöneticileri gerekse öğretmenlerle yapılan görüşmelerdeki genel intiba çevrim içi derslere geçişin zorunluluktan dolayı hızlı bir şekilde olduğu ve bu duruma hazırlıksız yakalandığı şeklindedir.

Alanla ilgili kurumların sahip olduğu ders kitapları ve materyallerin büyük bir çoğunluğu yüz yüze dersler için hazırlanmış olduğundan derslere giren öğretmenler bazı zorluklar yaşamışlardır. Bu zorlu süreci kolaylaştırmak üzere kurumlar çevrim içi öğretime uygun materyaller oluşturmak için çalışma grupları oluşturmuşlar ve imkanlar dahilinde bu duruma uygun materyaller üretmeye çalışmışlardır.

Bazı üniversiteler YouTube, Webinar, Zoom, GoogleMeeting gibi platformlar üzerinden seminerler düzenlemiş, alanında tecrübeli hocalarla çalışanları bir araya getirmiş ve yapılan bu buluşmalarla alanda çalışanların soru ve sorunları dile getirilerek cevaplar aranmıştır.

Salgın süreciyle birlikte çevrim içi öğretime geçişin hızlı bir şekilde yapılması ve yaşanan sorunlar ilk bakışta olumsuz olarak görülmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki bu hızlı geçiş Türkçenin çevrim içi öğretimiyle ilgili çalışmaları hızlandırmış ve Türkçeyi bütün dünyada daha erişilebilir bir dil haline getirmiştir. Dünyanın farklı ülkelerinde Türkçeyi öğrenmek isteyen ama Türkiye'ye gelme imkânı olmayanların çevrim içi öğretim sayesinde hem kaliteli hem ekonomik hem de kolay ulaşılabilir kurslara erişim imkânı sağlanmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum (örnek olay) çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013). “Durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir” (Yin, 1984, akt. Yıldırım & Şimşek, 2016, s.289).

Durum çalışması genel tarama modelleri ile yapılan araştırmalara oranla daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın bilgiler verir. Genel taramaların yetersiz görüldüğü durumlarda, durum çalışması taramaları yapılır (Karasar, 2003). Bu yönüyle örnek olay çalışmaları bir olay, durum ya da kişiyi detaylı olarak araştırma fırsatı sunar (Merriam, 1998).

Çalışmada nitel yöntemlerin en çok kullanılanı olan görüşme tercih edilmiştir. Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, algı ve duygularını ortaya koymada kullanılan, çok güçlü bir yöntemdir. (Bogdan, Biklen, 1992’den akt. Yıldırım, Şahin, 2011:119).

3.2. Verilerin Toplanması

3.2.1. Görüşme Formu

Katılımcıların görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Yarı yapılandırılmış görüşme formunda sorular esnektir ve genellikle her katılımcıdan spesifik veriler toplanır. Önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur.” (Merriam, 2018: 87). Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarını uygulamaya başlamadan önce görüşme

formunun geçerliliği konusunda alanda çalışan akademisyenlerden görüş alınmıştır. Ayrıca görüşmenin ön denemesi için yabancılara Türkçe öğretimi alanında aktif olarak çalışmakta olan farklı kişilerden görüşler alınmıştır.

3.2.2. Görüşme Formu Sorularının Belirlenmesi

Çalışmada katılımcılara sorulan soruların belirlenmesi aşamasında literatüre bakılmış ve benzer çalışmalarda elde edilen bulgular incelenmiştir. Ayrıca kendi tecrübelerimizden ve alanda tecrübeli öğretim görevlileri ile yapılan görüşmelerin ardından ortaya çıkan veriler ışığında yaşandığı/yaşanabileceği tahmin edilen sorunlara yönelik sorular hazırlanmıştır. Soruların hazırlanması aşamasında; soruların kolay anlaşılabilir olması, açık uçlu sorulardan oluşması, yönlendirmeden kaçınılması, soruların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi gibi kurallara da dikkat edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018:132). Bunlardan hareketle katılımcılara açık uçlu cevaplar verebilecekleri 22 soru sorulmuştur.

3.3. Veri Toplama Süreci

İlgili literatür taraması ve uzman görüşleri alındıktan sonra çalışmada kuramsal boyut oluşturulmuştur. Ardından verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Mart 2020 tarihinden itibaren Ankara Üniversitesi TÖMER'in bütün şubelerinde dersler salgın tedbirleri sebebiyle çevrim içi ortamlarda yapıldığı için görüşme formu yüz yüze uygulanamamıştır. Danışman hocamızın onayı da alındıktan sonra verilerin toplaması amacıyla görüşme soruları Google doküman ortamında uygun hâle getirilmiştir. Google doküman formatına uygun hale getirilen görüşme formu e-posta ve WhatsApp aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Yaklaşık 10 günlük süre içinde 24 katılımcının cevapları internet ortamında toplanmıştır. İnternet ortamında toplanan cevaplar bilgisayar ortamına indirilmiş ve cevaplar düzenlenerek analiz yapılmaya hazır hale getirilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

“Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde veriler betimsel analize göre daha derin bir analize tabi tutulur ve betimsel analizde fark edilemeyen kavram ve temalar bu şekilde keşfedilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir.” (Yıldırım & Şimşek, 2018: 242).

Nitel verilerin analizi dört aşamada yapılmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.243).

Bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

- 1) Verilerin Kodlanması
- 2) Temaların bulunması
- 3) Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi
- 4) Bulguların yorumlanması

Çalışmada elde edilen veriler içerik analizinin aşamalarına dikkat edilerek çözümlenmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan yola çıkarak temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler tema ve alt temalara uygun şekilde düzenlenmiş ve buradan da bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmada, katılımcılar K1, K2, K3, ... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların sorulara vermiş oldukları cevaplardan doğrudan alıntılar yapılmıştır

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Katılımcılara Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde katılımcılara ait bilgiler analiz edilip tablolar hâline getirilmiştir.

Tablo 4. 1. Katılımcıların Mezuniyet Derecesine Göre Dağılımı

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Lisans	12
Yüksek Lisans	10
Doktora	2

Tablo 4.1'e bakıldığında katılımcıların yarısının lisans mezunu olduğu, 10 katılımcının yüksek lisans eğitime devam ettiği/mezunu olduğu ve 2 katılımcının ise doktora eğitime devam ettiği görülmektedir.

Tablo 4. 2. Katılımcıların alanda ders verme tecrübesine göre dağılımı

Temalar	Kişi Sayısı (n)
0-5 Yıl	6
5-10 Yıl	10
10-15 Yıl	5
15+ Yıl	3

Tablo 4.2'ye bakıldığında bazı katılımcıların (n=10) 5 yıldan fazla bir tecrübeye sahip olduğu, 8 katılımcının ise 10 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olduğu görülmektedir. Tabloya bakıldığında çalışmamıza katılanların alanda tecrübe sahibi bir gruptan oluştuğu görülmektedir.

4.2. Çevrim İçi Öğretime Dair Öğretici Görüşlerine İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara vermiş oldukları yanıtlar çözümlenmiş olup bununla ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Katılımcıların “*Daha önce çevrim içi öğretimle ilgili kurs/seminer/hizmet içi eğitim vb. katıldınız mı?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplara bakıldığında büyük çoğunluğunun (n=18) daha önce çevrim içi öğretimle ilgili bir eğitim almadıkları, bazı katılımcıların (n=6) ise çevrim içi eğitimle ilgili çeşitli seminer ve sertifika programlarına katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı sorunun devamında sorulan “*Bir önceki sorunun cevabı “Hayır” ise; çevrim içi öğretimle ilgili bir eğitim almak ister miydiniz? Bu eğitimin size ne gibi faydalar sağlayacağını düşünüyorsunuz?*” sorusuna öğreticilerin vermiş oldukları yanıtlara bakıldığında daha önce çevrim içi öğretimle ilgili bir eğitim almamış olan katılımcıların tamamının (n=18) böyle bir eğitim almak istedikleri ve bu eğitimin kendilerine çeşitli faydalar sağlayacaklarını düşündükleri görülmüştür. Sorulan sorulara verilmiş olan yanıtlar değerlendirildiğinde *materyal geliştirme, öğrenme sürecini verimli kılma, özgüven, karşılaşılabilecek sorunları öngörebilme, çevrim içi öğretim araçlarına hâkim olma ve sınıf kontrolü* olmak üzere altı farklı tema ortaya çıkarılmıştır. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4.3.’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 3. Çevrim İçi Öğretimle İlgili Alınacak Olan Eğitimlerin Sağlayacağı Yararlara Dair Öğretici Görüşleri

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Materyal geliştirme	7
Öğrenim sürecini verimli kılma	6
Çevrim içi öğretim araçlarına hâkim olma	6
Özgüven	2
Karşılaşılabilecek sorunları öngörebilme	4
Sınıf kontrolü	2

Çalışmaya katılan öğreticilerden bir kısmı (n=7) çevrim içi öğretimle ilgili alacakları eğitimin kendilerine materyal geliştirmede katkı sağlayacağını ve bu sayede

eğitim sürecinin verimli kılınacağını (n=6) düşünmektedirler. Bu eğitimler sayesinde çevrim içi öğretim araçlarına hâkim olup (n=6) daha özgüvenle hareket edeceklerini (n=2) belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Ayrıca alınacak eğitimlerle sınıf kontrolünün (n=2) ve çevrim içi öğretim boyunca karşılaşılabilecek sorunların öngörülebilmesinin (n=4) sağlanabileceği de araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları (n=2) bu eğitimi almak istediklerini belirttikleri halde bu eğitimin kendilerine sağlayacağı yarar konusunda bir görüş belirtmemişlerdir.

