

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI



**TEKNOLOJİ DESTEKLİ EĞİTİMİN TÜRKÇENİN YABANCI
DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİL BECERİLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

SEDA KAYA

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. HALİT KARATAY

BOLU, NİSAN - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Seda KAYA tarafından hazırlanan “**Teknoloji Destekli Eğitimin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Becerilerine Etkisi**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.
6/04/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman Prof. Dr. Halit KARATAY Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	
Üye Prof. Dr. Erol ÖZTÜRK Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	
Üye Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	
Üye Prof. Dr. Özay KARADAĞ Hacettepe Üniversitesi	
Üye Prof. Dr. Mahir KALFA Hacettepe Üniversitesi	

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 27/02/2023 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından Enstitü Müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %19 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsanlı Araştırmalar Etik Kurulundan 2022/244 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....

Seda KAYA

ÖZET

TEKNOLOJİ DESTEKLİ EĞİTİMİN TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE DİL BECERİLERİNE ETKİSİ DOKTORA TEZİ

SEDA KAYA

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. HALİT KARATAY)

BOLU, NİSAN- 2023

XIV+ 198

Bu araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 öncesi ve temel düzey (A1-A2) 47 Macar öğrencinin teknoloji destekli eğitimle dil becerilerinin geliştirilip istem yanıtlarının sağaltılması amaçlanmaktadır. Çalışma, nicel, nitel verilerin toplanıp analiz edildiği ve bilgilerin bir deney veya müdahale denemesi içine dahil edildiği (Creswell ve Creswell, 2018) karma yöntemlerden deneysel müdahale tasarımına göre desenlenmiştir. Bu öğrencilere araştırmacı tarafından kurulan, içeriğinde konu anlatım videoları, Web 2.0 aracı Lumi ile yapılmış etkinlikler, sohbet ve canlı desteğin bulunduğu hizlirturkce.com web sitesi kullanılmış aynı zamanda 18 hafta boyunca haftada 4 saat istem konularının öğretiminin öncelendiği çevrim içi Türkçe dersleri yapılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda uygulama öncesi ve sonrası uygulanan Yabancılar İçin Türkçe Konuşma Özyeterlik Ölçeği, Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği, Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği ve Türkçe sınavı kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile incelenip SPSS programı ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın nitel veri toplama araçları ise uygulayıcı-araştırmacı günlüğü ve yapılandırılmış öğrenci görüşme formudur. Nitel verilerin incelenmesinde içerik çözümlemesi tekniği kullanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin istem hatalarını sağaltmada, yazılı anlatım becerilerini, konuşma öz yeterliklerini, yazılı anlatım tutum ve kaygılarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler eğitimin öğrenmelerini olumlu yönde geliştirdiğini fakat web sitesinin ara yüzünün geliştirilip siteye daha çok etkinlik, kısa hikâyeler, Türkçe sözlük ve seviye belirleme sınavları eklenmesini istemiştir. Uygulayıcı araştırmacı da öğrencilerin dil becerilerinin, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerilerinin geliştiğini fakat internet, elektrik ve uzaktan eğitim araçlarıyla zaman zaman sorun yaşandığını gözlemlemiştir.

ANAHTAR KELİMELER: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, İstem, Teknoloji, Web 2.0 araçları, Lumi, Çevrim içi

ABSTRACT

THE EFFECT OF TECHNOLOGY SUPPORTED EDUCATION ON LANGUAGE SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN

LANGUAGE

PHD THESIS

SEDA KAYA

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF TURKISH EDUCATION

(SUPERVISOR: PROF. DR. HALİT KARATAY)

BOLU, APRIL, 2023

XIV+ 198

In this research, it is aimed to improve the language skills of 47 Hungarian students at the pre-A1 and basic level (A1-A2) who learn Turkish as a foreign language, and to correct their valency errors through technology-supported education. The study was designed according to the experimental intervention design from mixed methods, in which quantitative and qualitative data were collected and analyzed and the information was incorporated into an experiment or intervention trial (Creswell & Creswell, 2018). These students used the hizliturkce.com website, which was established by the researcher and includes lecture videos, activities made with the Web 2.0 tool Lumi, chat and live support, and at the same time, online Turkish lessons were given for 18 weeks, in which the teaching of valency subjects was given priority. In the quantitative dimension of the research, Turkish Speaking Self-Efficacy Scale for Foreigners, Turkish Learning Attitude Scale, Written Expression Attitude and Anxiety Scale and Turkish exam were used before and after the application. The obtained data were analyzed with content analysis and evaluated with SPSS program. The qualitative data collection tools of the research are the practitioner-researcher diary and the structured student interview form. Content analysis technique was used in the analysis of qualitative data. As a result of the examinations, it was concluded that technology supported education is effective in curing students' valency errors, improved their written expression skills, speaking self-efficacy, written expression attitudes and concerns. According to students the education improved their learning positively, but the interface of the website should be improved and more activities, short stories, Turkish dictionary and level determination exams should be added to the site. The practitioner researcher also observed that students' language skills, information and communication technologies literacy skills improved, but there were problems from time to time with internet, electricity and distance education tools.

KEYWORDS: Teaching Turkish as a foreign language, Valency, Technology, Web 2.0 tools, Lumi, Online

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ	x
RESİM LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
TEŞEKKÜR	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Problemi	4
1.2.1. Alt Problemler.....	4
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar	7
2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kuramsal Temeller	9
2.1.1. Türkçede Durum Ekleri.....	9
2.1.2. İstem (Valens).....	10
2.1.2.1. İstem Düzeyleri ve Türleri	13
2.1.2.1.1. Mantıksal İstem Düzeyi	13
2.1.2.1.2. Anlamsal İstem Düzeyi.....	14
2.1.2.1.3. Sözdizimsel İstem Düzeyi.....	15
2.1.2.1.4. Biçimbilgisel İstem Düzeyi.....	15

2.1.2.1.5.	Zorunlu İstemler	16
2.1.2.1.6.	Seçimlik İstemler	17
2.1.2.1.7.	Bağlamsal İstemler.....	18
2.1.2.1.8.	Morfolojik İstemler.....	18
2.1.2.2.	İstem Nöbetleşmesi	19
2.1.2.3.	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İstem	20
2.1.3.	Eğitimde Teknoloji Kullanımı	20
2.1.4.	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Teknoloji Kullanımı ..	22
2.1.5.	Öğretim Yönetim Sistemleri, Moodle.....	24
2.1.6.	Uzaktan Eğitim.....	26
2.1.7.	E-Öğrenme	28
2.1.8.	Eş Zamanlı ve Eş Zamansız Öğrenme	31
2.1.9.	Harmanlanmış Öğrenme	34
2.1.10.	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Web Siteleri	36
2.1.11.	İstem Konusu ile İlgili Çalışmalar	50
2.1.12.	E-Öğrenme ile İlgili Çalışmalar	55
2.1.13.	Harmanlanmış Öğrenme ile İlgili Çalışmalar	56
2.1.14.	Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Çalışmalar	66
3.	YÖNTEM	92
3.1.	Araştırma Deseni	92
3.2.	Çalışma Grubu.....	94
3.3.	Veri Toplama Tekniği ve Araçları	94
3.4.	Veri Analizi Süreci	95
4.	BULGULAR.....	105
4.1.	Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	105
4.2.	Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular	112
4.3.	Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular	114
4.4.	Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	115
4.5.	Araştırmanın Beşinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	116
4.6.	Araştırmanın Altıncı Alt Sorusuna İlişkin Bulgular.....	117
4.7.	Araştırmanın Yedinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular	126
5.	TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	131
5.1.	Tartışma ve Sonuç	131
5.1.1.	Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Becerisindeki İstem Yanlıklarını Sağaltmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma:131	
5.1.2.	Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Becerisini Geliştirmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma:	133

5.1.3. Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumlarına Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma:.....	134
5.1.4. Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Konuşma Öz Yeterliklerine Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma:	136
5.1.5. Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Tutum ve Kaygılarına Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma:.....	137
5.1.6. Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi ile Alakalı Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma:	139
5.1.7. Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi ile Alakalı Uygulayıcı Araştırmacı Gözlemlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma:.....	141
5.2. Öneriler.....	144
6. KAYNAKÇA.....	146
7. EKLER	168
EK 1 hizliturkce.com web sitesinin logosu.....	168
EK 2 Site görüntüleri	169
EK 3 Konu anlatım video görüntüleri.....	171
EK 4 YouTube görüntüsü	174
EK 5 Instagram görüntüsü	175
EK 6 Facebook-Messenger görüntüsü	176
EK 7 Çevrim içi ders planı.....	177
EK 8 Çevrim içi ders görüntüleri.....	178
EK 9 Örnek ödev kontrolleri.....	181
EK 10 Ölçekler	183
EK 11 Türkçe sınavı	190
EK 12 Ön Test- Son Test	194
EK 13 İzinler.....	195
EK 14 Öz Geçmiş	196

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Web Tabanlı Öğrenme Kaynakları: Temel Özellikler	30
Şekil 2. Deneysel Müdahale Karma Model Deseni	93
Şekil 3. Harmanlanmış Türkçe Öğretimi Bileşenleri.....	145



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 4.1. Türkçe Sınavı Normallik Testi.....	105
Tablo 4.2. Türkçe Sınavı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	105
Tablo 4.3. Konulara Göre İstem Konularını Öğrenmede Gelişim Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4.4. Yazılı Anlatım Sınavı Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları	112
Tablo 4.5. Yazılı Anlatım Sınavı Normallik Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.6. Yazılı Anlatım Sınavı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.7. Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği Normallik Testi Sonuçları	114
Tablo 4.8. Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği İlişkili Gruplar T Testi Sonuçları ..	114
Tablo 4.9. Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği Normallik Testi Sonuçları	115
Tablo 4.10. Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği İlişkili Gruplar T Testi Sonuçları	115
Tablo 4.11. Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği Normallik Testi Sonuçları	116
Tablo 4.12. Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği İlişkili Gruplar T Testi Sonuçları	116
Tablo 4.13. Teknoloji destekli eğitimi yürüten öğretmen hakkındaki öğrenci görüşleri.....	117
Tablo 4.14. hizliturkce.com web sitesine yönelik öğrenci görüşleri.....	118
Tablo 4.15. Çevrim içi derslere yönelik öğrenci görüşleri.....	122
Tablo 4.16. Web sitesi ve uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşleri.....	125
Tablo 7.1. Çevrim içi ders planı	177
Tablo 7.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği	183
Tablo 7.3. Macarca Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği	184
Tablo 7.4. Türkçe öğrenme tutum ölçeği	185
Tablo 7.5. Macarca Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği	186
Tablo 7.6. Yazılı anlatım tutum ve kaygı ölçeği	187
Tablo 7.7. Macarca Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği	189

RESİM LİSTESİ

Sayfa

Resim 1. hizliturkce.com web sitesinin logosu 1	168
Resim 2. hizliturkce.com web sitesinin logosu 2	168
Resim 3. hizliturkce.com web sitesine kayıt sayfası	169
Resim 4. hizliturkce.com web sitesinin ana sayfası	169
Resim 5. hizliturkce.com web sitesinin konu anlatım videosu bölümü	170
Resim 6. hizliturkce.com web sitesinin etkinlik bölümü.....	170
Resim 7. Konu anlatım videolarının tanıtımı	171
Resim 8. Örnek konu anlatımı videosu 1	171
Resim 9. Örnek konu anlatımı videosu 2	172
Resim 10. Örnek konu anlatımı videosu 3.....	172
Resim 11. Örnek konu anlatımı videosu 4.....	173
Resim 12. Örnek konu anlatımı videosu 5.....	173
Resim 13. hizliturkce.com web sitesinin YouTube kanalı	174
Resim 14. hizliturkce.com web sitesinin Instagram hesabı.....	175
Resim 15. hizliturkce.com web sitesinin Facebook ve Messenger grubu	176
Resim 16. Örnek çevrim içi Türkçe dersi 1	178
Resim 17. Örnek çevrim içi Türkçe dersi 2	178
Resim 18. Örnek çevrim içi Türkçe dersi 3	179
Resim 19. Örnek çevrim içi Türkçe dersi 4	179
Resim 20. Örnek çevrim içi Türkçe dersi 5	180
Resim 21. Örnek ödev kontrolü 1	181
Resim 22. Örnek ödev kontrolü 2	181
Resim 23. Örnek ödev kontrolü 3	182
Resim 24. Türkçe sınavı örneği	190
Resim 25. Türkçe sınavı örneği	191
Resim 26. Türkçe sınavı örneği	192
Resim 27. Türkçe sınavı örneği	193
Resim 28. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Konuşma Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzin Belgesi.....	195
Resim 29. Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği ve Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği Kullanım İzin Belgesi.....	195

KISALTMALAR LİSTESİ

BİT: Bilgi İletişim Teknolojileri

bkz: Bakınız

DİLMER: Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

ÖYS: Öğretim Yönetim Sistemleri

SPSS: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package for the Social Sciences)

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

TÜRKZÖS: Türkçe Öğrenimi için Web Tabanlı Zeki Öğretim Sistemi

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

TEŞEKKÜR

Hep söylenegelim: “Hayattaki en şanslı insanlar küçükken iyi bir öğretmene denk gelenlerdir.” Bu sözü lisansüstü eğitime uyarlayacak olursak: “Lisansüstü eğitimde en şanslı insanlar tez döneminde iyi bir danışmana denk gelenlerdir.” Ben de bu şanslı insanlar arasında olduğum kanaatindeyim. Yüksek lisans eğitimimden doktora eğitimimin sonuna kadar beni destekleyen, yol gösteren, başarabileceğime dair beni güdüleyen her şeyden önemlisi öğrenmeyi öğreten, hocaların hocası değerli danışmanım Prof. Dr. Halit KARATAY’a teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Hem dilbilgisi öğretimi alanındaki engin bilgisinden yararlandığım hem de engin hoşgörüsü ile her konuda beni dinleyen sadece Hoca’m değil aynı zamanda bir ağabeyim olan değerli Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY’a; lisans eğitimim sürecinde tanıdığım, beni akademisyen olmaya yönlendiren, her daim yanımda olduğunu hissettiğim, öğrencisi olduğum için gurur duyduğum Sayın Hoca’m Prof. Dr. Özey KARADAĞ’a; yüksek lisans eğitimime başladığım zamandan beri hep desteğini gösteren, beyefendi duruşu, akademik bilgisi ve kişiliği ile örnek bir akademisyen olan Sayın Hoca’m Prof. Dr. Mahir KALFA’ya; kıymetli görüşlerini benimle paylaşarak tezimin geliştirilmesine katkı sağlayan, jürimde olmasından dolayı büyük mutluluk duyduğum değerli Hoca’m Prof. Dr. Erol ÖZTÜRK’e teşekkür ve saygılarımı sunarım. Tez yazma sürecinde çevremizdeki insanları da bir bakıma bu sürece dahil etmekteyiz. Eğlenceli ama bir o kadar da yorucu olan bu süreçte yapılan her destek bizler için çok kıymetlidir. Bu sebeple öncelikle tezin başından sonuna kadar bilgisayar ve teknoloji alanındaki kıymetli bilgilerini benimle paylaşıp teknik destek konusunda her ihtiyaç duyduğumda beni destekleyen değerli Cavit ERDOĞMUŞ’a; ders anlatım videolarının kamera kaydını ve montajını yapan Öğr. Gör. Mustafa Orhan YALINIZ’a; montajda ve teknik destekte fikrine başvurduğum Kerim TELLİOĞLU’na; seslendirme konusunda yardımını esirgemeyen seslendirme sanatçısı ve oyuncu Mert Talat DİLEKÇİOĞLU’na; hizliturkce.com web sitesinin logosunu tasarlayan yetenekli arkadaşım resim öğretmeni Burcu KAPLAN’a; Macarca çeviriler konusunda uzman görüşüne başvurduğum değerli arkadaşlarım Zsuzsanna ÇELİKTAŞ ve Johanna TÖRÖK ABDİKOĞLU’na; tez yazma sürecimde beni destekleyen, her

zaman yanımda olduğunu hissettiğim değerli arkadaşım, kardeşim Dr. Öğr. Gör. Gökçen TEKİN'e; mesai arkadaşlarım, değerli Hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Derya BAŞER'e, Dr. Öğr. Üyesi Çağrı DEMİRTAŞ'a, Dr. Öğr. Üyesi Caner KALENDER'e, Dr. Öğr. Üyesi Özlem OKYAY'a; Dr. Öğr. Üyesi Alperen YANDI'ya; genç meslektaşlarım, çalışkan ve bir o kadar da hevesli değerli öğrencilerim Canan Rabia TARAKCI, Ayşegül ERCİYAS, Ayşenur YEŞİL, Semanur AKBAŞ ve Zeynep BAĞCI'ya; lisansüstü eğitimim süresince sabırla tüm sorularımı cevaplayan ve çalışma disiplini açısından örnek alınması gereken BAİBÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Öğrenci İşleri Şefi Tuncay ALP'e; tüm derslere ve uygulamalara katılan, Türkçe öğrenme sevdalısı kıymetli Macar öğrencilerime çok teşekkür ederim. Son olarak başta canım annem ve babam olmak üzere tüm kardeşlerime böylesine güzel bir ailede olma mutluluğunu bana yaşattıkları için çok teşekkür eder, Allah'a hamd ederim.

Bu tezi 6 Şubat 2023 tarihinde Türkiye'de meydana gelen depremde hayatını kaybeden vatandaşlarımıza adıyorum.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yapılmakta ve bugün bulunduğumuz zaman içerisinde Türkçe birçok millet tarafından öğrenilmek istenmektedir. Türk dilini öğrenenler aynı zamanda kültüre de ilgi duymakta ya da Türk kültürünü merak edenler Türkçeyi öğrenmek istemektedirler. Dilin kültür aktarımında önemli olduğu düşünülürse kamu diplomasisinin bir alt başlığı olan kültürel diplomasinin gelişiminde dil öğretiminin önemi yadsınamaz. Günümüzde değişen uluslararası koşullar, dijitalleşme ve Kovid-19 salgının da etkisiyle 21. yüzyılda kamu diplomasisi anlayışının hüküm sürdüğü söylenebilir. Ülkelerin yumuşak güç unsurları, birer iletişim aracına dönüştürülerek devletler tarafından yabancı halkların zihninde yer edinmek, farklı ülkelerin kamuoyunda kendiliğinden gündeme gelmek ve medyada yer almak açısından büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda Türkiye kendi yumuşak gücünü keşfetmekte ve bu gücünü farklı coğrafyalarda devreye sokmaktadır. Kamu diplomasisi çerçevesinde Türkiye, 2002'den itibaren yumuşak gücünü aktif hâle getirmiş ve değerlerini, gelecek hayâlini ve kültürel niteliklerini dünyaya anlatma çalışmalarına hız kazandırarak imajını daha net şekilde ifade etmeye başlamıştır. Dolayısıyla kamu diplomasisi politikaları ve yumuşak gücü ile Türkiye ilk kez kendi imajını kendisi inşa edecek pozisyona ulaşmıştır (Altun, 2022). Kamu diplomasisinin gelişimi Türkiye'ye olan ilgiyi bu ilgi ise Türkçe öğrenme talebini artırmıştır. Türk dizilerini Türkçe izleyip anlamak isteyen kişiler, Türkiye'ye taşınmak isteyenler, Türklerle aile birliği kuranlar, Türkiye'de çalışmak ya da okumak isteyenler ya da Türk dilini merak edip öğrenmek isteyenler Türkçe öğrenme talebinde bulunmaktadır.

Birey odaklı ve uzun vadeli kültürel diplomasinin aracı olan (Bakır, 2019; Ermağan, 2023) dil öğretiminin önemi yadsınamaz. Dil öğretiminin geniş kitlelere yayılabilmesi için nitelikli bir öğretim süreci gereklidir. Öğrenciler bir dil öğrenirken az hata yapmaya başladıkça öz güvenleri artmakta o dili öğrenmeye ilişkin kendilerine güven duymaktadırlar. Dolayısıyla Türkçe öğrenmeye karşı

olumlu tutum geliştirmektedirler. Yapılan alışmalar da Türkçe renme tutum ile akademik başarı arasında bağlantı olduğunu belirlemiştir. Akademik başarı arttıkça öğrencilerin bir duruma ilişkin tutumları da olumlu yönde gelişim göstermektedir (Aksoğan ve zdemir, 2022; Tüm, 2014).

Ana dili konuşucuları bir dili edinirken birtakım dilsel yapılar sezgisel olarak edinildiğinden yabancı dil olarak o dili öğrenen kişilere göre farklı dil işletim süreçlerinden geçmektedir. Dolayısıyla ana dili konuşucusunun otomatik olarak edineceği yapıları bir yabancı öğrenirken zorluklarla karşılaşabilmekte, dil hataları yapabilmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin karşılaştıkları sorunlara ve sıklıkla hata yaptıkları konulara örnek olarak istem konusu verilebilir. Bir dildeki fiillerin farklı anlamlarının olması, söz dizimi içerisinde farklı tamlayıcı ile kullanılmaları, cümle içerisindeki diğer ögelerin de farklı tamlayıcı istemeleri, istem konusunun dillere göre değişiklik gösterebilmesi istem hatalarına sebep olmaktadır. Bu hatalar, öğrencinin dil düzeyi ilerlese bile devam etmektedir (Altaş zkan, 1992; angal ve Başar, 2018; Dolunay vd., 2020; Msakhuradze, 2019). Bir hata tekrar ediyorsa kullanılan yöntemlerin gözden geçirilmesi bu hatayı sağaltmada yardımcı olabilecektir. Alanyazındaki Türkçenin yabancı dil olarak ğretiminde istem konusuna yönelik yapılan çalışmaların durum eklerinin kullanımı sırasında yapılan yanlışlar (Akdoğan, 1993; Altaş zkan, 1992; Başutku vd., 2016; Dolunay vd., 2020; Güler ve Eyüp, 2016; Kan ve Utlu, 2017), durum eklerinin ğretimi sırasında karşılaşılan sorunlar (Melanlıoğlu, 2012; Msakhuradze, 2019); durum eklerinin nasıl öğretilebileceği (Aydın, 1997; angal ve Başar, 2018; Enser, 2021; Tunçel, 2013; Yılmaz ve Temiz, 2015); düzeylere göre istem görünümleri (Korkmaz, 2021) zerine olduğu, dolayısıyla bu konunun sağaltılmasına yönelik yöntem ve teknik belirleme çalışmalarının yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Türkçenin yabancılara ğretimi sürecinde geliştirilecek her türlü eğitim ortamının farklı uyaranlarla zenginleştirilmesi, bu teknolojilerden faydalanılması büyük önem taşımaktadır (Baş ve Yıldırım, 2018). Günlük hayatlarında bilişim teknolojilerinden sıklıkla yararlanan öğrencilerin yabancı dil öğrenirken bu

teknolojilerden yararlanmalarına olanak sağlamak, öğrenmelerini olumlu yönde etkileyebilir. Öğreticilere sonsuz olanaklar sağlamasına rağmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bilişim teknolojilerinden yeteri kadar yararlanılmadığı görülmektedir (Birinci, 2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ne kadar çok farklı duyuya hitap eden materyal kullanılırsa öğrenme o ölçüde kalıcı izli ve çoklu öğrenme ortamı fırsatı öğrenciye sunulmuş olacaktır (Duman, 2013). Öğretmenin, öğretim materyali olarak sadece ders kitabı ve sınıf tahtasını kullanarak ders anlatması öğrencinin motivasyonunu düşürebileceği gibi hedef dile karşı olan ilgisini de azaltabilir. Yabancı dil öğretimi uzun bir süreç gerektirdiğinden, öğretim sınıf içinde başlayıp bitmemeli ve sınıf dışına da yayılarak her ortama taşınabilmelidir (Dumanlı Kadızade, 2015).

Öğretim sürecinde tek bir yöntem kullanımının yeterli olmadığı, her yöntemin güçlü ve zayıf yönlerinin olduğu bilinmektedir. Örneğin eş zamanlı yüz yüze ve çevrim içi eğitimde öğrenciler öğretmenden anında dönüt alabilirken eş zamansız öğretimde öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, istedikleri zaman ve mekânda öğretim görebilmeleri sağlanabilmektedir. Öyleyse bu yöntemlerin harmanlanıp güçlü yönlerinin birleştirildiği harmanlanmış öğrenme yöntemi kullanılabilir. Yüz yüze eğitimle, eş zamansız dersler harmanlanabileceği gibi yüz yüze eğitimin mümkün olmadığı salgın, doğal afet gibi durumlarda eş zamanlı çevrim içi derslerle eş zamansız dersler de harmanlanabilir. Bu şekilde bir öğretim ile öğrenciye dil eğitiminin sadece sınıf içinde başlayıp biten bir süreç olmadığı, günlük hayatlarının bir parçası olduğu gerçeği kazandırılabilir. Ayrıca öğrencilerin dibilgisel hatalarının sağaltılması sadece çevrim içi ya da yüz yüze derslerle değil aynı zamanda çevrim dışı dersler ve etkinliklerle de sağlanabilir. Alanyazındaki çalışmalarda da harmanlanmış öğrenmenin, birden fazla yöntemin güçlü yönlerini en üste çıkardığı ve zayıf yönlerini, zorluklarını azalttığı için tek bir yöntemden daha verimli eğitim sağladığı ve üstün olduğu belirlenmiştir (Al-Azawei vd., 2017; Asante Quainoo ve Pasawano, 2022; Batdı, 2014; Ceylan, 2015; Dziuban vd., 2004; Fersaoui, ve Ghenim, 2022; Hubackova, 2015; Kintu vd., 2017; Means vd., 2013; Oweis, 2018; Saeed Mazloumiyana vd., 2012; Shank, 2010; Talan ve

Gülseçen, 2018; Uluyol ve Karadeniz, 2009; Vallée vd., 2020; Zhao, 2008; Žuvic-Butorac vd., 2011). Eş zamanlı (çevrim içi) ve eş zamansız derslerin düzenlenmesinde web desteği alınabilir. Bu da oluşturulacak bir web sitesi aracılığıyla gerçekleştirilebilir fakat alanyazın incelemesi sonucu Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yerli web sitesinin sınırlı, olanların da çoğunun yabancı siteler olduğu belirlenmiştir. Duolingo, Busuu, Edmodo, Kahoot, Memrise, Poll Everywhere bunlardan bazılarıdır. Yapılan araştırmalar ise daha çok web sitelerinin kullanılabilirliğinin belirlenmesi üzerinedir (Aktay ve Keskin, 2016; Arıcı ve Karacı, 2013; Baş, 2013; Djalev ve Bogdanov, 2019; Dündar, 2019; Göker, 2019; Gök ve Karademir, 2020; Nokelainen, 2006; Orehovački ve Žajdela Hrustek, 2013; Ovalı, 2011; Parlak, 2016; Torun, 2014). Kullanılabilirlik çalışmaları sonucu web sitelerinin hem teknik hem de pedagojik açıdan geliştirilmesi gereken yönleri olduğu belirlenmiştir.

Özetle, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğrencilerin istem konusunda sıklıkla ve dil düzeyleri ilerlese bile hata yapmaları fakat istem hatalarının sağaltılmasıyla ilgili uygulamalı çalışmaların sınırlı ve istem hatalarının nasıl sağaltılabileceğine yönelik bilgi, yöntem ve tekniklerin yetersiz olması bu alanda çalışılmaya değer bir problem durumudur. Bu sorunlar doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri şunlardır:

1.2. Araştırmanın Problemi

Teknoloji destekli Türkçe öğretimi öğrencilerin dil becerilerini geliştirir mi?

1.2.1. Alt Problemler

1. Teknoloji destekli Türkçe öğretimi öğrencilerin yazma becerisindeki istem yanlışlarını sağaltır mı?
2. Teknoloji destekli Türkçe öğretimi öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede etkili midir?

3. Teknoloji destekli Türkçe öğretiminin öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarına etkisi var mıdır?
4. Teknoloji destekli Türkçe öğretiminin öğrencilerin konuşma öz yeterliklerine etkisi var mıdır?
5. Teknoloji destekli Türkçe öğretiminin öğrencilerin yazma tutum ve kaygılarına etkisi var mıdır?
6. Teknoloji destekli Türkçe öğretimi ile alakalı öğrenci görüşleri nelerdir?
7. Teknoloji destekli Türkçe öğretimi ile ilgili uygulayıcı araştırmacı gözlemleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, teknoloji destekli eğitimle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin istem hatalarını sağıaltmak ve üretici dil becerilerini geliştirmek amaçlanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde dildeki fiillerin farklı anlamlarının olması, söz dizimi içerisinde farklı tamlayıcı ile kullanılmaları, cümle içerisindeki diğer öğelerin de farklı tamlayıcı istemeleri ve istemlerin dillere göre değişebilmesi istem hatalarına sebep olmaktadır. Bu hataların sağıaltılması için uygun yöntem, teknik ve araçlar kullanılmazsa istem hataları öğrencilerin dil düzeyi ilerlese bile devam etmektedir (Altaş Özkan, 1992; Çangal ve Başar, 2018; Dolunay vd., 2020; Msakhradze, 2019). Türkçeyi etkili ve verimli kullanabilmek için bu hataların sağıaltılması gerekmektedir. Alanyazında bu hataların nasıl sağıaltılabileceğine yönelik istem konusuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde, var olan çalışmaların, hataları sağıaltacak yöntem önerisinden çok, istem konusundaki yanlış kullanımların tespiti (Akdoğan, 1993; Dolunay vd., 2020; Kan ve Utlu, 2017; Melanlıoğlu, 2012; Özkan, 1992; Şahin, 2019) üzerine olduğu belirlenmiştir. Hata tespiti önemli olsa da bu hataları sağıaltacak uygun yöntem bulunması ile hatalar düzeltililebilecektir. Dil öğretiminde tek bir yöntem kullanımı yeterli olmayacağından birden fazla yöntemin güçlü yönlerinin alınıp birleştirildiği bir yöntemin kullanılması verimi artırabilir.

Günümüzde özellikle Kovid19 salgın sürecinden sonra teknolojik araçlarla daha çok zaman geçirilmesi, eğitimin geleceğinde teknoloji tabanlı uygulamaların yer alacağını göstermektedir. Eğitimin uzaktan olmasından kaynaklanan birtakım olumsuzlukların önüne geçilebilmesi için geleneksel kullanılan yöntemlerin yanı sıra teknoloji tabanlı yöntem tekniklere de ihtiyaç doğmuştur. Bu ihtiyaç etkin bir şekilde teknolojik araçları ve web araçlarını kullanmayı adeta zorunlu kılmıştır. Dijital okuryazarlık becerilerini de geliştiren bu süreç hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin teknolojik araçları sadece bir sosyalleşme ya da iletişim aracı olarak görmemeleri gerektiğini aynı zamanda kişisel ve akademik gelişimleri için de kullanabileceklerini göstermiştir. Bu durum, bu alanda yapılacak çalışmalara insanları yönlendirmiş ve uzaktan eğitim, Web tabanlı, elektronik öğrenme, harmanlanmış öğrenme kavramları kullanılmaya başlanmıştır. Teknoloji desteğinin eğitimde kullanılmasının birçok fayda getireceği, günümüzde dil öğretiminde daha çok geleneksel yöntemlerin kullanıldığı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacıyla oluşturulan web sitelerinin sınırlı, var olanların da geliştirilmesi gereken yönleri olduğu belirlenmiştir. Bu eksikliklerin giderildiği, dört temel dil becerisini destekleyen, öğrencilerin istem hatalarını sağıltabilecek, eş zamanlı (çevrim içi) ve eş zamansız (çevrim dışı) derslerin birlikte kullanıldığı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yerli bir Web sitesinin tasarlanması ve bunun öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi bu alanda çalışılmaya değer bir konudur. Alanyazın incelemesi sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamlarının geleneksel öğrenme ortamlarına göre daha etkili ve verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Al-Azawei vd., 2017; Asante Quainoo ve Pasawano, 2022; Batdı, 2014; Ceylan, 2015; Hubackova, 2015; Kintu vd., 2017; Means vd., 2013; Oweis, 2018; Saeed Mazloumiyana vd., 2012; Talan ve Gülseçen, 2018; Uluyol ve Karadeniz, 2009; Vallée vd., 2020; Zhao, 2008; Žuvic-Butorac vd., 2011). Bu nedenle diğer çalışmalardan farklı olarak bu araştırmada eş zamanlı (çevrim içi) ve eş zamansız (çevrim dışı) öğretimin birlikte kullanıldığı harmanlanmış öğrenme yöntemiyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 öncesi ve temel düzey (A1-A2) öğrencilerine istem konusunu teknoloji destekli öğretip onların istem yanlışlarının

sağaltılması, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmada, sonuçların, katılımcıların yaşlarından ve cinsiyetlerinden, Türkçe öğrenme amaçlarından, okul dışı sosyal ortamlarından, A1 kuru öncesi Türkçe öğrenme yaşantılarından etkilenmediği varsayılmıştır.

Öğrencilerin, çevrim içi derslere devam ederken Türkçe öğreten başka kurslara katılmadıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. 2022 yılı Mart-Temmuz ayları arasında hizlitrkce.com sitesine kaydolun ve çevrim içi derslere katılan 47 Macar öğrenci ile;
2. Çalışmadaki etkinlikler okuma, yazma, dinleme becerileri ve dilbilgisi alanları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dilbilgisi: Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer (sozluk.gov.tr).

E-öğrenme: Web tabanlı öğrenme, elektronik araçlarla yapılan öğrenme (Türker, 2014).

Eş zamanlı (senkron) öğrenme: Tipik olarak bir eğitmen veya sunucu aracılığıyla, elektronik araçlarla gerçekleşen, canlı, gerçek zamanlı (ve genellikle planlanmış), kolaylaştırılmış öğretim ve öğrenmeye yönelik etkileşimli öğrenme (Ceylan, 2015; Hrastinski, 2008; Murray, 2007; Shank, 2010).

Eş zamansız (asenkron) öğrenme: Bir insan ağı arasında zaman ve yer kısıtlamalarına bakılmaksızın bilgi paylaşımını kolaylaştırmak için çevrim içi öğrenme kaynaklarını kullanan, genellikle bir eğitmen olmadan gerçekleştirilen, kişinin kendi kendine bilgisayar başında eğitim aldığı öğretim (Koç, 2015).

Harmanlanmış (hibrit, karma) eğitim: Eğitim ve öğretimde niteliği artırabilmek amacıyla birden fazla öğretim yönteminin olumlu yönlerinin birbiri ile ilişkilendirilerek birleştirilip kullanılmasıdır (Soares Martins ve de Carvalho Fidelis Braga, 2009).

İstem (Valens): Başta fiiller olmak üzere isimlerin, sıfatların ve edatların söz dizimsel çevresinde üyeler (arguments) ya da katılanlar (participants) adı da verilen belirli sayıda ve tipte tamlayıcıyla doldurulabilecek söz dizimsel boşluklar açabilme doğal gizil güç (Uğurlu, 2001).

Öğretim yönetim sistemi: Öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerini buluşturan sanal öğrenme ortamı (Aşıcı, 2018).

Uzaktan eğitim: Öğrenenle öğretmenin fiziksel olarak birbirinden uzakta olduğu sanal eğitim biçimi.

2. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Temeller

2.1.1. Türkçede Durum Ekleri

İsimler, kelime grupları ve cümleler içinde diğer kelimelerle ilişkileri sırasında ilişkinin cinsine göre çeşitli durumlarda bulunur. İsmi bu durumunu karşılayan kavram olan durum eklerinin (Demirci, 2007; Ergin, 1972) alanyazında durum ve tamlayıcı ilişkisi, istem veya evrensel dilbilgisindeki üye yapısı ile aynı kavramlara karşılık kullanıldığı söylenebilir (Aydın Özkan, 2017; Bilgin Aksoy, 2022). Durum ekleri ismi isme, ismi edata ya da fiile (Melanlioğlu, 2012) bir yönetim altında bağlar (Alan, 2016; Çimen, 2009).

Durum eklerinin dâhil olduğu durum kategorisi birçok dilde bulunmakla birlikte Fransızca ve Farsça gibi durum kategorisi bulunmayan dillerde ise durum eklerinin fonksiyonunu bazı ön ekler veya sözcüklerin dizilişleriyle meydana gelen dilbilgisi şekilleri karşılar (Msakhradze, 2019). Bunların sayısı ise dilden dile farklılık göstermektedir. Türkçedeki durum eklerinin sayısı ve adlandırmasının da alanyazın incelemesi sonucu farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yalın durum için: “Yalın, belirsiz, asıl, adlamlık, adlamalık, salt, doğru, dolaysız, kim hâli, gövde hâli, aslî, nominatif”; belirtme durumu için: “Yükleme, -X hâli, -(y) i hâli, belirtimlik, etkilenme, yapma, geçiş, kimi hâli, akuzatif”; bulunma durumu için: “Bulunma, -DA hâli, +DA bulunma durumu eki, kalma, yerlik, orunlamlık, orumlamlık, düşüm, kimde hâli, lokatif”; ayrılma durumu için: “Ayrılma, çıkma, +DAn çıkma durumu eki, -DAn hâli, uzaklaşma, kopmalık, kopumluk, düşüm, kimden hâli, ablatif”; yönelme durumu için: Yönelme, +(n)A yönelme durumu eki, datif; araç, vasıta durumu (ile) için: “Araç, vasıta, -(y) lA hâli, ile hâli, +lA (<ile) vasıta durumu eki, bağlama, aygıtlık, araçlık, ile, aletlik, bilelik, birlikte, kimle hâli” terimleri kullanıldığı belirlenmiştir (Aydın Özkan, 2017; Ergin, 1972; Korkmaz, 2009).

Alanyazında durum ekleri ile ilgili yapılan çalışmalar istem çalışmalarına dâhil edilebilir, sonuç olarak durum ekleri biçimbilgisel istem kategorisindedir fakat istem biçimbilgisel istemden ibaret değildir. İstemın anlamsal boyutu da bulunmaktadır. Kısaca istem, fiilin “yönetim”i ile ilgili bir konudur (Karabulut, 2017). Öyleyse istem konusunu tek boyutlu düşünmemek gerekmektedir. Durum kavramı, belirli bir semantik katılımcı grubu tarafından karakterize edilen bir soyut durumlar sınıfını temsil eder. İstem yapısındaki değişiklikler, genelleştirilmiş bir durumun bireysel semantik katılımcıları ile bunların biçimbirimsel gerçekleştirmeleri de dâhil olmak üzere yüzey sözdizimsel konumları arasındaki farklı eşlemeler olarak anlaşılır (Kettnerová ve Lopatková, 2009). Öyleyse sadece sözdizimsel değil anlamsal boyutun da iyi anlaşılması gerekmektedir. Bunun için de istem teorisinin ve istem teriminin incelenmesi önemlidir.

2.1.2. İstem (Valens)

Her dil kendine özgü kuralları içerir. İstem de dilden dile değişiklik gösteren ve dil öğrenirken öğrenciler önünde engel oluşturan bir kavramdır. Modern kullanımda, daha genel olarak herhangi bir sözcüksel ögenin alt kategorileştirme gereksinimlerine, yani sözlü argümanların sayısı ve doğasına atıfta bulunur (Grossman ve Witzlack Makarevich, 2019). “Eylemin belirli sayıda eyleyeni yönetebilme kapasitesi, onun istemi (valency) olarak görülür (Alan, 2016). Yalnızca fiilleri değil, yüklem işlevi görebilen tüm sözcükleri içerir ve yalnızca sözdizimsel düzeyde değil, dil sisteminin tüm düzeylerinde öğelerin "birleştirme gücü" anlamına gelir (Sultanzade, 2012). Uğurlu’ya (2001) göre istem (valency), başta fiiller olmak üzere isimlerin, sıfatların ve edatların söz dizimsel çevresinde üyeler (arguments) ya da katılanlar (participants) adı da verilen belirli sayıda ve tipte tamlayıcıyla doldurulabilecek söz dizimsel boşluklar açabilme doğal gizil gücü olarak tanımlanırken, Doğan’a (2011) göre istem sözlüksel bir unsurun doğal kapasitesidir, özellikle fiillerin söz dizimsel ve semantik çevresini belirleyebilme ve yönetebilme gücünü ifade eder. Witzlack Makarevich ve Grossman’a (2019) göre ise belirli bir dildeki bireysel fiillerin

anlamlarındaki farklılıklara rağmen, birçok fiilin, örneğin, sözdizimsel davranışlara benzer morfo-sözdizimsel davranışlar sergilediği gözlemini yakalamanın bir yolu; Çakmak'a (2020) göre de kendinden önceki ögeyi yönetme potansiyeline sahip olan fiilin bu öğelerden talep ettiği durumdur. Banguoğlu da (2007) tamlayıcının yükleme göre hâllenmesi olarak tanımlamıştır. Alanyazındaki bu tanımlar incelendiğinde istem tanımının genellikle fiil üzerinden açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Oysaki istem sadece yüzey yapıda fiile göre şekillenen cümledeki tamamlayıcı öğelerin fiile hangi durum biçimbirimleriyle ya da ilgeçler aracılığıyla bağlandığını ifade eden bir kategori değildir (Aydın Özkan, 2017). Adların, önadların ve birincil ilgeçlerin istemleri de kendi içerisinde değerlendirilmelidir.

İngilizcede valency, valence, Fransızcada 'valence', Almancada 'valenz', İtalyancada 'la valenza' ve Macarcada 'vegyérték' terimiyle ifade edilen bu kavram için Türkçede farklı terimler kullanılmıştır. Bazı araştırmacılar istem (Atacık, 2008; Aydın Özkan, 2017; Banguoğlu, 2007; Barlas, 2015; Çakmak, 2020; Çimen, 2009; Doğan, 2011; Dolunay vd., 2020; Güller, 2019; Hirik, 2019; Kadioğlu, 2020; Karabulut ve Özdemir, 2017; Koç, 2018; Özkan, 1999, 2011; Uğurlu, 2001); bazı araştırmacılar fiil tamlayıcısı (Bilveren, 2015; Çakmak, 2020; Demir, 2014; Güller, 2019; Karahan 1997; Özkan, 1999; Tokmak, 2015; Yalkın, 2016); Uğurlu (2001) valenz; Aydın (1997) durum yükleyicileri; Korkmaz (2007) fiil tamamlayıcısı, Vardar (2002) birleşim değeri terimlerini kullanmışlardır. Bu terimler dışında alanyazın incelemesi sonrası tümleç, tümleyen birleşim değeri terimlerinin de kullanıldığı görülmüştür (Tokmak, 2015).

İstem teorisi ve terimi, dilbilgisinin kurucusu sayılan Fransız Dilbilimci Lucien Tesnière tarafından alanyazına kazandırılmıştır. Tesnière'e göre bir fiilin yönettiği aktörlerin sayısı, istemi dediğimiz kavramı oluşturur (Tesnière 1976'dan akt. Ágel & Fischer, 2010). Dolayısıyla Tesnière'e göre istem, sözel bir istem taşıyıcısının potansiyel aktiflerinin sayısıdır. Fiil üst bir kavramdır ve diğer aktörleri yönetir. Burada aktörden kastedilen cümledeki diğer öğelerdir.

İstem teorisi bir bütün olarak dil teorisi değildir, daha ziyade genellikle fiil tamamlama olarak adlandırılan şeyin ayrıntılı keşfine adanmıştır ve ayrıca bir dereceye kadar söz konusu anlamsal konularla, yani argüman yapısıyla da ilgilidir. Bununla birlikte, bu teori açıkça dilin neye benzediğiyle ilgili bir varsayımlar matrisine ve bazen de iddialara gömülüdür (Gonzálvez vd., 2018). İstem teorisinde, kelimelerin sözdizimsel ve anlamsal özelliklerinin uyumuna ilişkin hiçbir genelleme yapılamayacağına inanılmaktadır. Bu ilişkiler yerel dilbilgisine, yani kelimelerin bireysel özelliklerine, kullanımlarına dayanır. Bu nedenle, istem teorisinin görevi, genel dilbilgisinin açıklayamadığı bu özelliklere odaklanarak sözcüklerin yerel dilbilgisi hakkında bir açıklama sağlamaktır (Reichardt, 2013).

İstem teorisinin temel varsayımına göre eylem cümlede merkez konumundadır (Işık, 1981). Çünkü dilbilgisel bir cümle oluşturabilmek için cümlede kaç unsurun bulunması gerektiğine cümlenin merkezi, diğer bir deyişle yöneticisi olan eylem karar vermektedir (Aydın Özkan, 2017). Fiil ise gerçekleşebilmek için bir tamlayıcıya ihtiyaç duyar ve fiilin aldığı istemi belirleyen fiilin anlamıdır. Tamlayıcılar ile fiil anlam bakımından bütünlenmektedir (Güller, 2019; Hirik, 2019). Fiilin sözdizimsel özellikleri onu cümlenin en önemli unsuru yapmaktadır (Erdem, 2016). Cümlenin en önemli unsuru olan fiil hem anlamsal olarak hem de cümledeki diğer unsurlarla ilişkisi açısından oldukça önemli bir işleve sahiptir. Fiiller, anlamsal açıdan iç zamansal ilişkileri yani kılınış özelliklerini vurgular. Onların unsurlarıyla bağlantıları da sentaktik özelliklerini ortaya çıkarır (Erdem, 2015). Bağımsal dilbilgisi ve istem teorisini geliştiren bilim adamlarına göre farklı fiiller farklı istem sayısına sahiptir. Bazı fiiller hiçbir öge almazken (avalent) yani istemsizken bazı fiiller tek (monovalent), bazıları iki (divalent), bazıları üç (trivalent) ve bazıları ise dört öge olarak farklı istem yapısına sahip olurlar. Bu sayılar bütün dillerde hemen hemen aynıdır (Abdi Golzar, 2015).

Türkçe geleneksel çalışmalarda fiiller ve aldıkları unsurlar (tamlayıcıları) genellikle tek boyutlu, biçimsel olarak incelenmiş, bunların dilbilgisel ilişkiler ve anlamsal rollerle olan bağlantılarına değinilmemiştir (Erdem, 2015). İstem, tüm ana kelime sınıflarının (fiiller, isimler, sıfatlar) ve belirli işlev kelimelerinin

(özellikle edatlar ve yardımcı fiiller) karakteristiğidir. Bununla birlikte, açık ara en çeşitli ve ilginç istem kalıplarını ve ayrıca en ilginç istem değiştirme işlemlerini gösteren fiillerdir. Bu nedenle dilbilimcilerin istemi sözdizimsel bir kavram olarak almaları ve sözel argümanları taşıdıkları özne, doğrudan nesne, dolaylı nesne vb. gibi dilbilgisel ilişkilerle karakterize etmeleri yaygındır. Ancak belki de en yaygın olanı, hem semantik motivasyonunu hem de keyfi dilbilimsel kurallar açısından kısmî gelenekselleşmesini yansıtan, hem anlamsal hem de sözdizimsel terimlerle istem karakterizasyonudur (Haspelmath ve Müller Bardey).

Araştırmacılar, Tesnière'in istemi yalnızca eylemlerin yönetebildiği eyleyen sayısı ile sınırlandırdığını, modern istem dilbilgisinin ise fiil istem boşluklarının yalnızca sayısı ile değil tür ve sınıfıyla da ilgilendiğini belirtmektedir (Çakmak, 2020). Fiilin istem çerçevesi farklı sebeplerle değişebilmektedir. Bu sebepler anlamsal, mantıksal ve sözdizimsel olmaktadır (Aydın Özkan, 2017; Bilgin Aksoy, 2022; Doğan, 2011; Dolunay, Karabuğa ve İpek, 2020; Erdem, 2016; Götz Votteler, 2007; Kadioğlu, 2020). Biçimbilgisel istem ise sözdizimsel istem kategorisine dâhil edilmektedir. Bunların yanı sıra zorunlu, seçimlik, bağlamsal ve morfolojik istem türleri de istem konusunun daha iyi anlaşılması noktasında önemlidir.

2.1.2.1. İstem Düzeyleri ve Türleri

2.1.2.1.1. Mantıksal İstem Düzeyi

Mantıksal istem, söz dizimsel düzeyde belirli tamlayıcı sınıflarıyla gerçekleşen, bir fiilin doygunluğa ulaşabilmesi için gerekli zihinsel bileşenlerden oluşan, adın, önadın ya da ilgecin kaç tane isteminin olduğunu belirten bir kavramdır (Aydın Özkan, 2017; Doğan, 2018). Mantıksal istem yüzey değil derin yapıda gerçekleşir. Derin yapıdan itibaren süregelen yönetim ilişkileri düşünüldüğünde yönetici konumundaki ögenin gerçekleşebilmesi için çevresinde açtığı boşlukların mutlaka belli sayıdaki çeşitli üyelerle doldurulması gerekir. Bahsi geçen bir eylemse o eylemin gerçekleşmesi için zorunlu olan herhangi bir üyenin eksik olması eylemin anlamını tamamlamasına engel olur. Eylemin yönetici

konumunda bulunduğu tümcesel yapı ise eğer tüm katılanlar tümcede yer almazsa hem anlamsal hem de sözdizimsel yönden tamamlanamaz (Aydın Özkan, 2017). *¹Örneğin Macarca *aludni* “uyumak” eylemi bir kişi tarafından gerçekleşeceği için katılan adı verilen tek bir unsurdan oluşur. Başka bir örnek Macarca *elaltatni* “uyutmak” eyleminin mantıksal yapısı ise uyutan ve uyutulan gerektirdiği için iki öğeden meydana gelir. Özetle mantıksal istem isminden de anlaşılacağı gibi yönetici konumundaki ögenin gereksinim duyduğu, mantıksal açıdan bulunması gereken, seçtiği istem yapısıdır (Kadioğlu, 2020).

2.1.2.1.2. Anlamsal İstem Düzeyi

Fiillerin sözdizimsel davranışı, büyük ölçüde sözcüksel anlamsal özellikleri tarafından belirlenir (Kettnerová ve Lopatková, 2009) ve sözdizimsel yapının ve anlamsal rollerin belirlenmesi önemlidir (Perini, 2015). Anlamsal istem, eylemin katılanlarını belirler ve eylemi kesin bir anlamsal özellik ya da bileşenle sınırlar. Anlamsal özellikler sözcükler için sınırlanmış belli bir anlamsal özellikler kümesini, gereksinim duyulduğunda bu kümeden seçilen belirli özellikleri ve sözcükbirimlerin hangi özellikler çerçevesinde meydana gelebileceğini ifade etmektedir. Buna göre anlamla ilgili çeşitli evrensel özellikler tasarlanmıştır (Katz ve Fodor 1963’ten akt. Aydın Özkan, 2017). [MADDE], [BİTKİ], [HAYVAN], [İNSAN], [CANLI], [KURUM], [AKILLI], [OLAY], [NİTELİK], [YER], [ZAMAN] vb... Örneğin *ye-* eylemi [BİTKİ], [HAYVAN], [İNSAN] gibi genel anlamda [+CANLI] özneler için kabul edilebilirdir. *ak-* eylemi [+CANLI] özelliğe sahip bir özneyle gerçekleştirilemez (Aydın Özkan, 2017). Örneğin mantıksal istem konusunda örnek verilen *elaltatni* “uyutmak” fiilinde mantıksal olarak uyutan ve uyutulan iki öge gerekliken anlamsal olarak ise bu eylemin gerçekleşebilmesi için öznenin [+CANLI] olması gerekmektedir. Özetle anlamsal istem olarak adlandırılan istem düzeyi cümlelerin derin yapıda anlamsal olarak yorumlanmasını ifade etmektedir (Kadioğlu, 2020).

¹ Bu örnek Aydın Özkan’ın (2017) İngilizce verdiği örnekten hareketle yazılmıştır.

2.1.2.1.3. Sözdizimsel İstem Düzeyi

Eylem hem anlamsal hem de dilbilgisel açıdan tamamlanması gereken bir ögedir. Anlamsal ve mantıksal istem derin yapıda gerçekleşirken eylemi tamamlaması gereken bir diğer öge olan dilbilgisel ilişkiler, yüzey yapıda dilbilgisel ilişkiler ve bağlantılar göz önünde bulundurularak tamamlanıp gerçekleşir yani sözdizimsel istem, mantıksal istem ve anlamsal istemin biçimbilgisel görünümünün yüzey yapıya bir yansımasıdır (Aydın Özkan, 2017). Sözdizimsel istem, isteme ya da istemlere bağlı olarak cümlelerin somutlaştırılmış, sınırlandırılmış ve mantıksal-anlambilimsel istem açılarından ele alınarak son şeklinin verilmiş olduğu; istemlerin tam anlamıyla görünür hâle geldiği bir yapıdır (Dolunay vd., 2020). Bu istem düzeyi evrensel değildir ve dillere göre farklılık gösterir. Her dil, sözdizimsel istemi kendine özgü sözdizimsel bir dizilişle veya biçimbilgisel bir işaretleyiciyle işaretler. Bu durum, yeni bir dil öğrenmeye başlayan kişilerde durum eklerini, biçimbilgisel istemi yanlış kullanmaya neden olmaktadır. Kısaca sözdizimsel istem, derin yapıda fiillerin anlamsal ve mantıksal olarak istediği veya ihtiyaç duyduğu tamamlayıcıların yüzey yapıda ortaya çıkmasıdır (Kadıoğlu, 2020).

2.1.2.1.4. Biçimbilgisel İstem Düzeyi

Biçimbilgisel istem düzeyi, istemin sözdizimsel görünümünün biçimbilimsel ifadesidir yani eylemin mantıksal yapıda yarattığı boşlukların ve bu boşlukları dolduran anlamsal katılanların yüzey yapıda çeşitli yapılarla biçimbilgisel olarak işaretlenmesidir (Aydın Özkan, 2017). Yukarıda sözdizimsel istem bölümünde de açıklandığı gibi biçimbilgisel istem işaretlemeleri evrensel değildir ve dillere göre farklılık gösterir. Örneğin Macarcada “hoşlanmak” fiili belirtme durumu eki $-(y)I$ ile kullanılırken Türkçede aynı fiil ayrılma durumu eki $-(D)An$ ile kullanılır. Diğer bir örnek Macarcada “beklemek” fiili yönelme durumu eki $-(y(A))$ ile kullanılırken Türkçede belirtme durumu eki $-(y)I$ ile kullanılmaktadır. Aşağıda örnek iki cümle verilmiştir.

1. **Egyáltalán nem kedveljük őt.** Macarca belirtme durumu eki “-t” olup bu örnekte hoşlanmak fiili (*kedvelni*) belirtme durumu eki “-t” istemiştir. Bu cümlenin Türkçe karşılığı ise: “Ondan hiç hoşlanmıyoruz.”dur yani hoşlanmak fiili Macarcadan farklı olarak Türkçede belirtme durumu eki yerine ayrılma durumu eki ile kullanılmaktadır.
2. **A megállóban várak a buszra.** Macarca yönelme durumu eki -ba/-be, -ra/-re, -hoz/-hez/-höz olup bu örnekte beklemek fiili (*várni*) yönelme durumu eki (-ra) istemiştir. Bu cümlenin Türkçe karşılığı ise “Durakta otobüsü bekliyorum.”dur yani beklemek fiili Macarcadan farklı olarak Türkçede yönelme durumu eki yerine belirtme durumu eki ile kullanılmaktadır.

Yukarıdaki örneklerde sözdizimine yansıyan biçimbilgisel istem örnekleri verilmiştir fakat fiillerin açtığı istem boşlukları fiilin istemi olarak değerlendirildiği için açılan boşluklara yerleşen tamlayıcılar her zaman sözdiziminde görünmemektedir. İstem anlamsal ve sözdizimsel açıdan uyuşmayabilir yani derin yapıda gizlenen tamlayıcılar yüzey yapıya yansımayabilir. Boşluklara yerleşen bu tamlayıcıların zorunlu ve seçimli olarak adlandırılması bu sebeptendir (Kadıoğlu, 2020). Zorunlu ve seçimli istemlere ek olarak alanyazında bağlamsal, morfolojik ve semantik istem terimleri kullanılmaktadır (Doğan, 2018).

2.1.2.1.5. Zorunlu İstemler

Zorunlu katılanlar aslında cümlenin en basit şekilde tanımlanan öğeleridir (Abdi Golzar, 2015). Bir cümlenin dilbilgisi açısından doğru olarak kurulabilmesi için kullanılması gereken zorunlu ve temel öğeler, yüzey yapıda görünmese dahi her cümlenin bir eyleyeni olması gerekliliğinden hareketle eyleyici baş unsurun derin yapısında beliren unsurdur (Kadıoğlu, 2020; Sultanzade, 2012). Zorunlu katılanlar veya zorunlu istemler cümleden çıkarıldığında cümle dilbilgisi dışı olur. Zorunlu istemler normal şartlarda cümleyi dilbilgisidışı yapmadan cümleden çıkarılamazlar. Fakat belli bağlamlarda zorunlu istemler bile cümleyi bozmadan cümleden çıkarılabilirler (Aydın Özkan, 2017). Zorunlu istemi belirleyebilmek için silme (elimination) işlemi yapılabilir. Silme işlemiyle cümleden çıkartılan

tamlayıcı cümlelerin dilbilgiselliğini etkiliyor ya da fiilin anlamında bir değişikliğe yol açıyorsa zorunlu istemdir.

1. Babam konuyu bana açtı.
2. Babam konuyu açtı.
3. Babam bana açtı.
4. Babam açtı.

1. cümle üç istem boşluğunu dolduran üç tamlayıcıdan oluşur ve istemlerden babam ve konuyu ögeleri zorunludur; çünkü her iki unsur da 2'den çıkarılamaz. Silme işlemi sürdürüldüğünde 3. ve 4. cümlelerde niyet edilen anlamın iletilmesinde, dilbilgiselliğinden söz edilemez. Dolayısıyla 2. cümlede açmak fiilinin en az iki zorunlu ve belirli tamlayıcı tipiyle kullanılması gerekir (Doğan, 2018). Çünkü cümlede zorunlu katılanlardan biri eksikse yüklem konumundaki ögenin anlamı tamamlanamaz ya da cümlelerin anlamı değişir.

2.1.2.1.6. Seçimlik İstemler

Zorunlu katılanların, istemlerin yanı sıra, cümlelerde bir de seçimli katılanlar, istemler yer almaktadır. Bunlar adından da anlaşıldığı gibi, cümlelerin anlam veya yapısını bozmadan cümleden çıkarılabilir (Abdi Golzar, 2015; Doğan, 2015; Kadioğlu, 2020) ve cümlelerdeki yalnızca eklemelerdir (Sultanzade, 2012) ancak okuyan kişi tarafından orada olduğu hissedilir. Fiillerin açtığı boşluklar tamlayıcılarla doldurulmadığı takdirde okuyucular anlamsal olarak bu boşluğu doldurmaktadır (Kadioğlu, 2020). Seçimlik istemler, eylemin derin yapısında mantıksal ve anlamsal istem düzeyinde yer alan; ancak yüzey yapıda, sözdizimsel istem düzeyinde yer alıp almamaları cümlelerin dilbilgisel yapısını bozmayan istemlerdir (Aydın Özkan, 2017; Doğan, 2011).

Örneğin:

1. *²Annem elini ocakta yaktı.

² Bu örnek Doğan'ın (2011) verdiği örnekten hareketle yazılmıştır.

2. Annem elini yaktı.

1. örnekte yakmak fiili 3 istem boşluğu açmıştır. 2. cümlede bir öge çıkarılmasına ve yakmak fiilinin 2 istem boşluğu doldurulmasına rağmen cümle hâlâ dilbilgiseldir. Derin yapıda mantıksal istem düzeyinde bu cümleyi okuyanlar bu boşlukları zihinlerinde tamamlayabilmektedirler. Ocakta kelimesi sözdizimsel istem düzeyinde yer almamasına rağmen cümlenin dilbilgisel yapısını bozmamıştır. Bu durum, bu ögenin seçimlik istem olduğunu göstermektedir.

2.1.2.1.7. Bağlamsal İstemler

Bağlamsal istemler, fiilin anlamı için zorunlu tamlayıcılar olup ancak bağlamsal nedenlerle cümleden çıkarılabilir (Doğan, 2011). Herhangi bir cümledeki ögenin düşürülmesi sonucu dilbilgiselliğini ya da anlaşılabilirliğini yitiren bir cümle ancak bağlamdan anlaşılabilir.

Örneğin: “İşçiler taşıdı.” cümlesi açık, anlaşılır bir cümle değildir, diğer taraftan zorunlu istem yapısı gerçekleşmediği için dilbilgisel de değildir. Çünkü fiilin zorunlu istemlerinden [kimi] konu nitelikli ikinci istemi ve [kime] hedef nitelikli üçüncü istemi cümlede sunulmamıştır. Fiilin anlamı ancak bağlamdan anlaşılabilir (Doğan, 2011). Bu durum bağlamsal istem terimi ile açıklanabilir.

2.1.2.1.8. Morfolojik İstemler

Türkçe fiillerin çok anlamlılığının belirlenmesinde oldukça önemlidir. Aynı sayı ve nitelikte isteme sahip olan bir fiil, söz dizimsel istemin kendisiyle olan morfolojik yani yapısal özelliğine göre anlam kazanabilir. Bu durum morfolojik istem terimiyle açıklanır.

1. Polis hırsız-ı/ köpeğ-i vurdu.

2. Polis hırsız-a/ köpeğ-e vurdu.

Yukarıdaki örneklerde görüleceği üzere 1. cümlede vurmak fiilin açtığı istem boşluğu belirtme durumu eki ile doldurulduğundan cümledeki vurmak fiilinin silahla yaralamak, öldürmek anlamlarında kullanıldığı; 2. örnekte ise açılan istem boşluğu yönelme durumu eki ile doldurulduğundan bu cümledeki vurmak fiilinin anlamının elini veya elinde tuttuğu bir şeyi bir yere hızla çarpmak olduğu anlaşılmaktadır. Bu iki cümlede aynı fiillerin farklı durum eki almaları istemlerin morfolojik açıdan farklı olmasından kaynaklanmaktadır (Doğan, 2011).

2.1.2.2. İstem Nöbetleşmesi

Dillerde bir yapının başka bir yapıyla eşzamanlı olarak eşdeğer kullanımı veya bir yapının zamanla başka bir yapının yerine kullanılması oldukça yaygın görülen bir durumdur (Aydın Özkan, 2017). Genel olarak birbirinin yerine kullanılabilen yapıları, dilsel öğeleri ifade eden nöbetleşme (phonetic substitution, alternation) terimi, “anlam ayırıcı, anlam değiştirici veya işlev farklılaştırıcı olmayan dil birimleri değişkenlerinin birbirleri yerine kullanımı” şeklinde tanımlanmaktadır (Demirci, 2007; Keskin, 2022). Türkiye’nin farklı bölgelerinde konuşulan ağızlarda ve yaşayan Türk lehçelerinde de zaman eklerinden kiplere ve ismin hâl eklerine kadar birçok nöbetleşme görülmektedir.

1. Ali hemen gelir.
2. Ali hemen geliyor.
3. Ali hemen gelecek.

Yukarıdaki örneklerde geniş zaman ve şimdiki zaman biçimbirimleri gelecek zamanın yerini tutacak şekilde kullanılmıştır.

Ölçünlü Türkçede aşağıda verilen örneklerden 1. cümlede verilen merdiven+i in-/çık- ve 2. cümlede verilen merdiven+den in- /çık- yapılarında da belirtme ve ayrılma durumunun birbiriyle nöbetleştiği görülür (Aydın Özkan, 2017).

1. Ayşe merdiven+i indi/çıktı.
2. Ayşe merdiven+den indi/çıktı.

2.1.2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İstem

İstem in sözdizimsel görünümünün biçimbilimsel ifadesi olan biçimbilgisel istemi her dil kendine özgü işaretler. Evrensel olduğu söylenebilen anlamsal ve mantıksal istemden farklı olarak evrensel olmayan ve dilden dile farklılık gösteren bu durumda anadili, biçimbilgisel istemi öğrendiği dilden daha farklı bir şekilde işaretleyen öğrenci, öğrendiği dilin istem yapısını kavramakta zorluk yaşayacaktır (Aydın Özkan, 2017; Enser, 2021; Yılmaz ve Temiz, 2015). Örneğin memnun kalmak fiili Macarcada araç vasıta durumu eki olan (-val, -vel) ile kullanılmaktadır. Türkçede ise bu fiil ayrılma durum eki (-DAn) istemektedir. Dolayısıyla bir öğrenci “Otelden memnun kaldınız mı?” cümlesi kendi dilinde “*Elégedettek voltatok a szállodával?*” cümlesine karşılık geldiğinden yani fiil vasıta durumu eki istediğinden bu cümleyi Türkçeye çevirirken ana dilindeki biçimbirimle eylemi işaretleyecek ve “Otele memnun kaldınız mı?” olarak cümleyi yanlış çevirecektir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler durum eklerini, kelime gibi düşünüp bu eklerle bir anlam yüklemeye çalışmaktadır. Öğrencilerin bu ekleri anlamlandırma gayreti, kendi ana dili yapılarını hedef dil Türkçeye taşımaları yani ana dillerinden yapılan olumsuz aktarımları istem hatalarına sebep olmaktadır (Altaş Özkan, 1992; Melanlıoğlu, 2012). Bu hatalar zamanında düzeltilmezse ya da fiiller sadece anlamları ile istem bilgisi verilmeden öğretilirse istem hataları öğrenciler ileri düzeye geldiklerinde bile devam edebilir. İstem hatalarının sağaltılmasında geleneksel yöntemlerin yanı sıra teknoloji de bir araç olarak kullanılabilir.

2.1.3. Eğitimde Teknoloji Kullanımı

Günümüzde teknoloji, eğitime yeni bir boyut getirmiş bulunmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan dönüşümler, bireyin eğitim öğretim sürecinin merkezinde yer aldığı teknoloji tabanlı uygulamaların geliştirilmesine ve kendi eğitsel gereksinimlerini karşılamada sorumluluk üstlenecek bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlamıştır (Dursun ve Aydın, 2011; Okur ve Yüzer, 2011). Hızla gelişen teknoloji, insanların hayatlarını kolaylaştırmış ve bazı alışkanlıkların

da farklılaşmasına sebep olmuştur (Şahin vd., 2014). Derslerde kullanılan materyallerin teknoloji sayesinde dijital ortama aktarılması (Göker, 2019) ve bunların birden fazla duyuya yönelik (Birinci, 2019; Pilancı, 2009; Yayla, 2014), zengin bir materyal içeriği sunması, öğrencilerin çoklu ortamlarda öğrenme yaşantıları geçirmelerine fırsat vermesi (Karadüz ve Baytak, 2010), öğrenilen bilgilerin kalıcı olmasının sağlanması (Açık Önkaş, 2010), zaman ve mekân açısından esnekliğe sahip olması (Ateş Özdemir, 2013; Beyazgül, 2019; Göker, 2019), hastalık, salgın (Duman ve Yurdakul, 2021), doğal afetler, uzaklık, ekonomik nedenlerden dolayı yüz yüze eğitimin yapılamadığı durumlarda insanların iletişim teknolojisiyle bir araya getirilmesi (Hamutoğlu vd., 2016), teknolojinin artık bir gereklilik değil zorunluluk olmasına neden olmuştur (Cayhan ve Karakaş, 2019; Göker, 2019; Yaşar Sağlık ve Yıldız, 2021) ve geleneksel sınıf ortamından sanal sınıf ortamına doğru bir geçiş söz konusudur (Beyazgül, 2019). Hatta 21. yüzyıl teknoloji çağı olarak nitelendirilmektedir (Raja ve Nagasubramani, 2018). Kişisel bilgisayarların gelişmesiyle birlikte bilgisayar destekli öğretim ortaya çıkmıştır ve bu sistemlerin bir kısmı geleneksel öğretim biçimleriyle elde edilenden daha üstün sonuçlar göstermiştir (Turchin ve Lehmann, 1999). Teknolojik gelişmelerle beraber Web 2.0 araçları da eğitim sürecine dahil edilmiştir. Web 2.0 uygulamalarının ortaya çıkması, eğitim sürecindeki tüm katılımcılar için yeni fırsatlar sağlamıştır. Öğrenciler, eğitim ürünü ortaya koymaya, paylaşmaya (Karagülle, 2020) ve böylece bilgi havuzunun gelişimine etkin olarak katkıda bulunmaya teşvik edilmektedir. Öte yandan, öğretmenlerin ders kaynaklarını yayınlaması, öğrencilerle iletişim kurması, paylaşılan ve entegre materyaller hakkında yorum yapması, tamamlanan eğitimsel e-faaliyetleri değerlendirmesi sağlanmaktadır (Orehovački ve Žajdela Hrustek, 2013).

Eğitim ve teknoloji arasında iki yönlü bir ilişki vardır. Teknoloji, her öğretim sunumunu etkili hâle getirerek eğitim etkinliklerini geliştirir. Bu nedenle, etkili ve verimli öğretim sunumu için eğitimde çeşitli teknolojik araçların kullanılması, eğitim hedeflerine ulaşılmasını sağlamak için kritik öneme sahiptir. Teknolojilerin sürekli gelişim göstermesi ve internet kullanımının yaygınlaşması,

eğitim arz ve talebinde ciddi değişimlere neden olmaktadır (Ananga, 2020). Eğitimde teknolojinin kullanımı eğitim teknolojisi terimini ortaya çıkarmıştır. Eğitim teknolojisi: Teknolojinin eğitim hizmetine sunulması, eğitimin planlanması, tasarımı, öğrenme yöntem ve tekniklerinin seçimi, üretimi, sunumu ve değerlendirilmesi aşamalarını içeren bir disiplindir (Girginer ve Özkul, 2004; Türker, 2020; Uysal ve Sığrı, 2011).

Eğitimde teknoloji kullanımına baktığımızda özellikle son yıllarda bir artış olduğu görülmektedir fakat hâlâ teknolojinin imkanlarından yeteri kadar faydalandığımız söylenemez (Şen Akbulut, 2020). Uzun yıllar geleneksel yöntemlerle ders işlenmesi, öğretmenlerin alışkanlıklarının dışına çıkamaması, dijital okuryazarlık konusunda hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yetersiz olması bu araçların var olsa dahi eğitim sürecine dâhil edilememesine neden olmaktadır. Öğretmenler tarafından öğretim içerikleri bütünleşik olarak amacına uygun şekilde kullanılırsa etkili bir eğitim süreci sağlanabilir (Dargut ve Çelik, 2014; Karadüz ve Baytak, 2010). Teknolojinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından etkili kullanılması gerektiğinden bahsedilse de teknolojik araçların da etkili kullanıma elverişli olması gerekmektedir. Bunun için de teknolojik araçlar ekonomik, erişilebilir, esnek, kolay kullanılabilir olmalıdır (Girginer ve Özkul, 2004). Uygun teknolojik araçların öğretmenlerce kullanılıp eğitimin her alanında olması önemlidir. Bu alanlardan biri de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimidir.