Öğreticilere ait bazı görüşler şu şekildedir:

K1: *“Evet, almak isterim. Çevrim içi eğitim almanın; çevrim içi öğretim ile ilgili uygulama teknikleri, içerik, materyal hazırlama, öğrenciye yaklaşım, yaşanabilecek sorunlara çözüm bulma gibi konularda faydalı olacağını düşünüyorum.”*

K7: *“Bu alanda alabileceğim bir eğitimin gerek programların kullanılabilirliğini gerekse dersin verimliliğini artırabilmek açısından olumlu etkisi olacağını düşünüyorum.”*

K9: *“Evet, isterim. Özellikle neredeyse tamamen çevrim içi eğitime geçtiğimiz bu dönemde dersleri sınıf içinde olduğu gibi etkili bir şekilde yapabilmek, öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmek, çevrim içinde kullanılabilecek programları ve nasıl daha etkin kullanabileceğimi öğrenmenin çok faydalı olacağına inanıyorum. Bu şekilde hem ben daha özgüvenli ders işleyebilirim hem de öğrenciler aldıkları eğitimden daha memnun kalırlar.”*

Katılımcıların “Çevrim içi dersleri yapmak için uygun koşullara sahip misiniz? (İnternet, bilgisayar, uygun bir oda vb.)” sorusuna vermiş oldukları cevaplar değerlendirildiğinde büyük bir çoğunluğun (n=21) çevrim içi dersleri yapmak için uygun koşullara sahip olduğu, 3 öğreticinin ise uygun koşullara sahip olmadığı görülmüştür. Ayrıca çevrim içi dersler için uygun koşullara sahip olduğunu belirten öğretmenlerden 1’i çevrim içi dersler başlamadan önce donanımsal ve teknik sorunları kendi imkânlarıyla çözerek çevrim içi çalışmalara uygun bir ortam hazırladığını

belirtmiştir. Uygun koşullara sahip olmayan öğretmenlere sorulan “Bir önceki soruya cevabınız "Hayır" ise yaşamış/yaşamakta olduğunuz sorunu belirtiniz.” sorusuna verilen cevaplar değerlendirildiğinde teknik sorunlar ve ekipman sorunları olmak üzere 2 tema ortaya çıkmaktadır. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4.4.’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 4. Çevrim İçi Dersler İçin Koşulları Uygun Olmayan Öğreticilerin Sorunlarına Dair Görüşleri

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Teknik sorunlar	1
Ekipman/ Donanımsal sorunları	2

Öğreticiler evde kendilerinden başka çevrim içi işlerde çalışanlar da olduğunu ve evdeki bilgisayar sayısının yetersizliğinden dolayı yaşadıkları ekipman sorunları olduklarını (n=2) dile getirirken bazı öğretmenler bu sorunlara ek olarak özellikle internet bağlantısı ile ilgili teknik sorunlar(n=1) yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğreticilere ait bazı görüşler şu şekildedir:

K9: “Aslında uygun ama yetersiz koşullara sahibim. Öncelikle internet hızı çok sorun yaratıyor. Bazı günler iyiyken bazen öğrenciler beni duymakta zorlanıyor ya da ekran donuyor. Bu da yoğunluktan kaynaklanıyor olabilir. Ancak böyle bir sorun yaşadığımda telefonumun internetinden bağlanmak zorunda kalıyorum ki bu da internet için çok daha fazla ücret ödememe sebep oluyor. Ayrıca evde tamamen uygun koşullara sahip 1 bilgisayar var ve eşim de çevrimiçi eğitim verdiğinden dolayı maalesef aynı saatlerde ders yapamıyoruz.”

K19: “Evden çalışma sistemi hayatımızda çok yeni olduğu için ilk zamanlar teknik donanım ile ilgili sıkıntılar yaşadım, kendi çabalarımızla bu sıkıntıları aşmaya çalışıyoruz. İş yerlerinin bu konuda desteği olmalı.”

Katılımcılara sorulan “YADOT alanında aldığınız eğitimler/sertifika programları/yüksek lisans/doktora derslerinin sizi çevrim içi derslere hazırladığını

*düşünüyor musunuz?” sorusuna 6 öğretici aldıkların eğitimin kendilerini çevrim içi derslere hazırladığını, 3 öğretici ise aldıkların eğitimlerin kendilerini çevrim içi eğitime hazırlamadığını belirterek bununla ilgili bir yorumda bulunmamıştır. Aldıkları eğitimin kendilerini çevrim içi eğitime hazırlamadığını düşünenlerin verdikleri yanıtlar (n=15) çözümlenerek *çevrim içi eğitimle ilgili ders/program eksikliği, çevrim içi formasyon eğitimi, ders veren akademisyenlerin çevrim içi derslerle ilgili deneyim eksikliği ve eğitimci çabası* temaları ortaya çıkarılmıştır. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4.5.’te gösterilmiştir.*

Tablo 4. 5. Alınan Eğitimlerin Öğreticileri Çevrim İçi Derslere Hazırlayıp Hazırlamadığıyla İlgili Öğretici Görüşleri

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Çevrim içi eğitimle ilgili ders/program eksikliği	15
Çevrim İçi formasyon eğitimi	1
Ders veren akademisyenlerin çevrim içi derslerle ilgili deneyim eksikliği	1
Eğitimci çabası	2

Katılımcılar, eğitim hayatları boyunca almış oldukları eğitimlerin yüz yüze eğitimi kapsadığını, hazırlanan eğitim programlarında çevrim içi öğretimle ilgili bir ders/program bulunmadığını (n=15) belirtmişlerdir. Bazı katılımcılara göre salgın ile başlayan çevrim içi eğitim süreci öğreticilerin yoğun çabaları ile ilerlemiştir (n=2). Katılımcılardan 1’i aldıkların eğitimlerde çevrim içi eğitime dair derslerin verilmemesinin nedeni olarak dersleri veren hocaların bu konuda yeterli bilgiye ve tecrübeye sahip olmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. 1 öğretici de çevrim içi öğretim alanında özel bir formasyon programının açılması gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K4: “Tüm Türkiye’de olduğu gibi kurumumuzda da çevrim içi ders verme durumu çok yeni ve beklenmedik bir durumdu ve hazırlıksız yakalandı. Bu süreç planlı bir şekilde ilerlemedi, eğitimcilerin çabalarına ve deneme yanılma yoluna bırakıldı. Süreç ilerledikçe bazı şeyler değiştirildi/düzeltilti. Kovid-19 ortaya çıkmadan önce aldığımız

tüm eğitimler sınıf içi derslere göre verildi çünkü çevrim içi ders vermenin fikri bile yoktu.”

K5: “Bu yeni bir öğretim ortamı, kendine has özellikleri var. Her ne kadar öğretmenlik mesleğine dair dersler, stajlar, formasyonlar alınsa da tüm bunlara ek bir formasyon gerekir.”

K14: “Çünkü verilen eğitimlerin içeriğinde çevrim içi eğitim ile ilgili program yoktu.”

K:24: “Bu dersleri veren hocaların bu konuya ilişkin deneyimi olmadığını düşünüyorum.”

Katılımcıların “Çevrim içi derslerde hangi seviyede hangi becerileri geliştirmekte zorlanıyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar değerlendirildiğinde, A1 ve A2 seviyesinde en fazla yazma ve karşılıklı konuşma, B1, B2 ve C1 seviyelerinde ise yazma becerisinin geliştirilmesinde zorlandıkları sonucuna görülmektedir. Bu soruya ilişkin verilen yanıtlar Tablo 4.6.’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 6. Öğreticilerin Düzeylere Göre Geliştirmekte Zorlandıkları Beceriler

SEVİYE	OKUMA	YAZMA	DİNLEME	KARŞILIKLI KONUŞMA	SÖZLÜ ANLATIM
A1	6	16	8	13	10
A2	5	13	8	12	6
B1	2	17	4	6	4
B2	2	19	3	4	3
C1	2	18	4	4	2

Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlara bakıldığında çevrim içi derslerde bazı becerileri geliştirmekte zorlandıklarını belirlenmiştir. Tabloya bakıldığında katılımcıların A1 seviyesinde en çok yazma (n=16) ve karşılıklı konuşma becerisini (n=13) geliştirmekte zorlandıkları görülmektedir. 10 katılımcı sözlü anlatım, 8 katılımcı dinleme ve 6 katılımcı da okuma becerisini geliştirmekte zorlandığını belirtmiştir.

Katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde A2 seviyesinde en çok yazma (n=13) ve karşılıklı konuşma (n=12) becerileri geliştirmekte zorlandıkları belirlenmiştir. 8 katılımcı dinleme, 6 katılımcı sözlü anlatım ve 5 katılımcı ise okuma becerisini geliştirmekte zorlandığını belirtmiştir.

B1 seviyesinde katılımcıların geliştirmekte zorlandıkları becerilere bakıldığında ilk sırada 17 katılımcı ile yazma becerisi gelmektedir. 6 katılımcı karşılıklı konuşma, 4 katılımcı dinleme, 4 katılımcı sözlü anlatım ve 2 katılımcı da okuma becerilerini geliştirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Tabloya bakıldığında katılımcıların B2 seviyesinde geliştirmekte zorlandıkları becerilerin başında yazma (n=19) gelmektedir. Diğer becerilerle ilgili sayı; karşılıklı konuşma (n=4), dinleme (n=3), sözlü anlatım (n=3) ve okuma (n=2) şeklindedir.

Çevrim içi derslerde C1 seviyesinde katılımcıların geliştirmekte en çok zorlandıkları beceri yazmadır (n=18). Yazma becerisini 4'er katılımcıyla dinleme ve karşılıklı konuşma, 2'şer katılımcıyla da sözlü anlatım ve okuma becerileri takip etmektedir.

Tablo 4.6. genel olarak değerlendirildiğinde bütün katılımcıların bütün seviyelerde yazma becerisini geliştirmekte zorlandıkları görülmektedir. Ayrıca A1 ve A2 seviyesinde yazma becerisinin dışında karşılıklı konuşma becerisini geliştirmekte de zorlanıldığı açıkça görülmektedir.

Katılımcıların "Salgın sonrası çevrim içi derslere devam edilecek olursa devam etmek ister misiniz?" sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında büyük bir çoğunluğun (n=22) salgın sonrasında çevrim içi derslere devam edilmesi durumunda bu şekilde çalışmayı istediklerini belirtmişlerdir. Yalnızca 2 öğretici salgın sonrası çevrim içi derslere devam etmek istemediği yönünde görüş bildirmiştir. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4.7'de gösterilmiştir

Tablo 4. 7. Öğreticilerin Salgın Sonrası Çevrim İçi Derslere Devam Etme Durumu

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Evet	22
Hayır	2

Katılımcıların “Çevrim içi derslerin sizin açınızdan avantajları nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde *zamandan, mekândan ve ulaşımdan tasarruf, konfor, ulaşılabilirlik, güvenlik, görsel ve materyallerin etkili kullanımı ve kendini geliştirme* temaları ortaya çıkmıştır. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4.8.’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 8. Öğreticilere Göre Çevrim İçi Derslerin Avantajları

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Zaman, mekân ve ulaşımdan tasarruf	11
Konfor	5
Ulaşılabilirlik	7
Güvenlik	1
Görsel ve materyallerin etkili kullanımı	7
Kendini geliştirme	2

Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=11) çevrim içi dersleri n zaman, mekân ve ulaşım konularında kendilerine avantaj sağladığını düşünmektedir. Katılımcılardan bazıları çevrim içi dersler sayesinde kursların daha ulaşılabilir (n=7) hâle geldiğini ve öğrencilerin bunu evlerindeki/ülkelerindeki konforlarını bozmadan (n=5) güvenli (n=1) bir şekilde yapabileceklerini belirtmektedirler. Ayrıca internet ve bilgisayar aracılığıyla görsel ve materyallerin daha etkili kullanıldığını (n=7) ve çevrim içi derslerin yeni olması nedeniyle daha önce böyle bir tecrübe edinmemiş olan katılımcıların kendini geliştirme (n=2) şansı da bulması katılımcıların avantaj olarak değerlendirdiği başka unsurlardır.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K1: “Çevrim içi eğitim vererek bu alanda kendimi geliştirebilirim.”

K7: “Özellikle daha fazla insana daha kolay bir şekilde ulaşabilmek açısından çevrim içi derslerin yüz yüze derslere nazaran daha avantajlı olduğu kanaatindeyim.”

K14: “Pek çok avantajı var öncelikle kursa ulaşmak için vakit kaybı yok. Mesafeler önemsiz. Zaman esnek kullanılabilir. En önemlisi en rahat olduğumuz ortamda çalışabiliriz.”

K15: “Çevrimiçi derslerin öğretici için avantajları görsel materyallerin, slaytların dersi daha akıcı hale getirip öğretim sürecini hızlandırması ve zaman kazandırmasıdır.”

K17: “Pandemi sürecinde güvenilir bir şekilde derslere devam edebilmek.”