2.1.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Teknoloji Kullanımı

Teknolojik gelişmelerin eğitimin her alanında kullanılması önemlidir. Bu alanlardan biri de şüphesiz dil öğretimidir. Dil öğretiminin okuma, dinleme, konuşma ve yazma dil becerilerinin öğretimi, kelime öğretimi, sesletim öğretimi, söz varlığının öğretimi, öğrenme stratejilerinin öğretimi ve dilbilgisi öğretiminden oluştuğu düşünüldüğünde tüm bu alanların öğretiminde sadece geleneksel yöntemlerle eğitimin tek başına yeterli olmayacağı söylenebilir. Dolayısıyla teknolojinin dil öğretimi alanında da kullanılması daha etkili bir öğretim

gerçekleştirilmesini sağlayabilir. Geçmişte yabancı dil öğretiminde teknolojik olarak genellikle dil laboratuvarları kullanılırken, günümüzde gelişen teknolojilerle beraber birçok farklı çoklu ortam etkinlikleri kullanılmaktadır (Birinci ve Ünlü, 2020). Geleneksel yabancı dil öğretiminin yapıldığı sınıflar genellikle ders kitabı, çalışma kitabı, kasetler, kısıtlı video imkanları ve öğretmenin kullandığı ek kaynaklarla sınırlıdır. Ders kitabı ve materyaller genelde etkin değildir ve yenileme, güncelleme yapılması sıkıntılı ve zaman alıcıdır. Teknoloji destekli dil eğitimi ise ses, video, sunu, etkileşimli uygulamalar, anında geri bildirim verme imkanına sahip sınavlar, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye dönük olarak hazırlanan etkileşimli yazılımlar ve internetten bilinçli arama yoluyla sınırsız sayıda kaynağa ulaşma imkânı gibi geleneksel yabancı dil eğitiminde kullanılanlarla kıyaslanmayacak kadar zengin bir çeşitliliğe ve içeriğe sahiptir (Başal, 2011).

Genelde dil öğretimi özelde ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini değerlendirdiğimizde hem birden fazla duyuya yönelik materyal kullanımı (Birinci, 2019; Duman, 2013; Dumanlı Kadızade, 2015; Karadüz ve Baytak, 2010) hem daha çok öğrenciye erişilebilir olması, zaman ve mekânda esneklik sağlaması, öğrenciyle sürekli iletişim hâlinde olabilmeyi sağlaması açısından teknoloji desteğiyle Türkçenin verimli ve daha geniş kitlelere öğretimi (Özdemir, 2017) sağlanabilir (Aytan ve Ayhan, 2018). Teknolojik uygulamalar ve internet daha esnek, üretken ve çok daha akılda kalıcı çözümler sunmaktadır. Çevrim içi uygulamalar ve internet bağlantısı sayesinde dil öğrenimi her geçen gün yeni ortamlara taşınmaktadır. Teknolojiyi ve teknoloji ürünlerini kullanarak yapılan Türkçe öğretimi etkinlikleri ile öğrenciler daha etkin ve güdülenmiş (Aytan ve Başal, 2015; Baş ve Yıldırım, 2018; Birinci, 2020), dersler daha etkileyici, konular daha kalıcı olacaktır (Açık Önkaş, 2010; Baş ve Yıldırım, 2018).

Türkiye'ye gelme olanağı olmayan, yüz yüze eğitime zaman ayıramayacak olan (Raja ve Nagasubramani, 2018), bireysel öğrenmeye daha yatkın olan öğrenciler e-öğrenmeye yönelmekte, bunun için de teknolojik araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf dışı ortamda dilden mahrum olan öğrencilerin ders dışında

sözlü ve yazılı iletişimle desteklenmelerinin dilbilgisini nasıl kullanacakları konusunda yardımcı olduğu söylenebilir (Pilancı, 2009). Ayrıca “teknolojinin özgürleştirici rol oynuyor olması, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni’nde dil öğretiminin dayandığı üç temel felsefeden biri olan öğrenen özerkliğini doğrudan destekleyici bir özelliğe sahip olduğunu da göstermektedir.” (Göker, 2019).

Günümüzde bilgisayar destekli dil öğretim modellerinin yaygınlaşmasıyla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi alanında da hızlı gelişmeler yaşanmaktadır (Dalgıç vd., 2021) fakat bu alanda sınıf içinde ve dışında öğrencilerin teknolojiyi kullanarak erişebileceği yerli öğretim materyallerinin sayısı oldukça sınırlıdır (Akçay ve Bayram, 2015; Birinci ve Ünlü, 2020; Gök ve Karademir, 2020; Özdemir, 2017). Teknolojik materyallerin oluşturulmasında şüphesiz öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunacak teknolojik materyallerden faydalanmalıdır. Bu kapsamda öğretmenlere yardımcı olabilecek teknoloji destekli öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve tanıtılması önemlidir (Solmaz, 2018). Öğretim yönetim sistemleri de bu konuda öğretmenlere teknoloji destekli e-öğrenmelerde yardımcı olabilmektedir.

2.1.5. Öğretim Yönetim Sistemleri, Moodle

Sanal öğrenme ortamı olarak da bilinen (Aşıcı, 2018) Öğretim Yönetim Sistemleri (ÖYS) orijinal adıyla Learning Management Systems (LMS) öğrenci, öğretmen ve öğretim materyallerini buluşturan platformun adıdır. 90'lı yılların sonunda, eğitim alanında Web teknolojilerinin yaygın olarak kullanılmasıyla (Solak vd., 2016) öğretim yönetim sistemleri (ÖYS) yaygınlaşmıştır. Bazı üniversiteler kendi sistemlerini tasarlamayı ve geliştirmeyi tercih etmiştir ancak eğitim kurumlarının çoğu piyasadaki var olan sistemleri kullanmışlardır. Öğrenme yönetim sistemlerinin doğuşu, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenme materyallerini değiş tokuş etmelerine, testler yapmalarına, birbirleriyle birçok şekilde iletişim kurmalarına, ilerlemelerini izlemelerine ve takip etmelerine izin vermiştir. 2000'li yıllarda işletmeler, çalışanlarını eğitmek için e-öğrenmeyi

kullanmaya başlamıştır. Bununla birlikte, teknolojinin buradaki rolü, yeni bir öğretim yöntemi sunmaktan ziyade, öncelikle uzaktan öğrenenleri sanki kampüs tabanlıymış gibi olumlu bir şekilde öğrenebilecekleri bir konuma getirmektir (Ngos Pacutoi, 2017). ÖYS, öğrenim sürecini planlamayı, değerlendirmeyi ve uygulamayı sağlayan bir yazılım ya da web tabanlı bir teknoloji olarak da tanımlanabilir. Tipik olarak bir ÖYS kullanan eğitime eğitsel içeriğini elektronik formatta hazırlamasını, yönetmesini sağlamanın yanında materyali kullanan öğrencinin de performansını değerlendirme ve katılımını gözleme imkânını da sunar (Aydın ve Biroğul, 2008). Öğrenci ile eğitim materyalleri ve öğrenci ile öğretmen arasındaki etkileşimi izleyen, yöneten ve raporlayan yazılımlar (Mısırlı, 2007) arasında Moodle en fazla geliştirici kitlesine sahip olanıdır. Moodle, (modular object oriented dynamic learning environment) nesne yönelimli dinamik öğrenme ortamı) anlamına gelmektedir. Kullanım yaygınlığı, sistemin kurulumu ve idamesi süreci boyunca sahip olduğu belgeler artışıyla Moodle'nin en öne çıkan yazılım olduğu gözlemlenmektedir. Moodle'nin 200 milyonun üzerinde kullanıcısı vardır (<https://iblnews.org/MOODLE-says-it-accounts-for-over-200-million-users-and-151000-websites/>). Bu nedenle sistemdeki eklentiler, sistem özelliklerinin yeni sürümleri sürekli güncellenmekte, yardım sayfalarındaki dil desteği sayesinde kullanıcılara kolaylık sağlanabilmekte ve geniş kaynaklara internet kullanılarak ulaşabilmektedir (Kuzu ve Balaman, 2014). Ücretsiz ve açık kaynak olması (Solak vd., 2016) kullanılabilirliğini daha da artırmıştır. Bunların dışında Moodle uzaktan eğitim yazılımı ile tartışma forumu, anket, eğitsel oyunlar, etkinlikler, ödev verme vb. gibi birçok işlem yapılabilir (Mısırlı, 2007).

Yapılan araştırmalar ve karşılaştırmalar sonucunda Moodle öğretim yönetim sisteminin diğer sistemler arasında sahip olması gereken ve eğitsel kaliteyi artıracak birçok özelliği içerdiği gözlenmiştir (Elmas, vd., 2008; Tosun ve Taşkesenligil, 2011). Moodle'nin dünyada en çok kullanılan açık kaynaklı öğrenme yönetim sistemi yazılımı olmasında yazılımın çok dil desteği vermesi etkilidir. Türkçe dil desteğini vermesi de Türkiye'de kullanımını yaygınlaştırmıştır (Balaban, 2012). Moodle, yüz yüze eğitime bir alternatif olan uzaktan eğitimde

öğretmenlerin yardımcısı, öğrenci ve öğretmen arasında iletişimi ve materyal alışverişini mümkün kılan bir köprüdür.

2.1.6. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, öğrenenle öğretmenin fiziksel olarak birbirinden uzakta olduğu bir eğitim biçimidir. Uzaktan eğitimde amaç uzaktaki kitleye ulaşmaktır (Güngör vd., 2020). Geçmiş 19.yy'a kadar giden uzaktan eğitimin, bugünkü anlamda ortaya çıkışı 1920'li yıllara dayanmaktadır (Kandemir, 2014). Yeni ekonomi olarak adlandırılan bilgi teknolojilerindeki gelişme (Ekmekçi, 2015), yüz yüze eğitime engel olan salgın ve doğal afet gibi olağanüstü durumlar, uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasında önemli rol oynamıştır (Kandemir, 2014; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime başvurulması ise 2000'li yılların başına dayanmaktadır (Tüsgil, 2020). 2019 yılında ortaya çıkan Kovid19 virüsünden kaynaklı salgın, 6 Şubat 2023'te meydana gelen ve Türkiye'deki 10 şehirde etkili olan deprem birçok kişi etkilediği için yüz yüze eğitim mümkün olmamış ve uzaktan eğitime geçilmesi kararı alınmıştır. Olağanüstü durumlarda başvurulmasının yanı sıra uzaktan eğitimin başka olumlu tarafları da vardır.

Uzaktan eğitimde bireyler zaman ve mekândan bağımsızdır (Barış ve Çankaya, 2016; Cope ve Kalantzis, 2013; Güngör vd., 2020; Ekmekçi, 2015; Karatay vd., 2021; Koç, 2015; Pilancı, 2018; Şengül, 2021; Ustabulut, 2021). Bireyler, kendilerine uygun olan zamanda (Zhang ve Cui, 2010) ve yerde eğitim alabilirler. Uzaktan eğitimle alınan ders videoları daha sonra tekrar izlenebilmektedir. Dolayısı ile herhangi bir sebepten derse katılamayan öğrenci istediği zaman ve istediği kadar o dersi izleyebilmektedir (Karatay vd., 2021; Şen, 2016). Ekonomik olması da bir diğer artısıdır. Birçok alanda uzaktan eğitim veren ücretsiz kurs bulunmaktadır ve bireyler eğitimlere gitmek için ulaşım masrafı yapmamaktadır. Ayrıca zamandan da tasarruf etmektedir. Yeni teknoloji ve yöntem tekniklerden yararlanılabilmektedir. Öğrencilerle dersten sonra birebir ilgilenme, her bir öğrenciye istediği zaman geri dönüt verebilme olanakları da bulunmaktadır. Özetle uzaklık, zaman, yer, yaş, sosyo-ekonomik durum, fiziksel engelli olma vb.

özellikler uzaktan eğitimi ve yaşam boyu öğrenmeyi sürekli gündemde tutmaktadır (Adıyaman, 2002; Barış ve Çankaya, 2016; Güngör vd., 2020; Ekmekçi, 2015; Karatay vd., 2021; Strong vd., 2012; Şengül, 2021; Ustabulut, 2021). Olumlu yanlarının yanı sıra olumsuz yanları da bulunmaktadır. Uzaktan alınan ders sırasında mikrofonun, kameranın ya da ders linkinin çalışmaması gibi teknik sorunlar, iletişim sorunları (Zhang ve Cui, 2010), internet ve elektrik kesintileri olmaktadır (Güngör vd., 2020; İskender, 2021; Karakuş vd., 2020; Karatay vd., 2021; Özer ve Çekici, 2020; Şengül, 2021; Tüsgil, 2020). Ayrıca belirli kotaya sahip internet paketleri de derslere devamlılığı ve sağlıklı bir iletişimi engelleyebilmektedir (Özüdoğru ve Hişmanoğlu, 2016). Her öğrencide akıllı telefon, tablet ya da bilgisayar da bulunmamaktadır. Dolayısıyla uzaktan eğitimin bir maliyeti vardır. Sınıflar sadece eğitim alınan ortamlar değil aynı zamanda öğrencilerin sosyalleşme aracıdır. Uzaktan eğitimde sanal bir sınıf ortamı olduğundan öğrencilerin sosyalleşmesi sınırlı kalmaktadır (Karakuş vd., 2020). Öğrencilerin ve özellikle öğretmenlerin teknolojik araçları kullanabilmeleri, belirli düzeyde dijital okuryazarlığa sahip olmaları, teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmeleri ve kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin derse karşı güdülenmelerini sağlamak yüz yüze eğitime oranla daha zor olabilir. Bir yandan ders anlatırken diğer yandan sınıftaki tüm öğrencilere mikrofon ve kamera açtırmak o anda herkesin ne yaptığını takip edebilmek mümkün olamamaktadır. Ders anlatılırken mikrofonu açık olan öğrencilerin seslerinin birbirine karışması, dikkat dağılmasına neden olmaktadır. Ayrıca tüm sınıf kamerasını açtığında her bir görüntü ders bağlantı kalitesini düşürmektedir. Tüm bu nedenlerden öğrencileri derse güdülemek ve ders boyunca etkin olmalarını sağlamak kolay olmamaktadır (Karakuş vd., 2020; Şengül, 2021). Uzaktan eğitim her ne kadar salgınlardan koruyor olsa da sürekli bilgisayar başında olmak, bireylerde görme bozuklukları ve ortopedik bazı rahatsızlıklara sebep olabilmektedir (Karatay vd., 2021; Tüsgil, 2020).

2.1.7. E-Öğrenme

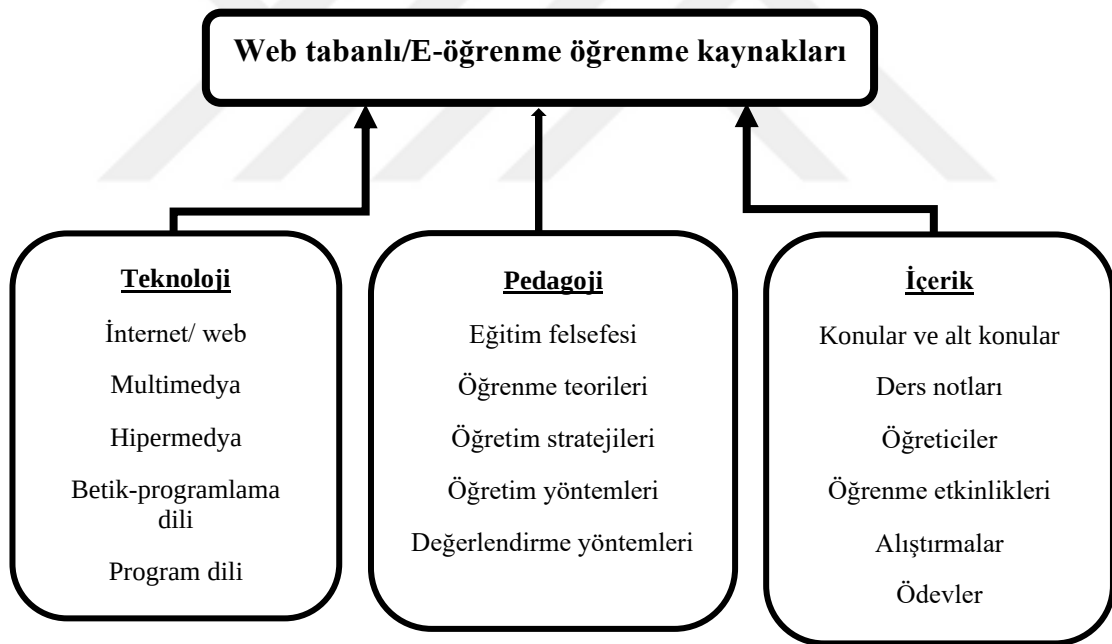
E-Öğrenme; web tabanlı öğrenme, elektronik araçlarla yapılan öğrenme (Türker, 2014), bilgisayar tabanlı öğrenme, sanal sınıflar ve dijital iş birliği gibi çok çeşitli uygulamaları ve süreçleri kapsayan bir terimdir (Axmann, 2017; Downey vd., 2005). Öğrencilerin, öğretmenleri ve akranlarıyla iletişim kurabildikleri ve öğrenme materyallerine internet veya diğer araçlar üzerinden erişebildikleri bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir (Curran, 2004). E-öğrenme, eğitimi yapılandırmak için teknolojiler bağlamında ortaya çıkan en son araçlardan her zaman yararlanan uzaktan öğrenimin doğal bir evrimi olarak da düşünülebilir. E-öğrenme, uygulanan eğitim modelinin tamamını veya bir kısmını temsil eden, yeni anlayış yollarının benimsenmesini kolaylaştıran eğitim iletişimine ve etkileşimine erişimi iyileştirme araçları olarak elektronik ortam ve cihazların kullanımına dayanan bir öğretme ve öğrenme yaklaşımıdır. Bu bağlamda uzmanlar, e-öğrenmeyi temel olarak “yeni bir eğitim paradigmasına” doğru ilerleyen bir “öğretme ve öğrenme yolu” olarak nitelendirmektedirler (Sangrà vd., 2012). E-öğrenmedeki "e", "nasıl" anlamına gelir ve dersler, kurslar elektronik biçimde saklanabilmesi için dijitalleştirilir. E-öğrenmede "öğrenme", "ne" ye atıfta bulunur (Colvin Clark ve Mayer, 2011). E-öğrenme, içerik, insan ve araç öğelerinin ve bu öğelerin birbirleri ile ilişkilerinin oluşturduğu bir sistemdir. Bu sistem, var olan programlarını teknolojinin sunduğu olanaklarla birleştirip değişik sunum yöntemleri ile uygulamaya koymanın ötesinde bir işleyiş ve planlama gerektirir (Gündoğan, 2011). E-öğrenme, bireylerin ve kuruluşların küresel ekonomide şu anda internet çağında meydana gelen değişikliklere ayak uydurmasını sağlayan bir olanaktır (Bin Mohd Satar, 2007). E-öğrenme, öğretmenlere ve öğrencilere öğretimlerini zenginleştirmeleri ve bilginin araştırılıp uygulanması için yeni fırsatlar sunar (Henderson vd., 2017; Kihoza, 2016). Yabancı dil eğitimi de son yıllarda geleneksel yüz yüze verilen eğitimden e-öğrenme ortamlarına doğru kaymaktadır (Başal, 2013). Horton (2012) e-öğrenme çeşitlerini şu şekilde açıklamıştır:

- Bağımsız dersler: Dersler tek bir kullanıcı tarafından alınmaktadır. Herhangi bir öğretene veya sınıf arkadaşı bulunmamaktadır.
- Sanal sınıf dersleri: Çevrim içi sınıf ortamında gerçekleştirilir. Daha çok sınıf derslerine benzer. Eş zamanlı ya da eş zamansız olabilir.
- Eğitsel oyunlar ve simülasyonlar: Keşfetmeye öncülük eden ve araştırmayı sağlayan simülasyon etkinlikleri ile gerçekleştirilen ortamlardır.
- Gömülü e-öğrenme: Bir bilgisayar programı, tanı yordamı veya çevrim içi yardım gibi başka bir sistemin e-öğrenmeye dahil edildiği bir ortamdır.
- Harmanlanmış öğrenme: Belli bir amaca ulaşmak için öğrenmenin çeşitli biçimlerini kullanarak oluşturulan ortamdır.
- Mobil öğrenme: Herhangi bir yerde gezinti hâlindeyken ulaşılabilen öğrenme ortamıdır.
- Bilgi yönetimi: E-öğrenmenin, çevrim içi dokümanlar ve sadece bireyleri değil organizasyonları ve toplumu eğitmek için var olan ticari ortam araçlarının yaygın kullanıldığı ortamdır (akt. Torun, 2014).

E-öğrenme sistemleri, öğretme ve öğrenme için kabul gören araçlar hâline gelmektedir (Kipkurui Kiget vd., 2014). Öğrenme materyallerine erişimin etkili ve verimli bir şekilde sağlanması gereken alanlarda çok önemli hâle gelen e-öğrenmenin (Çelik, 2012; Tekdal, 2004; Yeniad vd., 2011) yaygın kullanımı ve bu kullanımın sürekli artıyor oluşu, modern iletişim ve bilgi teknolojisinin hızlı gelişimi, iş sürekliliği yeteneklerinin oluşturulması ve sürdürülmesine yönelik artan talebin yanı sıra sürekli, isteğe bağlı eğitim ve organizasyonel öğrenme için geçerli bir çözüm hâline gelmesi (Liu ve Wang, 2009) e-öğrenme ortamlarının önemini arttırmaktadır (Baş, 2013). Ayrıca bireylere öğrenmeyi öğrenme, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma becerisi de kazandıran, e-öğrenme yaşam boyu öğrenme anlayışını da beraberinde getirmektedir (Frantz ve King, 2000; Tekkol ve Demirel, 2016).

Web tabanlı öğrenme de denilen e-öğrenme kaynaklarının temel özellikleri Hadjerrouit'a (2010) göre 3 ana başlıkta incelenebilir. Bunlardan ilki teknoloji, diğerleri pedagoji ve içeriktir. E-öğrenmenin bu bileşenleri kendi içerisinde de alt

başlıklara ayrılmaktadır. Etkili bir e-öğrenme gerçekleştirilmesi tüm bu ana ve alt başlıkların verimli işletilmesine bağlıdır denilebilir. Teknoloji ana başlığı altında internet, çoklu medya ortamı, bağlantıların resimler ve videolar gibi multimedya öğelerine yerleştirilmesine izin veren (<https://tr.theastrologypage.com/hypermedia>) hipermedya, programlama dilleri; pedagoji eğitimi başlığı altında eğitim felsefesi, öğrenme teorileri, öğretim stratejileri, öğretim yöntemleri, değerlendirme yöntemleri; içerik başlığı altında ise konular ve alt konular, ders notları, öğreticiler, öğrenme etkinlikleri, alıştırmalar ve ödevler alt başlıkları bulunmaktadır. Bir e-öğrenme ortamı oluşturulurken sadece internetin ve bir web ortamının olması tek başına yeterli değildir. Pedagojik temellerle planlanan sürecin teknoloji desteğiyle uygulanacağı uygun ortamın oluşturulup amaca uygun ve en etkili içeriklerle uygulanması bir e-öğrenme sürecidir.



Şekil 1. Web Tabanlı Öğrenme Kaynakları: Temel Özellikler

E-öğrenme programları ne kadar mükemmel tasarlanırsa tasarlansın öğrenenlerin temel bilgisayar kullanma becerilerine sahip olmamaları, sürecin tamamını etkileyecek öneme sahip bir engel olarak ön plana çıkacaktır. Çünkü öğrenenlere birçok konuda yardımcı olan bilgisayarlar aynı zamanda onları zorlamaktadır da (Sellen vd., 2009). Öğrenenlerin motivasyonlarının yüksek

düzeyde tutulması ve katılımlarının devamı için e-öğrenme programlarında uygun ve zamanında verilen geri dönütler kritik öneme sahiptir (Semerci ve Keser, 2013; Zaharias, 2009). O hâlde e-öğrenmelerde teknoloji, pedagoji, içerik, öğretmen ve öğrenci birbirlerini tamamlayan bütünün parçalarıdır.

2.1.8. Eş Zamanlı ve Eş Zamansız Öğrenme

Yüz yüze eğitime bir alternatif olan günümüzde sıklıkla başvurulmuş uzaktan eğitim çevrim içi derslerle gerçekleştirilmektedir. Bir e-öğrenme olan çevrim içi derslerin olumsuz taraflarını en aza indirebilmek, tercih edilebilirliğini artırmak ve bu dersleri yüz yüze derslere uyarlayabilmek için eş zamanlı ve eş zamansız dersler yürütülmektedir (Aydın, 2011; Ceylan, 2015; Colvin Clark ve Mayer, 2011; Fersaoui ve Ghenim, 2022; Hrastinski, 2008; Hubackova, 2015; Meriçelli ve Uluyol, 2016; Murray, 2007; Öztürk, 2021; Shahabadi ve Uplane, 2015; Shank, 2010; Swertz vd., 2009; Torun, 2014; Türker, 2014; Yüzer, 2013). Eş zamansız terimi için alanyazında asenkron terimi de kullanılmaktadır. Eş zamansız e-öğrenme bir insan ağı arasında zaman ve yer kısıtlamalarına bakılmaksızın bilgi paylaşımını kolaylaştırmak için çevrim içi öğrenme kaynaklarını kullanan öğrenci merkezli bir süreç olan eş zamanlı e-öğrenmeye benzer fakat farklılıkları bulunmaktadır. Eş zamansız e-öğrenme özellikle eğitim amaçlı olarak, genellikle bir eğitmen olmadan gerçekleştirilen öğretimi ifade eder. Kişinin kendi kendine bilgisayar başında eğitim alması da denilebilir (Koç, 2015). Eş zamansız eğitimin en önemli özellikleri; ders başlamadan önce ders materyalleri eğitimci tarafından hazırlanabilmektedir ve öğrenci bu materyale istediği takdirde ulaşabilmektedir (Ceylan, 2015). Ders içerikleri (sunular, metin, resimler ve video gibi) ve öğrenme etkinlikleri (oyunlar, çoktan seçmeli sorular ve simülasyonlar gibi) her öğrenci tarafından kendi başına kullanılır. Yükseköğretimde, eş zamansız e-öğrenmenin genellikle bir eğitmeni vardır ancak etkinlikler ve iletişimler aynı zamanda her öğrencinin istedikleri zaman ve yerde çalışmasını içerir (Shank, 2010; Şakar, 2011). “Eş zamansız e-öğrenme, eş zamansız çevrim içi tartışmalar yoluyla her zaman ve her yerde öğrenme sözünü yerine getirmek için bilgisayar aracılı iletişimden

yararlanır. Bu yaklaşım, öğrenmeyi teşvik etmek için bireysel çalışma eş zamansız etkileşimlerle birleştirilir ve geleneksel kampüs içi veya normal eğitim, uzaktan eğitim ve sürekli eğitimde öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılabilir (Shahabadi ve Uplane, 2015).” Eş zamansız e-öğrenmede öğrenciler istediklerinde sistemde oturum açar, istediği belgeleri inceler, dilerse bunları bilgisayarına indirir ve ihtiyaç duyarsa öğretmen ve arkadaşlarına anında ulaşabilir. Fakat eş zamansız e-öğrenmede öğrenciler her zaman anında dönüt alamazlar. Bu zayıf yönü ortadan kaldıran ise eş zamanlı e-öğrenmedir. Eş zamanlı terimi için alanyazında senkron terimi de kullanılmaktadır. Eş zamanlı e-öğrenme (çevrim içi öğrenme) tipik olarak bir eğitmen veya sunucu aracılığıyla, elektronik araçlarla gerçekleşen, canlı, gerçek zamanlı (ve genellikle planlanmış), kolaylaştırılmış öğretim ve öğrenmeye yönelik etkileşimli öğrenmedir. Tipik olarak, eğitmen veya sunum yapan kişi sunumu gösterir ve mevcut konuyu tartışır. Öğretmen ekran paylaşımı yapabilir böylece öğrenciler sunumu duyabilir ve görebilir. Çoğu zaman, katılımcılar sorular sorarak (ses veya sohbet aracılığıyla), anket sorularını yanıtlayarak oturuma dahil olurlar ve anında dönüt alabilirler. Eş zamanlı öğrenme, gerçek zamanlı olarak diğer insanlarla etkileşim kurmamızı sağlar (Ceylan, 2015; Hrastinski, 2008; Murray, 2007; Shank, 2010). Öğrenci bir topluluğun parçası olup birbirleriyle fikirlerini paylaşabilmektedirler. Eş zamanlı e-öğrenmede öğrenciler aynı anda uzaktan olsa bile bir sınıf ortamına dâhil edildikleri için sosyalleşme ortamı vardır ve sınıfa karşı aidiyet duygusu ve iş birlikli çalışma yetisi kazanabilmektedir. Yüz yüze eğitimde öğretmenine sınıf içinde yanıt vermeye çekinen öğrenciler için de olumlu yanları bulunan eş zamanlı öğrenmede öğretmen dilerse sorusunu sohbet kısmından ileti yoluyla öğrenciye yöneltebilmektedir. Bu da herkesin içinde cevap paylaşımı, hızlı ve kolay grup çalışmasına izin vermektedir (Murray, 2007).

Artık eş zamanlı eş zamansız düzenlenebilen e-öğrenme modelleri dünyada yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Yabancı dil öğretiminde de eş zamanlı (senkron) sınıf uygulamalarının dünyada pek çok örneğine rastlanmaktadır. Yabancı dil öğreniminde etkileşimin rolü yadsınamaz. Eş zamanlı çevrim içi öğretimde yüz yüze derslerdeki sınıf içi etkileşimi sağlayabilmek mümkündür

(Aydın, 2011; Ceylan, 2015). Eş zamansız öğretimde öğrencilerin sosyalleşebilmeleri, etkileşim sağlanması ve öğrenciye anında dönüt verilebilmesi eş zamanlı çevrim içi öğretime kıyasla zayıf kalmaktadır. Akademik başarı açısından ise yapılan çalışmalar, öğrencilerin eş zamansız öğretim ile konunun %80'ini öğrendiğini, geriye kalan %20'lik kısmını ise eş zamanlı öğretimle öğrendiğini göstermektedir (Koç, 2015). Yüz yüze olsun sanal sınıf ortamı olsun dersten sonra öğrenciler kendi öğrenmelerini düzenlemekle sorumludur. Dersten sonra kendi başına öğrenmesi gereken materyallerle baş başa kalan öğrencinin öz denetimini sağlaması ve anlamadığı yerde öğretmeninden, akranlarından ya da çevresinden destek alması gerekmektedir. Bu öz denetim eş zamansız eğitimde de gereklidir. Eş zamansız eğitimde öğrenci öğrenme hızına göre programını düzenleyebilmektedir. Konuyu öğrenme kapasitesine göre istediği derinlikte öğrenmekte, edindiği bilgiyi hızlı bir biçimde hayata geçirebilmektedir. Öğrenci bir seferde ne kadar çalışmak istediğine karar verebilmekte, dinlenme aralarını belirleyebilmekte ve önceden öğrendiklerini gözden geçirebilmektedir. Öğrenci kendini hazır hissettiği anda öğrenmeye başlamakta, kendi hızında eğitim almakta, bu da eğitimde verimliliği arttırmaktadır (Koç, 2015). Fakat öğretmenlerin bu süreçte öğrencilerin çalışmalarını yakından takip etmesi ve hiçbir öğrencinin geride kalmadığından emin olması gerekmektedir (Vrasidas, 2004). Ayrıca öğrenciler sadece dersle alakalı değil e-öğrenme nesnelerini kullanırken de desteğe ihtiyaç duyabilmektedir. Sonuçta öğrenciler herhangi bir sistemin, aracın nasıl kullanılacağını çözmekle zaman kaybetmek yerine akademik çalışmalarına yönelmek isteyecektir (Melis vd., 2003). Eş zamanlı e-öğrenme mikrofon, kamera, sınırsız internet paketine sahip olma, belirli bir zamanda oturum açma gibi birtakım gereklilikleri de beraberinde getirmektedir. Oysaki eş zamansız öğrenmede böyle bir durum söz konusu değildir. Bazı öğrenciler görüntülü konuşmada kaygı duyabilmekte ya da yeterli teknik donanıma sahip olmayabilmektedirler. Kaygı, donanım eksikliği, teknik sorunlar, zaman sıkıntısı da öğrencilerin öğrenmelerinde olumsuz bir etkiye neden olabilmektedir. Eş zamanlı e-öğrenmeleri diğer deyişle çevrim içi dersleri değerlendirdiğimizde ise öğrenci sanal da olsa bir sınıf ortamına dâhil olmaktadır. Öğrencilerde o sınıfa karşı bir aidiyet hissi oluşmaktadır.

Öğrencinin sosyalleşebileceği ve aklına takılanları öğretmene anında sorabileceği bir sınıf ortamı bulunmaktadır (Ceylan, 2015; Fersaoui ve Ghenim, 2022). Ayrıca bazı öğrenciler sınıf dışında kendi kendilerine öğrendiklerinde öz denetim sağlayabilme konusunda yeterli olmayabilmektedirler.

Özetle eş zamanlı (çevrim içi), eş zamansız derslerin, yüz yüze eğitimin olumlu ve olumsuz tarafları bulunmaktadır. Nasıl ki sadece yüz yüze eğitim yeterli değilse ve alternatif öğretim yolları aranıyorsa eş zamanlı ve eş zamansız öğrenme de tek başına yeterli olmayacaktır. Eş zamanlı ve eş zamansız e-öğrenmelerin birlikte kullanıldığı harmanlanmış öğrenme bu duruma bir çözüm olabilir. Harmanlanmış öğrenme ile güçlü yönleri bir araya getirilebilmektedir (Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu, 2006; Batdı, 2014; Saeed Mazloumiyana vd., 2012).

2.1.9. Harmanlanmış Öğrenme

Harmanlanmış öğrenme için alanyazında hibrit öğrenme, karma öğrenme terimlerinin de kullanıldığı belirlenmiştir ve harmanlanmış öğrenmenin çeşitli tanımları yapılmıştır. Bir harmanlanmış öğrenme programı bir veya daha fazla sayıda öğrenme programlarının kombinasyonudur (Ceylan, 2015; Meriçelli ve Uluyol, 2016). Sınıf içi öğrenme ile internet teknolojisinin bütünleştirilmesi ve hedeflenen öğrenme amaçlarına teknolojinin desteğiyle ulaşılabilmesidir (Adil ve Dayan, 2021; Batdı, 2014). Harmanlanmış öğrenme; sadece farklı bilgi aktarım yöntemlerinin karıştırılması veya birlikte kullanılması değil, bunun programın maliyeti ve programın öğrenme kazanımları açısından programdan en üst düzeyde verim elde etmeyi sağlayacak biçimde “doğru” öğrenme teknolojilerini “doğru” öğrenme stilleri ile ilişkilendirerek “doğru” yetenekleri “doğru” insana “doğru” zamanda aktarılması işidir (Dağ, 2011). Yüz yüze ve uzaktan öğretimin, e-öğrenmelerin etkin taraflarını birleştiren öğretim modelidir (Al-Azawei vd., 2017; Al-Hunaiyyan vd., 2008; Etom vd., 2019; Hubackova, 2015; Al-Hunaiyyan vd., 2008; Kintu vd., 2017; Mohamed Al-Ghadouni, 2020; Vallée vd., 2020; Yolcu, 2015; Zaid Ahmad Abed Alabaddi vd., 2016). Eş zamansız ve eş zamanlı öğrenme araçlarını birleştirmek için planlanan öğrenmedir (Hubackova, 2015; Hunaiyyan

vd., 2008; Zaid Ahmad Abed Alabaddi vd., 2016). Belirli bir maddeyi öğretmek için birbirine bağılı farklı araçları kullanarak öğrenmedir (Oweis, 2018). Farklı öğretim yöntemlerinin birleşimidir (Soares Martins ve de Carvalho Fidelis Braga, 2009). Bu tanımlardan yola çıkarak harmanlanmış öğrenme için eğitim ve öğretimde niteliği artırabilmek amacıyla birden fazla yöntemin olumlu yönlerinin birbiri ile ilişkilendirilerek birleştirilip kullanılması tanımı yapılabilmektedir. Harmanlanmış öğrenmenin, uzun zamandır öğretmenler tarafından bilinen ve farklı biçimlerde sınıflarda uygulanan fakat potansiyeli e-öğrenme teknolojileriyle beraber ortaya çıkmış olan bir öğretim tasarımı yaklaşımı olduğu söylenebilmektedir. Eğitimde temel amaç öğrencinin öğrenmesini zenginleştirmektir. Bu bağlamda birden fazla öğrenme yaklaşımının veya öğretim teknolojilerinin kullanılmasını gerektiren harmanlanmış öğrenme, öğrencinin bilgiye ulaşma yollarını zenginleştirerek kitap, web destekli materyaller ve etkinlikler aracılığıyla farklı kaynaklardan ve karşılaştırarak öğrenmesine olanak tanımaktadır (Dağ, 2011).

Harmanlanmış öğrenme ortamları, öğrenenler için kişisel seçim yapma ve karar verme konusunda farklı seçenekler sağlayabilmektedir. Harmanlanmış ortamlar, sınıfta harcanan zamanı mümkün olduğunca aza indirebileceğinden dolayı maliyeti de en aza indirebilmektedir. E-öğrenme ile yüz yüze öğrenmenin harmanlandığı bir öğretimde öğrenciler dersin web sitesinden temel bilgileri edinebilmekte veya alıştırma ve etkinlikler yoluyla kazandıkları beceriler ile hazır bulunuşluk düzeyleri artabilmektedir. Öğretmen konuyu tekrar anlatmak yerine öğrencilerin anlamakta zorlandıkları veya yapamadıkları noktalarda onlara geri bildirim verebilmektedir. Öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerin gerçek hayata aktarılmasını sağlayabilecek öğrenme etkinlikleri gerçekleştirebilmekte ve tartışmalar yaptırılabilir. Bu sayede 4 saat sınıfta işlenen bir ders 2 saat sınıfta, 2 saat ise çevrim içi ortamda işlenecek şekilde düzenlenebilir (Uluyol ve Karadeniz, 2009). Bu, eş zamanlı ve eş zamansız e-öğrenmelerde de uygulanabilmektedir. Yüz yüze olsun elektronik öğrenme olsun hepsinin eksiklikleri vardır. Harmanlanmış öğrenme bu açığı kapatmaya çalışmaktadır

(Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu, 2006; Batdı, 2014; Saeed Mazloumiyana vd., 2012). Kuşkusuz bu yöndeki çabaların temelinde daha etkin ve verimli bir öğretim ortamı oluşturma çabası vardır. Harmanlanmış öğrenme ortamları, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerini büyük ölçüde artıracak hayat boyu öğrenme ortamları sunmaktadır (Yolcu, 2015). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı muhtemelen gelecekte baskın öğretim modeli olacaktır (Tayebinik ve Puteh, 2012). Harmanlanmış e-öğrenme, yeni ve geleneksel eğitim ortamları arasında tamamlayıcı bir denge sağlar. Özetle eğitim öğretim sürecinde tek bir yöntem kullanımının yeterli olmayacağı, her bir yöntemin olumlu yanları olduğu kadar olumsuz yanları olabileceği gerçeği bu yönetime başvurularak her bir yöntemin olumlu özelliklerinin eğitim öğretim sürecine dâhil edilebileceğini ve bunun da başarıyı dolayısıyla elde edilen verimi artırabileceğini göstermektedir.

2.1.10. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Web Siteleri

Son zamanlarda e-öğrenmeye olan talep bu alana yönelik web sitelerinin ve çevrim içi kursların da artmasını sağlamıştır. Eş zamanlı ve eş zamansız erişim sağlanabilen web siteleri öğrencilere ekonomik, esnek ve zengin bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Öğretmenden anında dönüt alınabilir olması ve öğrencilerin sınıf arkadaşları ile iletişim hâlinde olabilmeleri sanal, e-öğrenme araçlarını tercih edilir kılmaktadır. Aşağıda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan web siteleri ve çevrim içi Türkçe kurslarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1. Anadolu Üniversitesinin Türkçe öğretimi web sitesine <https://turkce.anadolu.edu.tr/> linkinden erişilebilmektedir. Burada A1 düzeyinden C2 (akademik Türkçe) düzeyine kadar Türkçe ders anlatımları bulunmaktadır. Kaydolduktan sonra derslere erişim sağlanabilmektedir. Derslerle ilgili tanıtımlar da olup farklı dil desteği alınabilmektedir. Ders içeriklerinde videolu konu anlatımları, yardımcı etkinlikler, öğrenme çıktıları, ses dosyaları ve metinler vardır. Bazı videolu konu anlatımlarında da dil desteği alınabilmektedir. Ayrıca web sitesinin nasıl kullanılacağına, etkinliklerin nasıl

yapılacağına yönelik açıklayıcı videolar da öğrenciler için iyi bir rehberdir. Web sitesinde eş zamanlı dersler ve canlı destek kısmı bulunmamaktadır.

2. Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe öğretimi web sitesine <https://turkce.yee.org.tr/tr> linkinden erişilebilir. Sitede kendi kendine, çevrim içi, sınıfta ve video derslerle öğrenme olarak 4 ana başlık bulunmaktadır. Derslere erişim sağlayabilmek için kaydolmak gerekmektedir. Videolarla öğrenme kategorisinde 111 video vardır ve videolara erişim ücretsizdir. Kendi kendine öğrenme (Türkçe Öğretim Portalı) içerisinde okuma, dinleme, yazma ve konuşma dil becerilerine yönelik, dilbilgisi ve serbest öğrenme etkinlikleri bulunmaktadır. Değerlendirme etkinlikleri ile öğrencinin öz değerlendirme yapması sağlanmaktadır. Etkileşimli videolar ve “kelime öğreniyorum” uygulaması bulunmakta ve kullanıcı istediği kelimeleri sözlüğüne ekleyebilmektedir. Yönlendirmeler, açıklayıcı bilgi ve videolar site kullanımını kolaylaştırmaktadır. Site içerisinde özel ders ve canlı destek vardır ancak henüz etkin değildir.
3. Yaşar Üniversitesinin himayesinde hazırlanan ve Yaşar Üniversitesi Açık ve Uzaktan Öğrenme Merkezinin katkılarıyla yürütülen “Türkçe Öğreniyorum” web sitesine <https://turkish.yasar.edu.tr/> linkinden erişilebilir. Sitede İngilizce, Arapça, Fransızca ve Rusça dil seçenekleri vardır. Ayrıca Türkçe kurallarını içeren bir kurallar sözlüğü, sözlük, yazma ve dinleme etkinlikleri de bulunmaktadır. Değerlendirme kısmında süreli ve kısa değerlendirme soruları mevcuttur. Konu anlatımlarının bölüm hâlinde PDF dosyaları bulunmaktadır. Buradan öğrenciler istediği PDF dosyasını indirebilmektedirler. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik sesletim çalışmasının yanı sıra kelime bulmacası, bölüm oyunu ve 10 soruluk kendini değerlendir kısmı vardır. Bu sınavda diğer sınavlardan farklı olarak süre sınırı bulunmamaktadır. Kullanıcılar sanal sınıf etkinliklerinde ve forum ortamında öğretmenlerle yazışabilmektedirler. Web sitesinde eş zamanlı dersler ve canlı destek kısmı bulunmamaktadır.
4. Halil Karagülle öncülüğünde Türkçe öğretmeye gönüllü öğretmenlerce içerikleri hazırlanan Türkçe öğretimi web sitesine <https://hepturkce.com>

linkinden erişilebilir. Site ücretsizdir. Konu anlatım videoları, etkileşimli içerikler, kur sonu sınavları, seviye tespit sınavları ve animasyonlar üzerinden ders anlatımları mevcuttur. Kelimelik kategorisi altında kelimeyi anlatan ve kelimenin geçtiği dizi repliklerinden oluşturulmuş videolar bulunmaktadır. Sitede ayrıca yemek tarifleri, haber bölümü, metinlerle dilbilgisi öğretimi ve deyimler bölümü de vardır. Site, dilbilgisi öğretiminin yanı sıra kültürel öğelerin ve sözcük öğretiminin üzerinde de durmaktadır. Siteye üye olunabilmektedir. Web sitesinde eş zamanlı dersler ve canlı destek kısmı bulunmamaktadır.

5. <https://turacoona.com/tr> linkinden erişilen Türkçe öğretimi web sitesinde çevrim içi dersler bulunmaktadır. Öğrenciler istediği düzeydeki materyali seçip derste seçtiği öğretmeni ile o konu hakkında konuşabilmektedir. Öğretmenlerin kendilerine ait tanıtım bölümleri olup öğrenciler oradan öğretmene ait bilgilere erişebilmekte ve buna göre öğretmen tercihinde bulunabilmektedir. Böylece öğrenci ilk derste öğretmenden memnun kalmazsa diğer derste başka öğretmenle seçtiği ders materyali ya da konu hakkında konuşabilmektedir. Siteye kayıt, ücretli olup abonelik ücretleri kullanıcının ihtiyacına ve seçeceği üyelik paketine göre değişmektedir. Her dersin rezervasyonu ayrı yapılmaktadır. Bütün dersler bir öğretmenden ya da her ders farklı bir öğretmenden alınabilmektedir. Kullanıcı, ders hakları bitene kadar istediği sayıda öğretmenle görüşebilmektedir. Öğretmen konusunda esneklik sağlanmaktadır. Kullanıcı, abonelik yerine istediği sayıda ders de satın alabilmektedir. Dersler Zoom uygulaması üzerinden yapılmaktadır. Kullanıcılar sitedeki ders haklarını daha sonra kullanamamaktadır. Hafta içinde kullanılmayan dersler sonraki haftalara aktarılmamaktadır. Sitede örnek dersler bölümü vardır. Bu bölümde 6 adet kısa süreli örnek ders, öğretmen ve öğrenci yorumları bulunmaktadır. Ders videolarını kaydetme seçeneği bulunmaktadır. Fakat ders videolarını kaydetmek aboneliğe dâhildir. Çocuklar için ayrı bir web siteleri de mevcuttur: İsteyen kullanıcılar eğitici olarak kaydolabilmektedirler. Sitede çevrim içi destek ve sesli arama da mevcuttur. Site eş zamanlı derslere yönelik olduğundan sitenin ders anlatım videoları, kelime öğretimi ve

etkinlikler konusunda geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece eş zamanlı derslere katılamayan öğrenciler kendi kendine de öğrenebilirler.

6. <https://www.superprof.com.tr/> linkinden erişilen web sitesinde öğrencilerin yüz yüze ya da çevrim içi özel ders alabilmeleri mümkündür. Site sadece Türkçe öğretime yönelik hazırlanmamış olup diğer derslerden de özel ders alınabilmektedir. İsteyen kişiler siteye eğitmen olarak katılabilmektedir. Öğretmenlerin kendilerine ait tanıtım bölümleri olup öğrenciler oradan öğretmene ait bilgilere erişebilmekte ve buna göre öğretmen tercihinde bulunabilmektedir. Bazı öğretmenler tanıtım amacıyla ilk derslerini ücretsiz vermektedirler. Site eş zamanlı derslere yönelik olduğundan sitenin ders anlatım videoları, kelime öğretimi ve etkinlikler konusunda geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece eş zamanlı derslere katılamayan öğrenciler kendi kendine de öğrenebilirler.
7. <https://preply.com/tr/online/turkce-e%C4%9Fitimi> linkinden erişilen web sitesinde Türkçe dışında diğer dillerin de öğretimi yapılmakta ve farklı alanlarda (fotoğrafçılık, pyhton, yapay zekâ...) kurslar bulunmaktadır. Kurs almak isteyenler filtreler kısmından bütçesine uygun saatlik ücreti, isteğe bağlı ana dilinde eğitim veren eğitmenleri ve kendilerine uygun gün ve saat aralıklarını seçebilmektedirler. Öğretmenin doğduğu ülke ve uzmanlık alanları için de filtreleme mevcuttur. Dersler çevrim içi olarak yapılmaktadır. Görüntülü sohbet ve mesajlaşma, dosya yükleme, notlar alma, ekran paylaşımı ve interaktif bir beyaz tahta vardır. Mobil uygulama da mevcuttur. Öğrenci istediği hocayı seçip ders alabilmektedir. Öğretmen profillerinde öğretmen hakkında bilgi, tanıtım videosu, öz geçmişi, program, verilen dersler ve öğrenci görüşleri yer almaktadır. Kurs almak isteyen kişi isterse deneme dersi alabilmektedir ancak deneme dersleri de ücretlidir. İsteyen kişiler eğitici olarak kaydolabilmektedir. Site eş zamanlı derslere yönelik olduğundan sitenin ders anlatım videoları, kelime öğretimi ve etkinlikler konusunda geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece eş zamanlı derslere katılamayan öğrenciler kendi kendine de öğrenebilirler.

8. <https://www.busuu.com/> linkinden erişilen web sitesinde Türkçe dâhil 14 dilin öğretimi yapılmaktadır. Sitede öncelikle seçilen dil ile ilgili öğrenme sebebi (seyahat, beyin egzersizi, aile ve arkadaşlar, iş, eğlence ve kültür) sorulmakta ve ona göre bir çalışma planı hazırlanmaktadır. 5-25 dakika arası günlük çalışma hedefleri bulunmaktadır. Daha sonra seviye sorulmaktadır. Hedef dili hiç bilmeyenler en baştan başlamaktadır. Bilenler için ise seviye tespiti için kısa bir test yapılmaktadır. Sonrasında etkinlikler öğrenciye açılmaktadır. Premium üyelik ile öğrencilere ders özetini indirme imkânı sağlanmaktadır. Çevrim dışı kullanım mevcuttur. Ücretsiz kullanım çok sınırlıdır. Temel plan yalnızca ilk 5 dersi kapsamaktadır. Sınırsız ders, 14 dil öğrenme, kişiye özel çalışma planı, ana dillerini konuşan kişiler ile dil öğrenme, yapay zekâ destekli kelime bilgisi ve dil bilgisi eğitimi için premium üyelik istenmektedir. Sitenin mobil uygulaması da vardır. Bunlara ek olarak 7 günlük ücretsiz deneme mevcuttur. Sitenin topluluk bölümünde öğrenilenleri uygulamak ve düzeltmeler yapmak için fotoğraf ve video aktarımı yapılan bir bölüm vardır. Herhangi bir dile kaydolun öğrenci isterse diğer dilleri öğrenen kişilerle iletişime geçebilmektedir. Örneğin yazma alıştırmasını bitir, onları düzeltme için topluluk üyelerine gönder kısmında Türkçe öğrenen bir İtalyan öğrenci sitede başka bir dil öğrenen Türk öğrenciye yazma çalışmasını gönderip ondan düzeltmesini isteyebilmektedir. Fakat bu kontrol edilemediğinden yanlış öğrenmelere sebep olabilme olasılığı vardır. Ayrıca bir yazma çalışmasının düzeltilmesi için sadece o dili konuşmak yeterli değildir. Hedef dile ait dilbilgisine hâkim olmak ve öğrencilere eksik oldukları konu hakkında tavsiye verebilecek meslekî yeterlik de gereklidir. Bu yüzden öğrencilerin yazılarının o dili konuşan herhangi birine gönderilebilmesi kısmı yazma çalışmalarının öğretmene gönderilip kontrol ettirilmesi ile değiştirilebilir. Belirli seviye tamamlandığında öğrenciler sınav olmakta ve başarılı olunduğu takdirde uluslararası geçerliği olan sertifika verilmektedir. Dersler indirilip daha sonra izlenebilmektedir. Canlı dersler için öğrenciler <https://live.busuu.com/tr> sitesine yönlendirilmektedir. Canlı grup dersleri de mevcuttur. Canlı derslerin ders malzemeleri PDF formatında indirilebilmektedir.

9. <https://www.rosettastone.eu/> linkinden erişilen Türkçe öğretimi web sitesinde İngilizce dil desteği ile Türkçe öğretilmektedir. Öğrenciler seviyelerini ve kategorilerini belirledikten sonra alıştırmalara yönlendirilmektedirler. Hikâyeler başlığı altında metinler bulunmaktadır. Bu metinler okuma, dinleme ve konuşma olarak 3 bölüme ayrılmıştır. Öğrenci metni okuduktan sonra dinleyip seslendirmektedir. “Audio Companion” başlığı altında ses dosyaları indirilebilmektedir. Böylece öğrenci kendi sesini dinleyebilmektedir. Özel ders mevcuttur. “The Alphabet” başlığı altında harflerin ve kelimelerin sesletimleri bulunmaktadır.

10. Ali Nacakçıoğlu tarafından hazırlanan Türkçe öğretimi web sitesine <https://yabancilaricinturkce.com> linkinden erişilebilir. Sitede materyal paylaşımı bulunmakta ve bu alanda çalışma yapan araştırmacılar ve öğretmenler siteden yararlanabilmektedir.

Sitede 7 ana başlık bulunmaktadır.

1. Akademik (Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi/ Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Doktora Tezleri ve makaleler...)

2. Türkçe Öğretimi Merkezleri Listesi

3. Kitaplar (Kaynak kitaplarda akademik kitaplar mevcuttur. Ders kitapları ve yardımcı kitaplar alt kategorisi oluşturulmuştur ancak içerik yüklenmemiştir.)

4. Ders Materyalleri (Yüklenmemiş)

5. Beceriler (Yüklenmemiş)

6. Dilbilgisi (A1- C1 düzeyleri yazılı konu anlatımları vardır ancak eksikler mevcuttur.)

7. Forum (Etkin olarak kullanılmasa da fikir alışverişine fırsat sunmaktadır.)

Sitenin ana sayfasında Türk Dil Kurumunun sözlüğü, Türkiye’de yaşayan yabancıların da faydalanabileceği Göç İdaresi, Türkiye Burslarının web sitelerinin bağlantıları da mevcuttur. Bu siteden Türkçe öğreten ve öğrenen herkes faydalanabilir. Site için yardımcı bir kılavuz diyebiliriz fakat site özellikle Türkçeyi öğretmeye yönelik değildir. Siteye ders anlatım videoları, kelime öğretimi kısmı, Web2 araçlarıyla hazırlanmış etkinlikler, eş zamanlı dersler ve canlı destek eklenebilir.

11. <https://3dakikadaturkce.com/login> linkinden erişilen 3 Dakikada Türkçe web sitesinde İngilizce, Fransızca, İspanyolca, Rusça, Arapça, Çince, Boşnakça, Arnavutça ve Uygurca olmak üzere 9 dilde destek sunulmaktadır. Üyelik ücretlidir. Konu anlatım videosu, okuma, yazma, dinleme, konuşma ve sözcük bölümlerinde etkinlikler vardır. Konu anlatım videoları hedef dil Türkçe ve kullanıcının ana dilinde (9 dil seçeneği vardır), iki dilde anlatılmıştır. Bu videolar YouTube bağlantılıdır. Bu videolarda öğretmenler hedef dil konuşucusu olmadığından, sesletim hataları vardır. Çevrim içi dersler ve canlı destek kısmı da eklenebilir.

12. 2010 yılında kurulan web sitesine <https://app.memrise.com/dashboard> linkinden erişilmektedir. Abonelik ücretli olup abonelikte diğer sitelerden farklı olarak kullanıcıya 120 dolar karşılığında yaşam boyu abonelik imkânı sağlanmaktadır. Kullanıcılar aynı anda Türkçe dâhil istedikleri kadar sitede bulunan dillere erişebilmekte ve bu dilleri öğrenebilmektedirler. Özellikle bir dilin öğretimine yönelik olmadığı için bu site için ana kaynak değil yardımcı kaynak diyebiliriz. Çünkü sitede çevrim içi dersler, ders anlatım videoları, canlı destek bulunmamaktadır ve kelime öğretimi etkinlikleri de yeterli değildir. Kullanıcıların, hesaplarını birden fazla cihazda kullanmaları da mümkündür. Kullanıcılar kendilerine bilgi hatırlatmak, ortak içeriği sınıf arkadaşları veya meslektaşlarıyla paylaşmak ve öğrenme materyallerini toplulukla paylaşmak için kurs oluşturabilmektedirler. Yalnızca dil öğretimi değil farklı alanlarda (edebiyat, hafıza eğitimi, meslek ve kariyer...) da kurslar mevcuttur. Kullanıcıların grup arkadaşlarıyla, sınıf arkadaşlarıyla veya öğrencileriyle birlikte çalışmalarını sağlamak için gruplar kısmı vardır. Kullanıcı, öğrenme istatistiklerinden kendi öğrenme sürecini izleyebilmektedir ancak öğrenme istatistikleri abonelik kapsamındadır. Sitedeki bazı etkinlikler yalnızca abonelere özeldir.

13. <https://www.loecsen.com/tr/ogrenme-turkce> linkinden erişilen web sitesinde Türkçe dâhil olmak üzere 41 dilin öğretimi yapılmaktadır. Belirli 20 dilin ücretsiz başlangıç kursunun tamamı site tarafından kullanıcıya sunulmaktadır. Kullanıcıların pratik yapmaları için indirilebilir MP3 ve PDF paketleri

mevcuttur. Sitede sesletimi geliştirmek için konuş-oynat kısmı vardır. Bu kısımda kullanıcı önce dinlemekte daha sonra dinlediğini sesletmektedir. Sitede aynı zamanda bir harita mevcuttur. Kullanıcılar bu harita üzerindeki şehirlerin isimlerini dinleyebilmektedirler. Sitede kelime listeleri ve sınavlar mevcuttur. Sitenin mobil uygulaması da bulunmaktadır. Sitede eş zamanlı dersler ve canlı destek bulunmamaktadır.

14. <https://www.udemy.com> linkinden erişilen web sitesinde Türkçe dâhil olmak üzere farklı dillerin de öğretimleri yapılmaktadır. Dil dışında da farklı kurslar (tasarım, yazılım geliştirme, pazarlama, kişisel gelişim, fotoğrafçılık, müzik...) vardır. İsteyen kişiler eğitmen olarak kaydolabilmektedir. Farklı öğretmenlerce oluşturulmuş kurslardan istenilen kurs seçilebilmektedir. Öğretmen tarafından o kurs paketini alan öğrencinin kurs sonundaki kazanımları ve kurs içeriği açıklanmıştır. Öğrenci öğretmenlerin profillerini gezip dilediği öğretmenden bir paket satın alabilmektedir. Kurslar için hazır video içeriği, indirilebilir kaynaklar vardır. Kursu bitirenlere bitirme sertifikası verilmektedir. Farklı kursların farklı öğretmenler tarafından oluşturulması bütün öğretmenlerin aynı programa ve plana dâhil olmadıklarını göstermektedir. Bunun yerine öğretmenlerin hepsinin takip edebilecekleri bir plan olması, kurslara kaydolun öğrencilerin içerik olarak aynı içeriklere ulaşması fakat bu dersleri farklı öğretmenlerden almaları daha sistemli ve planlı bir öğretim sağlayabilir.

15. <https://www.duolingo.com/learn> linkinden erişilen web sitesinde Türkçe dâhil olmak üzere 40 dilin öğretimi yapılmakta, 25 dilde destek verilmektedir. Hedef dil öğretilirken araç dil olarak öğrencilerin ana dili kullanılmakta, dilbilgisi çeviri yöntemine başvurulmaktadır. Parçadan bütüne, kelimelerden cümlelere doğru öğretim yapılmaktadır. Önce bir cümledeki tüm kelimeler sesletimleriyle birlikte öğretilmekte daha sonra bu kelimeler cümle içinde gösterilmektedir. Tıpkı bir oyunda düzey atlar gibi bitirilen her yeni üniteye öğrenciler kutlanmakta ve bir sonraki adıma geçilmektedir. Telefonlar için indirilebilir uygulaması vardır. Çevrim içi kursu yoktur. Kişiyeye özel etkinlikler, etkileşimli hikâyeler ve podcastler bulunmaktadır. Bu web sitesinde birden fazla kursa kaydolmak mümkündür. Eğitmenler için **<https://schools.duolingo.com>** web

sitesi vardır. Öğitmenler bu bağlantıyla kendi dil sınıflarını oluşturabilmektedirler. Sitede eş zamanlı dersler ve canlı destek bulunmamaktadır.

16. <https://app.mondly.com/home> linkinden erişilen web sitesinde Türkçe dâhil olmak üzere 41 dilin öğretimi mevcuttur. Telefonlar için indirilebilir uygulaması vardır. Tüm dillere erişim ücretlidir. Etkileşimli etkinlikler, kelime sesletimleri, dinle-yaz etkinlikleri cümle oluşturma ve tamamlama gibi etkinlikler mevcuttur. Öğrenciler siteye kaydolurken konuştukları dili ve öğrenmek istedikleri dili seçmektedirler. Bu seçimden sonra öğrencinin ana dilinde öğretim yapılmaktadır. Dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır. Artırılmış gerçeklik vardır ancak abonelerin kullanımına açıktır. Çocuklar için de dil öğretimi yapılmaktadır. 1 senelik abonelik kısmı bulunmakta ve 33 dile sınırsız erişim verilmektedir. Sitenin 33 dilde desteği vardır. Eş zamanlı dersler ve canlı destek bulunmamaktadır.

17. <https://www.lingohut.com> linkinden erişilen web sitesinde Türkçe dâhil olmak üzere 50 dilin öğretimi bulunmakta, 66 dilde destek verilmektedir. Bu sitede de öğrenciler siteye kaydolurken konuştukları dili ve öğrenmek istedikleri dili seçmektedirler. Bu seçimden sonra öğrencinin ana dilinde öğretim yapılmaktadır. Sitede etkileşimli bilgi kartları, eşleştirme ve hafıza oyunları, dinleme becerisine yönelik etkinlikler ve sözcük öğretimi dersleri vardır. Kullanıcılar üye olmadan içeriklere erişim sağlayabilmektedirler. Site ücretsizdir. Sitede eş zamanlı dersler ve canlı destek bulunmamaktadır.

18. https://mylanguages.org/turkish_phrases.php linkinden erişilen web sitesinde Türkçe dâhil olmak üzere 95 dilin öğretimi yapılmaktadır. Bu sitede Türkçe, İngilizce dil desteği ile anlatılmaktadır. Dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır. Sınav kısmında cümlelerin, kalıp sözlerin ve kelimelerin İngilizceleri verilip Türkçeleri istenmektedir. Aynı şekilde okuma becerisine yönelik metinlerde de Türkçe verilen metinlerin İngilizce çevirileri verilmektedir. İndirilebilir ses dosyaları vardır. Site ücretsizdir. Kullanıcılar dilbilgisi etkinliklerine, metinlere, sınava, oyunlara, videolara ve diğer içeriklere üye olmadan doğrudan erişebilmektedirler. Ayrıca sitenin ana

sayfasında en zor diller, en kolay diller, en iyi diller, kelime bilgisi, çeviri, sözlük, radyo...bölümleri de bulunmaktadır ancak bu bölümler her dil için etkin değildir. Sitede eş zamanlı dersler ve canlı destek bulunmamaktadır.

19. <https://www.101languages.net/turkish/> linkinden erişilen web sitesinde Türkçe dâhil olmak üzere 52 dilin öğretimine yönelik içerikler bulunmaktadır. Bu sitede Türkçe, İngilizce dil desteği ile anlatılmıştır. Sistem hata verdiği için birçok içeriğe ulaşamamaktadır. Ulaşılan içerikler ise şunlardır: kelime öğretimi, kalıp sözlerin öğretimi, Türkçeye ait genel bilgiler (tarihçesi, konuşulduğu coğrafyalar, yazı sistemi, dil bilgisi, kelime bilgisi). Site ücretsizdir ve üyelik istememektedir. Sitede eş zamanlı dersler ve canlı destek bulunmamaktadır.

20. <https://www.yabancilaraturkce.com> linkinden erişilen bu sitede ders materyalleri, akademik kaynaklar, atasözleri, deyimler, fıkralar ve kısa hikâyeler, ders anlatım sunuları, çalışma kâğıtları ve dil seviyelerine yönelik sınavlar vardır fakat soruların yanıtları verilmemiştir. Videolar kısmında atasözü ve deyim öğretimi, örnek diyaloglar, klip ve şarkılar, kısa filmler vardır. Siteye katkıda bulunmak isteyenler için içerik yükleyecekleri bir alan ayrılmıştır. Sitedeki içeriklere erişim ücretsizdir ve site üyelik istememektedir. Her ne kadar dil öğrenenlere yönelik olsa da dil öğrenenler de bu siteden yararlanabilirler. Sitede Türkçe öğrenenlere yönelik çok yakında öğretim içerikleri yükleneceği belirtilmektedir. Sitede eş zamanlı dersler ve canlı destek bulunmamaktadır. Mevcut hâliyle bu site için ana kaynak değil yardımcı kaynak denebilir.

21. <https://www.babbel.com/turkish> linkinden erişilen web sitesinde Türkçe dâhil olmak üzere 14 dilin öğretimi yapılmaktadır. Seçilen dille ilgili bütün kurslar kullanıcıya ücretsiz sunulmamaktadır. İngilizceyi araç dil olarak kullanıp hedef dil, daha çok kelime çalışmaları, cümle tamamlama etkinlikleri üzerinden yapılmaktadır. Sitede dijital asistan da bulunmaktadır. Fakat bu asistan site ile ilgili kullanıcıların sorularını yanıtlamaktadır. Otomatik hazırlanmış İngilizce cevaplar gönderilmektedir. Eş zamanlı dersler, konu

anlatım videoları ve öğrencilerin anında ulaşabilecekleri bir uzman öğretmen bulunmamaktadır.

22. <https://www.speaky.com> linkinden erişilen web sitesinde 185 dil seçeneği olup kişiler kullanıcı profili oluşturmaktadırlar. Site İngilizce desteklidir. Kullanıcılar konuşmak istediği milliyetten kullanıcılarla ileti yoluyla konuşarak konuşma pratiği yapabilmektedirler. Site, sadece konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olduğundan diğer dil becerileri, dilbilgisi ve kelime öğreti için içerikler mevcut değildir. Bu yüzden Türkçe öğretimi için tek başına yeterli değildir.

23. <https://www.lingo-play.com/tr/> linkinden erişilen web sitesinde Türkçe dâhil olmak üzere 70 dilin öğretimi üzerine içerik bulunmaktadır. Sitede bilgi kartları, çevrim içi oyun ve yarışmalar, doğru-yanlış, dinleme ve yazma etkinlikleri vardır. Sitenin telefonlar için indirilebilir uygulaması mevcuttur. Etkinlikler kategori olarak bilgi kartları, kelimeler ve cümleler başlığı olarak verilmektedir. Uygulama aynı zamanda 300 testi A+ puanıyla geçenlere e-posta yoluyla sertifika göndermektedir. Etkinliklerin tamamına erişim, sertifika, turnuvalar ve ödüller için üyelik satın almak gerekmektedir. Sitede eş zamanlı dersler ve canlı destek bulunmamaktadır.

24. http://www.dilbilimi.net/adim_adim_turkce_ogreniyorum_giris.htm

linkinden erişilen ve Mustafa Altun tarafından kurulan web sitesinde dilbilgisi konularının anlatım videoları, etkinlikler ve sesletimler bulunmaktadır. Sitede “Türkçe Fiil Çekimi Programı” ve “Türkçe Ekler Sözlüğü” de vardır. Sitenin sözlük bölümünde farklı sözlük bağlantıları verilmiştir. Sitede çeşitli bağlantılar ile Türkçe dil kursları, müzeler, gazeteler, şehir rehberleri gibi bağlantılar da bulunmaktadır. Sitede ayrıca şiirler, bestelenmiş şiirler, şarkılar, sesli kitaplar, Türkçe öğretim videoları, Türkçe öğretimi Youtube kanal linkleri, Türkiye videoları, Türkçe şarkıları yorumlayan yabancılar, Türk enstrümental müzik videoları, tarihi Türk müziği, dünya müziğinde Türk izleri, Türk filmleri veri tabanı, Türkçe alt yazılı Türk filmleri, İngilizce alt yazılı Türk filmleri, çizgi filmler, Türk dizileri, belgeseller, röportajlar, konferans ve seminer videoları, otantik öğretim videoları sitede bulunmaktadır. Bu site için Türkçe öğretmek

amacıyla açılmış bir site değil Türkçe öğrenmek isteyen ya da Türkçe ve Türk kültürü ile ilgilenenler için temel başvuru kaynaklarının derlemesi denebilir.

25. https://www.turkishclass.com/turkish/lessons/turkish_classes.php

linkinden erişilen Türkçe öğretimi web sitesi İngilizce dil desteklidir. Sitede konu anlatımları, kelime listeleri, hikâyeler, konuşma metinleri ve sözlük bulunmaktadır. Dilbilgisi konularının anlatıldığı kısım forum şeklinde düzenlenmiştir. Dil öğretmek isteyenler kendi içeriklerini oluşturup belirledikleri herhangi bir dilbilgisi konusunu İngilizce açıklamakta ya da kısaca İngilizcedeki karşılığını vermektedirler. Örneğin “yeterlik kipi: can” örneğinde açıklama değil direkt yeterlik kipine karşılık gelen yapı verilmiştir. Eş zamanlı dersler, konu anlatım videoları, etkinlikler ve canlı destek bulunmamaktadır.

26. <https://turkcenin sesi.yee.org.tr> Yunus Emre Enstitüsünce hazırlanan web sitesinde Türkçenin Sesi Radyosu adı altında podcast kanalı bulunmaktadır. Sitede A1-C2 düzeylerine yönelik seslendirilmiş metinler vardır. Bu metinleri MP3 olarak indirmek mümkündür. Kullanıcı isterse dinleme metinlerini PDF belgesi olarak da görebilmektedir. Site üyelik istememekte ve kullanıcılar bütün içeriklere ulaşabilmektedirler. Yunus Emre Enstitüsünün Türkçe öğretimi için hazırlanmış ayrı bir web sitesi olduğundan bu site için dil öğretimi için ana değil yardımcı kaynak denebilir.

27. <http://learnturkish.pgeorgalas.gr/Default.asp> linkinden erişilen web sitesi İngilizce ve Yunanca dil desteklidir. Konu anlatımlarında araç dil olarak İngilizce kullanılmıştır. Dilbilgisi çeviri yöntemine başvurulmuştur. Konu anlatımları ve kelime çalışmaları bulunmaktadır. Kelime çalışmaları içerisinde “adam asmaca” oyunu vardır. Deneme sınavları vardır. Cümle sıralama ve kelime oluşturma etkinlik türleri bulunmaktadır. Kelimeler, metinler ve cümleler “Voki” uygulaması ile seslendirilmiştir. Kültür kategorisi altında şarkılar, Türkçe isimler, Türk dansları, haritalar gibi içerikler mevcuttur. Site ücretsizdir ve kullanıcılar bütün içeriklere erişebilmektedirler. Konu anlatım videoları, eş zamanlı dersler ve canlı destek bulunmamaktadır.