Katılımcıların “Çevrim içi derslerin sizin açınızdan dezavantajları nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde *ders saatlerinin uzunluğu, teknik sorunlar, sağlık sorunları, odaklanma sorunu, sosyalleşememe, ev ve iş ortamının karışması, jest, mimik ve beden dilinin yetersiz kullanımı, bazı becerileri geliştirmede yaşanan zorluklar, öğrencilerle iletişim kurmanın güçlüğü ve bilginin öğrenciye ulaşıp ulaşmadığını kontrol etmede yaşanan sorunlar temaları ortaya çıkmıştır.* Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 9. Öğreticilere Göre Çevrim İçi Derslerin Dezavantajları

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Ders saatlerinin uzunluğu	5
Teknik sorunlar	5
Sağlık sorunları	4
Odaklanma sorunu	6
Sosyalleşememe	2
Ev-İş ayrımının kalmaması	1
Jest, mimik ve beden dilinin yetersiz kullanımı	5

Bazı becerileri geliştirmede yaşanan zorluklar	7
Öğrencilerle iletişim kurmanın güçlüğü	6
Bilginin öğrenciye ulaşıp ulaşmadığını kontrol etmede yaşanan güçlük	4

Katılımcıların “Çevrim içi derslerin sizin açınızdan dezavantajları nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlara bakıldığında 5 katılımcının ders saatlerinin uzunluğu ile ilgili sorunlar yaşadığı, bazı katılımcıların (n=5) teknik sorunlar yaşadığı, 4 katılımcının ise sağlıkla ilgili sorunlar yaşadığı görölmektedir. Bazı katılımcılar çevrim içi derslerde odaklanma ile ilgili sorunlar yaşadığını (n=6) belirtmişken bazı katılımcılar ise çevrim içi derslerin yapıldığı dönemlerde sosyalleşme (n=2) konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar ev ve iş ayırımının kalmaması (n=1), jest, mimik ve beden dilinin yetersiz kullanımı (n=5), bazı becerileri geliştirmede yaşanan zorluklar (n=7), öğrencilerle iletişim kurmanın güçlüğü (n=6) ve bilginin öğrenciye ulaşıp ulaşmadığını kontrol etmede yaşanan güçlükler (n=4) ile ilgili yaşanan durumları çevrim içi derslerin dezavantajları olarak görmekte olduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K1: “Sınıf içi eğitimde öğrencilerle iletişim daha rahat oluyor ama maalesef çevrim içi eğitimde bu durum zorlaşıyor. Bazı öğrenciler kameralarını açmak istemiyor (Bir sebep söyleyerek) internette bağlantı zayıflığı, görüntü donması ya da bağlantı kopması olabiliyor. Öğrencilerin bazı becerilerdeki gelişimlerini takip etmek daha zor oluyor (Özellikle yazma becerisi). Ayrıca çevrim içi ders saatleri daha farklı düzenlenmeli uzun ders saatleri çevrim içi eğitim için çok da uygun değil.”

K5: “1. Yüz yüze iletişim ve etkileşim açısından kısmen eksik, 2. Yazma ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmek zor, 3. Sosyalleşmemek, 4. Ev ve iş yeri mefhumu birbirine karıştı.”

K8: “Bel ve sırt ağrıları.”

K9: “Uzun süre masa başında oturmanın fiziksel sorunlara sebep olması, - Öğrencilerle yeterince etkileşime geçememek, dersi anlatırken el, kol, jest ve mimikleri sınıftaki gibi yeterince ve etkili kullanamamak.”

K23: “Öğrenciyi derse odaklamakta güçlük, vücut dilini kullanamıyor ve öğrencinin beden dilinden, bakışlarından öğrencinin konuyu anlayıp anlamadığını anlayamamak. Tahtayı istediğim verimlilikte kullanamamak.”

Katılımcılara sorulan “Çevrim içi öğretim süresince sizi olumsuz yönde etkileyen şeyler oldu mu?” sorusuna katılımcıların 14’ü çevrim içi öğretim sürecinde kendilerini olumsuz yönde etkileyen bir durum olmadığını belirtmiştir. 10 katılımcı ise kendisini olumsuz yönde etkileyen faktörler olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Aynı sorunun devamında sorulan “Bir önceki sorunun cevabı "Evet" ise sizi olumsuz yönde etkileyen şeyleri yazınız.” sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar değerlendirildiğinde internet bağlantısı ile ilgili sorunlar, sağlıkla ilgili sorunlar, çevrim içi öğretimin daha fazla çaba gerektirmesi, öğrenici koşullarının çevrim içi öğretime uygun olmaması, teknoloji kullanımındaki yetersizliklerden kaynaklanan sorunlar, özgüven eksikliği, motivasyon eksikliği ve çevrim içi öğretime geçişte yaşanan uyum sorunu başlıklarından oluşan temalar ortaya çıkarılmıştır. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 10. Çevrim İçi Öğretim Sürecinde Öğreticileri Olumsuz Etkileyen Faktörler

Temalar	Kişi Sayısı (n)
İnternet bağlantısı ile ilgili sorunlar	3
Sağlıkla ilgili sorunları	3
Çevrim içi öğretimin daha fazla çaba gerektirmesi	1
Öğrenici koşullarının çevrim içi öğretime uygun olmaması	2
Motivasyon düşüklüğü	1
Teknoloji kullanımındaki yetersizliklerden kaynaklanan sorunlar	2
Çevrim içi öğretime geçişte uyum sorunu	1
Özgüven eksikliği	2

Katılımcılara çevrim içi öğretim sürecinde kendilerini olumsuz yönde etkileyen faktörler hakkında sorulan soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde bazı katılımcıların internet bağlantısı ile ilgili sorunlar (n=3) yaşarken bazı katılımcılar ise sağlıkla ilgili sorunlar (n=3) yaşadıkları belirlenmiştir. Çevrim içi öğrenimin yüz yüze öğretime göre daha fazla çaba gerektirdiğini düşünen katılımcı sayısı 1'dir. Öğrenci koşullarının çevrim içi öğretime uygun olmamasından dolayı sorun yaşadığını belirten katılımcı sayısı 2 iken motivasyon düşüklüğü yaşadığını bildiren katılımcı sayısı 1'dir. Katılımcılardan bazıları teknoloji kullanımındaki yetersizlikler (n=2) ve çevrim içi öğretime geçişle ilgili uyum sorunu (n=1) yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca 2 katılımcı çevrim içi öğretim konusunda özgüven eksikliği hissettiklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K1: *“İnternet bağlantısı ile yaşanan sorunlar olumsuz yönde etkiliyor. Bazı öğrencilerin çevrim içi eğitim için koşulları iyi olmuyor ve bu durum öğreticinin durumunu da zorlaştırıyor. Ayrıca sınıftaki öğrencinin teknolojik ürünleri kullanamaması da durumu zorlaştırıyor”*

K9: *“Uzun süre oturmak zorunda kaldığım için fiziksel olarak rahatsız olmak ve kullandığımız programı iyice öğrenene kadar derslerde kendimi çok özgüvenli hissedememek beni olumsuz etkiledi.”*

K12: *“Çevrim içi öğretim süresince sınıfı içi derslerin çevrim içi derslere nazaran daha eğlenceli geçmesinden dolayı motivasyonumun daha düşük olmasına neden olduğunu düşünüyorum.”*

K13: *“Oturarak ders anlatma uyum süresi beni olumsuz yönde etkiledi.”*

K19: *“Omurga sağlığım ve göz sağlığıyla ilgili sorunlar yaşadım ve yaşıyorum. Zaman zaman baş dönmesi, Öğrenciyi derse odaklayabilmek için normal süreçten çok daha fazla konuşuyorum ve ciddi anlamda yorucu oluyor.”*

Katılımcıların “Çevrim içi derslerde öğrenci kaynaklı yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde 2 katılımcının çevrim içi derslerde öğrenci kaynaklı sorunlar yaşamadığı görülmüştür. Diğer katılımcıların (n=22) verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde *teknik ve donanımsal sorunlar, ders esnasında başka işlerin de yapılmaya çalışılması, ders ortamının seçimine dikkat edilmemesi, öğrencilerin kontrolünde yaşanan zorluklar, öğrencilerle iletişim kurmada yaşanan sorunlar, öğrencilerin derslere giriş ve çıkışlarındaki düzensizlik, bilgisayar kullanımıyla ilgili sorunlar, odaklanma ile ilgili sorunlar, ön yargı ve dersleri ciddiye almama* başlıklarından oluşan temalar ortaya çıkarılmıştır. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 11. Öğreticilerin Çevrim İçi Derslerde Öğrenci Kaynaklı Yaşadıkları Sorunlar

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Teknik ve donanımsal sorunlar	21
Ders esnasında başka işlerin de yapılmaya çalışılması	3
Ders ortamın seçimine dikkat edilmemesi	4
Öğrencilerin kontrolünde yaşanan zorluklar	4
Öğrencilerle iletişim kurmada yaşanan sorunlar	2
Öğrencilerin derslere giriş ve çıkışlarındaki düzensizlik	4
Bilgisayar kullanımıyla ilgili sorunlar	2
Odaklanma ile ilgili sorunlar	5
Ön yargı	1
Dersleri ciddiye almama	2

Katılımcılara çevrim içi derslerde öğrenci kaynaklı yaşadıkları sorunlar sorulduğunda katılımcıların tamamına yakınının teknik ve donanımsal sorunlar (n=21) yaşandığını belirttikleri görülmektedir. Bazı katılımcılar çevrim içi dersler esnasında öğrencilerin başka işleri (bebek/çocuk, evcil hayvan, iş, ...) de yapmaya çalıştıklarını (n=3), çevrim içi derslere katılım sağlayacakları ortamın seçimine dikkat etmediklerini (n=4) ve bunların sonucunda derse odaklanma ile ilgili sorunların (n=5) ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları çevrim içi derslerde öğrencilerin derse giriş ve çıkışlarda düzensiz davrandıklarını (n=4), öğrencileri kontrol etmede

zorluklar (n=2) yaşadıklarını belirtirken bazı katılımcılar öğrencilerin çevrim içi dersleri ciddiye almadıkları (n=2) yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca çevrim içi derslere katılan öğrencilerle iletişim kurmayla ilgili sorunlar yaşandığını (n=2), bazı öğrencilerin bilgisayar kullanımında yetersiz olmasından kaynaklanan sorunlar (n=2) olduğunu ve öğrencilerin çevrim içi derslere karşı ön yargılı olduğunu (n=1) düşünen katılımcılar da bulunmaktadır.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K1: *“Kamerayı açmama, yeteri kadar konsantre olamaması, internet bağlantısının zayıf olması, öğrencinin bilgisayar kullanmakta zorluk yaşaması gibi sorunlar oluyor.”*

K13: *“Öğrencilerin çocukları ve evcil hayvanları öğrenciyi sürekli rahatsız etmesi, eğer öğrenci çevrim içi bir işte çalışıyorsa derste ikiye bölünmesi bir ders bir iş gibi ve bazı öğrencilerin kamerayı açmak istememesi sorunlarla karşılaşıyorum.”*

K16: *“Öğrencilerin derse geç katılması, aralarda dersten uzaklaşması, kamera açmak istememesi, internetteki çeviri programlarını kullanarak yazı, cümle yazması.”*

K14: *“WhatsApp kullanmayan öğrencime her türlü belgeyi WhatsApp yerine eposta ile göndermek zorunda kalmam.”*

K19: *“Öğrenci kamerayı açmadığında etkileşim çok daha zor oluyor öğrencinin yüzünü, tepkilerini görmek dönüt anlamında çok etkili, kamerayı kesinlikle açmaları gerektiği kanısındayım. Bazı öğrencilerle mikrofon sorunları yaşanmakta, sürekli mikrofonu kapatmaları için uyarmak gerekebiliyor. Ancak bu da Pandeminin ilk zamanlarına kıyasla daha iyi durumda. Öğrenciler için de bir alışma süreci gerekiyordu ve ilk zamanlara göre uyum sağlayabildiklerini gözlemliyorum.”*

K21: *“Önyargı, kamerayı bazen açmama, dersleri yüz yüzedeki kadar ciddiye almama.”*

Katılımcılara sorulan “Derse hazırlık aşaması düşünüldüğünde yüz yüze öğretim mi çevrim içi öğretim mi daha fazla zamanınızı almaktadır?” sorusuna 3 katılımcı yüz yüze yapılan derslere hazırlık aşamasında daha fazla zaman harcadıklarını belirtirken 21 katılımcı ise çevri içi derslere hazırlık sürecinin daha fazla zaman aldığı yönünde görüş bildirmiştir.