28. <https://www.internetpolyglot.com/turkish/lessons-en-tr> linkinden erişilen web sitesinde Türkçe dâhil olmak üzere 37 dilin öğretimine yönelik etkinlikler bulunmaktadır. Sitede 26 dilde destek mevcuttur. Sitede kelime öğretimi sunuları, görsel ve kelime eşleştirme, yazma, kelime bulmaca etkinlikleri ve tahmin etme oyunu vardır. Kelimeler ve sesletimleri de mevcuttur. Site ücretsizdir ancak üye olunmadığında yalnızca seçilen konuyla ilgili kelimeler ve sesletimlerine erişim vardır. Üye olan her kullanıcı içeriklere erişebilmekte ve etkinlikleri yapabilmektedir. Konu anlatım videoları, eş zamanlı dersler ve canlı destek bulunmamaktadır.

Yukarıda verilen Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten web sitelerinin hepsi bu alana hizmet vermekte, alana katkı sunmaktadır. Web siteleri incelendiğinde dil öğretiminde dilbilgisi çeviri yöntemini kullanan, öğretimin tüm aşamalarında araç dile başvuran web siteleri olduğu belirlenmiştir. “Dilbilgisi çeviri yöntemi, öncelikle araç dil ve hedef dilin dilbilgisi kurallarının ayrıntılı bir analizini gerektirir. Öğrencinin, anadilin dilbilgisi kurallarına hâkim olduğu varsayılır. Eğer kişinin anadilinin dilbilgisi konusunda herhangi bir konuda bilgi eksikliği varsa hedef dili öğrenmesi mümkün değildir.” (Memiş ve Erdem, 2013: 300). Ayrıca araç dile başvurulması öğrencilerin hedef dilde düşünmelerini engelleyebilir. Dil öğretimi sırasında bazen araç dile başvurulabilse de bu sürekli olduğunda öğrenci zaten yüz yüze değil çevrim içi ders aldığından hedef dile yeteri kadar maruz kalamayacaktır. Ayrıca bu durum öğrencilerin sürekli bir araç dile ihtiyaç duymalarına da neden olabilir. Bu yüzden araç dilden ara sıra destek alınması, dil öğretiminin ise hedef dil aracılığıyla yapılması öğrencilerin o dili daha hızlı öğrenmelerini ve o dile daha çok maruz kalmalarını sağlayabilir. Ayrıca 1 sitede konu anlatım videolarında hedef dil konuşucusu olmayan öğretmenler bulunmaktadır. Bu durum yanlış sesletimlere neden olmaktadır. Konu anlatım videolarında eğer araç dil kullanılacaksa öğretmen hedef dil konuşucusu ve açıklamaları araç dilde yapacak kişi başka bir kişi olabilir. Hem dilbilgisi konularının hem de kelimelerin öğretiminde belirli bir sıra izlenmelidir. Mevcut web sitelerinin birçoğunda konuların ve kelimelerin öğretimi öğretmenlerin tercihi bırakılmıştır. Siteye kaydolun her öğretmen kendi profilini ve ders

içeriğini oluşturmuştur. Öğrenciler istedikleri öğretmenden ders alabilmektedirler ama bunun takibi yapılmamaktadır. Farklı kursların farklı öğretmenler tarafından oluşturulması ve ders içeriklerinin öğretmen tercihine bırakılması, bütün öğretmenlerin aynı programa ve plana dâhil olmadıklarını göstermektedir. Bunun yerine öğretmenlerin hepsinin takip edebilecekleri bir plan olması, bu planda düzeylere göre öğretilecek dilbilgisi konularının ve kelimelerin yer alması, kurslara kaydolun öğrencilerin içerik olarak aynı içeriklere ulaşması fakat bu dersleri farklı öğretmenlerden almaları daha sistemli ve planlı bir öğretim sağlayabilir. Web sitelerinde bulunan canlı destekte öğrenciler teknik destek konusunda yardım almaktadırlar. Oysaki web siteleri sadece teknik değil aynı zamanda pedagojik açıdan da kullanılabilir olmalıdır. Pedagojik kullanılabilirlik öğeleri: öğrenen kontrolü, öğrenen etkinliği, iş birlikli öğrenme, hedef yönelimi, uygulanabilirlik, etkililik, motivasyon, önceki bilginin değerlendirilmesi, esneklik ve geribildirimdir (Nokelainen, 2005). Öğrencilerin sadece web sitesini nasıl kullanacakları değil aynı zamanda öğrenmek istedikleri dille ilgili aklına takılanları sorabilecekleri, öğretmen desteği alabileceği bir canlı desteğe de ihtiyacı olacaktır. Son olarak incelenen bazı web sitelerinde dil öğrenmek isteyenler için kaynaklara ulaşılacak bağlantıların verildiği belirlenmiştir. Ayrıca bazı sitelerde birçok açılan ana başlığın henüz içeriklerinin oluşturulmadığı da belirlenmiştir. Bu siteler, Türkçe öğretimi için ana değil yardımcı kaynak olarak değerlendirilebilir. Tüm bu sayılan alandaki eksikleri giderebilmek amacıyla hizliturkce.com web sitesi açılmıştır. Aşağıda, bu web sitesiyle alakalı bilgilendirme bulunmaktadır.

29. hizliturkce.com linkinden erişilen Türkçe öğretimi web sitesinde A1, A2, B1 ve B2 düzeyinde konu anlatım videoları ve eş zamanlı dersler bulunmaktadır. Eş zamanlı dersler ana dili Türkçe olan öğretmenler tarafından Microsoft Teams uygulaması üzerinden verilmektedir. Özellikle ilk derslerde ara ara öğrencilerin takıldıkları yer olduğunda öğretmen tarafından öğrencilere ana dillerinde destek verilmektedir. Her ders sonunda ders kayıtları siteye yüklenmektedir. Öğrencilere her hafta yazma çalışması verilmektedir. Öğrenciler ödevlerini elle yazıp, fotoğrafını çekip öğretmene e-posta aracılığıyla göndermekte öğretmen de gönderilen belge üzerinde düzeltmeleri görsel düzenleme programında yapıp

öğrenciye dönüt vermektedir. Web sitesinin canlı destek kısmı, Instagram sayfası, Youtube sayfası, Messenger ve Facebook grubu bulunmaktadır. Ödevler dışında da öğrenciler isterse öğretmene anlamadıkları yerleri ister yazılı ister sesli isterse de görüntülü sorabilmektedirler. Yazdıkları yazıyı öğretmene gönderip öğretmenden düzeltmesini isteyebilmektedirler. Konu anlatım videoları hem web sitesine hem de Youtube sayfasına yüklenmiştir. Web sitesinde konu anlatım videolarının altında öğrencilerin ana dillerinde kısa açıklamalar yapılmıştır. Öğrenciler isterse videonun hızını artırıp azaltabilmektedirler. Temel düzey 1500 kelimenin öğretime yönelik etkinlikler vardır. Bu etkinliklerde bilgi kartları, videolu sorular, eşleştirme, sürükleme, çoktan seçmeli, doğru yanlış soru türleri bulunmaktadır. Kelime öğretimi etkinlikleri dışında A1-A2 dilbilgisi konularında etkinlikler de bulunmaktadır. Bu etkinliklerde de okuduğunu ve dinlediğini anlama soruları, eşleştirme, doğru yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, sürükleme soru türleri bulunmaktadır. Sitede ayrıca öğrenciler kendi ilerlemelerini görebilmektedir. Aynı şekilde öğretmenler de öğrencilerin site üzerindeki bütün hareketlerini takip edebilmektedirler. Sitede İngilizce ve Macarca dil desteği bulunmaktadır.

2.1.11. İstem Konusu ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde alanyazında istem konusuyla ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. İlgili alanyazın tarandığında istem konusu üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla fiil tamamlayıcı ilişkisi üzerine olduğu görülse de istem, aslında sadece fiillerle (yüklem) ilgili bir durum değildir. Fiillerden başka isimlerin, sıfatların ve edatların da söz diziminde yer alan diğer üyeleri (öğeleri) yönetme özellikleri vardır (Karabulut ve Özdemir, 2017). Çok çalışılmış olmasa da çekim edatlarından önce gelen isim ve zamirlerin istemi (Kartallıoğlu, 2008); Türkçe sıfatların istem bilgisi (Doğan, 2015) üzerine çalışmalar da vardır. Fiil tamlayıcı ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar ise diğer diller ve ağızlardaki istemlerin incelenmesi ve Türkçe ile karşılaştırılması üzerinedir. Örneğin; Barlas (2015) Kırgız Türkçesindeki; Bilveren

(2015) Özbekçedeki; Çakmak (2020) Orhon, Uygur ve Karahan Türkçesindeki; Çimen (2009) Özbek Türkçesindeki; Demir (2014) Güneybatı Anadolu ağızlarındaki; Güller (2019) Başkurt Türkçesindeki; Kadioğlu (2020) Türk lehçelerindeki; Karabulut ve Özdemir (2017) Gagauz Türkçesindeki; Kartallıoğlu (2008) Moğolcadaki; Özkan (2011) Eski Anadolu Türkçesindeki; Tokmak (2015) Ermeni Kıpçakçasındaki; Uğurlu (2001) Türk lehçelerindeki istem durumunu durum ekleri üzerinden incelemişlerdir. Yalkın (2016) ise Yûnus Emre Dîvânı'nda fiil tamlayıcı ilişkisini incelemiş ölçünlü Türkiye Türkçesi ve yer yer Türkiye Türkçesi ağızlarındaki fiillerle karşılaştırılarak ortaklık yönünden sınıflandırmıştır. Türkçedeki istem konusunun incelenmesine yönelik ise (Atacık, 2008; Aydın Özkan, 2017; Doğan, 2011, 2015, 2016; Golzar, 2015; Hirik, 2019; Özkan, 1999) çalışmalar yapılmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde istem konusuna yönelik yapılan çalışmaların durum eklerinin kullanımı sırasında yapılan yanlışlar (Akdoğan, 1993; Altaş Özkan, 1992; Başutku vd., 2016; Dolunay vd., 2020; Güler ve Eyüp, 2016; Kan ve Utlu, 2017), durum eklerinin öğretimi sırasında karşılaşılan sorunlar (Melanlıoğlu, 2012; Msakhradze, 2019); durum eklerinin nasıl öğretilebileceği (Aydın, 1997; Çangal ve Başar, 2018; Enser, 2021; Tunçel, 2013; Yılmaz ve Temiz, 2015); düzeylere göre istem görünümleri (Korkmaz, 2021) üzerine olduğu belirlenmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde istem konusuyla ilgili yapılan bu çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Akdoğan (1993), “*Yabancıların Türkçe Öğreniminde Ad Durumu ve Çekim Açısından Sık Rastlanan Yanlışlar ve Nedenleri*” başlıklı yüksek lisans tezinde Ankara Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören günümüzde kullanılan sınıflamaya göre A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyi 108 öğrencinin yazılı anlatım çalışmalarında sık rastlanan yanlışları ve yanlışların nedenlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda en çok temel düzeyde durum eklerinin yanlış kullanıldığı, en sık belirtme durumu ekinde; en az ise çıkma (ayrılma) durumu ekinde yanlış yapıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin en zor belirtme ekini öğrendikleri, kendi dillerinde

belirtme durumu ekinin olmamasının ya da değişik bir şekilde kullanılmasının buna sebep olabileceği belirtilmiştir.

Altaş Özkan (1992), “*Yabancıların Türkçeyi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsim Hâl Ekleri Yanlışları ve Bu Konunun Değerlendirilmesi*” başlıklı yüksek lisans tezinde Ankara Üniversitesi TÖMER’de eğitim alan temel düzeyden yüksek düzeye kadar olan öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını incelemiş ve öğrencilerin durum ekleri yanışlarını belirlemiştir. Öğrenciler en çok belirtme durumu ekinde yanış yaparken en az ayrılma durumu ekinde yanış yapmıştır. En sık yapılan yanış türü ekin hiç kullanılmaması olarak belirlenmiştir. Düzey ilerlese bile yanış yapma oranı azalmamıştır.

Aydın (1997), “*Türkçede Belirtme Durumu Ekinin Öğretimi Üzerine Bir Gözlem*” başlıklı çalışmasında belirtme durumu ekinin nasıl öğretilebileceğine ilişkin tespitlerde bulunmuştur. Aydın, belirtme durumu ekinin soyut görünümleri olduğunu ve öğretirken bunlara dikkat etmemiz gerektiğini belirtmiştir.

Başutku ve diğerleri (2016) Macar öğrencilerin durum eklerini yanış kullanımlarını belirlemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin durum eklerini yanış kullanmalarına sebep olarak ana dillerindeki durum eki yerine Türkçede farklı bir ek kullanılması gösterilmiştir.

Çangal ve Başar (2018), “*Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ad Durum Eklerinin Yan İşlevlerinin Öğretilmesi*” çalışmalarında ad durum eklerinin yan işlevlerini belirlemeyi öğretim ilkelerine uyarak bu konunun nasıl öğretilebileceğine yönelik bir öneri sunmuşlardır.

Dolunay ve diğerleri (2020), “*Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Biçimbilgisel İstem Yanlışları: Fiiller Üzerine Bir Sıklık Çalışması*” başlıklı çalışmalarında Karadeniz Bölgesi ile Marmara Bölgesi’ndeki iki TÖMER’de 2019-2020 akademik yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazma çalışmalarındaki biçimbilgisel istem yanışlarının sıklığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu A1, A2, B1, B2 ve C1 düzeyindeki 750 Arap öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öğrencilerin 358 farklı

eyleme bağılı olarak toplam 2408 biçimbilgisel istem yanlışı yaptığı belirlenmiştir. En sık biçimbilgisel istem yanlışı yapılan fiiller sırasıyla “git- (f=296), sev- (f=158), gel- (f=78), başla- (f=56), oku- (f=47)” olarak belirlenmiştir.

Enser (2021), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Belirtme Durum Ekinin Öğretimi Üzerine Bir Tasnif Önerisi*” başlıklı çalışmada İstanbul, Gazi ve Yeni Hitit eğitim setlerinin A1 ve A2 kitaplarında yer alan eylemleri incelemiştir. Bu kitaplarda yer alan 309 eylemi ve bu eylemlerin kullanıldıkları isimlerle arasındaki anlam ilişkisini belirleyip nasıl öğretilebileceğini açıklamıştır.

Güler ve Eyüp (2016), “*Hâl Eklerinin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrenciler Tarafından Kullanılması*” başlıklı çalışmalarında Londra Üniversitesi ve Londra Yunus Emre Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki 34 öğrencinin durum ekleri kullarımlarını incelemiştir. Sonuç olarak öğrencilerin en çok belirtme ve yönelme durumu ekini kullanırken yanlışı yaptıkları, en sık bulunma durumu eki, eşitlik ve vasıta ekini kullandıkları belirlenmiştir.

Kan ve Utlı (2017), çalışmalarında Al-Nassaj Geçici Eğitim Merkezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1-A2 düzeyi 60 Suriyeli öğrencinin yazma çalışmalarındaki durum eki yanlışılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda A1 öğrencilerinin en çok tamlayan ekinde, A2 öğrencilerinin ise bulunma durumu ekinde yanlışı yaptıkları belirlenmiştir. Ayrılma durumu ekinde ise A1 düzeyi öğrencileri hiç yanlışı yapmamıştır. A2 düzeyi öğrencileri A1 düzeyi öğrencilerinden daha az yanlışı yapmışlardır.

Korkmaz (2021), “*Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Temel Seviye Fiillerin İstem(Valenz) Görünümleri*” başlıklı çalışmada yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde temel seviyede kullanılan 161 fiilin istem görünümlerini incelemiştir.

Melanlıoğlu (2012), “*Yabancılar Türkçe Öğretenlerin Hâl Eklerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma*” başlıklı çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ve durum eklerinin öğretiminin doğru yapıp yapılmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için Gazi

Üniversitesi TÖMER’de dilbilgisi derslerini yürüten 5 öğretmenin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin durum eklerini öğretirken bazen yanlış uygulamalara başvurdıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin durum eklerinin öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda farklı görüşte oldukları da belirlenmiştir.

Msakhuradze (2019), “*Türkçe Ad Durum Eklerinin Gürcü Öğrencilere Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*” başlıklı yüksek lisans tezinde Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji bölümünde Temel ve orta düzeylerde Türkçe öğrenmiş 43 öğrencinin durum eklerinde yaptıkları hataları ve bu hataların yapılmaması için neler yapılabileceğini belirlemiştir. Çalışma sonucunda Gürcü öğrencilerin en çok belirtme durumu ekini kullanırken yanlış yaptıkları; en az ise ayrılma durumu ekini kullanırken yanlış yaptıkları belirlenmiştir.

Tunçel (2013), “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bulunma Eklerinin Görsel Materyal Kullanarak Öğretiminin Başarıya Etkisi*” başlıklı çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görsel materyal kullanarak bulunma durumu eklerinin öğretiminin akademik başarıya etkisi araştırılmıştır. Çalışma, Yunanistan Selanik Aristo Üniversitesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, üniversitenin farklı bölümlerinde okuyan 37 A1 düzeyinde olan Yunan öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, deney ve kontrol gruplarına 45’er dakikalık periyotlarla 3 saat ders verilmiştir. Katılımcıların başarı durumları, durum eklerinin doğru biçimde kullanım yüzdeleri, boşluk doldurma ve eşleştirme başarı oranları gibi değişkenler konu uzmanı araştırmacılar tarafından oluşturulan durum ekleri konu değerlendirme sınavı kullanılarak ölçülmüştür. Çalışma sonucunda görsel materyal kullanarak bulunma durumu ekinin öğretiminin, başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve Temiz (2015), “*İsim Hâl Eklerinin Yabancı Öğrencilere Etkinliklerle Öğretimi*” başlıklı çalışmada hâl eklerinin A2 düzeyi öğrencilerine öğretimi için 155 dakikalık 9 etkinlikten oluşan ders planlamışlardır.

2.1.12. E-Öğrenme ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde alanyazında e-öğrenme ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde var olan çalışmaların e-öğrenme öğeleri (Axmann, 2017), e-öğrenme ile ilgili öğrenci görüş ve deneyimleri (Chen vd., 2011; Fersaoui ve Ghenim, 2022; Öztürk, 2021), e-öğrenmelerin fayda ve zararları (Hrastinski, 2008), e-öğrencilerin öğrenme şekilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki (Shahabadi ve Uplane, 2015), e-öğrenmeler ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi (Sun ve Chen, 2016), e-öğrenme ortamının kullanılabilirliği (Torun, 2014) üzerine olduğu belirlenmiş ve bu çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Axmann (2017), doktora çalışmasında Avustralya'daki yükseköğretimde çevrim içi e-öğrenme öğelerinin etkili kullanımını incelemiş ve bunun için öneriler sunmuştur.

Chen ve diğerleri (2011), Amerika Birleşik Devletleri'nde iki çevrim içi derse katılan 12 lisansüstü öğrencinin e-öğrenme hakkındaki görüşlerini almışlardır.

Fersaoui ve Ghenim (2022), Cezayir, Bouzareah Öğretmen Eğitimi Okulundaki son sınıf yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bölümü öğrencilerinin eş zamanlı ve eş zamansız dersler hakkındaki görüşlerini belirlemişlerdir. Bu öğrenciler, bu derslerin yanı sıra Google Classroom, sosyal ağlar, Google Drive, e-posta vb. denemişlerdir.

Hrastinski (2008) çalışmasında eş zamanlı ve eş zamansız e-öğrenmenin faydaları ve zararlarını tartışıp bunların ne zaman, neden ve nasıl kullanılacağı hakkında bilgi vermiştir.

Öztürk (2021), çalışmasında Türkçe öğretmenliği bölümü 2. sınıf öğrencilerinin eş zamansız öğrenme hakkındaki deneyimlerini incelemiştir.

Shahabadi ve Uplane (2015), çalışmalarında Tahran'da çevrim içi ders veren 6 üniversiteden 731 e-öğrencinin eş zamanlı ve eş zamansız öğrenme

şekillerini ve öğrencilerin öğrenme şekilleri ile akademik performansları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır.

Sun ve Chen (2016), 2008'den 2016 yılına kadar çevrim içi öğretim ve öğrenim üzerine yayınlanmış 47 araştırmayı gözden geçirmiş ve öncelikle kuramların, uygulamaların ve değerlendirmelerin çevrim içi öğrenme ortamına nasıl uygulandığına odaklanmışlardır. Çalışmalarında, uygulama sürecinde bilinçli kararlar verebilmeleri için çevrim içi kurslar geliştirmeyi planlayanlara pratik öneriler sunmak amaçlanmıştır.

Torun'un (2014) yüksek lisans çalışmasında, bilimsel araştırma yöntemleri dersi için Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinde geliştirilen e-öğrenme ortamının kullanılabilirliği kullanıcı boyutunda incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları da bu dersi almakta olan 42 lisans öğrencisi olarak belirlenmiştir.

2.1.13. Harmanlanmış Öğrenme ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde, alanyazında harmanlanmış öğrenmeyle alakalı yapılmış çalışmalara yer verilmiş, yapılan çalışmalar incelendiğinde var olan çalışmaların harmanlanmış öğrenme ortamlarıyla ilgili öğrenci (Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu, 2006; Al-Azawei vd., 2017; Cortez, 2020; Etom vd., 2019; Saeed Mazloumiyana vd., 2012; Uluyol ve Karadeniz, 2009; Zhao, 2008; Žuvic-Butorac vd., 2011) ve öğretim üyesi (Zaid Ahmad Abed Alabaddi vd., 2016) görüşleri harmanlanmış öğrenme için model önerisi (Adil ve Dayan, 2021); harmanlanmış e-öğrenme tasarımları (Al-Hunaiyyan vd., 2008; Dağ, 2011; Olejarczuk, 2014; Ünsal, 2010); harmanlanmış öğrenme ile diğer öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması (Al-Qahtani ve Higgins, 2013; Hubackova, 2015; Means vd., 2013; Talan ve Gülseçen, 2018; Tayebinik ve Puteh, 2012; Vallée vd., 2020); harmanlanmış öğrenmenin akademik başarıya (Asante Quainoo ve Pasawano, 2022; Batdı, 2014; Ceylan, 2015; Etom vd., 2019; Meriçelli ve Uluyol, 2016), motivasyona (Meriçelli ve Uluyol, 2016; Oweis, 2018); öğrenen etkileşimi ve iş birliğine (Soares Martins ve de Carvalho Fidelis Braga, 2009) etkisi; harmanlanmış öğrenme ile ilgili yapılmış çalışmaların, öğrenme ortamlarının incelenmesi (Dağ, 2011; Mohamed Al-

Ghadouni, 2020; Sürmelioğlu ve Seferoğlu, 2018); harmanlanmış öğrenmede öğrenci nitelikleri ile öğrenme çıktılarının karşılaştırılması (Kintu vd., 2017); harmanlanmış öğrenmenin uygulama esasları, güçlü ve zayıf yönleri (Yolcu, 2015) üzerine olduğu belirlenmiş ve bu çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Adil ve Dayan (2021), çalışmalarında harmanlanmış öğrenme için sürdürülebilir bir model önermeyi amaçlamışlardır. Bunun için Akıllı Karma Öğrenme Aktiviteleri Sistemi Modeli tasarımına yönelik olarak diğer geleneksel modellerin bir meta analizi yapılmıştır.

Akkoyunlu ve Yılmaz Soylu (2006), çalışmalarında öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar Ortamında Öğretim Tasarımı ve Yazma Dilleri dersinde 2005-2006 güz yarıyılında Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 64 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamında yer almaktan keyif aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca yüz yüze öğretimin ve bu yöntemde forum kullanımının öğrencilerin öğrenmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Başarı düzeyi düşük olan öğrenciler çevrim içi ortamı kullanmaya alışkın olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden tamamen çevrim içi öğrenmeye dayalı bir yöntemle geçilmeden önce harmanlanmış öğrenme yöntemi ile öğrencilerin bu ortamlarla tanıştırılması ve bu ortamların desteklenmesi gerektiği de belirtilmiştir.

Al-Azawei ve diğerleri (2017), çalışmalarında harmanlanmış bir e-öğrenme sistemine ilişkin öğrenci algılarını ve teknoloji kabul modelinin değiştirilmiş bir versiyonunu kullanarak öğrenme stillerine göre eğitsel hiper ortam sistemlerini barındırmanın fizibilitesini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma 2014-2015 akademik yılında Irak'ta e-öğrenmenin benimsenmesinde önde gelen üniversitelerden biri olan Babil Üniversitesinde 210 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrenciler e-öğrenme sisteminde bazı sorunlarla karşılaşsalar

da öğrencilerin harmanlanmış öğrenmenin yararlarının zararlarından çok daha fazla olduğuna inandıkları belirlenmiştir.

Al-Hunaiyyan ve diğerleri (2008), çalışmalarında harmanlanmış bir e-öğrenme yaklaşımı seçerken bazı tasarım konularını ele almaktadırlar. Ayrıca harmanlanmış e-öğrenmenin tasarımını etkileyen bazı kültürel unsurları da tartışmışlardır. Ardından kültürel öğrenme nesnelerinin önemini ve multimedya tabanlı e-öğrenme sistemlerinin tasarımındaki rolünü vurgulamışlardır.

Al-Qahtani ve Higgins (2013), çalışmalarında e-öğrenme, harmanlanmış öğrenme ve sınıfta öğrenme ile öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaçla, Suudi Arabistan'daki Umm Al-Qura Üniversitesinde 148 öğrenciden oluşan bir kontrol grubuyla birlikte iki deney grubu rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin farklı gruplardaki başarılarını değerlendirmek için başarı öncesi ve sonrası testler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda harmanlanmış öğrenme yöntemini (n=55) tercih eden öğrencilerin başarıları açısından üç yöntem arasında önemli bir etki büyüklüğü ile istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. E-öğrenme (n=43) ve geleneksel öğrenme grupları (n=50) arasında öğrenci başarıları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Asante Quainoo ve Pasawano (2022), çalışmalarında Gana'da Cape Coast Üniversitesi öğrencilerinin pandemi sırasında e-öğrenme platformlarını kullanırken karşılaştıkları zorlukları, bilgi ve iletişim teknolojileri eğitim girdisi ile e-öğrenme platformlarını öğrenme için etkili bir şekilde kullanma becerisi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi ve harmanlanmış bir e-öğrenme formatı aracılığıyla öğrencilerin ders almadan önceki ve sonraki puanlarını karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Katılımcıların pandemi sırasında sürekli eğitim için e-öğrenme platformlarının kullanımına ilişkin bakış açılarını ve bu platformlarda karşılaştıkları zorlukları daha iyi anlamak için önce Cape Coast Üniversitesinden 398 öğrenciyle tanımlayıcı bir anket yapılmıştır. Harmanlanmış bir e-öğrenme yaklaşımının öğrencilerin öğrenme başarıları üzerindeki etkinliğini test etmek için 30 kişiyle yarı

deneysel bir çalışma izlenmiştir. Çalışma sonucunda, e-öğrenme platformlarını kullanmanın maliyetli olduğu, internet bağlantılarında sorun yaşandığı, başkalarıyla fiziksel bağlantının olmadığı ve platformlarda gezinememe gibi zorluklar olduğu belirlenmiştir. Çalışma ayrıca, bilgi ve iletişim teknolojileri eğitimi alma ile e-öğrenme platformlarını etkin bir şekilde kullanma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Deneyden elde edilen sonuçlar ayrıca harmanlanmış e-öğrenme öğretiminin oldukça etkili olduğunu ve öğrencilerin 17.7 olan ön test puanına kıyasla 24.73 gibi yüksek bir son test puanı kaydettiklerini ortaya koymuştur. Son olarak öğrencilerin memnuniyet anketi, harmanlanmış e-öğrenme yaklaşımının kullanımından genel olarak çok memnun olduklarını da ortaya koymuştur.

Batdı (2014), “*Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması*” başlıklı çalışmada harmanlanmış öğrenmeyle ilgili birbirinden bağımsız olarak son 5 yılda gerçekleştirilmiş deneysel çalışmaların, öğrencilerin akademik başarısına etkisinin ne olduğunu meta-analiz yöntemiyle araştırmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda Google Scholar arama motorundan ve YÖK Ulusal Tez Merkezinden ilgili araştırmalar taranmıştır. Ulaşılan 55 (29 makale, 26 tez) adet çalışma arasından özellikle öntest-sontest uygulanan ve gruplar arasında karşılaştırma yapılan deneysel çalışmalar (3 makale, 6 tez) meta-analiz için seçilmiştir. Analizler sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamlarının geleneksel öğrenme ortamlarına göre öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan (2015), “*Harmanlanmış Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi*” başlıklı yüksek lisans çalışmada harmanlanmış öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini belirlemeyi ve öğrenci görüşlerine göre ortamların değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu amaçla 2014-2015 eğitim öğretim yılında Milas Sakarya Ortaokulunda 2 farklı şubede okuyan 53 6. sınıf öğrencisine 7 haftalık eğitim verilmiştir. Bu süreçte bir grup deney grubu iken diğer grup kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna, “bilgişim

teknolojileri ve yazılım” dersinde işlenen “problem çözme, programlama ve yazılımsal ürün geliştirme” ünitesinin zenginleştirilmiş web araçları (Video konferans, Öğretim Yönetim Sistemi, Tartışma alanları vs...) ile desteklenen harmanlanmış öğrenme ortamında eğitim verilmiş, kontrol grubunda ise deney grubuna sunulan zenginleştirilmiş içeriklerin tamamı sadece sınıf ortamında erişimi sağlanarak geleneksel öğretim ortamı hazırlanmıştır. Çalışma sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarında olumlu bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler, harmanlanmış öğrenme ortamındaki zenginleştirilmiş içeriklerden ve etkileşimlerden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir.

Cortez (2020), çalışmasında lise son sınıf öğrencilerinin harmanlanmış, uzaktan, elektronik ve sanal öğrenmeye ilişkin algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Filipinler’de STI College Global City’den farklı branşlardan 342 lise son sınıf öğrencisinin görüşleri Google formu ile gönderilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çoğu e-öğrenme materyallerini kullanarak derslerini öğrenebilecekleri konusunda hemfikirdir. Çalışmada bir öğrenme yönetim sistemine maruz kalmanın, öğrenme algıları üzerinde olumlu bir etki bıraktığı belirlenmiştir.

Etom ve diğerleri (2019), çalışmalarında fen, teknoloji, mühendislik ve matematik bölümlerindeki 180 lise son sınıf öğrencisinin e-öğrenim araçlarının kullanımına ilişkin algılarını ve harmanlanmış öğrenmenin onların öğrenme süreci üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin, harmanlanmış öğrenme yaklaşımını çevrim içi içeriğe erişimdeki esnekliği ve bu öğrenme modelinde dijital araçların ustalıkla kullanılması sebebiyle tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca e-öğrenme araçlarının kullanımının ilgi çekici ve verimli olduğu ancak harmanlanmış öğrenme modelinin öğrencilerin çevrim içi etkinlik yapma performansı üzerinde orta düzeyde bir etkisi bulunduğu da belirlenmiştir.

Dağ (2011), “*Harmanlanmış (Karma) Öğrenme Ortamları ve Tasarımına İlişkin Öneriler*” başlıklı çalışmasında yükseköğretimde harmanlanmış öğrenme ile

ilgili dünyada ve ülkemizde yapılan çalışmaları incelemek ve etkili bir harmanlanmış öğrenme ortamı tasarlamak için gereken bileşenler hakkında öneriler sunmayı amaçlamıştır.

Hubackova (2015), çalışmasında, öğrencilerin yeni öğretim yöntemleriyle ilişkisini, İngilizce ve Almanca çalışmak için bilgi ve iletişim teknolojilerini ne sıklıkta kullandıklarını ve son olarak İngilizce ve Almanca öğrencilerinin liselerden ne düzeyde bilgiyle geldiklerini ve nasıl öğrendiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, harmanlanmış öğrenme yönteminin kullanımının Almanca ve İngilizcenin öğretilmesinde hem yüz yüze öğretimden hem de e-öğrenim yoluyla öğretimden daha etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ayrıca modern teknolojileri kullanmaya karşı olumlu tutuma sahip oldukları da belirlenmiştir.

Kintu ve diğerleri (2017), çalışmalarında öğrenci özellikleri/ arka plan ve tasarım özelliklerini bağımsız değişken olarak ve öğrenme çıktıları bağımlı değişken olarak alarak harmanlanmış öğrenme etkililiğinin anlamlı yordayıcılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 238 katılımcıya bir anket uygulanmıştır. Çalışma sonucunda harmanlanmış öğrenme etkililiğinin öğrenci memnuniyetini yordadığı belirlenmiştir. Sonuçlar, bazı öğrenci özelliklerinin/arka planlarının ve tasarım özelliklerinin harmanlanmış öğrenmede öğrenci ve öğrenme çıktıları için önemli yordayıcılar olduğunu göstermektedir.

Means ve diğerleri (2013), çalışmalarında tamamen çevrim içi veya karma öğrenme koşulları için öğrenme çıktıları yüz yüze sınıf eğitimi ile karşılaştıran 45 çalışmayı istatistiksel açıdan incelemeyi amaçlamışlardır. Sonuç olarak çevrim içi öğrenme koşullarındaki öğrencilerin, yüz yüze eğitim alan öğrencilere göre biraz daha iyi performans gösterdiği bulunmuştur. Son uygulamalarda tamamen çevrim içi öğrenmenin etkililik açısından yüz yüze eğitime eşdeğer olduğu ve harmanlanmış yaklaşımların tamamen çevrim içi ya da yüz yüze eğitimden daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Meriçelli ve Uluyol (2016), “*Web ve Mobil Destekli Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Motivasyon ve Akademik Başarılarına Etkisi*” başlıklı çalışmalarında, web destekli harmanlanmış öğrenme ve mobil destekli harmanlanmış öğrenme ortamlarının akademik başarı ve motivasyona olan etkisini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi 2. sınıf öğrencilerinden 2014-2015 Bahar yarıyılı öğretim tasarımı dersini alan 60 öğrenciye mobil destekli ve web destekli harmanlanmış eğitim verilmiş ve bu iki eğitimin akademik başarı ve motivasyona olan etkileri karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda, web destekli harmanlanmış öğrenme ve mobil destekli harmanlanmış öğrenme arasında akademik başarı ve motivasyona etki konusunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Nitel görüşme formu ile elde edilen veriler analiz edildiğinde mobil destekli harmanlanmış öğrenme ortamı, istenilen ortamda ve zamanda erişilebilir ve teorik derslerde uygulanabilir motive edici bir ortam olarak görülmüştür.

Mohamed Al-Ghadouni (2020), çalışmasında analitik bir yaklaşım kullanarak harmanlanmış e-öğrenme alanındaki bilimsel çalışmaları incelemeyi amaçlamıştır.

Olejarczuk (2014), çalışmasında, harmanlanmış bir öğrenme dersi tasarlarlarken dikkate alınması gereken temel konulara kısa bir genel bakış sunmaktadır. Daha doğrusu, harmanlanmış öğrenmenin e-öğrenme yönüne odaklanmaktadır. Ayrıca okuyucuya bilgisayar destekli ders tasarımı sürecinde benimsenen çözümler ve karşılaşılan problemleri sunmayı amaçlamaktadır.

Oweis (2018), çalışmasında, harmanlanmış öğrenmenin Alman Ürdün Üniversitesi öğrencilerinin İngilizce öğrenme başarıları ve motivasyonu üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini deney ve kontrol gruplarına dağıtılan 34 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubu, geleneksel yöntemle harmanlanmış bilgisayarlı bir program aracılığıyla İngilizce çalışırken, kontrol grubu yalnızca geleneksel yöntemle eğitim almıştır. Çalışma sonucunda

harmanlanmış öğrenmenin, akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili grupların İngilizce öğrenme motivasyonlarında da önemli farklılıklar bulunmuştur.

Saeed Mazloumiyana ve diğerleri (2012), çalışmalarında, İran'da öğretmenlerin çevre eğitimi konusunda yüz yüze, e-öğrenme ve harmanlanmış öğrenme hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 50 eğitim uzmanının görüşü alınmıştır. Çalışmada geleneksel eğitimde zaman kısıtlı olduğundan öğrencilerin her zaman istedikleri soruyu soramadıkları, yüz yüze olsun elektronik öğrenme olsun hepsinin bir eksiği olduğu ama harmanlanmış öğrenmenin bu açığı kapatmaya çalıştığı, harmanlanmış elektronik öğrenmenin lise düzeyinde etkili bir şekilde gerçekleştirebileceği belirlenmiştir.

Soares Martins ve de Carvalho Fidelis Braga (2009), çalışmalarında hem çevrim içi hem de yüz yüze etkileşim fırsatı verecek şekilde planlanan harmanlanmış eğitimin akran değerlendirme etkinliklerinde öğrenen etkileşimi ve iş birliğine odaklanmıştır. Çalışmada ayrıca karmaşık sistemler olarak öğrenme topluluklarına gömülü fikirlerin yanı sıra sosyal etkileşimlerden ortaya çıkan kalıpların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmayı amaçlamışlardır. Çevrim içi dersler, öğrenciler tarafından üretilen metinlerin yayımlandığı bir elektronik forumda gerçekleştirilmiştir. Ders boyunca katılımcılar, öğretmenlik uygulaması dersinde verilen görevleri yerine getirmek için bir tartışma listesinden yararlanmışlardır. Yüz yüze dersler, seminer sunmanın yanı sıra teori okuma ve tartışmayı gerektirmiştir. Bu çalışmada öğrenme ortamlarını doğrudan karşılaştırmak veya hangisinin daha etkili olduğunu keşfetmeye çalışmak yerine bu derslerin hem olanakları ve kısıtlamaları hem de kombinasyonlarına odaklanılmıştır. Ayrıca çalışmada hem harmanlanmış hem de çevrim içi öğrenme ortamlarında sosyal varlığın rolüne ilişkin bazı fikirler sunulmuştur.

Sürmelioglu ve Seferoglu (2018), “*Harmanlanmış Öğrenmenin Gerçekleştirildiği Çevrim İçi Öğrenme Araçlarına Yönelik Bir İnceleme*” başlıklı çalışmalarında harmanlanmış öğrenmenin gerçekleştirilebileceği çevrim içi

öğrenme ortamlarını belirlemeyi ve değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada öğrenme yönetim sistemleri ve eğitsel sosyal ağ siteleri ön plana çıkmaktadır. Burada esas belirleyici faktör pedagojik yaklaşımın bulunduğu ortamların olmasıdır. Harmanlanmış öğrenmede kullanılabilecek çevrim içi öğrenme ortamlarından, Moodle, Google Classroom, Edmodo'nun ön plana çıktığı belirlenmiştir.

Talan ve Gülseçen (2018), “*Ters-yüz Sınıf ve Harmanlanmış Öğrenmede Öğrencilerin Öz-Düzenleme Becerilerinin ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi*” başlıklı çalışmalarında ters yüz sınıf modeli, harmanlanmış öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ve bilgisayar öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlenmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören toplam 119 öğrenciye 9 hafta süren eğitim verilmiştir. İlk deney grubunda ters yüz sınıf modeli, 2. deney grubunda harmanlanmış öğrenme modeli, kontrol grubunda ise yüz yüze geleneksel öğretim modeli uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgisayar öz yeterlik algısı puanlarında anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ters yüz sınıf modelinin, öğrencilerin öz düzenleme becerilerine olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Tayebinik ve Puteh (2012), çalışmalarında harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze (geleneksel) öğrenmeye göre güçlü yönlerini belirlemeyi amaçlamışlardır.

Uluyol ve Karadeniz (2009), “*Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği: Öğrenci Başarısı ve Görüşleri*” başlıklı çalışmalarında yüz yüze ile çevrim içi öğrenme, geleneksel öğrenme yöntemleri ile proje temelli öğrenme ve klasik değerlendirme yöntemleri ile alternatif değerlendirme yöntemlerinin harmanlandığı bir teknik derste, öğrencilerin başarılarını ve bu öğrenme sürecinin yararlılığına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, “İşletim Sistemleri ve Uygulamaları” dersinde harmanlanmış öğrenme üç farklı boyutta gerçekleştirilen

harmanlanma ile uygulanmış, öğrencilerin başarıları ve sürece ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Araştırma, 39 öğrencinin katılımı ile 14 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; harmanlanmış öğrenme ortamında öğrencilerin ders başarılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Harmanlanmış öğrenme ortamında farklı boyutlardaki harmanlama yöntemlerine ilişkin öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri, uygulanan bu yöntemlerin faydalı olduğunu, farklı ve olumlu yönde kazanımlar edindiklerini düşündükleri ve diğer derslerde de böyle ortamların olmasını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Ünsal (2010), “*Yeni Bir Öğrenme Yaklaşımı: Harmanlanmış Öğrenme*” başlıklı çalışmada web destekli ve yüz yüze öğrenmenin birlikte gerçekleştirildiği harmanlanmış öğrenme yaklaşımının güçlü ve zayıf yönlerini, harmanlanmış öğrenme modellerini ve bunların eğitime olan katkılarını belirlemeyi amaçlamıştır.

Yolcu (2015), “*Harmanlanmış (Karma) Öğrenme ve Uygulama Esasları*” başlıklı çalışmada harmanlanmış öğretimin uygulama esaslarını, zayıf ve güçlü yönlerini, uzaktan eğitimden farklı olan boyutlarını ilgili alanyazın ışığında açıklamayı amaçlamıştır.

Vallée ve diğerleri (2020), çalışmalarında, harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze (geleneksel) öğrenmeye kıyasla etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla toplam 56 çalışma incelenmiştir. Çalışmalar bağımsız olarak seçilmiştir. Çalışma sonucunda, harmanlanmış öğrenmenin, geleneksel öğrenmeye kıyasla bilgi çıktıları üzerinde sürekli olarak daha iyi etki gösterdiği belirlenmiştir.

Zaid Ahmad Abed Alabaddi ve diğerleri (2016), çalışmalarında Al-Balqa Uygulamalı Üniversitesinde harmanlanmış e-öğrenmenin kullanımının önündeki engelleri öğretim üyelerinin bakış açısıyla belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırma aynı zamanda bu tür e-öğrenmenin getirdiği kısıtlamaları ve gelecekte bu kısıtlamalara uygun çözümler bulmayı amaçlamıştır.

Zhao (2008), çalışmada, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Güney Çin Normal Üniversitesi Eğitimde

Bilişim Teknolojisi Okulunda sunulan bir lisans dersine katılan 20 öğrencinin görüşleri alınmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Žuvic-Butorac ve diğerleri (2011), çalışmalarında Rijeka Üniversitesindeki öğrencilerin e-öğrenmeyi yeni bir eğitim aracı olarak algılama ve kabul etme konusundaki mevcut durumunu analiz etmeyi, e-kurslarda uygulanan e-öğrenmenin belirli unsurlarının değeri ve önemi hakkında öğrencinin geri bildirimini almayı, e-öğrenme hizmetlerine yönelik genel tutumlarını öğrenmeyi ve harmanlanmış derslerdeki ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin en çok eğitim materyallerinin bütünlüğüne, organizasyonuna ve tasarımına değer verdiği, özellikle e-kursun iyi yönetiminde, düzenli iletişimde ve zamanında geri bildirim sağlamada öğretmenin çevrim içi katılımının önemli olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmayı çevrim içi etkinliklerden daha önemli gördükleri de belirlenmiştir.

2.1.14. Eğitimde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Çalışmalar

Bu bölümde alanyazında eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiş ve bu çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Akbaba ve Tunagür (2018), çalışmalarında dijital teknolojileri dört temel dil becerisi açısından inceleyen çalışmaların eğilimlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda en çok çalışmanın 2013 yılında yapıldığı, en çok yazma becerisine yönelik çalışma olduğu, teknolojik materyal olarak en çok videoların kullanıldığı ve çalışmalarda daha çok anket kullanıldığı belirlenmiştir.

Akçay ve Şahin (2012), çalışmalarında Web Macerası öğretim yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve Türkçe öğrenme tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 20'şer kişilik deney ve kontrol grubu kullanılmıştır. Deney grubunda dersler Web Macerası yöntemine göre işlenmiştir. Web Macerası öğretim yönteminde eğitime teknoloji entegre edilir. Teknolojinin entegre olduğu bu süreçte öğrenci ve öğretmenler dâhil edilir.

Öğretmen ve öğrenciler kendilerine verilen görevleri tamamlarlar. Kontrol grubunda ise Türkçe dersi geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Çalışma sonucunda bu yöntemin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve Türkçe öğrenme tutumlarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akın ve Çeçen (2015), çalışmalarında çoklu ortam uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediklerini anlamaları ve Türkçe öğrenme tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 6. sınıfta okuyan 24 öğrenci deney, 24 öğrenci ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda dersler multimedya araçları ile desteklenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Çalışmada çoklu ortam uygulamalarının 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu ve dinlediklerini anlamalarında ve Türkçe öğrenme tutumları üzerinde olumlu açıdan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksüt ve diğerleri (2013), çalışmalarında tarih ve Türkçe bölümü öğrencilerinin teknolojiye yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla bu bölümlerde okuyan yüz birer öğrencinin görüşüne başvurulmuştur. Çalışma sonucunda öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanmaya yönelik olumlu görüşlerinin olduğu fakat eriştikleri bilgilerin doğruluğunun kontrol edilmesi gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Aktaş (2021), Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi ortamları sorgulama topluluğu açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla örneklem olarak Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören A1 düzeyi öğrencileri örneklem olarak belirlenmiştir. Bu öğrenciler çevrim içi dersleri sorgulama topluluğu bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda çevrim içi derslerde öğretimsel buradlığın baskın olduğu fakat sosyal ve bilişsel buradlığın yeterli düzeyde gerçekleşmediği belirlenmiştir.

Aktay ve Keskin (2016), çalışmalarında eğitim bilişim ağı olan EBA’yı içerik ve kullanılabilirlik açısından incelemişler ve içerik yönünden hem öğrenciler hem de öğretmenler için zengin olduğunu belirlemişlerdir.

Arıcı ve Karacı (2013), çalışmalarında Türkçenin anadil olarak öğretiminde kullanılabilecek bir e-öğrenme aracı olan web tabanlı zeki öğretim sistemi (TÜRKZÖS) geliştirmişler ve bu sistemin etkililiğini 10 Türkçe öğretmeni ve 32 son sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencisinin görüşlerine başvurarak belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda sisteme erişim için internet gerektiğinden her öğrencinin erişemeyeceği, sistem kullanımının başlarda zorladığı ve veri girişi için öğretmenlere fazladan iş yükü getirebileceği fakat öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre ilerleyebileceğinden, çoklu zekâyâ hitap ettiğinden, öğretmene yardımcı olabileceğinden dolayı kullanımının etkili olabileceği belirlenmiştir. Sistem şu an etkin değildir.

Arslan ve Gürdal (2012), çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime öğretimini görsel ve işitsel araçlarla öğretme yöntemlerini ve bunları kullanma esaslarını belirlemeyi amaçlamışlardır.

Aydın (2019), doktora çalışmasında, dijital öykülerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri, yazma kaygıları ve yazma öz yeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Harran Üniversitesi TÖMER’de B1-B2 düzeyinde eğitim gören 40 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin 21’i deney, 19’u ise kontrol grubudur. Araştırma 10 hafta ve toplamda 60 ders saati sürmüştür. Uygulamalar başlamadan önce deney grubundaki öğrencilere dijital hikâye anlatımı yöntemi konusunda eğitim verilmiştir. Öğrencilerin dijital hikâye yazmada kullanabilecekleri Power Director mobil uygulamasını kullanmaları kararlaştırılmıştır. Uygulama süresince deney grubunda ders kitaplarındaki metinler dijital hikâye anlatımı yöntemiyle, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Çalışma sonucunda yaratıcı yazma becerisinin, yazma öz yeterliğinin gelişmesi ve yazma kaygısının azalması açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri de bu sonucu destekler niteliktedir.

Aytan ve Ayhan (2018), çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan web portalı, mobil uygulama ve sosyal mecra gibi dijital

ortamları belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada bunlarla ilgili açıklayıcı bilgiler vermişlerdir.

Baki (2015), doktora çalışmasında eğitimde dijital öykü kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu amaçla 30'ar kişiden oluşan bir kontrol bir de deney grubu belirlemiştir. Kontrol grubunda dersler geleneksel yöntemlerle işlenirken deney grubunda dijital öyküler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazma kaygıları, öykü yazma becerileri, yazma öz yeterlikleri ve yazma tutumlarının karşılaştırıldığı bu çalışmada dijital öykülerle eğitim gören deney grubu öğrencilerinin lehine bir sonuca ulaşılmıştır.

Baş (2013), çalışmasında eğitsel web ortamlarının kullanılabilirliğinin değerlendirilmesinde üç farklı kullanılabilirlik değerlendirme yöntemini karşılaştırılmayı amaçlamıştır. Araştırmada tasarım süreci tamamlanmış ve kullanılmaya hazır 5 adet eğitsel web ortamının her birisi lisans düzeyindeki “İnsan-Bilgisayar Etkileşimi” dersi kapsamında 5 öğrenci takımı tarafından 3 farklı kullanılabilirlik yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Başkaya ve Tursunovic (2017), çalışmalarında Padlet Web 2.0 uygulamasını tanıtmayı amaçlamışlardır ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iş birlikli öğrenme yöntemini kullanarak Padlet uygulama örneği hazırlamışlardır.

Baş ve Yıldırım (2018), çalışmalarında Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER'de B1 düzeyinde eğitim gören 10 öğrenci ile Web 2.0 araçlarından Voki, Pixton ve Padlet ile 3 hafta içerisinde 6 ders saati sınıf içi ve 4 ders saati sınıf dışı uygulama yapmışlardır. Uygulamanın ardından öğrenciler ve öğretmenler ile motivasyon ve yaratıcılığa yönelik görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrencilerin motivasyonlarını geliştirdiği, yaratıcılıklarına katkı sağladığı, dil öğrencilerine esnek imkânlar sunduğu ancak bu araçların amaçlı ve ara ara kullanılmasının daha faydalı olacağı belirlenmiştir.

Becel (2013), çalışmasında yazarlık ve yazma becerileri dersinin içeriğinin planlanmasında bilişim teknolojilerinin rolünü belirlemeyi amaçlamıştır.

Berk (2019), doktora çalışmasında elektronik dinleti aracı olan Podcast'lerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri ve dinleme kaygıları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu B2 düzeyinde Türkçe öğrenmekte olan 61 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Uygulamalar 6 hafta sürmüştür. Haftada 1 kez deney grubundaki öğrencilere 1 podcast gönderilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel yöntemlerle ders işlemeye devam etmişlerdir. Çalışmada e-dinletilerin (podcast) öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiği ve dinleme kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşleri de olumlu yöndedir.

Beyazgül'ün (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının eğitimde teknoloji kullanımı ve e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2019 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 777 öğretmen adayı ile aynı fakültede görev yapmakta olan 47 öğretim elemanına ulaşılmıştır.

Birinci (2019), çalışmasında yabancı dil öğretiminde kullanılan bilişim teknolojilerini incelemiş ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan teknoloji uygulamalarını (web siteleri, Web 2.0 araçları, bloglar, vikiler, video paylaşım siteleri, podcastler, sosyal paylaşım ağları, anlık mesajlaşma araçları) açıklamıştır.

Can ve Topçuoğlu Ünal (2018), çalışmalarında eğitim bilişim ağı (EBA) kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğrenme tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Örneklem olarak 6. sınıfta eğitim gören 48 öğrenci belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına ayrılan öğrencilerden deney grubunda olanlara EBA kullandırılmış, kontrol grubunda ise doğrudan anlatım yöntemiyle ders işlenmiştir. Uygulamalar 4 hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda EBA

kullanımının ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cayhan (2017), yüksek lisans çalışmasında Wattpad dijital okuma ve yazma sitesini kullanma alışkanlıklarının öğrencilerin okuma ve yazma öz yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Örneklem 60 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda Watpadd'i kız öğrencilerin erkeklere oranla daha çok kullandıkları fakat hepsinin okuma yazma öz yeterliklerinin yüksek ve birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan (2017), yüksek lisans çalışmasında Düzce'de bir köy okulundaki 4. sınıf öğrencilerinin bilgisayar kullanımı ve yazma çalışmalarına aldıkları dönütün yazma becerilerinin gelişimine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Uygulamalar 36 saat sürmüş ve 6 yazma çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin yazı yazma süreçlerini uygulayabilmelerinde ilerleme olduğu ve yazı yazmaya güdülendikleri belirlenmiştir.

Çakır (2015), yüksek lisans çalışmasında video kullanımının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin dinleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu olarak Ankara Üniversitesi TÖMER'de temel düzeyde eğitim gören 36 öğrenci belirlenmiştir. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Uygulama 4 hafta sürmüştür. Uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test uygulanmıştır. Çalışma sonucunda video kullanılarak yapılan dinleme etkinliklerinin sadece ses kullanılarak yapılan dinleme etkinliklerine kıyasla daha faydalı olduğu belirlenmiştir.

Çangal (2020), doktora çalışmasında eğitim amaçlı sosyal medya kullanımının öğrencilerin yazma becerileri ve öz yeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 6'sı YouTube, 6'sı WhatsApp aracılığıyla toplam 12 etkinlik tasarlanmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Çalışma grubu olarak Türkçeyi 3 farklı TÖMER'de ikinci dil olarak; Yunus Emre Enstitüsünde ise yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyindeki 79 öğrenci ve 5 öğretmen oluşturmaktadır. Öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. 6 haftalık

uygulamalar başlamadan önce ders kitapları incelenmiş ve ön-son testlerde kullanılabilecek yazma konuları belirlenmiştir. 6 hafta boyunca deney grubundaki dersler sosyal medya uygulamaları ile desteklenmiş, öğrencilerle WhatsApp aracılığıyla iletişime geçilmiş ve öğretmenler öğrencilere WhatsApp üzerinden geri bildirimde bulunmuşlardır. Kontrol grubunda ise bu uygulamalar kullanılmamıştır. Çalışma sonucunda sosyal medya uygulamalarının öğrencilerin yazma becerilerini ve öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışma ile öğrencilerin sosyal medya araçlarını eğitim amaçlı kullanmaları sağlanmıştır.

Dalgıç ve diğerleri (2021), çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için tasarlanan internet sitelerinin kendi kendine (otonom) dil öğrenme yaklaşımları açısından ne denli yeterli olduklarını değerlendirmeyi amaçlamışlardır. 14 Türkçe öğretim sitesi derlenerek araştırmanın bütüncesi oluşturulmuştur. Söz konusu siteler, öğretilmesi hedeflenen temel dil becerileri, öncelikli dilsel amaçları, sundukları doküman türleri, alıştırma çeşitleri, bireysel öğrenmeye yardımcı araçları, dönüt türleri, etkileşim ve tasarımcıları üzerinden 8 farklı başlık altında dil öğretim/ öğrenim yaklaşımları doğrultusunda değerlendirilmiştir. Değerlendirme neticesinde sitelerin temel dil becerileri, dilsel amaçlar, içerdikleri doküman türleri ve otonom dil öğrenim yaklaşımları bakımından kullanıcılarına kısıtlı imkânlar sunduğu, internet teknolojilerinin imkânlarından tam olarak yararlanılamadığı görülmüştür. Diğer yandan, sitelerin büyük bir çoğunluğu yabancılar tarafından tasarlandığı için Türkçenin yapısını ve Türk kültürünü tam olarak yansıtmadığı söylenebilir.

Dargut ve Çelik (2014), çalışmalarında öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 19 sorudan oluşan Teknoloji Tutum Ölçeği ile 282 Türkçe öğretmeni adayından veri toplanmış ayrıca bu verileri desteklemek amacıyla Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nden 5 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına ilişkin tutumlarının genel olarak olumlu olduğu, cinsiyet ile tutumlar

arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı bir ilişki olduğu, ancak sınıf düzeyi ve mezun oldukları okul yönünde anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Delen (2016), yüksek lisans çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyi öğrencilerine film izletmenin kültür aktarımına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla “Selvi Boylum Al Yazmalım” filmi kullanılmıştır. Çalışma grubu 26 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler ilk olarak filmi müdahale olmadan izlemiştir. Daha sonra öğretmen filmde kültürel öğelerin geçtiği yerde filmi durdurarak açıklamalar yapmıştır. Film böylece 2. kez izlenmiştir. Son olarak öğrenciler yine müdahale olmadan izlemişlerdir. Çalışmada film kullanımının kültürel öğelerin aktarılması konusunda etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2019), “*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Geri Bildirimlerinde Teknoloji Destekli Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Etkisi*” başlıklı yüksek lisans çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerinin yazma çalışmalarına verdikleri geri bildirimlerinde teknoloji destekli eğitimin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Örneklem olarak yazma eğitimi dersini alan lisans 3. sınıfta okuyan Türkçe öğretmenliği öğrencileri belirlenmiştir. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna yazma çalışmalarına teknoloji desteği ile; kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle geri bildirim verme eğitimi verilmiştir. Çalışma sonucunda teknoloji destekli ve geleneksel yöntemlerle geri bildirim vermenin betimsel olarak birbirinden farklı olduğu fakat değerlendirme açısından istatistiksel olarak birbirinden farklı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2019), yüksek lisans çalışmasında dijital öykü kullanımının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Örneklem 5. sınıfta okuyan 72 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler iki gruba ayrılmış ve kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle ders işlenirken deney grubunda dijital öykülerle ve 5 e-öğrenme modeline göre ders işlenmiştir. Çalışma sonucunda akademik başarı, tutum ve motivasyon açısından deney grubu lehine

anlamalı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Dijital öykü kullanımı dersleri daha ilgi çekici kılmıştır.

Djalev ve Bogdanov (2019), çalışmalarında etkileşimli e-öğrenme materyallerinin yabancı dil pratiği için pedagojik kullanılabilirliğini incelemeyi amaçlamışlardır. Örnekle, her biri bu çalışma için özel olarak hazırlanmış dört materyali değerlendiren toplam 100 katılımcıdan oluşan öğretim görevlileri ve öğrenciler olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Çalışma iki katılımcı kategorisini içermektedir: İngilizce öğretmenleri ve genel İngilizce dil kurslarına katılan öğrenciler.

Duman ve Yurdakul (2021), çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde materyal kullanımı ve alt yapıya bağlı yaşadığı sorunları tespit ederek sürecin iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri sunmuşlardır.

Dumanlı Kadızade (2015), çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandığı akıllı telefon uygulamalarının neler olduğunu, bu uygulamaların özelliklerini, öğrenciler açısından olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemeyi ve Türkçe öğretiminde kullanılacak olan iyi bir uygulamanın ne gibi özelliklere sahip olması gerektiğini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Mersin Üniversitesinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında öğretim gören yabancı uyruklu 27 öğrencinin görüşü alınmıştır. Çalışma sonucunda uygulamaların, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyleri olumlu yönde etkilediği, onları öğrenmeye güdülediği ve çalışmalarının günün belirli saatlerine göre ayrılabilirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat diğer diller için yapılan mobil uygulamaların Türkçeyi öğretenlerden daha fazla ve ayrıntılı olduğu belirlenmiştir.

Durukan (2011), doktora çalışmasında bilgisayar destekli dilbilgisi öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, kavram yanlışlarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma için öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubunda 26, kontrol grubunda ise 27 öğrenci bulunmaktadır. 12 hafta boyunca deney grubunda dilbilgisi dersleri teknoloji destekli anlatılmışken kontrol grubunda geleneksel

yöntemlerle anlatılmıştır. Çalışmada başarı, tutum ve kavram yanılgılarının azalması açısından bilgisayar destekli eğitim alan deney grubu öğrencileri lehine bir sonuca ulaşılmıştır.

Dündar (2019), yüksek lisans çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesi için Web uygulaması tasarlamayı ve bunun kullanılabilirliğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışma grubu Gazi Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören on ikişer B1, B2 ve C1 düzeyi öğrencisinden ve 10 alan uzmanından oluşmaktadır. İzle Öğren ismi verilen web uygulamasının mobil uygulaması da yapılmıştır. Uygulamada günlük hayatta sık kullanılan durumlar hakkında videolar bulunmaktadır. Uygulamada 5 tema ve yetişkinlerle çocuklar için bölümler vardır. Öğrenci istediği videoyu izleyebilmekte ve video dil düzeyini istediğinde değiştirebilmektedir. Uygulamalar 4 hafta sürmüştür. Uygulama sonucunda öğrenci ve uzman görüşleri alınmıştır. Alınan görüşlere göre İzle Öğren uygulamasının kullanılabilir olduğu belirlenmiştir.

Dündar ve Kara (2019), araştırmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital ortamların kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi ve bunun sonucunda ileride tasarlanabilecek dijital materyallere yönelik fikir verebilmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 100 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun dijital araçları, daha çok web tabanlı uygulamaları kullandıkları ve bu dijital araçların, öğrenme ortamlarının öğrencilerin dört temel dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler daha çok Yunus Emre Enstitüsünün ve EBA’nın öğretim araçlarından faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Ewa Golonka ve diğerleri (2014), çalışmalarında yeni teknolojilerin kullanımını daha geleneksel yöntemler veya materyallerle karşılaştıran deneysel çalışmalara odaklanarak yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde teknoloji kullanımının etkinliğine ilişkin kanıtları özetlemektedir. Ewa Golonka ve diğerleri 350’den fazla çalışmayı (sınıf tabanlı teknolojiler, bireysel çalışma araçları, ağ tabanlı sosyal bilgi işlem ve mobil ve taşınabilir cihazlar dahil) gözden geçirdikten

sonra mevcut çok sayıda yayına rağmen şu sonuçlara ulaşmışlardır: Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde teknoloji kullanımı konusunda yeterliliğe dair kanıtlar sınırlıdır. Ancak teknolojinin yabancı dil öğreniminde ölçülebilir bir etki yaptığı iddiasına güçlü destek vardır. Yabancı dil öğretiminde teknolojinin kullanımı son yıllarda yaygınlaşmıştır fakat çoğu araştırma var olan uygulamaların, yöntemlerin kullanılabilirliğini ya da uygulanabilirliğini incelemiştir. Uygulama ve yöntemlerin yabancı dil öğrenme süreçlerini veya sonuçlarını iyileştirmedeki etkinliğini belirlemeye yönelik çok az sayıda iyi tasarlanmış deneysel çalışma bulunmaktadır.

Göker (2019), “*Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Uzaktan Eğitim Web Sitelerinin Kullanılabilirlik Açısından İncelenmesi (3 Dakikada Türkçe Örneği)*” başlıklı yüksek lisans tezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek amacıyla açılmış olan 3 Dakikada Türkçe web sitesinin kullanılabilirliğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Sakarya Üniversitesi TÖMER’de A1 düzeyinde eğitim gören 33 öğrenci üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama tarama çalışması olarak yapılmış, 2. aşamada 3 Dakikada Türkçe web sitesini kullanan ve kullanmayan öğrencilerin akademik başarı durumları, edindikleri bilgilerin kalıcılığı incelenmiştir. Çalışma sonucunda 3 Dakikada Türkçe web sitesinin ‘yüksek’ düzeyde kullanılabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kullanıcıların akademik başarıları üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Gök ve Karademir (2020), çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan 3 Dakikada Türkçe, Türkçe Öğreniyorum ve Türkçe Öğretim Portalı eğitsel web sitelerinin kullanılabilirliğini, öğretici görüşleri açısından değerlendirmek ve alandaki öğreticilerin hem interaktif materyal kullanımlarının ne düzeyde olduğunu görerek eğitsel web siteleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymak hem de öğreticilerde dijital ortamlara yönelik farkındalık oluşturmayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda, öğreticilerin sitelerin başarılı, kullanışlı ve faydalı oldukları konusunda aynı görüşte oldukları belirlenmiştir. Öğreticiler, 3 Dakikada Türkçe web sitesi için, A1 gibi diğer düzeylerin de (A2, B1, B2, C1) eklenmesi gerektiği; Türkçe Öğreniyorum web sitesi için, sitenin içerik

olarak çeşitli konularda zenginleştirilmesi gerektiği; Türkçe Öğretim Portalı web sitesi için, teknik aksaklıkların düzeltilmesi gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır.

Gülcü (2015), doktora çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde mobil uygulamaların kelime öğretimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Örneklem olarak İstanbul Üniversitesi DİLMER’de eğitim gören 48 öğrenci belirlenmiştir. 24 öğrenci kontrol grubu olup geleneksel yöntemlerle kelimeleri öğrenmiş; diğer 24 öğrenci ise deney grubu olarak belirlenmiş ve mobil destekli uygulamalar aracılığıyla kelimeleri öğrenmişlerdir. Çalışmada deney grubunun lehine bir sonuca ulaşılmış, öğrencilerin kelime öğrenme başarıları ve kelime öğrenmeye güdülenmeleri açısından mobil destekli öğrenmelerin etkili olduğu belirlenmiştir.

Gümüş Mattiussi (2019), yüksek lisans çalışmasında çok uyaranlı dinleme metinlerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyi öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu olarak 4’er kişiden oluşan 4 farklı grup belirlenmiştir. Her grupta 4’er toplamda 16 çok uyaranlı dinleme metni vardır. Dinleme metinlerinin bir kısmında ses, görsel ve altyazı; bir kısmında ses ve görsel; bir kısmında ses ve altyazı; bir kısmında ise sadece ses uyararı vardır. Çalışma sonucunda ses ve görsel kullanılan dinleme metinlerinin altyazı uyaranlı dinleme metinlerine göre; ses eklenen dinleme metinlerinin altyazı uyaranlı dinleme metinlerine oranla öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Gün (2015), yüksek lisans çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görüntülü konuşma uygulaması olan Skype’ın öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 30 B2 öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere 2’ye ayrılmıştır. Deney grubunda 6 hafta boyunca Skype uygulaması kullanılırken, kontrol grubunda konuşma dersleri geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Çalışma sonucunda uygulayıcı günlükleri, konuşma değerlendirme ölçeği, kişisel bilgi

formu, odak grup görüşmesi kayıtları incelenmiştir. Skype uygulamasının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürbüz (2018), yüksek lisans çalışmasında zenginleştirilmiş kitabın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyi öğrencilerinin öğrenmeleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 21 öğrenci kontrol, 23 öğrenci ise deney grubu olarak belirlenmiştir. 45 gün (150 saat) süren uygulamalarda deney grubunda dersler Yunus Emre Enstitüsünce hazırlanan z-kitap kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise bu kitap kullanılmamıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesi konusunda deney grubu lehine anlamlı sonuca ulaşılmıştır. Geliştirilen beceriler sırasıyla okuma, dinleme, konuşma ve yazmadır. Öğrenci görüşleri de bu sonuçları desteklemektedir.

Hadjerrouit (2006), çalışmasında Web tabanlı öğrenme gereksinimlerini öğrencilere etkili öğrenmeyi destekleyen bilgiler sağlayan bir sisteme çevirmek için evrimsel bir yazılım geliştirme süreci modelinin uygulanmasına odaklanmıştır. Ayrıca Web tabanlı öğrenmenin zorluklarını, potansiyellerini ve karmaşıklığını anlamak için bir çerçeve sunmuştur.

İlgar (2013), yüksek lisans çalışmasında İngilizce ve Türkçe kelime öğretimi çalışmalarının özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla alanyazın taraması yapılmıştır. Çalışma sonucunda İngilizce öğreten sitelerde kelime öğretimi etkinliklerinin çok çeşitli olduğu ve kültürel öğeler konusunda da zengin içerik sunduğu belirlenmiştir. Türkçe öğreten sitelerde ise bu alanlar zayıf kalmıştır. Araştırmacı tarafından son olarak Türkçe kelime öğretiminde kültürel öğelerin nasıl kullanılabileceğine yönelik örnekler verilmiştir.

İskender (2019), yüksek lisans çalışmasında çoklu ortam materyalleriyle desteklenmiş halk anlatıları okuma ve dinleme metinlerinin, kültür aktarımına ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 düzeyi öğrencilerin anlama becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu 26 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere 2'ye ayrılmıştır. Deney grubunda

çoklu ortam materyalleriyle desteklenmiş, video, ses ve oyunlarla zenginleştirilmiş halk anlatısı okuma ve dinleme metinleri 5 hafta boyunca kullanılmıştır. Çalışmada çoklu ortam materyalleriyle desteklenmiş halk anlatısı metinlerinin kültür aktarımı konusunda etkili olduğu ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır fakat dinleme becerisinin geliştirilmesi konusunda etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Hadjerrouit (2010), çalışmasında web tabanlı öğrenme kaynaklarının tasarımı ve değerlendirilmesini keşfetmek için kavramsal bir çerçeve önermektedir. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin bu kaynaklara ilişkin algılarını değerlendirmek için çerçevenin nasıl kullanıldığını incelemiştir.

Kanal (2020), yüksek lisans çalışmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde artırılmış gerçeklik destekli sözcük öğretiminin A1 düzeyi öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Gaziosmanpaşa TÖMER’de eğitim görmekte olan 54 A1 düzeyindeki öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Bu öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. 4 hafta süren uygulamalarda deney grubundaki öğrencilerle artırılmış gerçeklik etkinlikleriyle dersler işlenmiştir. Artırılmış gerçeklik etkinlikleri ise Metaverse Studio uygulamasıyla yapılmıştır. Uygulama üzerindeki etkinliklere ulaşabilmek için kare kodlar bulunmaktadır. Öğrenciler bu kare kodları telefonlarında okutup etkinliği yapabilmektedirler. Kontrol grubunda ise derste materyal olarak ders kitabı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunun akademik başarısı lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç artırılmış gerçeklik etkinlikleri ile ders işlemenin ders kitabıyla ders işlemeye göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Karadüz ve Baytak (2010), çalışmalarında Türkçe öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerin bilgisayar destekli eğitimin derslerdeki uygulamalarına yönelik bakış açılarını tespit etmeyi ve teknoloji kullanımıyla cinsiyet ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 2009-2010 eğitim öğretim döneminde Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü ikinci sınıfında

eğitim gören birinci ve ikinci ğretim ğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma sonucunda öğrencilerin belli bilgisayar becerilerine sahip oldukları ve bu öğrencilerin sınıflarında ğretim elemanları tarafından kullanılan teknoloji destekli öğretileri destekledikleri, fakat yapılan uygulama hatalarının farkında oldukları belirlenmiştir. Bu ğrencilerin ileride öğretmenlik yapacakları sınıflarda teknolojiyi entegre etmeye istekli oldukları ama sadece tecrübe ettikleri uygulamalara olumlu baktıkları ve yeni teknolojilerin derslerde entegre edilmesine yeterli derecede sıcak bakmadıkları da tespitler arasındadır.