Ardından sorulan “*Bir önceki sorunun cevabına göre hazırlık aşamasının uzun sürmesinin nedenleri nelerdir?*” sorusuna çevrim içi derslere hazırlık aşamasının daha fazla zaman aldığını belirtenlerin cevapları değerlendirildiğinde *deneyim eksikliği, çevrim içi öğretimin yeni olması, materyal hazırlama programlarını kullanmadaki yetersizlik, hazır olan materyallerin çevrim içi öğretim için uygun olmaması, çevrim içi materyallerin hazırlık aşamasının uzun sürmesi ve çevrim içi öğretimle ilgili kaynak eksikliği* başlıklarından oluşan temalar ortaya çıkarılmıştır. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 12. Çevrim İçi Derslere Hazırlık Aşamasının Uzun Sürme Sebeplerine Dair Öğretici Görüşleri

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Deneyim eksikliği	1
Çevrim içi öğretimin yeni olması	2
Materyal hazırlama programlarını kullanmadaki yetersizlik	3
Hazır olan materyallerin çevrim içi öğretim için uygun olmaması	7
Çevrim içi materyallerin hazırlık aşamasının uzun sürmesi	12
Çevrim içi öğretimle ilgili kaynak eksikliği	3

Katılımcılara çevrim içi derslerin hazırlık aşamasının daha fazla zaman almasının nedenleri sorulduğunda katılımcıların büyük bir çoğunluğu *çevrim içi materyallerin hazırlık aşamasının uzun sürmesi* (n=12) yanıtı vermişlerdir. *Çevrim içi öğretimin yeni olması* (n=2), öğreticilerin çevrim içi öğretim konusunda deneyim eksikliğinin bulunması (n=1), öğreticilerin materyal hazırlama programlarını kullanmadaki yetersizliği (n=3) ve hazır olan materyallerin çevrim içi öğretim için uygun olmaması (n=7) ve çevrim içi öğretimle ilgili kaynakların eksikliğinden (n=3)

dolayı çevrim içi öğretimde hazırlık aşamasının uzun sürdüğü katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K1: “Çevrim içi öğretimi daha önce deneyimlememek.”

K9: “Aslında bence her iki öğretimin de hazırlık aşaması zaman alıyor ve almalı da zaten. Çevrim içi cevabını seçtim çünkü materyal hazırlamadan önce çevrim içi öğretim için elimizde bir kaynak olmadığından her ders yeni bir şey hazırlamak çok zaman alıyordu. Ancak materyal çalışması yapıldığı için şimdi daha az zaman alıyor.”

K16: “Tahtada anlatılan dilbilgisinin detaylı, açıklamalı, örnekli bir şekilde ve ilgi çekecek programlar kullanılarak hazırlanması uzun sürüyor. Gerekli alıştırmaların hazırlanması, çeşitlendirilmesi ve en önemlisi ilgi çekici hale getirilmesi, öğrencileri sıkmayacak bir ders akışının hazırlanması uzun sürüyor.”

K19: “Yeni bir sistem olduğu için sisteme uygun materyalimiz çok az hem bizim hem öğrenciler için yeni bir sistem. Tüm öğrencilerin dikkatini uyanık tutabilecek zengin materyal oluşturulmalı, bu konuda eksiklik olması ders öncesi ve sonrası hazırlık aşamasının uzamasına neden olmakta.”

K20: “Ders kitabı başlı başına bir materyal olarak yüz yüze eğitim için tasarlandığı için online eğitim için sunumlar hazırlamak zaman alıyor.”

Katılımcılara sorulan “Yüz yüze sınıflarda mı çevrim içi sınıflarda mı kendinizi daha rahat/ daha verimli hissediyorsunuz? Neden?” sorusuna 6 katılımcı çevrim içi sınıflarda kendini daha rahat hissettiğini, 14 katılımcı ise kendilerini yüz yüze sınıflarda daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. 1 katılımcı hem yüz yüze hem de çevrim içi sınıflarda kendini rahat hissettiğini belirtmiştir. 3 katılımcı ise hem sınıf içi hem de çevrim içi sınıflarda kendilerini rahat hissetmekle birlikte tercihlerinin bir nebze de olsa yüz yüze sınıflardan yana olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yüz yüze sınıflarda kendilerini daha rahat/verimli hissedenlerin vermiş oldukları cevaplar değerlendirildiğinde *iletişim kurma kolaylığı, sorunlara anında müdahale edebilme, verimlilik, geribildirim hızı olması ve jest mimik, beden dili ve göz temasının rahatça kullanılabilmesi* başlıklarından oluşan temalar ortaya çıkarılmıştır. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4.13'te gösterilmiştir

Tablo 4. 13. Öğreticilerin Yüz Yüze Sınıfları Tercih Etme Nedenleri

Temalar	Kişi Sayısı (n)
İletişim kurma kolaylığı	7
Sorunlara anında müdahale edebilme	2
Verimlilik	3
Geribildirim hızı olması	2
Jest, mimik, beden dili ve göz temasının rahatça kullanılabilmesi	7

Yüz yüze sınıflarda kendilerini daha rahat/verimli hisseden katılımcılar öğrencilerle iletişim kurmanın yüz yüze sınıflarda daha kolay olduğunu (n=7) çünkü jest, mimik, beden dili ve konuşurken öğrencilerle göz teması kurma gibi iletişimi güçlendiren unsurların rahatça kullanılabildiğini (n=7) belirtmişlerdir. Katılımcılara göre iletişimin kolay olmasının sağlamış olduğu avantajla öğrencilerin sorunlarına müdahale edebilme (n=2) ve dolayısıyla geribildirim hızı (n=2) da derslerin de verimliliğini (n=3) arttırmaktadır.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K1: “Yüz yüze sınıflarda kendimi daha rahat hissediyorum çünkü öğrenci ile iletişim kurmak ve bir sorun olduğunda müdahale etmem daha kolay ve rahat oluyor.”

K11: “Yüz yüze sınıflarda. Çünkü öğrencileri birebir görmek, konuşmak, jest ve mimikleri kullanabilmek dersi daha verimli işlememi sağlıyor.”

K17: “Açıkçası yüz yüze sınıflarda kendimi daha rahat hissediyorum çünkü sınıf içinde yürüme, jest-mimik kullanma dersi daha etkili hale getiriyor. Dersi anlamayan bir

öğrenciyi daha rahat fark edip müdahale edebiliyorum. Çevrim içi derslerde öğrenci kamera açmamışsa konuyu anlayıp anlamadığını fark etmek çok zorlaşıyor.”

K19: *“Yüz yüze sınıflarda daha rahat ve verimli olduğumu düşünüyorum. Hem hareket özgürlüğü, drama yapma şansı olması derste çok etkili ve öğrenciyi dinamik tutuyor, hem de öğrenciyle etkileşim içinde olmak, anında dönütler verebilmek, öğrenciye yakın olmak, defterini görmek, birer bir ilgilenmek gibi noktalarda daha verimli olduğu söylenebilir.”*

Çevrim içi sınıflarda kendilerini daha rahat/verimli hisseden katılımcılar vermiş oldukları yanıtlar değerlendirildiğinde *pratiklik, sağlık açısından güvenli olması, yeni bir deneyim olması ve verimlilik* başlıklarından oluşan temalar ortaya çıkarılmıştır. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4.14’te gösterilmiştir

Tablo 4. 14. Öğreticilerin Çevrim İçi Sınıfları Tercih Etme Nedenleri

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Pratiklik	2
Sağlık açısından güvenli olması	1
Yeni bir deneyim olması	1
Verimlilik	2

Çevrim içi sınıflarda kendilerini daha rahat/verimli hisseden katılımcılar çevrim içi sınıflarda kullanılan materyalleri kullanım, paylaşma ve görsellerin gösterimi gibi durumların daha pratik bir şekilde yapıldığını (n=2) düşünmektedir. Katılımcılardan bazıları ise çevrim içi sınıfları sağlık açısından, özellikle içinde bulunduğumuz salgın döneminde, güvenli (n=1) bulmaktadırlar. Ayrıca katılımcılardan bazıları çevrim içi sınıfların verimli olduğunu (n=2) ve yeni bir deneyim olması (n=1) açısından da tercih edilebilir bulduklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K3: “Çevrimiçi sınıflarda daha rahat hissediyorum. Çünkü istediğim her şey her an elim altında oluyor.”

K10: “Sağlık güvenliği açısından kaygının daha az olması ve maske ile konuşma zorluğunun olmaması sebebiyle Pandemi sürecinde çevrim içi eğitimde kendimi daha verimli hissediyorum.”

K15: “Elbette yüz yüze sınıflarda öğretmen olduğunuzu daha iyi hisseder ve hissettirirsiniz ancak ben çevrimiçi eğitimleri daha çok sevdim, çevrimiçi süreç benim için de yeni bir deneyim olduğu için belki de monotonluktan çıktığımı düşünüyorum.”

K24: “Çevrim içi sınıflarda daha rahat ve verimli hissediyorum. Öğrenciler belki de yüz yüze olmadığından dolayı derse daha etkin katılım sağlıyor.”

Katılımcılara sorulan “Çevrim içi derslerde bir ders saatinin 50 dakika olması sizce uygun mudur?” sorusuna 10 katılımcı çevrim içi derslerde bir ders saatinin 50 dakika olmasının uygun olduğu yönünde görüş bildirirken 14 katılımcı ise çevrim içi derslerde bir ders saatinin 50 dakika olmasının uygun olmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Çevrim içi dersler için 50 dakikanın uygun olmadığı yönünde görüş bildirenlere “Bir önceki sorunun cevabı "Hayır" ise sizce bir ders saati kaç dakika olmalıdır? Neden?” sorusu sorulmuş olup alınan cevaplar değerlendirildiğinde 8 katılımcı çevrim içi derslerde bir ders saatinin 40 dakika olmasının uygun olacağını, 1 katılımcı çevrim içi derslerde bir ders saatinin 45 dakika olmasının uygun olacağını, 4 katılımcı ise çevrim içi derslerde bir ders saatinin 30-45 dakika aralığında olmasının uygun olacağını belirtmiştir. 1 katılımcı ise çevrim içi derslerde bir ders saatinin 50 dakika olmasının konsantrasyon açısından zor olduğunu belirtmekle birlikte çevrim içi derslerde bir ders saatinin kaç dakika olması gerektiği ile ilgili görüş bildirmemiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar değerlendirildiğinde odaklanma sorunu ve yorgunluk temaları ortaya çıkarılmıştır. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 15. Öğreticilerin Bir Ders Saatinin 50 Dakika Olmasını Uygun Bulmama Sebepleri

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Odaklanma sorunu	6
Yorgunluk	2

Katılımcıların vermiş oldukları cevaplara bakıldığında çevrim içi derslerin 30-45 dakika aralığında yapılması ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Neden böyle bir cevap verdikleri sorulduğunda bazı katılımcılar 50 dakika ders yapmanın hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından odaklanma sorunlarına(n=6) yol açtığını düşündüklerini, 2 katılımcı ise çevrim içi yapılan 50 dakikalık derslerin yorgunluğa neden olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K1: “40 dakika olmalıdır. Uzun süre ekran başında ders anlatmak ve ders dinlemek öğretici ve öğrenci açısından yorucu oluyor. Odaklanma daha zor oluyor.”

K17: “45 dakika. Öğrenci televizyon izler şekilde dersi takip edince dikkatini derste tutmak inanılmaz zorlaşıyor. Öğrenciler daha az hareket ettikçe uyuma hâline geçebiliyorlar. Bu soruna karşı teneffüslerde kesinlikle yerlerinden kalkıp evin içinde yürümelerini tavsiye ediyorum.”

K19: “Normal eğitim süreçlerinde tavsiye edilen ders saati, bir insanın odaklanabileceği süre 40 dk. Bu süre online eğitimde daha da düşüyor. 30-40 dakikadan fazla olmamalı.”

Katılımcılara sorulan “Çevrim içi derslerde günlük 4 saat ders yapılması sizce uygun mudur?” sorusuna 5 katılımcı çevrim içi derslerde günlük 4 saat ders yapılmasını uygun bulduğunu 19 katılımcı ise bu durumu uygun bulmadığını belirtmiştir.

Çevrim içi dersler için 50 dakikanın uygun olmadığı yönünde görüş bildirenlere “Bir önceki sorunun cevabı “Hayır” ise sizce bir günde kaç saat çevrim içi ders yapılmalıdır? Niçin?” sorusu sorulmuş olup katılımcıların büyük çoğunluğunun (n=18) çevrim içi olarak bir günde 3 saat ders yapılmasını doğru buldukları sonucuna ulaşılmıştır. 1 katılımcı ise çevrim içi olarak günde 4 saat ders yapılmasını uygun bulmadığını bunun sağlık açısından zararlı olduğunu ve odaklanma ile ilgili sorunlar ortaya çıkabileceğini belirtmekle birlikte bir günde kaç saat ders yapılması gerektiğiyle ilgili görüş bildirmemiştir. Katılımcıların cevaplarına bakıldığında öncelikle bir günde neden 4 saat ders yapılmaması gerektiğini belirttikten sonra ideal ders saatini söyledikleri görülmektedir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar değerlendirildiğinde günlük 4 saat ders yapılmasının *yorucu olması, sıkıcı olması, sağlıksız olması, odaklanma sorunlarına neden olması, çevrim içi derslerin pratik olması* temaları ortaya çıkarılmıştır. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 16. Öğreticilerin Günlük 4 Saat Ders Yapılmasını Uygun Bulmama Sebepleri

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Yorucu olması	4
Odaklanma sorunu	5
Sıkıcı olması	5
Sağlıksız olması	3
Verimlilik	2
Pratiklik	1

Cevaplara bakıldığında katılımcıların bir günde çevrim içi olarak 4 saat ders yapmanın yorucu olduğunu (n=4), odaklanma sorunlarına neden olduğunu, sıkıcı (n=5) ve sağlıksız (n=3) olduğunu düşündükleri görülmektedir. 1 katılımcı çevrim içi derslerin pratik olduğunu, 2 katılımcı ise verimli olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı katılımcılar günlük 3 saat ders yapmanın öğrenci ve öğretmenler açısından yeterli olacağını belirtmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K1: “En fazla bir günde 3 saat ders olmalıdır. Daha fazlası ekran başındaki öğrenci için yorucu bir hale gelmektedir ve derste odaklanma sorunu yaşanmasına sebep olmaktadır.”

K9: “3 saat daha iyi olabilir. 4 saat ekran karşında oturmak sonlara doğru sıkıcı ve yorucu oluyor.”

K12: “Derslerin günde en fazla 3 saat yapılması kanaatindeyim çünkü çevrim içi sınıflara 3 saatlik programla başlayıp 4 saatlik programa geçtiğimiz gruplardaki performans ve gelişimi göz önünde bulundurduğumda 3 saatin daha verimli geçtiğini söyleyebilirim.”

K14: “3 saat yeterlidir. Çünkü 4 saat masa başında ekrana bakarak hareketsiz kalmak sağlık açısından zararlı olduğunu düşünüyorum.”

K15: “Aslında 3 saatin yeterli olduğunu düşünüyorum çünkü çevrimiçi eğitimlerde görsel işitsel materyaller sayesinde ders daha hızlı ilerliyor, bu sayede daha fazla zaman kazanmış oluyoruz.”

Katılımcılara sorulan “Yeni Hitit Seti’nin çevrim içi dersler için uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?” sorusuna verilen yanıtlar değerlendirildiğinde Yeni Hitit Seti’ni çevrim içi dersler için bazı katılımcıların uygun bulduğu (n=5), bazı katılımcıların kısmen uygun bulduğu (n=5), bazı katılımcıların ise uygun bulmadığı (n=14) sonucuna ulaşılmıştır. Yeni Hiti Seti’ni çevrim içi dersler için uygun bulan K3 adlı katılımcı setin öğrenci seviyelerine uygun olduğunu, K7 adlı katılımcı ise setin tüm becerileri kapsadığını düşündüğünü belirtmiştir. Bazı katılımcılar (n=3) Yeni Hitit Seti’nin çevrim içi dersler için yeterli olduğunu belirtmiş olup bununla ilgili bir açıklama yapmamışlardır.

Yeni Hitit Seti’nin çevrim içi dersler için “kısmen” uygun olduğu yanıtını veren katılımcılar Yeni Hitit Seti’ndeki dinleme etkinliklerinin ilgi çekici olmadığını

(n=1), çevrim içi derslerde öğrencilerin konuşma etkinliklerine daha fazla ihtiyaç duyduklarını ama kitapta bu tür etkinliklerin az olduğunu (n=2), setin bazı bölümlerinin çevrim içi öğretim için uygun olmadığını (n=2) ve bazı bölümlerin değiştirilerek daha ilgi çekici temaların kullanılması gerektiğini (n=1) belirtmişlerdir. 1 katılımcı ise setin kısmen yeterli olduğu yanıtını vermiş olmakla birlikte herhangi bir açıklama yapmamıştır.

Yeni Hitit Seti'nin çevrim içi dersler için uygun olmadığını (n=14) belirten katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar değerlendirildiğinde *Yeni Hitit Seti'nin yüz yüze öğretim için hazırlanmış bir kitap olması, konuşma etkinliklerinin az olması ve görsellerle desteklenmemesi, derslerde kullanılan PDF versiyonunun kullanışlı olmaması, yoğun ve ağır bir kitap olması ve dilbilgisi konularına ayrıntılı yer verilmemesi temaları* ortaya çıkarılmıştır. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4.17'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 17. Öğreticilerin Yeni Hitit Seti'ni Çevrim İçi Derslere Uygun Bulmama Sebepleri

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Yüz yüze öğretim için hazırlanmış bir kitap olması	5
Konuşma etkinliklerinin az olması ve görsellerle desteklenmemesi	1
PDF versiyonunun kullanışlı olmaması	3
Yoğun ve ağır bir kitap olması	4
Dilbilgisi konularına ayrıntılı yer verilmemesi	1

Yeni Hitit Seti'nin çevrim içi dersler için yeterli olmadığını düşünen katılımcılardan bazıları bu durumun sebebi olarak setin yüz yüze öğretim için hazırlanmış (n=5) olmasının yanında yoğun ve ağır bir kitap (n=4) olmasını görmektedirler. Ayrıca setin çevrim içi dersler için hazırlanmış olan PDF versiyonunun kullanışlı olmamasının (n=3) da çevrim içi derslerde etkililiği azalttığını belirtmektedirler. 1 katılımcı setteki konuşma konularının yetersiz kaldığını ve konuşma etkinliklerinin konuya daha uygun görsellerle desteklenmesi gerektiğini

belirtirken K24 kodlu katılımcı ise Yeni Hitit Seti'nde dilbilgisi konularına ayrıntılı yer verilmesinin set için bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir. 2 katılımcı ise Yeni Hitit Seti'nin çevrim içi dersler için uygun olmadığını belirtmekle birlikte nedenleri hakkında bir açıklama yapmamıştır.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K9: *“Maalesef hayır. Sınıf ortamına uygun hazırlandığı için çevrim içinde yeterince etkili faydalanamıyoruz.”*

K10: *“Hayır, içeriğinin ağır ve öğrenim açısından yorucu olduğu kanısındayım.”*

K19: *“Hayır düşünmüyorum. Çevrimiçi derslerde öğrenciyi derse daha çok dâhil edebilmenin yollarını bulmalıyız. Hitit öğrencinin dâhil edilebileceği bir kitap değil, sürekli öğrenciye rehberlik etmek açıklama yapmak gerekiyor. Yönergeleri soruları anlamakta zorlanıyorlar, sürekli açıklama yapmak gerekiyor. Konuşma konusuna daha çok ağırlık verilmeli, görsellerle desteklenmeli. Bu görseller öğrenciyi konuşmaya yönlendirecek, konuşmasına katkı sağlayacak görseller olmalı.”*

K21: *“Hayır, pdf si kullanışlı değil.”*

K24: *“Hayır, yeterli değil. Dilbilgisi açısından daha fazla ayrıntılı bilgi olmalı kitaplarımızda.”*

Katılımcılara sorulan *“Kurumunuz tarafından çevrim içi dersler için hazırlanmış olan kitap/e-kitap/z-kitap /ders sunuları gibi materyaller bulunmakta mıdır?”* sorusuna 4 katılımcı kurumları tarafından çevrim içi dersler için herhangi bir materyal hazırlanmadığını, 20 katılımcı ise kurumları tarafından çevrim içi dersler için materyaller hazırlandığını belirtmiştir. Kurumları tarafından çevrim içi dersler için materyaller hazırlandığı cevabını veren katılımcılara *“Bir önceki sorunun cevabı "Evet" ise lütfen bu materyaller hakkında bilgi veriniz.”* sorusu sorulmuş ve katılımcıların yanıtları değerlendirildiğinde *dilbilgisi sunuları, PDF Kitaplar/Notlar,*

Konuşma Etkinlikleri, Çeşitli Görsel-Video-Müzikler temaları ortaya çıkarılmıştır. Bu soruya ilişkin temalar Tablo 4.18.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 18. TÖMER Tarafından Çevrim İçi Dersler İçin Hazırlanan Materyaller

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Dilbilgisi Sunuları	16
PDF Kitaplar	6
Konuşma Etkinlikleri	5
Çeşitli Görsel-Video-Müzikler	2

Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=16) kurumları tarafından dilbilgisi sunularının hazırlandığını belirtmiştir. 6 katılımcı PDF kitapların, 5 katılımcı ise konuşma etkinlikleri hazırlandığını ve hazırlanan bu çalışmalarla dersleri daha etkili işlediklerini söylemişlerdir. Ayrıca 2 katılımcı kurumları tarafından çeşitli görsel-video ve müziklerin de çevrim içi derslerde kullanılmak üzere hazırlandığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K11: *“Online slayt çalışmaları ve tüm kitapların PDF. Formları- konuşma konuları vb ...”*

K15: *“Kurumdaki okutmanların hazırladığı sunular var ve bu sunularda bol görsel kullanılmış olması ayrıca etkinliklerle de desteklenmiş olması işimizi çok kolaylaştırıyor, bazen öğretmenlerin de üretken olamadığı, etkinlik yaratamadığı bazı dilbilgisi yapılarına ait anlam-fonksiyonları unutabileceği düşünüldüğünde bir konunun tüm fonksiyonlarıyla ve etkinlikleriyle hazır sunulmuş olması çok büyük bir kolaylık.”*

K18: *“PPT. Gramer notları/ konuşma becerisi için oyunlar.”*

K23: *“Gramer yapılarının görseller ve videolarla anlatıldığı slaytlar bulunmakta.”*

Katılımcılara sorulan “Çevrim içi derslerde kullanmakta olduğunuz materyallerin çevrim içi öğretim için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu (n=19) çevrim içi derslerde kullanmakta oldukları materyallerin çevrim içi öğretim için uygun olduğunu düşünürken 5 katılımcı ise bu materyallerin çevrim içi dersler için uygun olmadığını düşünmektedir.

Katılımcılara sorulan “Vermekte olduğunuz çevrim içi dersleri hangi çevrim içi site ve uygulamalarla destekliyorsunuz?” sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde Kahoot, YouTube, Zoom, Microsoft uygulamaları, Google, Padlet, Haber siteleri, GoogleForms, GoogleDocs, WhatssApp, Adobe Reader ve dijital sözlükler cevaplarının verildiği görülmüştür. 3 katılımcı ise çevrim içi dersleri desteklemek için herhangi bir site ve uygulamadan faydalanmadığını belirtmiştir. Bu soruya ilişkin cevaplar Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 19. Öğreticilerin Çevrim İçi Dersleri Destekledikleri Site ve Uygulamalar

Temalar	Kişi Sayısı (n)
YouTube	11
Zoom	7
Google / Google Görseller	7
Kahoot	6
Microsoft uygulamaları	2
Google Araçları (Forms, Docs,...)	2
Gazeteler / Haber Siteleri	2
Padlet	1
Adobe Reader	1
WhatssApp	1
Dijital Sözlükler	1

Katılımcılardan bazıları çevrim içi dersleri daha eğlenceli ve etkili hale getirmek için YouTube (n=11), Zoom (n=7), Google/Google Görseller (n=7) ve Kahoot (n=6) gibi uygulama ve internet sitelerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanında Microsoft uygulamaları (n=2), Google Araçları (n=2) ve gazete/

haber siteleri (n=2) kullanan katılımcılar da bulunmaktadır. Padlet, Adobe Reader, WhatsApp ve dijital sözlükleri kullanan katılımcı sayısı ise 1’dir.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K4: “Dersler Zoom Connect üzerinden veriliyor ve çoğu materyali Microsoft uygulamaları üzerinden açıyorum.”

K9: “Zoom ile ders veriyoruz. Ayrıca görseller için Google görselleri sık sık kullanıyorum.”

K12: “Youtube, Google ve Kahoot Uygulaması”

K20: “Yazma becerisi için google dokümanlardan ortak paylaşım yaparak yazma becerisi için. Whatshapp gruplarından materyal gönderimi olarak sağlıyorum.”

Katılımcılara sorulan “Çevrim içi derslere materyal geliştirmek için hangi programları/uygulamaları kullanıyorsunuz?” sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde Microsoft Office Programları, YouTube, PDF Düzenleyici Programlar, Kahoot, GoogleForms, web siteleri, Powtoon, Toontastic, Storyboardthat cevaplarının verildiği görülmüştür. Bu soruya ilişkin cevaplar Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4. 20. Öğreticilerin Çevrim İçi Derslere Materyal Geliştirirken Kullandıkları Program ve Uygulamalar

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Microsoft Office Uygulamaları (Word, Power Point, Excel)	23
PDF Düzenleyici Programlar	4
YouTube	3
Kahoot	3
GoogleDocs	2
Web siteleri	1

Powtoon	1
Toontastic	1
Storyboardthat	1

Katılımcıların neredeyse tamamı çevrim içi derslerine materyal geliştirmek için Microsoft Office uygulamalarından (n=23) yararlandıklarını belirtmişlerdir. 4 katılımcı materyal geliştirmek için PDF düzenleyici programlardan yararlandığını, 3 katılımcı ise YouTube'den faydalandığını söylemiştir. Bunların dışından Kahoot (n=3) ve GoogleDocs (n=2) da katılımcılar arasında kullanılmakta olan uygulamalardır. Powtoon, Toontastic ve Storyboardthat de 1'er kullanıcı tarafından çevrim içi derslere materyal geliştirmek için kullanılmaktadır.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K6: *“Kahoot, powerpoint, google Documents”*

K7: *“Powerpoint, word, kahoot”*

K14: *“Office programlarını ve bazı web sitelerini”*

K15: *“Google formlar uygulamasını etkileşimli sınav ve testler hazırlamak için çokça kullanıyorum ve öğrencilerin en sevdiği materyallerden biri de bu, bunun dışında pdf, powerpoint sunuları, youtube videoları, kısa filmler, aslında pek çok etkinlik için office uygulamalarını kullanıyorum ve memnunum”*

K21: *“Powtoon, toontastic, storyboardthat”*

Katılımcılara sorulan “Çevrim içi öğretimle ilgili kaynaklara ulaşmakta zorluk yaşıyor musunuz?” sorusuna katılımcıların 11'i bir zorluk yaşamadığını 13'ü ise çevrim içi kaynaklara ulaşmakta zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılara sorulan “Kullanmakta olduğunuz “Zoom” adlı ara yüzün ihtiyaçlarınızı karşıladığını düşünüyor musunuz?” sorusuna katılımcıların büyük

çoğunluğu (n=20) Zoom'un çevrim içi derslerde ihtiyaçlarını karşıladığını, 4 katılımcı ise Zoom'un çevrim içi derslerde ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmiştir. Soruya olumsuz yönde cevap verilenlere sorulan *“Bir önceki soruya cevabınız "Hayır" ise Zoom ara yüzüne eklenmesini istediğiniz araçlar/özellikler nelerdir?”* sorusu sorulmuş ve verilen cevaplar değerlendirildiğinde aynı anda ses ve görüntü paylaşımı özelliğinin geliştirilmesi, anlık test yapabilme özelliğinin eklenmesi, yazma etkinlikleri yapabilmek için bir özellik eklenmesi, whiteboard'un daha işlevsel bir hale getirilmesi gibi temalar çıkarılmıştır.

Tablo 4. 21. Öğreticilerin Zoom Ara Yüzüne Eklenmesini İstedikleri Özellikler

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Aynı anda ses ve görüntü paylaşımı özelliğinin geliştirilmesi	3
Anlık test/anket yapabilme özelliğinin eklenmesi	1
Yazma etkinlikleri yapabilmek için bir özellik eklenmesi	1
Whiteboard'un daha işlevsel bir hale getirilmesi	1

Katılımcılardan 3'ü Zoom'da ses ve görüntünün aynı anda paylaşımıyla ilgili sorunlar yaşadığını ve bunun geliştirilmesi gerektiğini (n=3) belirtmiştir. Anlık test/anket yapabilme özelliğinin eklenmesi, yazma etkinlikleri için bir özellik eklenmesi ve whiteboard'un daha işlevsel hâle getirilmesinin Zoom'u daha etkili bir hale getireceğini düşünen katılımcıların sayısı ise 1'dir.

Katılımcılara ait bazı görüşler şu şekildedir:

K3: *“Aynı anda ses ve görüntü paylaşılabilmesi sorun oluşturuyor.”*

K12: *“Öğrencilere anlık test yapabilme, ya da yazma etkinlikleri için kullanabileceğimiz bir ekranın da olması gerektiğini düşünüyorum.”*

K23: *“White boardu daha işlevsel hale getirecek özellikler”*

Katılımcılara sorulan *“Derslerinizde sıklıkla kullandığınız Zoom araçları hangileridir?”* sorusuna katılımcıların 24'ü ekran paylaşımı, 22'si ses dosyası

paylaşımı, 20'si dosya paylaşımı, 16'sı beyaz tahta (whiteboard), 13'ü sohbet (chat), 12'si ara odalar (Breakout Rooms), 3'ü ders kaydını sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcılara sorulan “Çevrim içi derslerinizde Zoom araçları dışında kullandığınız yazılımlar var mı? (Office Word, Adobe Acrobat Reader, ...)” sorusuna 20 katılımcı Zoom araçları dışında yazılımlar kullandıklarını 4 katılımcı ise Zoom araçları dışında bir yazılım kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Zoom araçları dışında başka yazılımlar kullanan katılımcılara sorulan “Bir önceki sorunun cevabı "Evet" ise hangi yazılımları kullanmakta olduğunuzu yazınız.” sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde Microsoft Office Uygulamaları, Adobe Reader, Foxit Reader, Music Player, internet tarayıcıları, Google Docs, Google Meet, Microsoft Teams gibi yazılımların kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4. 22. Öğreticilerin Çevrim İçi Derslerde Zoom Dışında Kullandıkları Yazılımlar

Temalar	Kişi Sayısı (n)
Microsoft Office Uygulamaları (Word, Power Point, Excel)	18
Adobe Reader	14
Foxit Reader	2
GoogleDocs	1
Music Player	1
İnternet tarayıcıları	1
Google Meet	1
Microsoft Teams	1

Tabloya bakıldığında katılımcıların Zoom araçları dışında en çok Microsoft Office uygulamalarını (n=18) ve Adobe Reader (n=14) adlı belge görüntüleyicisini kullandıkları görülmektedir. Adobe Reader benzeri bir yazılım olan Foxit Reader'ı kullanan katılımcı sayısı ise 2'dir. Bunların dışında GoogleDocs, Music player, internet tarayıcıları, Google Meet ve Microsoft Teams'i kullananların sayısı ise 1'dir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Her geçen gün daha da gelişen ve ulaşılabilir hâle gelen bilgisayar teknolojileri ve internet artık hayatımızın her alanında kendini göstermekte ve insanların işlerini kolaylaştırmaktadır. Bilgisayar ve internet teknolojileri alanında yaşanan bu gelişmeler hiç kuşkusuz ki eğitim sektörünü de etkilemekte ve yeni teknolojilerin ya da eski teknolojilerin modernize edilerek kullanımına olanak sağlamaktadır. 2020 yılının sonlarına doğru Çin’de ortaya çıkan Koronavirüs bütün dünyaya yayılmış ve bütün sektörler gibi eğitim sektörünü de olumsuz yönde etkilemiştir. İnsanlığın en önemli ihtiyaçlarından biri olan eğitimin bu salgın döneminde de devam ettirilmesi önemliydi. Bu sorunun çözümü için eğitim kurumlarının büyük çoğunluğu tarafından hızlı bir reaksiyon gösterilerek çevrim içi öğretimin uygulanması kararı alındı. Bu durum yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de uygulanmaya başlandı. Çünkü bu alanın hitap ettiği öğrenci profili yabancı öğrencilerden oluşmaktadır ve salgın sürecinde bu öğrencilerin büyük bir bölümü ülkelerine dönmeyi tercih etmişlerdir. Verilen bu hızlı kararlar eğitim-öğretim faaliyetlerinin devam ettirilmesi açısından önemliydi. Fakat buna ne kadar hazır olunduğuyla ilgili farklı görüşler bulunmaktaydı. Bu çalışmada, Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul Şubelerinde çevrim içi olarak yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerin/okutmanların Covid-19 salgınıyla birlikte başlayan çevrim içi derslere yönelik görüşleri analiz edilerek uygulanmakta olan çevrim içi sistemin artıları, eksileri, öğretmenlerin/okutmanların karşılaştığı sorunlar ve beklentileri ortaya çıkarılarak yabancılara Türkçe öğretimi alanı özelinde çevrim içi sistemlerin iyileştirilmesi veya geliştirilmesine yönelik öneriler getirilmiştir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun daha önce çevrim içi öğretimle ilgili bir eğitim almadıklarını belirtmekle birlikte böyle bir eğitimin; çevrim içi dersler için daha etkili materyaller geliştirme, öğrenim sürecini daha verimli hale getirme, çevrim içi sınıfların kontrolü ve ders esnasında oluşabilecek durumları

öngörebilme yeteneği kazanma ve çevrim içi derslerde kullanılan araçlar hakkında daha fazla bilgiye sahip olup bu bilgileri rahat bir şekilde ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilme konularında kendilerine katkı sağlayacağını düşündükleri görülmüştür. Bu eğitimlerin öğretmenlere bu alanda kazandıracakları bilgiler yanında aynı zamanda öğretmenlerin konuya daha da hâkim olmalarına ve derslerini daha bir özgüvenle işlemelerine büyük oranda katkı sağlayacağı da açıktır. Lloyd, Byrne ve McCoy (2012), çevrimiçi öğretimin önündeki en yaygın engelleri belirlemeye çalıştıkları çalışmalarında öğretim üyelerinin çevrim içi eğitime katılımını olumsuz yönde etkileyen faktörlerden bazılarının yetersiz öğretmen eğitimi ve yetersiz teknoloji desteği olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma, bu yönüyle çalışmamızla benzerlik göstermektedir.

Görüşme sorularına ilişkin bulgular incelendiğinde, çevrim içi derslerdeki en önemli sorunlardan birinin çalışılan kurumun öğretmenlere bilgisayar ve internet desteği sağlamamasıdır. Bu durum öğretmenlerin ekonomik olarak zorlanmalarına neden olmaktadır. Bunun yanında çevrim içi derslerde kullanılmakta olan ara yüzle ilgili detaylı bir eğitimin verilmemesi ve öğretmenlerin sorun yaşanan bazı durumlarda ne yapacağını bilememesi yani teknik destek eksikliği öğretmenleri hem motivasyon hem de özgüven konusunda olumsuz yönde etkilediği anlaşılmaktadır.

Görüşme sorularına ilişkin bulgular incelendiğinde dikkat çeken başka bir nokta ise becerilerin geliştirilmesiyle ilgili yaşanan sorunlardır. Öğretmenlerin çevrim içi derslerde bütün düzeylerde yazma becerisini geliştirmekte oldukça zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bu durumu çevrim içi öğretimin en büyük dezavantajı olarak görmektedirler. A1 ve A2 düzeylerinde yazma becerisi dışında karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda zorlanıldığı görülmektedir. Sügümlü (2021)'nin *Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Örnek Olay* adlı makalesine göre öğretmenlerin geliştirmekte en zorlandıkları beceriler sırasıyla yazma ve konuşma becerileridir. Bu bulgular çalışmamızda ulaştığımız bulgularla örtüşmektedir.

Öğreticilerin çevrim içi derslerin avantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; zaman, mekân ve ulaşımdan tasarruf temasının ön plana çıktığı görülmektedir. Salgın dönemi ile başlayan çevrim içi derslerle birlikte İstanbul gibi büyük şehirlerde çalışan öğretmenler iş yerine ulaşmak için yolda harcadıkları zamandan ve ulaşım için yapılan masraftan tasarruf ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında ev konforunda derslerini yapmanın da kendileri için büyük bir kolaylık olduğunu ve böylece Covid-19 salgınına yakalanma risklerini en aza indirdiklerinden çevrim içi derslerin kendileri için güvenli bir ortam oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca çevrim içi dersler daha fazla ülkeden daha fazla öğrenciye ulaşılmasını sağlamıştır. Ulaşılan farklı kültür ve ülkelerdeki öğrencilerle iletişime geçilmesi öğretmenlerin farklı ülke, kültür, dil, din ve eğitim seviyesinden öğrenciyle tanışmasını sağlayıp daha fazla tecrübe kazanarak bu alanda kendini geliştirmesine de yardımcı olmaktadır. Tüm bunlara ek olarak çevrim içi derslerde görsel ve materyallerin internet aracılığıyla eş zamanlı olarak öğrencilerle daha hızlı ve etkili bir şekilde kullanılabilir olması da öğretmenler açısından avantajlı bir durum oluşturmaktadır. Alan (2020)'ın *Türkçenin yabancı dil olarak çevrim içi öğretime yönelik öğretim elemanı görüşleri* adlı çalışması ile Güngör, Çangal ve Demir (2020)'in Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretime ilişkin öğrenci ve öğretici görüşlerini inceledikleri çalışmalarında; uzaktan/çevrim içi Türkçe öğretiminin materyal kullanımı açısından öğretmenlere geniş imkanlar sunduğu yönünde çalışmamızdakine benzer bir sonuca ulaşılmıştır.

Öğreticilerin çevrim içi derslerin dezavantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde; ders saatlerinin uzun olmasından kaynaklanan hem öğretici hem de öğrencilerin odaklanma sorunları ve öğrencilerle iletişim kurmakta yaşanan sorunlar ilk bakışta göze çarpan önemli olumsuzluklardır. Ayrıca uzun süren ders saatleri ve hareketsiz kalınması yüzünden öğretmenlerin göz, bel ve boyunla ilgili sağlık sorunları da yaşadıkları ve bu durumun yaşam kalitelerini olumsuz yönde etkilediğini belirlenmiştir. İnternet ve elektrik kesintileri, bilgisayarların arızalanması, kullanılan ara yüzün geçici süre kullanılamaması veya ev ortamında kontrol dışı gelişen olaylara bağlı olarak yaşanan gürültüler dersin işlenişini olumsuz yönde etkilemektedir. Çevrim içi derslerde öğretmenlerin jest, mimik ve beden dilini yeterli ve etkili şekilde

kullanamadıkları ve bilginin öğrenciye ulaşip ulaşmadığını kontrol etmenin yüz yüze eğitime göre daha zor olduğu saptanmıştır.

Katılımcıların çevrim içi derslerde öğrenci kaynaklı yaşadıkları en önemli sorunun teknik ve donanımsal kaynaklı sorunlar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derse katılım için gerekli internet hızına ve kalitesine sahip olmaması, derslerin yapıldığı yazılımları desteklemeyen cihazlarla derslere girmeye çalışmaları, öğrenci ve öğretici arasındaki görsel teması sağlayan kameraların ders sırasında açılmaması gibi durumlar öğrencilerin çevrim içi derslerde kontrol edilebilmelerini ve dersin işlenişini zorlaştırmaktadır. Barış ve Çankaya (2016) da akademik personelin uzaktan eğitim hakkında görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında çalışmamızdakine benzer olarak öğrencileri kontrol etmekte zorlandığı ve öğrencilerin dersleri önemsemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bazı öğrencilerin hem iş hem de kursu aynı zamanda idare etmeye çalışması, dersi ciddiye almaması ve buna bağlı olarak derse giriş ve çıkış saatlerine dikkat etmemesi gibi sorunlar yine hem dersi hem öğreticiyi hem de diğer öğrencileri olumsuz yönde etkilemekte ve dersin kalitesini düşürmektedir. Öğrencilerin çevrim içi derslere internet ve bilgisayar/akıllı telefon/tabletlerin bulunduğu her ortamdan katılabilmesi ilk bakışta büyük bir avantaj gibi görünse de bazı sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin bazılarının derslere katılacağı ortamı seçerken özensiz davrandığı görülmüştür. Bu tür olayların yaşandığı durumlarda öğretici bu öğrencileri uyarmakta veya mikrofonlarını kapatmakla ilgilenmektedir. Bu durumda hem öğretici hem de öğrencilerin odakları başka noktalara kaymakta ve dersin bütünlüğü bozulmaktadır. Buna ek olarak bir kurs döneminde bu tür sorunlara harcanan toplam süre düşünüldüğünde kaybedilen zamanın hiç de azımsanmayacak miktarda süreler olduğu görülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu çevrim içi derslere hazırlık aşamasının yüz yüze derslere göre daha fazla zaman aldığını belirtmişlerdir. Bunun farklı sebepleri olduğu verilen cevaplara bakıldığında anlaşılmaktadır. Verilen cevaplara bakıldığında çevrim içi dersler için hazırlanan materyallerin hazırlık aşamasının uzun sürmesi en önemli sebep olarak görülmektedir. Bu duruma bazı öğreticilerin materyal hazırlamak için kullanılan yazılımları kullanmada yeterli teknik bilgi ve beceriye sahip

olmamasının etkisinin yüksek olduğu söylenebilir. Alanda bu konuda yapılan birçok çalışma bulunmakta ve bu bilgiyi doğrulamaktadır. Buna ek olarak çevrim içi derslerin henüz çok yeni olması ve öğretmenlerin ellerinde hazır olarak bulunan materyallerin yüz yüze sınıflara uygun olması ve bunların çevrim içi derslere uyarlanması süreci de çevrim içi derslere hazırlık aşamasını uzatmaktadır. Özellikle Türkçenin yabancılara çevrim içi öğretiminin yeni olması ve bu konuda yeterli kaynakların bulunmaması da öğretmenlerin işlerini zorlaştırmaktadır.

Öğreticilerin kendilerini yüz yüze sınıflarda daha rahat hissettikleri görülmüştür. Öğreticilerin, öğrencilerle daha kolay iletişim kurulabilmesi, jest, mimik ve beden dilinin daha rahat kullanabilmesi, göz temasının rahatça kurulabilmesi, öğrencileri kontrol etmenin daha kolay olması gibi sebeplerle yüz yüze sınıflarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Bunlara ek olarak; yüz yüze sınıfların daha verimli olması, geribildirim anında verilebiliyor olması ve sorunlara anında müdahale edilebilmesinin öğretmenler açısından yüz yüze sınıfların tercih edilme sebebi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılar 50 dakikalık periyotlarla günde 4 saat yapılan derslerin hem öğrenci hem de öğretici açısından çok uzun ve yorucu olduğunu belirtmektedir. Buradan hareketle bir ders saatinin 30-45 dakika aralığında olması gerektiğini, çevrim içi derslerin pratik olduğunu ve bu nedenle günlük 3 saat ders yapılmasının daha yararlı olacağını düşünmektedirler.

Öğreticilerin çevrim içi derslerde kullanmakta oldukları Yeni Hitit Seti hakkında görüşleri değerlendirildiğinde üç farklı görüşün ortaya çıktığı görülmüştür. Bir grup katılımcı Yeni Hitit Seti'nin çevrim içi derslere uygun olduğunu söylerken başka bir grup uygun olmadığını belirtmektedir. Bazı katılımcılar ise Yeni Hitit Seti'nin çevrim içi dersler için kısmen uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde Yeni Hitit Setinin çevrim içi derslerde kullanımı için katılımcıların görüşleri incelendiğinde; yüz yüze eğitim için hazırlanmış yoğun ve ağır bir kitap olmasının ve PDF versiyonunun kullanışlı olmamasının eleştirildiği görülmektedir.

Katılımcıların çevrim içi derslerde Zoom adlı ara yüzü kullandıkları ve genel olarak bu ara yüzden memnun oldukları görülmüştür. Ancak bazı özelliklerin eklenmesiyle birlikte dil öğretiminde daha da etkili bir ara yüz haline gelebileceğini eklemiştir. Katılımcılar, aynı anda ses ve görüntü paylaşımı, anlık olarak test/anket uygulayabilme, yazma etkinlikleri yapmaya olanak sağlayan bir eklenti ve whiteboard'un daha işlevsel bir hale getirilmesiyle Zoom ara yüzünün çevrim içi derslerde daha etkili bir şekilde kullanılabileceği görüşündedirler.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları dikkate alınarak araştırmacı tarafından şu öneriler getirilmiştir:

1. Kurumlar öğreticilerini hizmet içi eğitimler veya pedagojik formasyon eğitimleri vererek çevrim içi derslere hazırlamalıdır.
2. Öğreticiler kurumları tarafından hem ekipman hem de teknik olarak desteklenmelidir.
3. Kurumlar öğretici ve öğrencilerine belirli aralıklarla anketler düzenlemeli ve her iki tarafın da ihtiyaçları belirlendikten sonra gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır.
4. Halihazırda bulunan ders kitapları çevrim içi derslere göre düzenlenmeli veya çevrim içi derslere uygun yeni kitaplar hazırlanmalıdır.
5. Öğreticiler çevrim içi öğretim faaliyetlerinde kurumları tarafından desteklenmelidir.
6. Öğreticilerin çevrim içi derslere hazırlık aşaması uzun sürdüğünden ders yükleri hafifletilmelidir.
7. Öğrencilerin derse daha aktif katılımını sağlayan materyaller, yazılımlar ve eğitim programları oluşturulmalıdır.
8. Öğrencilerin başarısını ölçmek adına çevrim içi öğretime uygun ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmelidir.
9. Becerilerin, özellikle yazma becerisinin, geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

10. Öğreticiler bilgisayar ve internet kullanımı konusunda kendilerini geliştirmelidir.



KAYNAKÇA

Alan, Y.: 2020	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Çevrim İçi Öğretimine Yönelik Öğretim Elemanı Görüşleri, I. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı , Sayı 1, 435-435
Ally, M. : 2008	Foundations Of Educational Theory For Online Learning. In The Theory And Practice Of Online Learning (2.ed., pp.15-45).Anderson. T. (Ed.). Edmonton: AU Press.
Anderson, A. (Ed.): 2008	The Theory And Practice Of Online Learning , Athabasca Ab: Athabasca University Press.
Anohina, A.: 2005	Analysis Of The Terminology Used İn The Field Of Virtual Learning. Educational Technology And Society , 8(3), 91–102.
Barış, M. F. Ve Çankaya, P.: 2016	Akademik Personelin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri. International Journal Of Human Sciences , 13(1).
Başal, A.: 2009	Elt Teachers Developers As Online Material. The Online Journal Of Distance Education And E-Learning , 1(2), 8–12. www.Tojdel.Net adresinden Erişildi.
Bates, A.W.: 2015	Teaching İn A Digital Age (Second Edition). Quarterly Review Of Distance Education.
Berking, P. Ve Gallagher, S.:2010	Choosing A Learning Management System. Contract , 9(November), 67. http://www.İgi-Global.Com/Article/Selecting-Evaluating-Learning-Management-System/55796 Adresinden Erişildi.
Bogdan, R., & Biklen, S.: 1982	Qualitative Research For Education: An İntroduction To Theory And Practice . New York, Ny: Allen And Bacon.
Bozkurt, A.: 2017	Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü Ve Yarını. Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi , Cilt 3, Sayı 2, 85-124.
Chickering, A. W. Ve Gamson, Z. F.: 1987	Seven Principles For Good Practice İn Undergraduate Education , AAHE Bulletin; p.3-7.
Collins, M., And Berge, Z.: 1996	Facilitating Interaction İn Computer Mediated Online Courses. Proceedings of the FSU/AECT Conference on DistanceLearning . June 20-23, Tallahassee, FL.

Dabbagh, N. Ve Ritland, B.: 2007	Online Learning: Concepts, Strategies, And Application. Educational Technology Research And Development , 55(6).
Davidson, M.: 2006	“Facilitation” Retrieved October 27, 2006, From Teaching İn The Virtual Classroomcourse Forum , Graduate University.
Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S.: 2020	Covid-19 Pandemi Döneminde Türkiye’deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi . Doi:10.17522/Balikesirnef.743080
Erdem, M., Ekici, M.: 2016	Eğitim teknolojileri okumaları.Yapılandırmacı Değerlendirme ve Çevrimiçi Öğretim Ortamları . İşman,A., Odabaşı, H. F.,Akkoyunlu, B. (Ed.). Yapılandırmacı Değerlendirme ve Çevrimiçi Öğretim Ortamları (575-593 ss.). Ankara: Salmat Basım Yayıncılık.
Feldman, R., & Zucker, D.: 2002	Teaching And Learning Online- Communication, Community And Assessment , University Of Massachusetts.
Govindasamy, T.: 2001	Successful İmplementation Of E-Learning Pedagogical Considerations. Internet And Higher Education , 4(3–4). Doi:10.1016/S1096-7516(01)00071-9
Gülbahar, Y.: 2019	e-Öğrenme (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
Güngör, H., Çangal, Ö. Ve Demir, T.: 2020	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimine İlişkin Öğrenici Ve Öğretici Görüşleri, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi , 40(3). Doi:10.17152/Gefad.756612
Hammond, N. Ve Trapp, A.: 2001	How Can The Web Support The Learning Of Psychology? , Learning And Teaching On The World Wide Web İçinde . Doi:10.1016/B978-012761891-3/50011-4
Holmberg, B.: 1995	The Evolution Of The Character And Practice Of Distance Education, Open Learning: The Journal Of Open, Distance And E-Learning , 10(2), 47–53. Doi:10.1080/0268051950100207
İşman, A.: 2011	Uzaktan Eğitim (4.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
Johnson, G. M. : 2006	Synchronous and Asynchronous Text-Based Cmc İn Educational Contexts: A Rievew of Recent Research, TechTrends , 50(4), 46-53.
Karasar, N.: 2003	Bilimsel Araştırma Yöntemleri (12.Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kalelioğlu, F. (2016).	E-Öğrenme Sürecinde E-Eğitmen Ve E-Öğrenci Deneyimleri, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 12(2): 555-568. Doi:10.17860/Efd.34388
Kaya, Z.: 2006	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme , Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
Kerr, S.: 2011	Tips, Tools, And Techniques For Teaching İn The Online High School Classroom, Techtrends , 55(1), 28–31. Doi:10.1007/S11528-011-0466-Z.
Khan, B. H.: 2001	A Framework For Web-Based Learning , Englewood Cliffs, Nj: Educationa Technology Publications.
Khoshsima, H., Saed, A. Ve Arbabi, M.: 2018	Online Teachers’ Attitudes Toward Using Technology İn Teaching English As A Foreign Language, <i>Journal of Applied Linguistics and Language Research</i> Volume 5, Issue 2, 2018, pp. 134-148.
Lloyd, S. A, Byrne, M. M. Ve Mccoy, T. S.: 2012	Faculty-Perceived Barriers Of Online Education, Journal Of Online Learning And Teaching , 8(1).
Long, H.B.: 2004	E-Learning: An İntroduction . In. G.M. Piskurich (Ed.), <i>Getting The Most From Online Learning</i> (Pp. 7-23). San Francisco: Pfeiffer.
Merriam, S.B.: 1998	Qualitative Research And Case Study Applications İn Education , San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
Merriam, S.B.: 2013	Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (3.Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
Martin, F. Ve Parker, M.: 2014	Use Of Synchronous Virtual Classrooms: Why, Who And How? Merlot Journal Of Online Learning And Teaching , 10, 2, 192-210.
Mcsweeney, D.: 2010	A Framework For The Comparison Of Virtual Classroom Systems , Conference On Flexible Learning At The Royal College Of Surgeons. Dublin, Ireland.
Monsakul, J.: 2007	Learning Management Systems İn Higher Education : A Review From Faculty Perspective. Fourth International Conference On Elearning For Knowledge-Based Society .
ÖSYM: 2020	Üniversitelerimizde Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Öğretim Uygulamaları Anket Sonuçları . Erişim adresi: https://covid19.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/uzaktan-ogretim-anketi.pdf

Pala, F. K. Ve Erdem, M.: 2015	Çevrimiçi Öğrenme Ortamları Ve Katılım , B. Akkoyunlu, A. İşman & H. F. Odabaşı, (Eds.), Eğitim Teknolojileri Okumaları 2015 İçinde, (213-232). Tojet, Ankara.
Palloff, R. M. Ve Pratt, K.: 2007	Building Virtual Communities: Techniques That Work!, 23rd Annual Conference On Distance Teaching & Learning .
Rovai, A. P.: 2002	Building Sense Of Community At A Distance, International Review Of Research İn Open And Distance Learning . Doi:10.19173/İrrodl.V3i1.79
Bach,S., Haynes, P. and Lewis-Smith, J.: 2007	Online Learning And Teaching İn Higher Education , Open University Press. ISBN-13: 978 0 335 21829 5 (pb) 978 0 335 21830 1 (hb)
Saul, C.: 2004	Overview Of Online Learning (2nd Edition) , Hrd Press: Amherst.
Siemens, G.: 2005	Connectivism: A Learning Theory For The Digital Age. International Journal Of Instructional Technology And Distance Learning , 2(1).
Süğümlü, Ü.: 2021	A Case Study On Teaching Turkish Through Distance Education, International Journal Of Psychology And Educational Studies , 8(1). Doi:10.17220/İjpes.2021.8.1.27
Tomlinson, B.: 2012	Materials Development For Language Learning And Teaching . Doi:10.1017/S0261444811000528
Urdan, T. A Ve Weggen, C. C.: 2000	Corporate E-Learning : Exploring A New Frontier . Analysis.
Wedemeyer, C. (1981	Learning At The Back Door: Reflections On Non-Traditional Learning İn The Lifespan , Madison: University Of Wisconsin Press.
Zhao, Y.: 2020	Covid-19 As A Catalyst For Educational Change. Prospects , 1-5. https://doi.org/10.1007/S11125-020-09477-Y adresinden erişilmiştir.