Karagülle (2020), yüksek lisans çalışmasında Second Life 3 boyutlu sanal öğrenme ortamında işlenen derslerin Türkçeyi yabancı dil olarak ğrenen B2 düzeyi ğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmede etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın ğrneklemi 32 öğrenciden oluşmaktadır. Bu ğrenciler deney ve kontrol grubu olarak 2'ye ayrılmıştır. Deney grubu öğrencileri, haftada 1 gün 100 dakika ve toplamda 6 hafta süren ve sanal ortamlarda gerçekleştirilen konuşma derslerine katılmıştır. Sanal ortamlardan kastedilen ise ğrneğin sanal bir park ortamı. Öğrenciler bu ortamlarda arkadaşlarıyla etkileşime geçebilmişlerdir. Kontrol grubunda ise dersler sınıf ortamında yapılmıştır. Çalışma sonucunda dilbilgisi, sözcük bilgisi, tutarlılık ve iletişim kurma bölümlerinde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Kay ve diğerleri (2019), çalışmalarında ortaokul sınıflarında Web tabanlı öğrenme araçlarının kullanımına ilişkin ğretmen algılarını analiz etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenler doğru web tabanlı öğrenme aracı seçmek için çok zaman harcadıklarını fakat bu araçların başarılı öğrenmeyi desteklediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin asıl ğnerileri web tabanlı öğrenmenin başarıya ulaşması için hazırlık, sınav vb. için zaman ayrılması gerektiği üzerine olmuştur.

Kurtoğlu Erden ve Uslupehlivan (2020), çalışmalarında öğrencilerin, eğitim sürecinde teknoloji kullanımına ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarak gelecek yıllarda bu süreçte ne tür teknolojiler kullanılacağına dair fikirlerini araştırmayı

amaçlamışlardır. Bu amaçla ikinci sınıfta seçmeli bir ders olarak okutulan ve 14 hafta süren, “Eğitimde Teknoloji Kullanımı” dersine devam eden 53 öğrencinin fikri alınmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının, eğitim sürecinde teknoloji kullanımının gerekli olduğu fakat her zaman gerekli olmadığı yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımının eğlenceli olduğu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı yönünde de görüşleri bulunmaktadır.

Kuzhan ve Fidan (2020), araştırmalarında bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmaları incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla tezler ve makaleler incelenmiştir. Araştırma sonucunda bu alanda yapılan tezlerde daha çok çoklu ortamlar ve dil becerileri etkileşimi, e-içerik kullanımı, e-içerik ve dil becerileri etkileşimi konularının çalışıldığı; makalelerde ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde e-içerikler, teknoloji kullanımı, teknoloji destekli Türkçe eğitimi konularının daha çok çalışıldığı belirlenmiştir. Tezlerde daha çok deneysel desen, makalelerde ise tarama deseni kullanılmıştır.

Küçükçoban (2008), çalışmasında web tabanlı eğitim sistemlerinde tekrar kullanılabilir içerik oluşturma ve oluşturulan içeriğin öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, 2007-2008 eğitim - öğretim yılının bahar döneminde Ağrı Merkez Cumhuriyet Lisesinin 9. sınıflarında okuyan toplam 50 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen 3 haftalık bir araştırma yapılmıştır. Araştırma kapsamında Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersinde “Bilgisayar Ağları” ünitesinin öğretimi amacıyla dersler deney grubunda web tabanlı eğitimle, kontrol grubunda ise geleneksel öğretimle işlenmiştir. Öğrencilerin başarılarını ölçmek için ön test ve son test başarı testi uygulanmış, deney grubu öğrencilerinin geliştirilen öğrenme nesneleri hakkındaki görüşlerini almak üzere öğrenme nesnesi değerlendirme anketi yapılmıştır. Çalışma sonucunda web tabanlı öğretimin, geleneksel öğretime göre öğrenci başarısını daha fazla artırdığı görülmüştür. Ayrıca yapılan anketin sonucunda öğrencilerin web tabanlı eğitime çabuk uyum sağladığı ve bu uygulamanın diğer derslerde de kullanılmasını istedikleri ortaya çıkmıştır.

Levy (2019), çalışmasında, ana dil alanları ve becerileri ile ilgili olarak ikinci dil öğrenimi için kullanılan teknolojileri açıklamayı amaçlamıştır.

Maden (2019), doktora çalışmasında 5. sınıf öğrencilerine yönelik dijital sözlük geliştirmeyi ve bu sözlüğün sözcük öğretimi başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 69 öğrenci deney, 74 öğrenci ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda kelime öğretimi çalışmaları dijital sözlük kullanılarak, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle yapılmıştır. Çalışma sonucunda kelime öğretiminde başarı açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık çıkmıştır.

Mertkan Gezgin ve Silahsızoğlu (2016), çalışmalarında Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının bilişim teknolojilerinin kullanımının Türkçeye etkilerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 84 öğretmen adayının görüşünü almışlardır. Çalışma sonucunda öğretmen adayları bilişim teknolojilerini kullanmanın İngilizce kelime kullanımına, yanlış kısaltma ve noktalama işareti kullanılmasına sebep olduğu için Türkçeye olumsuz etkisi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Moralı (2018), çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde blogların kullanımına yönelik bir çerçeve sunmayı amaçlamıştır.

Nokelainen (2006), çalışmasında dijital öğrenme materyalini değerlendirmek için pedagojik kullanılabilirlik kriterlerini açıklamıştır.

Orehovački ve Žajdela Hrustek (2013), çalışmalarında Web 2.0 araçları ile oluşturulan eğitim ortamlarının kullanılabilirliğini ölçmek için çerçeve sunmayı amaçlamışlardır.

Ovalı (2011), yüksek lisans tezinde Türkçe derslerinde bilgisayar destekli eğitimin 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerisine etkisini ve bilgisayar destekli eğitimin kullanılabilirliğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada yirmişer öğrenciden oluşan kontrol ve deney grubu vardır. Deney grubunda dersler bilgisayar destekli, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir.

Çalışmada akademik başarı ve Türkçe öğrenme tutumları açısından deney grubu öğrencileri lehine sonuç elde edilmiştir.

Özbal (2017), yüksek lisans çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerini Web 2.0 araçlarını kullanarak planlamayı ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda alınan görüşler doğrultusunda derslerde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının olumlu bir çalışma ortamı oluşturacağı ve verimli bir eğitim sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2017)'in, çalışmasında araştırmacı tarafından oluşturulan “Türkçe Yurdu” isimli web sitesi (www.turkceyurdu.com) ve kullanım alanları tanıtılmıştır. Kurulan web sitesi Kastamonu Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında 2014-2015 bahar yarıyılında yabancılara Türkçe öğretimi dersinde derse yardımcı materyal sağlama amacıyla 2 dönem kullanılmış, bu sitenin güçlü ve zayıf yönleri incelenmiştir. 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde ise yazılı anlatım dersi için ters yapılandırılmış sınıflar (flipped classroom) uygulaması kullanılmıştır. Çalışma sonucunda bu tür uygulamaların dil becerilerini geliştirme konusunda yapılacak uygulamalar için farklı seçenekler sunabileceği belirtilmiştir. Birçok faydasının yanında uygulama sürecinde öğrencilerin motivasyonlarının web araçlarının kullanımında verim elde etmede belirleyici unsur olduğu da belirlenmiştir. Öğrencinin motivasyonu yüksek ise uygulama sürecinde daha çok verim alabilmesi de mümkündür. Bu web sitesi şu an kullanılmamaktadır.

Özipek (2019), yüksek lisans çalışmasında Padlet uygulamasını kullanmanın 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve Türkçe öğrenme tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için sınıflar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubunda dersler Padlet uygulaması ile; kontrol grubunda ise EBA uygulaması kullanılarak işlenmiştir. Çalışma sonucunda akademik başarı ve Türkçe öğrenme tutumları arasında iki grup karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır fakat öğrencilerin Padlet uygulamasından keyif aldıkları ve EBA'dan sıkıldıkları belirlenmiştir.

Parlak (2016), çalışmasında web tabanlı bir eğitim platformu olan Khan Academy Türkçe'nin kullanılabilirliğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, Khan Academy Türkçe eğitim platformunun kullanılabilirliği; etkililik, verimlilik ve kullanıcı memnuniyeti ölçülerek değerlendirilmiştir. Araştırma Khan Academy Türkçe Eğitim Platformu'nu daha önce hiç kullanmamış rastgele seçilen 8 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Kullanıcı profilini belirlemek için anket, eğitim platformunun etkililiğini ve verimliliğini ölçmek için gözlem, kullanıcı memnuniyetini ölçmek için ise görüşme ve sesli düşünme tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucunda, katılımcıların görev tamamlama başarı ortalaması %97,8'dir (etkililik). Bu sonuçtan hareketle, eğitim platformunun etkili olduğu söylenebilir. Tüm kullanıcıların gerçekleştirdikleri işlemler sırasındaki toplam hata sayısı 2'dir. Katılımcıların Khan Academy Türkçe Eğitim Platformu'ndan memnun oldukları da belirlenmiştir.

Sallabaş ve Polat (2022), çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji konusunda yapılan 40 lisansüstü tezi incelemiştir. İncelemeleri sonucunda bu konuda en çok yüksek lisans tezi olduğu ve çalışmaların 2019-2020 yılında daha çok yapıldığı belirlenmiştir. Daha çok B1-B2 dil düzeylerinde ve dinleme becerisi üzerine tez olduğu, web tabanlı çalışmalardan daha çok dizi ve film kullanımına yönelik çalışmaların olduğu da tespitler arasındadır.

Sarıman (2016), yüksek lisans çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji destekli kelime vurgulama eğitiminin öğrencilerin kelime vurgulama becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, hazırlık programında eğitim gören 23 yabancı öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Eğitim süresince öğrencilere Praat 3.8.47 ses analiz programı kullanılarak doğru vurgular ile kendi vurgularını karşılaştırmaları sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerle vurgu konusunda birebir çalışmalar yapılmıştır. Çalışma sonucunda teknoloji destekli vurgulama eğitiminin öğrencilerin kelime vurgulama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Sevim ve Toyran (2020), araştırmalarında tablet bilgisayar destekli Türkçe ğretiminin öğrencilerin tutumlarına etkisini ve bu konudaki ğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 379 lise öğrencisinin görüşüne başvurulmuştur. Anket aracılığıyla görüş bildiren öğrenciler bilgiye ulaşmada ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada tablet bilgisayarları kullanmanın faydalı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Sülükçü (2011), doktora çalışmasında Türkçenin bilgisayar destekli yabancı dil olarak öğretilmesi ile geleneksel yöntemlerle öğretilmesinin akademik başarı üzerindeki etkilerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla hazırlık sınıfında okuyan 34 ğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Sülükçü, uygulamalardan önce A1 düzeyinde belirlediği konuları 27 ana başlık altında toplamış ve bu başlıkları Diller için Avrupa Ortak neriler ereve Metni'ne göre düzenlemiştir. Dijital araçlar kullanarak planladığı A1 düzeyi materyalleri CD'ye kaydetmiştir. Deney grubu öğrencilerine bu CD verilmiştir. Kontrol grubuna ise geleneksel yollarla eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda bilgisayar destekli eğitim alan öğrencilerle geleneksel yöntemlerle eğitim alan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır fakat öğrencilerin çoğu bilgisayar destekli eğitimin düz anlatım yoluyla alınan eğitime göre daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacı da öğrencileri derse güdüleme, konuların anlaşılmasını kolaylaştırma ve sınıf yönetimi açısından bilgisayar destekli eğitimin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

şahin ve Akçay (2011), araştırmalarında Türkçe ğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla örneklem olarak 135 Türkçe ğretmeni adayı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyete ya da bilgisayar sahibi olup olmamaya göre değişmediği fakat sınıf düzeyi ilerledikçe tutumlarının da değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

şanal (2016), yüksek lisans çalışmasında Türkçe derslerinde z-kitap kullanmanın 6. sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlamaları üzerindeki etkisini

belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada yirmişer kişiden oluşan deney ve kontrol grupları kullanılmıştır. 15 saatlik uygulama süreci planlanmış, deney grubunda z-kitap kullanılırken kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle ders işlenmiştir. Çalışma sonucunda Türkçe derslerinde z-kitap kullanmanın öğrencilerin okuduğunu anlamalarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Şener (2019), yüksek lisans çalışmasında 150 Türkçe öğretmenin eğitim sürecinde en çok hangi tür Web 2.0 araçlarını kullandıklarını, hangi düzeyde ve amaçla kullandıklarını ve kullanırken yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin bu araçları orta düzeyde kullandıkları; en çok görsel içerik geliştirme amaçlı uygulamaları tercih ettikleri ve yetersiz dijital içerik, erişim sorunları gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Şenol Ebre (2022), doktora çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital materyal kullanımının öğrencilerin dil becerilerine ve Türkçe öğrenme tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Örneklem olarak Atatürk Üniversitesi TÖMER’de eğitim görmekte olan 45 B1-B2 düzeyi öğrenci belirlenmiştir. Bu öğrencilerin 22’si kontrol, 23’ü ise deney grubu olarak ayrılmıştır. Uygulamalar B1 ve B2 düzeylerinde dörder hafta toplamda 8 hafta boyunca sürmüştür. Deney grubu öğrencilerinin eğitiminde çeşitli Web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan dijital materyaller kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, dijital materyal kullanımının öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiği dolayısıyla akademik başarılarını ve tutumlarını artırdığı belirlenmiştir.

Tabak (2017), doktora çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma öncesi etkinliklerde dijital öyküleri kullanarak A2 ve B1 düzeyinde eğitim alan 19 öğrencinin okuma sürecinde karşılaştıkları bir soruna çözüm sunabilmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla bu çalışmada 8 dijital öykü kullanılmıştır. Çalışma sonucunda okuma öncesinde dijital öykü kullanılmasının metne olan ilgiyi artırdığı, öğrencilere bakış açısı, ön bilgi kazandırdığı ve hatırlamayı kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tarhan (2020), yüksek lisans çalışmasında sanal gerçeklik teknolojisinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimine ve akılda kalıcılığa etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde eğitim gören A1 düzeyinde olan 17 kişilik kontrol grubunda dersler geleneksel yöntemlerle; 19 kişilik deney grubunda geleneksel yöntemlerin yanı sıra sanal gerçeklik teknolojisi kullanılarak işlenmiştir. Çalışmada, Google Cardboard uygulaması ve sanal gerçeklik gözlükleri kullanılmıştır. Uygulamalar 6 hafta sürmüştür ve öğrencilerin kelime öğrenirken yapay mekanlarda kendilerini gerçekte var gibi hissetmeleri sağlanmıştır. Örneğin evin bölümleri ile ilgili kelimeler öğretilirken öğrenciler önce sunu üzerinden kelimeleri görmüş daha sonra ise sanal gerçeklik gözlüklerini takarak bir evin içinde dolaştırılmıştır. Çalışma sonucunda sanal gerçeklik uygulamalarının kelime öğretimine ve öğrenilen kelimelerin akılda kalması konusunda etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencileri güdülediği de elde edilen sonuçlardandır.

Tıraşoğlu (2019), yüksek lisans çalışmasında Kahoot uygulamasının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin söz varlığına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Akdeniz Üniversitesi TÖMER’de öğrenim görmekte olan 16 kişilik deney grubu ve 15 kişilik kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubunda Kahoot uygulaması kullanılmışken kontrol grubunda kullanılmamıştır. Çalışma sonucunda Kahoot uygulamasının öğrencilerin söz varlığını geliştirme üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tiryaki ve Karakuş (2019), çalışmalarında dijital uygulama aracılığıyla Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerilerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Bunun için 4. sınıfta okuyan 69 öğrenci seçilmiştir. Öğrencilere Montaigne’den iki deneme metni verilmiş ve bu denemelere yönelik soruların cevaplanmasında Socrative aracı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda dijital araç kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde olumlu etkisi olduğu ve kız öğrencilerin dijital bir araç aracılığıyla okuduğunu anlama düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Turhan (2016), doktora çalışmasında, çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 15 haftalık eğitim süreci planlanmıştır. Deney grubundaki ortaokul öğrencilerine çok uyaranlı eğitim ortamları ile desteklenmiş eğitim uygulanırken kontrol grubundaki öğrencilere geleneksel yöntemlerle eğitim verilmiştir. Çalışmada çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Türker (2014), doktora çalışmasında web tabanlı uzaktan eğitimin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Edebiyat Fakültesi öğrencisi kırkar kişiden oluşan deney ve kontrol grubu öğrencileri örneklem olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerle yazılı anlatım dersi web tabanlı, kontrol grubundaki öğrencilerle ise yüz yüze işlenmiştir. Çalışma sonucunda çalışmanın başlangıcına oranla öğrencilerin tutumlarında olumlu gelişim olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunun kompozisyon planlama becerisi açısından deney grubuna göre daha başarılı olduğu fakat buluş ve anlatım becerisi açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimdeki sorunlar çözümlerse verim alınabileceği belirlenmiştir.

Türker (2014), çalışmasında web tabanlı hazırlanan yabancılara Türkçe öğretim ortamlarında bildirimsel süreçlerin nasıl olması gerektiğini örneklerle açıklamıştır.

Türker (2018), doktora çalışmasında blog kullanımının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla B2 düzeyindeki 24 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Uygulamalar 6 hafta sürmüş ve bu süreçte gazetelerden alınan haber metinleri, sesli öyküler, öğrenme stratejileri, konu anlatımları, örnek etkinlikler, haberle ilgili ek bağlantılar ve ek haber metinleri araştırmacı tarafından tasarım tabanlı araştırma yöntemine göre düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma beceri

düzeylerinin arttığı ve Türkçe öğrenme tutumlarında olumlu yönde değişim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uçar (2019), yüksek lisans çalışmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan mobil uygulamaları belirlemeyi, bunları sınıflandırmayı ve öğrencilerin bu uygulamaları kullanma durumlarını ve bu uygulamalar hakkında görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Ulu (2017), doktora çalışmasında Ağ Araştırması'na dayalı yani eğitim sürecine teknoloji ve e-öğrenmelerin dâhil edildiği öğretimin Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ile bilgi düzeylerine etkisini ve öğrenme ürünlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini 4. sınıfta okuyan 24 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulamalar 55 ders saati sürmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama, bilgi düzeyi ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları problem çözme stratejisi ve okuma stratejilerini destekleme düzeylerinde gelişim olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu süreç öğrencilere birtakım dijital yeterlikler de kazandırmıştır. Öğrencilerin bazılarının e-okuma stratejilerini kullandıkları ve kullananların kullanmayanlara oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ural (2016),'ın çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla kullanılabilecek materyallere örnekler verilmiş ve iki örnek üniteyle öğretmenlere ve öğrencilere kılavuzluk edilmesi amaçlanmıştır.

Yavuz (2014), yüksek lisans tezinde ağ günlükleri (blog) kullanımının Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen B1 düzeyi öğrencilerinin yazma becerileri ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Örneklem olarak 24 öğrenci belirlenmiştir. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Araştırma 6 hafta sürmüştür. Öğrencilerin yazma çalışmaları için 8 konu belirlenmiştir. Bu konuların 2'si ön-son testte, diğerleri ise uygulama sürecinde 6 hafta boyunca kullanılmıştır. Öğrencilerle yazma konuları ile ilgili derslerde çalışmalar yapılmış, öğrenciler ağ günlüklerine bu çalışmaları kaydedip çalışma yayımlanmaya hazır

olana kadar taslak üzerinde istedikleri kadar düzeltme yapabilmışlardır. Taslak sadece öğretmene ve yazıyı yazan öğrenciye açık olup öğretmen ve öğrenci gerekirse birlikte yazının düzeltme ve geliştirmesi konusunda çalışmışlardır. Yazılar yayımlanmaya hazır olduğunda öğrenci yazıyı arkadaşlarına açmıştır. İsteyen öğrenci arkadaşının yazısına yorum yazabilmiştir. Böylece akran değerlendirmesi de yapılmıştır. Yazılar sınıf ortamında da okunmuş ve değerlendirilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise sadece sınıf ortamında yazma çalışmaları yaptırılmış ve dönütler aynı ortamda verilmiştir. Araştırmada ağ günlükleri kullanımının öğrencilerin yazma becerileri ve tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazar (2019), çalışmasında öğretim yönetim sistemleri, Web 2.0 araçları, sosyal medya uygulamaları vb. dijital ortam ve araçları tanıtır bunların öğrencilerin dil becerilerine yönelik faydalarını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Yeşilyurt (2016), doktora çalışmasında kalıp ifadelerin öğretilmesinde kısa filmlerin etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 5 hafta boyunca, bağımsız düzeyde Türkçe öğrenmekte olan deney grubu öğrencilerine duygu durumları ile ilgili bu düzeyde kullanılan kalıp ifadeler hazırlanan 18 kısa filmle; kontrol grubu öğrencilerine ise kısa filmler olmadan öğretilmiştir. Çalışma sonucunda kalıp ifadelerin öğrenilmesinde deney grubu lehine anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Ayrıca hem öğrenciler hem de uygulayıcılar kalıp sözlerin öğretilmesinde kısa filmlerin kullanımının faydalı olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Yıldız (2020), çalışmasında Türkçe öğretiminde, dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek dijital materyalleri tanıtmayı amaçlamıştır.

Yılmaz Atagül (2016), doktora çalışmasında filmlerin ve hikâyelerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmasının öğrencilerin deyim ve atasözlerini öğrenebilmeleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için deney ve kontrol grubu olarak iki farklı TÖMER’de eğitim gören 137 B2 düzeyi öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Uygulamalarda, içinde deyim ve

atasözleri geçen film ve diziler belirlenmiştir. Öğrencilere bunlar izlettirilmiş ve deyimlerin, atasözlerinin geçtiği yerlerde durularak belirlenen deyim ve atasözlerinin açıklamaları yapılmıştır ayrıca öğrencilere dizi ve filmlerde geçen deyim ve atasözlerinin listesi verilmiştir. Bu listede bu deyim ve atasözleri kaçınıcı dakikada geçiyor yazılmış ve anlamları açıklanmıştır. Çalışmada başka bir deneysel çalışma daha yürütülmüştür. Bunun için 97 B2 düzeyi öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir ve bu öğrenciler de deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere içinde deyim ve atasözü geçen hikâyeler verilmiştir. Her iki uygulamada da deney grubu öğrencilerinin lehine sonuç çıkmıştır yani deyimler ve atasözlerinin filmler ve hikâyeler aracılığıyla öğretilmesi öğrencilerin öğrenmelerini geleneksel yöntemle göre daha olumlu etkilemiştir.

Yılmaz ve Babacan (2015), çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Podcast kullanımını tanıtmayı amaçlamış bu amaçla da temel düzeyde kullanılabilecek 6 Podcast etkinliği tasarlamışlardır.

Yorgancı (2021), doktora çalışmasında elektronik dinleti olan podcast'lerin öğrencilerin üretici dil becerileri ve bu becerilerdeki öz yeterliklerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubu Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER'de eğitim görmekte olan 40 B1 düzeyi öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubu öğrencileri dörder kişilik 5 gruba ayrılmıştır. Deney grubu öğrencilerine sesli kayıt oluşturma konusunda eğitim verilmiştir. Ayrıca normal eğitimlerini destekleyecek konuşma ve yazma etkinlikleri yapılmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin konuşma, yazma becerileri ve öz yeterlikleri açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. E-dinleti olan podcast'lerin eğitimde kullanılmasının faydalı olduğu belirlenmiştir.

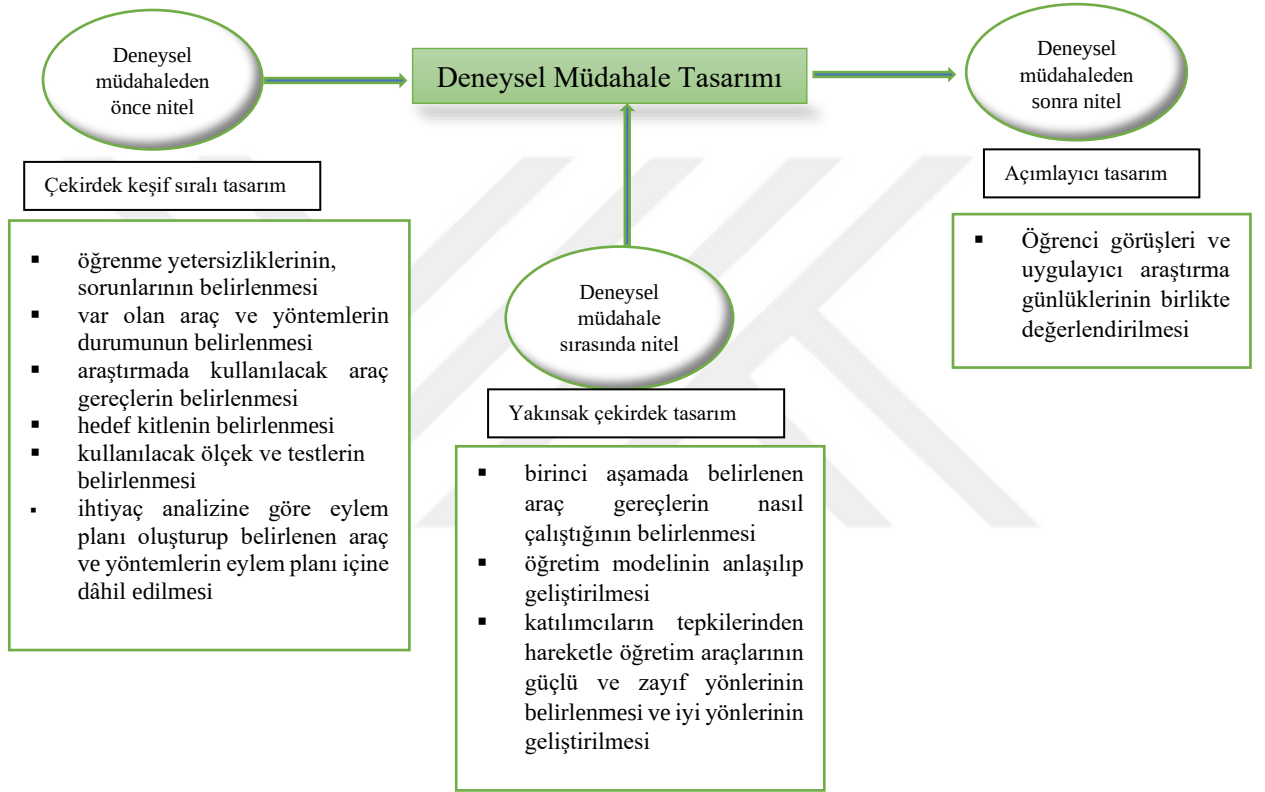
3. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama tekniği ve araçları, veri toplama süreçleri, uygulama süreci ve veri analizi aşamaları hakkında ayrıntılı bilgi verilecektir.

3.1. Araştırma Deseni

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 öncesi ve temel düzey (A1-A2) öğrencilerine istem konusunu teknoloji destekli öğretip onların istem hatalarının sağaltılarak dil becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışma, araştırmacının hem nicel hem de nitel verileri toplayıp analiz etmesini ve bilgileri bir deney veya müdahale denemesinde bütünleştirmesini içeren (Creswell ve Creswell, 2018) karma yöntemlerden deneysel müdahale tasarımına göre desenlenmiştir. Bu modelde nitel veriler deneysel müdahaleden önce, deneysel müdahale sırasında ya da sonrasında toplanıp incelenebilir. Katılımcılar da araştırmaya dâhil edilebilir. Böylece nitel veriler, deneysel ön test ve son test veri toplama işlemine gömülü ikincil bir veri kaynağı hâline gelir. Bu veriler, araştırmacının deneyleri anlamasını ve bunları titiz bir şekilde tasarlayabilmesini gerektirir. Bu desende deneysel çalışmayı gerçekleştirmeden önce keşif yapmak için çekirdek keşif sıralı tasarım; katılımcıların müdahaleyle ilgili deneyimlerini değerlendirmek için deney sırasında yakınsak bir çekirdek tasarım; deney sonuçlarını takip etmek için çalışmadan sonra deneye açılımcı desen eklenir. Deneysel müdahale tasarımındaki 3 tasarım aşaması bu araştırmada şu şekildedir: Çekirdek keşif sıralı tasarımda öğrenme yetersizliklerinin, sorunlarının, var olan öğrenme araç ve yöntemlerin durumunun belirlenmesi, belirlenen öğrenme yetersizliğinin sağaltılması için araştırmada kullanılacak araç gereçlerin, yöntemin ve değerlendirmede kullanılacak testlerin, ölçeklerin belirlenmesi, hedef kitlenin belirlenmesi, ihtiyaç analizine göre eylem planı oluşturup belirlenen araç ve yöntemlerin eylem planı içine dâhil edilmesi bulunmaktadır. Yakınsak çekirdek tasarımda uygulama süreci, birinci aşamada belirlenen araç gereçlerin nasıl çalıştığının belirlenmesi, katılımcıların tepkilerinden hareketle öğretim modelinin,

araçlarının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenip iyi yönlerinin geliştirilmesi bulunmaktadır. Üçüncü olarak deney sonuçlarını takip etmek için çalışmadan sonra deneye açımlayıcı bir desen eklenir. Bu çalışmanın açımlayıcı deseni öğrenci görüşleri ve uygulayıcı araştırmacı günlüklerinin birlikte değerlendirilmesidir. Bu araştırmada kullanılan, 3 aşamadan oluşan araştırma deseni Şekil 2’de verilmiştir:



Şekil 2. Deneyel Müdahale Karma Model Deseni (Sandelowski (1996)'den akt. Cresswel (2018)).

Deneyel müdahale (nicel veriler)

Araştırmanın nicel boyutunu, Türkçe sınavı, yazılı anlatım sınavı ve ölçeklerden elde edilen verilerin ön-son testlerinin karşılaştırılıp çözümlenmesi oluşturmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan, uygulayıcı-araştırmacının kolay ulaşılabilir onlarla ana dillerinde iletişim kurabildiği, 15 A1 öncesi, 15 A1 ve 17 A2 düzeyi 16-73 yaş aralığında 4'ü erkek 43'ü kadın 47 Macar öğrenci amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenmiştir. “Amaçlı örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenir. Örneklemin araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebileceği ölçütleri içermesi gerekir” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, 56). Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde ise örneklem içerisinde çeşitli açılardan heterojenlik aranmaktadır. Bu çeşitlilik içerisinde ortak noktalar tespit edilmeye çalışılır.

Türkçe Sınavı A1 öncesi öğrenciler hiç Türkçe bilmedikleri ve ön testleri cevaplayamadıkları için 32; yazılı anlatım sınavı her öğrenci cevap vermediği için 21; ölçekler ise ölçekleri dolduran 32 öğrenciye uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Araçları

Nicel aşamada kullanılmış olan veri toplama tekniği doküman incelemesidir. Çalışmanın dokümanlarını öğrencilere uygulamalar başlamadan ve bittikten sonra uygulanan Türkçe sınavı, yazılı anlatım sınavı ve ölçekler oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel veri toplama araçları ise “istem yanıtlarını ölçmeye yönelik hazırlanan “15 sorudan oluşan Türkçe Sınavı ve 1 sorudan oluşan Yazılı Anlatım Sınavı”, “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği”, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği”dir. Verilerin çözümlenmesinde uygun istatistiksel tekniklerin belirlenmesi için öncelikle verilerin normallik çözümlemeleri yapılmıştır. Normallik çözümlemeleri sonrasında Türkçe Sınavı ve Yazılı Anlatım Sınavı için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi; Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği ve Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği için İlişkili Gruplar T Testi uygulanmıştır.

3.4. Veri Analizi Süreci

Verilerin Çözümlemesi

Uygulanan “Türkçe Sınavı, Yazılı Anlatım Sınavı, Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz yeterlik Ölçeği”, “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği”nden elde edilen verilerin çözümlemesi SPSS 21. 0 programında yapılmıştır.

Türkçe Sınavı

Sınavda 15 soru bulunmaktadır. Bu soruların 10’u kısa cevaplı, 5’i çoktan seçmelidir. Aşağıdaki tabloda Türkçe sınavının güvenirlik analizi ve 15 sorunun Alpha değerleri verilmiştir.

Tablo 3.4.1. Türkçe Sınavı Güvenirlik Analizi

Sorular	Toplam Korelasyon	Cronbach's Alpha
s1	,556	,950
s2	,796	,944
s3	,821	,943
s4	,759	,945
s5	,803	,944
s6	,805	,944
s7	,775	,945
s8	,854	,943
s9	,817	,944
s10	,759	,945
s11	,446	,951
s12	,472	,951
s13	,621	,948
s14	,841	,943
s15	,688	,947

Tablo 3.4.1’e göre soruların Cronbach’s Alpha değerleri şöyledir: 1. sorunun 0,950, 2. sorunun 0,944, 3. sorunun 0,943, 4. sorunun 0,945, 5. ve 6. soruların 0,944, 7. sorunun 0,945, 8. sorunun 0,943, 9. sorunun 0,944, 10. sorunun 0,945, 11. ve 12. soruların 0,951, 13. sorunun 0,948, 14. sorunun 0,943, 15. sorunun ise 0,947 olduğu belirlenmiştir. Sınavın ortalama Cronbach’s Alpha değeri ise

0,960 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerinin 0.70'in üzerinde olması sınavın yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik konuşma becerisi öz yeterlilik ölçeği

Kurudayıoğlu ve Güngör (2017, s. 1111) tarafından geliştirilen ölçek, 17 maddeden oluşan 11'li likert tipindedir. Ölçek 0: Kesinlikle Yapamam, 10, 20, 30, 40, 50: Orta Düzeyde Yapabilirim, 60, 70, 80, 90, 100: Kesinlikle Yapabilirim olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin KMO değeri. 959; Barlett testi sonucu chi-square test istatistiği sonucu ise anlamlıdır ($\chi^2=2335,989$; sd: 136; $p=,000$). Ölçeğin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra, yapılan madde analizi Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısının, .951 yani güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada uygulanan Konuşma Öz Yeterlik Ölçeğinin Alpha değeri ise 0.971 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerinin 0.70'in üzerinde olması ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin güvenirlik düzeyi daha önce belirlenmiş olan güvenirlik düzeyi ile uyushmaktadır.

Türkçe öğrenme tutum ölçeği

Öğrencilerin öğrenme tutumları ile ilgili verilere ulaşmak için Karatay (2011) tarafından geliştirilen Likert tipi üç boyutlu; "Türkçe öğrenme ilgisi (6 madde)", "Türkçe öğrenme güdüsü (4 madde)" ve "Türkçe edim kaygısını (3 madde)" ölçen toplam 13 maddelik "Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin bir kısmı olumlu, bir kısmı (2m, 4m, 7m, 12m, 13m) olumsuzdur. Her maddenin karşısında tutumun sıklığını belirtmek için eşit aralıklı beş seçenek verilmiştir. Bunlar (1-5) arasında puanlanmıştır (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016, s. 208). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının Türkçe öğrenme ilgisi için .72, Türkçe öğrenme güdüsü için .61 ve Türkçe edim kaygısı için .74 olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, araştırmada kullanılan tutum ölçeğinin güvenilir olduğunu göstermektedir (Karatay vd., 2018).

Bu çalışmada uygulanan Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha değeri Türkçe öğrenme ilgisi boyutu için 0.800; Türkçe öğrenme güdüsü için 0.812 ve Türkçe edim kaygısı için 0.925 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerinin 0.70'in üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin güvenilirlik düzeyi daha önce belirlenmiş olan güvenilirlik düzeyi ile uyushmaktadır.

Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği

Ölçek 24 maddelik ve 1-5 puan arasında (Kesinlikle katılmıyorum-Tamamen katılıyorum) puanlanan Likert tipindedir. Güvenirliliğini kontrol etmek için ölçek ön uygulamada 241 öğrenciye uygulanmış ve Cr. α değeri= .87 olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ön ve son test puanları güvenilirlik ortalamalarının Cr. α değeri= .91 hesaplanmıştır. Bu verilere bakarak ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (Karatay, 2011).

Bu çalışmada uygulanan Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği'nin güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha değeri Türkçe öğrenme ilgisi boyutu için 0.884 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerinin 0.70'in üzerinde olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu durumda ölçeğin güvenilirlik düzeyi daha önce belirlenmiş olan güvenilirlik düzeyi ile uyushmaktadır.

Uygulama Süreci

- 1. Uygulama öncesi (ihtiyaç belirleme):** Teknoloji destekli eğitimle öğrencilerin istem hatalarının sağaltılıp dil becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada uygulama öncesi aşamada sırasıyla aşağıdakiler yapılmıştır:

- 1.1. Alanyazın taraması:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hata analizi, istem, durum ekleri, teknoloji, eğitimde teknoloji kullanımı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji kullanımı, e-öğrenme, eş zamanlı ve eş zamansız öğrenme, uzaktan eğitim, harmanlanmış öğrenme, öğretim yönetim sistemleri, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten web siteleri konusunda alanyazın taraması yapılmıştır.

1.2. Öğrenme öğretme sorunlarının belirlenmesi: Alanyazın taraması sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin istem konusunda sıklıkla ve dil düzeyleri ilerlese bile hata yaptıkları fakat alanyazındaki çalışmaların bu hatayı sağaltmaya yönelik yöntem arayışı ya da önerisinden çok var olan durumun tespiti üzerine olduğu belirlenmiştir.

1.3. Öğretim araçlarının ve yöntemlerinin durumunun belirlenmesi: Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yüz yüze dersler, geleneksel yöntemler daha çok kullanılsa da eş zamanlı ve eş zamansız e-öğrenme yöntemlerinden de yararlanıldığı, uzaktan eğitime olan talebin arttığı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten yerli web sitesinin az, var olanların da geliştirilmesi gereken yönleri olduğu belirlenmiştir.

1.4. Araştırmada kullanılacak öğretim araçları, yöntem tekniklere karar verilmesi: Tek bir yöntem kullanımının istem hatalarını sağaltmada yeterli olmayacağı düşünüldüğünden birden fazla yöntemin bir arada kullanıldığı harmanlanmış öğrenme yönteminin, çevrim içi dersler, eş zamansız dersler, konu anlatım videolarıyla öğretim etkinliklerinin birlikte kullanılmasına ve bunun için de bir web sitesi kurulmasına karar verilmiştir.

1.5. Web sitesi kurulumu: İlk olarak hizliturekce.com web sitesi adı alınmıştır. Daha sonra bu web sitesinde öğrenci takibi yapılabilecek ve uygulamaların yürütülebileceği öğretim yönetim sistemi arayışına gidilmiştir. Daha sonra uzaktan eğitimde çok kullanılması, ücretsiz olması, öğrenci hareketlerinin kontrol edilebilmesi, istenilen modülün (sohbet, canlı destek vb.) eklenebilmesi nedeniyle öğretim yönetim sistemi ve yazılımı olan Moodle'nin öğretim yönetim sistemi olarak kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmacı tarafından kurulan hizliturekce.com web sitesi ile Moodle bağlantısı sağlanmıştır. Daha sonra web sitesinin biçimsel ve logo tasarımı yapılmıştır (bkz. **EK 1**). Tasarım yapıldıktan sonra oluşturulan sisteme etkinlikler, konu anlatım videoları, çevrim içi dersler, sohbet ve canlı destek modülü eklenmiştir (bkz. **EK 2**). Modüller eklendikten sonra web sitesinin ara yüzüne

Macarca seçeneği eklenebilmesi için sitedeki Türkçe açıklamalar, başlıklar Macarcaya çevrilip sisteme Macarca da eklenmiştir. Daha sonra içerik geliştirme aşamasına geçilmiştir. Bunun için etkinlik tasarımında Web 2.0 aracına, konu anlatım videolarında ve bu tasarlanan etkinliklerde kullanılacak düzeye uygun dilbilgisi konularına karar verilmiştir.

1.6. Web 2.0 aracının belirlenmesi: Öğrencilerin öğrendiklerinin pekiştirilmesi için kullanılan etkinliklerde zengin içeriğe sahip olması ve Moodle'ye entegre edilebilmesinden dolayı Lumi Web 2.0 aracının etkinlik tasarımında kullanılmasına karar verilmiştir.

1.7. A1-A2 düzeyi konularının belirlenip temalandırılması: Kullanılacak öğretim yönetim sistemi, Web 2.0 aracı belirlendikten sonra araştırmacı tarafından ilk olarak A1 ve A2 düzeyi konuları belirlenip temalandırılmıştır. Konuların belirlenmesinde Kaya'nın (2018) yüksek lisans tezindeki düzeylere göre yapılmış olan dilbilgisi konularının öğretim sırası ve Karatay ve Kaya tarafından yapılmış olan (2019, 2020) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağlaçlar ve edatlar için çerçeve program temel alınmıştır. Bu konular belirlenirken temel düzey istem konuları öncelenmiştir fakat 5 basit zaman konusu ana başlık olarak belirlenmiştir. Çünkü öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilecekleri konular basit zaman konularıdır. Tek başına ekleri bilmek cümle kurmaya yeterli değildir ve dil düzeyleri arasında kesin bir ayrımı gösteren yine basit zaman kullanımıdır. Bu nedenle öğretim sırasına göre şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman, gelecek zaman, geniş zaman ve öğrenilen geçmiş zaman ana başlıkları altına A1 düzeyi konularından: “Ünlü düşmesi, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması, bulunma (-DA), belirtme (-y)I, yönelme (-y) A ve ayrılma (-DAn), durumu ekleri, ile edatıyla bağlacı, -DAn önce/-DAn sonra edatı, şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman, gelecek zaman”; A2 düzeyi konularından: “-A göre, -mAdAn önce, -DIktAn sonra, -mAk üzere, için, -A doğru, -DAn beri edatı, -DIr eki, geniş zaman ve öğrenilen

geçmiş zaman” konuları yerleştirilmiştir. Ayrıca, ses bilgisi konusu öğrencilerin ekleri doğru yazabilmelerinde gerekli olduğundan bu konunun da öğretimi yapılmasına karar verilmiştir.

1.8. Etkinlik türlerinin belirlenip tasarlanması: Web sitesi için bu konularda toplam 63 etkinlik 211 soru hazırlanmıştır. Etkinlik türleri: Çoktan seçmeli (f 22), doğru yanlış (f 15), sürükleme (f 15), boşluk doldurma (f 6), eşleştirme (f 3) ve dikte (f 2)’dir. Etkinliklerin öğrenme alanları ise dilbilgisi (f 30), okuduğunu anlama (f 26), dinlediğini anlama (f 3), kelime öğretimi (f 2) ve sesletim (f 2) üzerinedir. Etkinliklerde yeniden dene ve çözümü göster seçenekleri etkindir. Böylece öğrenci o etkinliği doğru yapana kadar deneyebilmiştir.

1.9. Konu anlatım videolarının kaydının yapıp siteye yüklenmesi: Etkinliklerin yanı sıra belirlenen konulara yönelik 21 tane özet ders anlatım videosu çekilmiştir (bkz. **EK 3**). Bu çekilen videoların montajı yapıldıktan sonra bunlar Moodle öğretim yönetim sistemi ile tasarlanan hizliturkce.com web sitesine yüklenmiştir. Videoların altında kısaca o konuya yönelik Macarca açıklamalar da verilmiştir. Videoların oynatma hızları yavaşlatılıp artırılabilir.

1.10. Ölçeklerin Macarcaya çevrilmesi ve sisteme yüklenmesi: Çalışmada kullanılan “Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği”, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği” Macarcaya çevrilmiş, çeviriler konusunda 2 Macar Türkologdan uzman görüşü alınmış ve ölçekler sisteme yüklenmiştir.

1.11. Sosyal medya ortamlarında site hesabı açılması, web sitesine ait e-posta adresi alınması: Öğrenciler sosyal medyada çok zaman geçirdiklerinden ve öğrencilerle sosyal medyada kolay iletişim kurulabildiğinden hem akıllarına takılanları sorabilecekleri hem de ders materyallerine erişebilecekleri YouTube (bkz. **EK 4**) ve Instagram (bkz. **EK 5**) sayfaları açılmış, Facebook ve Messenger grupları (bkz. **EK 6**) kurulmuştur. Öğrencilere ders linkini atmak, dersten sonra ders

materyallerini göndermek, duyuruları yapmak ve ödevlere yapılan dönütleri göndermek için web sitesinin yanı sıra e-posta adresi (hizliturkce.com@gmail.com) de alınmıştır.

1.12. Eylem Planı'nın oluşturulması: Çevrim içi dersleri uygulamaya yönelik Eylem Planı (bkz. **EK 7**) oluşturulmuştur.

1.13. Hedef kitle seçimi: Eylem Planı belirlendikten sonra araştırmacının kolay ulaşabileceği Macar çalışma grubu hedef kitle seçilmiştir.

1.14. Web sitesinin ve Türkçe derslerinin tanıtımının yapılması: Web sitesinin tanıtımı araştırmacı tarafından öğrencilerin ana dillerinde stüdyo ortamında çekilen kısa bir video ([bkz. https://www.youtube.com/watch?v=7Z110hB92Ts&t=5s](https://www.youtube.com/watch?v=7Z110hB92Ts&t=5s)) ile Macar öğrencilerin bulunduğu sosyal medya ortamlarında yapılmıştır. Bu videoda web sitesi içeriğinde neler olduğu anlatılmıştır. Çevrim içi derslere öğrencilerinin katılması ve web sitesine kaydolmaları istenmiştir.

1.15. Ön testlerin uygulanması: Öğrencilerin web sitesine kaydolması sağlandıktan sonra deney grubundaki A1 öncesi, A1 ve A2 düzeyi öğrencilerine uygulamalar başlamadan önce araştırmacı tarafından hazırlanan Türkçe ve yazılı anlatım sınavlarını yapmaları, gönderilen ölçekleri doldurmaları; 18 hafta boyunca Web sitesindeki etkinlikleri, yapmaları, videoları izlemeleri ve çevrim içi derslere katılmaları gerektiği söylenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin siteye giriş çıkışları, etkinliklerde ve sitede ne kadar süre harcadıkları kontrol edilmiştir.

2. Uygulama sırası (Geliştirme-düzeltilme): Uygulamalar 18 hafta sürmüştür. 18 hafta boyunca öğrenciler hem Web sitesini kullanmış, oradaki videoları izlemiş ve etkinlikleri yapmış hem de haftanın 2 günü 2 saat toplamda 72 saat Microsoft Teams üzerinden çevrim içi derslere katılmışlardır (bkz. **EK 8**). Çevrim içi derslerde durum ekleri öğretimine 3. hafta geçilmiştir. Yeni bir dil ile ilk defa karşılaşan bir öğrenci için doğrudan ilk haftadan dilbilgisi öğretimine girilmesi onların dile karşı önyargı geliştirmelerine sebep olabilir. Ayrıca durum eklerinin öğretiminden önce öğretilmesi gereken

başka konular da vardır. Bu yüzden ilk 2 hafta durum eklerinin öğretimine yer verilmemiştir. Web sitesindeki etkinlikler ve videolar için saat sınırlaması yoktur. Buradaki amaç bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlayıp öğrenme hızlarındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmaktır. Bunların dışında öğrenciler sohbet kısmında birbirleri ile sohbet edebilmiş, derslerden sonra kendilerine verilen yazma ödevlerini yapıp e-posta aracılığıyla öğretmene göndermiştir. Öğretmen düzeltmeleri yapıp öğrencilere dönüt vermiştir (bkz. **EK 9**). Anlamadıkları bir konuda ya da soru sormak istediklerinde canlı destek yoluyla öğretmene yani araştırmacıya yazabilmişlerdir. Sistemsel, teknik bir sorun yaşadıklarında ise uygulayıcı, öğrencilerin bilgisayarlarına uzaktan bağlanıp teknik sorunlarını çözmüştür. Bu süreçte öğrencilerin tepkileri gözlemlenmiş böylece öğretim araçlarının güçlü ve zayıf yönlerinin anlaşılması sağlanmış, iyi yönleri geliştirilmiştir.

3. **Uygulama sonrası (Değerlendirme):** Uygulanan eylem planını değerlendirmek üzere, A2 kuru sonunda öğrencilerden Google formlar aracılığıyla çevrim içi toplanan Türkçe sınavı, yazılı anlatım sınavı ve ölçekler incelenmiş ve öğrencilerin istem yanıtlarındaki iyileşme ve dil becerilerindeki gelişim durumu hakkında bilgi verilmiştir.

Nitel aşama: Araştırmanın nitel boyutunu yapılandırılmış Teknoloji Destekli Eğitim Öğrenci Görüşme Formu ve uygulayıcı-araştırmacı gözlemlerine yönelik içerik çözümlemeleri oluşturmaktadır.

Katılımcılar: Çalışma grubunu hizliturkce.com web sitesini kullanan 15 A1 öncesi, 15 A1 ve 17 A2 düzeyinde olan 47 Macar öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenmiştir. “Amaçlı örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenir. Örneklemin araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebileceği ölçütleri içermesi gerekir” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, 56). Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde ise örneklem içerisinde çeşitli açılardan heterojenlik aranmaktadır. Bu çeşitlilik içerisinde ortak noktalar tespit edilmeye çalışılır.

Nitel veri toplama teknikleri ve araçları: Nitel aşamada kullanılacak olan veri toplama tekniği doküman incelemedir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarar (Yıldırım ve Şimşek, 2018).” Çalışmanın veri toplama araçları yapılandırılmış öğrenci görüşme formu ve uygulayıcı-araştırmacı günlüğüdür.

Yapılandırılmış öğrenci görüşme formu: Teknoloji destekli eğitimin uygulanmasına ilişkin dört hedef soru uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için iki alan uzmanının görüşü alınmıştır. Teknoloji Destekli Eğitim Öğrenci Görüşme Formu’ndaki sorular, öğrencilerin “öğretmen, çevrim içi dersler, web sitesi ve uygulama süreci ile ilgili görüş ve önerilerini almaya yöneliktir.

Uygulayıcı-araştırmacı günlükleri: Teknoloji destekli eğitim etkinliklerinin uygulanması ile ilgili süreç ve bu sürecin gelişimini takip edebilmek için uygulayıcı-araştırmacı günlükleri kullanılmıştır. Bu süreç ve eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisini gözlemlemek ve betimlemek amacıyla uygulayıcı-araştırmacı tarafından eylem planı doğrultusunda günlükler tutulmuştur. Öğrencilerin gelişimine ve uygulama sürecine ilişkin olarak eğitim süreci boyunca uygulayıcı-araştırmacı tarafından sürece dair gözlem notları alınmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesi: Nitel aşamadaki dokümanlar içerik çözümlemesi ile incelenmiştir. İçerik çözümlemesinde belirlenen temalara dayalı kodlamalar yapılarak kategorilendirme ve özetleme vardır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.”

İçerik çözümlemesi dört aşamadan oluşur:

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242- 243).

Web sitesine ve etkinliklere yönelik Teknoloji Destekli Öğrenci Görüşme Formu’ndan elde edilen öğrenci görüşleri, “Teknoloji destekli eğitimi yürüten öğretmene ilişkin öğrenci görüşleri, hizliturkce.com web sitesine yönelik öğrenci görüşleri, çevrim içi derslere yönelik öğrenci görüşleri, web sitesi ve uygulama sürecine yönelik öğrenci önerileri” şeklinde ana başlıklara, bu ana başlıklar da kendi içinde belirtilen duygu ve düşüncelere göre alt başlıklara göre temalandırılmıştır. Her tema için görüş belirten öğrenci kodları frekans ve yüzdesiyle birlikte tabloda belirtilmiştir. Son olarak uygulayıcı araştırmacı günlükleri de teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin dil becerilerine katkısına yönelik gözlemler, öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerilerine katkısına yönelik gözlemler, Türkçe öğretimine olan katkısına yönelik gözlemler ve teknoloji destekli eğitim sürecinin kısıtlı yönlerine yönelik gözlemler olarak dört ana temaya ayrılmıştır. Bu ana temalar da kendi içerisinde “konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerisine katkısına yönelik gözlemler”; “bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığına katkısına yönelik gözlemler”; “hazırbulunuşluğu artırmayı sağlamaya yönelik gözlemler, iletişimi kolaylaştırmaya yönelik gözlemler” ve “internet ve uzaktan eğitim araçları sorunlarına yönelik gözlemler” alt başlıklarına ayrılmıştır. Her alt temaya ilişkin gözlem ifadeleri ayrı ayrı belirtilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt sorularına ilişkin bulgular verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci Alt Soru: Bu alt sorunun çözümünde uygulanan teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin istem hataları üzerindeki sağaltıcı etkisi incelenmiştir. Uygulamalara başlamadan önce ve 18 haftalık uygulamalar sonunda yapılan 15 soruluk Türkçe dilbilgisi sınavı sonuçları karşılaştırılmıştır. Uygulanacak istatistiksel çözümleme tekniğinin belirlenebilmesi için öncelikle verilerin normallik dağılımını karşılama durumu çözümlenmiştir. Aşağıdaki tablo incelendiğinde $p < 0,05$ olduğu görülmektedir. Bu durum puan dağılımlarının normal olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.1. Türkçe Sınavı Normallik Testi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	istatistik	sd	p	istatistik	sd	p
Ön test ort	,147	32	,077	,941	32	,106
Son test ort	,268	32	,000	,754	32	,000

Örneklem sayısının 50'den küçük olması sebebiyle Shapiro-Wilk sonuçları temel alınmıştır. $p < 0,05$ olması sonucunda puan dağılımları normal olmadığı için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.2. Türkçe Sınavı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test-Son test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p	Etki büyüklüğü
Negatif sıra	0 ^a	.00	.00	-4.646	.000	0,820

Pozitif sıra	28 ^b	14.50	406.00		
Eşit	4 ^c	-	-	-	-
Toplam	32	-	-	-	-

Yapılan çözümler sonucunda öğrencilerin uygulama öncesi alınan ön test puanları ve uygulama sonrasındaki son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $p<0,05$. Teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin istem hatalarını sağaltmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Uygulama için hesaplanan etki büyüklüğü değeri ($d=0,820$) büyük etki bulunmuştur. Bu etki büyüklüğü öğrencilerin ön test puanları ile son test puanları arasında önemli bir fark olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıdaki Tablo 4.3'te ise öğrencilerin istem hatalarındaki gelişimin konulara göre dağılımı verilmiştir. Puanların normal dağılmaması sonucundan hareketle tüm analizlerde parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Tablo 4.3. Konulara Göre İstem Konularını Öğrenmede Gelişim Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	Etki büyüklüğü
belirtmeson-belirtmeön	Negatif sıra	0 ^d	.00	.00	- 3.419 _e	.001	0,604
	Pozitif sıra	13 ^e	7.00	91.00			
	Eşit	19 ^f					
	Toplam	32					
d. belirtmeson < belirtmeön							
e. belirtmeson > belirtmeön							
f. belirtmeson = belirtmeön							
yönelmeson-yönelmeön	Negatif sıra	0 ^g	.00	.00	- 3.071 _h	.002	0,542
	Pozitif sıra	11 ^h	6.00	66.00			
	Eşit	21 ⁱ					
	Toplam	32					
g. yönelmeson < yönelmeön							
h. yönelmeson > yönelmeön							
i. yönelmeson = yönelmeön							
ayrılmason-ayrılmaön	Negatif sıra	1 ^j	4.00	4.00	- 2.495 _k	.013	0,441
	Pozitif sıra	9 ^k	5.67	51.00			
	Eşit	22 ^l					
	Toplam	32					

j. ayrılmason < ayrılmaön

k. ayrılmason > ayrılmaön

l. ayrılmason = ayrılmaön

bulunmason- bulunmaön	Negatif sıra	1 ^m	4.00	4.00	- 1.890 n	.059	0,334
	Pozitif sıra	6 ⁿ	4.00	24.00			
	Eşit	25 ^o					
	Toplam	32					

m. bulunmason < bulunmaön

n. bulunmason > bulunmaön

o. bulunmason = bulunmaön

dansonraedatıson- dansonraedatiön	Negatif sıra	0 ^p	.00	.00	- 2.236 q	.025	0,395
	Pozitif sıra	5 ^q	3.00	15.00			
	Eşit	27 ^r					
	Toplam	32					

p. dansonraedatıson < dansonraedatiön

q. dansonraedatıson > dansonraedatiön

r. dansonraedatıson = dansonraedatiön

madanönceedatıson- madanönceedatiön	Negatif sıra	1 ^s	4.50	4.50	- 2.121 t	.034	0,374
	Pozitif sıra	7 ^t	4.50	31.50			
	Eşit	24 ^u					

Toplam 32

s. madanönceedatıson<madanönceedatıön

t. madanönceedatıson>madanönceedatıön

u. madanönceedatı=madanönceedatıson

maküzereedatıson-	Negatif				-	.001	0,608
maküzereedatıön	sıra	2 ^v	10.00	20.00	3.441		
					w		
	Pozitif						
	sıra	17 ^w	10.00	170.00			
	Eşit	13 ^x					
	Toplam	32					

v. makuzereedatıson < makuzereedatıön

w. makuzereedatıson > makuzereedatıön

x. makuzereedatıson = makuzereedatıön

adoğruedatıson-	Negatif				-	.000	0,643
adoğruedatıön	sıra	1 ^y	9.00	9.00	3.638		
					z		
	Pozitif						
	sıra	16 ^z	9.00	144.00			
	Eşit	15 ^{aa}					
	Toplam	32					

y. adogrueedatıson < adogrueedatıön

z. adogrueedatıson > adogrueedatıön

aa. adogrueedatıson = adogrueedatıön

agöreedatıson-	Negatif				-	.002	0,539
agöreedatıön	sıra	1 ^{ab}	7.00	7.00	3.051		
					ac		
	Pozitif						
	sıra	12 ^{ac}	7.00	84.00			

	Eşit	19 ^{ad}					
	Toplam	32					
ab. agoreedatıson < agoreedatıön							
ac. agoreedatıson > agoreedatıön							
ad. agoreedatıson = agoreedatıön							
ileedatıson-ileedatıön	Negatif sıra	1 ^{ae}	4.00	4.00	-1.890 _{af}	.059	0,334
	Pozitif sıra	6 ^{af}	4.00	24.00			
	Eşit	25 ^{ag}					
	Toplam	32					
ae. ileedatıson < ileedatı							
af. ileedatıson > ileedatı							
ag. ileedatıson = ileedatı							
dırekıson - dırekiön	Negatif sıra	1 ^{ah}	3.50	3.50	-1.633 _{ai}	.102	0,288
	Pozitif sıra	5 ^{ai}	3.50	17.50			
	Eşit	26 ^{aj}					
	Toplam	32					
ah. dırekıson < dırekiön							
ai. dırekıson > dırekiön							
aj. dırekıson = dırekiön							

Tablo 4.3 incelendiğinde istem kullanımlarında konulara göre olumlu gelişim gösteren öğrencilerin durumu şu şekildedir: Belirtme durumu ekini öğrenmede 13; yönelme durumu ekini öğrenmede 11; ayrılma durumu ekini öğrenmede 9; bulunma durumu ekini öğrenmede 6; -DAn sonra edatını öğrenmede

5; -mAdAn önce edatını öğrenmede 7; -mAk üzere edatını öğrenmede 17; -(y)A doğru edatını öğrenmede 16; -(y)A göre edatını öğrenmede 12; ile edatını öğrenmede 6; -Dİr ekini öğrenmede 5 öğrenci olumlu yönde gelişim göstermiştir.

Uygulama sonrasında istem kullanım durumlarında konulara göre olumsuz gelişim gösteren öğrencilerin durumu şu şekildedir: Ayrılma durumu ekini öğrenmede 1; bulunma durumu ekini öğrenmede 1; -mAdAn önce edatını öğrenmede 1; -mAk üzere edatını öğrenmede 2; -(y)A doğru edatını öğrenmede 1; -(y)A göre edatını öğrenmede 1; ile edatını öğrenmede 1; -Dİr ekini öğrenmede 1 öğrenci olumsuz gelişim göstermiştir.

Uygulama sonrasında istem kullanım durumlarında herhangi bir gelişim görülmeyen öğrencilerin durumu şu şekildedir: Belirtme durumu ekini öğrenmede 19; yönelme durumu ekini öğrenmede 21; ayrılma durumu ekini öğrenmede 22; bulunma durumu ekini öğrenmede 25; -DAn sonra edatını öğrenmede 27; -mAdAn önce edatını öğrenmede 24; -mAk üzere edatını öğrenmede 13; -(y)A doğru edatını öğrenmede 15; -(y)A göre edatını öğrenmede 19; ile edatını öğrenmede 25; -Dİr ekini öğrenmede 26 öğrencide herhangi bir gelişim görülmemiştir. Çünkü bu öğrenciler bu konuların sorularını ön testte de doğru cevaplandırmışlardır. Dolayısıyla olumlu ya da olumsuz bir gelişim vardır denilemez. Bu yüzden gelişim görülmemiş denilmiştir.

Uygulama için hesaplanan etki büyüklüğünün, belirtme durumu eki kullanımındaki gelişim için ($d=-0.60$) orta; yönelme durumu eki kullanımındaki gelişim için ($d=-0.54$) orta; ayrılma durumu eki kullanımındaki gelişim için ($d=-0.44$) küçük; bulunma durumu eki kullanımındaki gelişim için ($d=-0.33$) küçük; -DAn sonra edatı kullanımındaki gelişim için ($d=0,39$) küçük; -mAdAn önce edatının kullanımındaki gelişim için ($d=0,37$) küçük; -mAk üzere edatının kullanımındaki gelişim için ($d=0,60$) orta; -A doğru edatının kullanımındaki gelişim için ($d=0,64$) orta; -A göre edatının kullanımındaki gelişim için ($d=0,53$) orta; ile edatının kullanımındaki gelişim için ($d=0,33$) küçük; -Dİr ekinin kullanımındaki gelişim için ise ($d=0,28$) küçük etki düzeyinde olduğu

belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre uygulanan teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin istem hatalarını sağaltmada etkili olduğu söylenebilir. Bu veriler Türkçe Sınavı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçlarını desteklemektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci Alt Soru: Bu alt sorunun çözümünde öğrencilerin bir soruluk yazılı anlatım sınav sonuçlarından yararlanılmıştır. Tablo 4.4'te öğrencilerin yazılı anlatım sınavlarında kullandıkları kelime ve istem sayıları verilmiştir.

Tablo 4.4. Yazılı Anlatım Sınavı Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

	N	En az	En çok	Toplam	Ortalama	Standart sapma
kelsayön	21	13.00	138.00	1122.00	53.4286	30.71575
kelsayson	21	39.00	192.00	1989.00	94.7143	47.66880
istemsayön	21	2.00	39.00	257.00	12.2381	8.05546
istemsayson	21	8.00	50.00	468.00	22.2857	12.68126

Yapılan çözümlemeler sonucunda öğrenciler ilk yazılı anlatım sınavlarında en az 13, en çok 138; son yazılı anlatım sınavlarında ise en az 39, en çok 192 kelime kullanmıştır. Toplamda ilk sınavda kullanılan kelime sayısı 1122 iken son sınavda bu sayı 1989'a çıkmıştır. Yazılı anlatım sınavlarında kullanılan istemler incelendiğinde ise öğrenciler ilk sınavda en az 2 en çok 39 istem kullanırken son sınavda en az 8 en fazla 50 istem kullanmışlardır. Toplamda ilk sınavda 1122 kelimedeki kullanılan istem sayısı 257 iken son sınavda 1989 kelimedeki 468 istem kullanılmıştır. Son yazılı anlatım sınavında öğrencilerin kullandıkları kelime ve istem sayısının arttığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin ilk ve son yazılı anlatım sınavlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanacak istatistiksel çözümleme tekniğinin

normallik dağılımını karşılama durumu çözümlenmiştir. Aşağıdaki tablo incelendiğinde $p < 0,05$ olduğu görülmektedir. Bu durum puan dağılımlarının normal olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.5. Yazılı Anlatım Sınavı Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	değer	sd	p	değer	sd	p
Ön test ort	,357	21	,000	,704	21	,000
Son test ort	,495	21	,000	,415	21	,000

Örneklem sayısının 50'den küçük olması sebebiyle Shapiro-Wilk sonuçları temel alınmıştır. $p < 0,05$ olması sonucunda puan dağılımları normal olmadığı için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.6. Yazılı Anlatım Sınavı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön test-Son test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p	Etki büyüklüğü
Negatif sıra	2a	1.50	3.00	- 2.497 ^b	.013	0,54
Pozitif sıra	8b	6.50	52.00			
Eşit	11c					
Toplam	21					

b. Negatif sıralar temeline dayalı

Yapılan çözümler sonucunda öğrencilerin uygulama öncesi alınan yazılı anlatım sınavı ön test puanları ve uygulama sonrasındaki yazılı anlatım sınavı son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Etki büyüklüğünün ($d=0,54$) orta etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak

teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki istem kullanımlarını olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Üçüncü Alt Soru: Bu alt sorunun çözümünde teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarına etkisi incelenmiştir. Normallik analizi sonucunda puanların dağılımının normal olduğu belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 4.7. Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	değer	sd	p	değer	sd	p
Ön test ort	,143	32	,096	,942	32	0,83
Son test ort	,188	32	,006	,937	32	0,63

Örneklem sayısının 50'den küçük olması sebebiyle Shapiro-Wilk sonuçları temel alınmıştır. Puanların normal dağılması sonucunda ($p > 0,05$) tekrarlı ölçümleri istatistiksel olarak analiz etmek için parametrik testlerden İlişkili Gruplar T Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.8. Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği İlişkili Gruplar T Testi Sonuçları

	Ortalama	S	t	sd	p
Ön test ort. Son test ort.	-,01202	,35714	-,190	31	,850

Yapılan çözümlemeler sonucunda öğrencilerin eğitim öncesi alınan ön test puanları ve eğitim sonrasındaki son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır $p > 0,05$. Eğitimin, öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Dördüncü Alt Soru: Bu alt sorunun çözümünde teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin konuşma öz yeterlikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Normallik analizi sonucunda puanların dağılımının normal olduğu belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 4.9. Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	değer	sd	p	değer	sd	p
Ön test ort	,156	32	,046	,942	32	,084
Son test ort	,135	32	,144	,938	32	,067

Örnekleme sayısının 50'den küçük olması sebebiyle Shapiro-Wilk sonuçları temel alınmıştır. Puan dağılımlarının normal olması üzerine ($p > 0,05$) parametrik testlerden İlişkili Gruplar T Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.10. Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği İlişkili Gruplar T Testi Sonuçları

	Ortalama	S	t	sd	p	Etki büyüklüğü
Ön test ort. Son test ort.	-14,72426	12,25859	-6,795	31	,000	0,598

Yapılan çözümlemeler sonucunda öğrencilerin eğitim öncesi alınan ön test puanları ve eğitim sonrasındaki son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $p < 0,05$. Etki büyüklüğünün ise ($d=0,59$) orta etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Eğitimin, öğrencilerin konuşma öz yeterlikleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Beşinci Alt Soru: Bu alt sorunun çözümünde teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin yazılı anlatım tutum ve kaygıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Aşağıdaki tablo incelendiğinde puanların dağılımının normal olduğu belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 4.11. Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	değer	sd	p	değer	sd	p
Ön test ort	,114	32	,200*	,969	32	,480
Son test ort	,071	32	,200*	,973	32	,584

Örneklem sayısının 50'den küçük olması sebebiyle Shapiro-Wilk sonuçları temel alınmıştır. Puanların dağılımının normal olması sonucunda ($p > 0,05$) parametrik testlerden İlişkili Gruplar T Testi uygulanmıştır.

Tablo 4.12. Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği İlişkili Gruplar T Testi Sonuçları

	Ortalama	S	t	sd	p	Etki büyüklüğü
	a					
Ön test ort. Son test ort.	-,13151	,23117	- 3,21 8	31	,003	0,250

Yapılan çözümlemeler sonucunda öğrencilerin eğitim öncesi alınan ön test puanları ve eğitim sonrasındaki son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Etki büyüklüğünün ($d=0,25$) küçük etki düzeyinde olduğu

belirlenmiştir. Eğitimin, öğrencilerin yazılı anlatım tutum ve kaygıları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Altıncı Alt Soru: Bu sorunun çözümünde öğrencilerin Teknoloji Destekli Eğitim Öğrenci Görüşme Formu'na verdikleri cevapların içerik çözümlemesinden yararlanılmıştır. Uygulamayı yürüten öğretmene, web sitesine ve çevrim içi derslere yönelik görüşler ve öneriler verilen cevaplara göre temalandırılmıştır. Elde edilen temalar Tablo 4.13, 4.14, 4.15 ve 4.16'da verilmiştir:

Tablo 4.13. Teknoloji destekli eğitimi yürüten öğretmen hakkındaki öğrenci görüşleri

Nu.	Kategori	Katılımcılar	n	N	%
1	Öğretmenin iletişim becerileri	K2, 5, 7, 8, 10, 13, 26, 27, 40, 43	10	47	21
2	Öğretmenin öğrenciyi derse güdülemesi	K7, 40	2	47	4
3	Öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi	K46	1	47	2
4	Öğretmenin dersi etkili işleme	K5, 6, 8, 10, 36, 46	6	47	13

Tablo 4.13. incelendiğinde öğrencilerin öğretmene ilişkin olumlu görüşlerinin 4 tema altında toplandığı görülmektedir.

1. Öğretmenin iletişim becerileri

47 öğrenciden 10'u (%21) eğitim süresince olumlu gördükleri unsurlara örnek olarak öğretmenin iletişim becerileri olduğunu belirtmiştir. “Böyle olağanüstü, kibar, her zaman neşeli, sabırlı ve dolu kalpli bir insanı tanıdığım için gerçekten çok mutluyum.” (K2); “Öğretmenimiz herkese yardım ediyor.” (K5); “Öğretmenimiz mükemmel çok kibar ve güler yüzlü.” (K7); “Böyle iyi bir öğretmen yok.” (K8); “Öğretmenimiz çok iyi, kibar, direkt, kararlı.” (K10); “Hocamız çok iyi ve sabırlı bir öğretmendir.” (K13); “Öğretmenim çok iyi.” (K26); “Öğretmen çok

iyi, sevimli, yardımsever, nazik ve dikkatli” (K27); “*Öğretmenimiz iyi bir öğretmen ve çok iyi bir insan!*” (K40); “*Öğretmenimi çok seviyorum. O hepimizi dinliyor.*” (K43).

2. Öğretmenin öğrenciyi derse güdülemesi

Öğrencilerin 2’si (%4) öğretmenin öğrencileri derse güdülediğini ve katılmalarını sağladığını belirtmiştir. “*Öğretmen bütün öğrencileri derse katıyor.*” (K7); “*Öğretmenimiz iyi bir öğretmen ve çok iyi bir insan! Her zaman herkesi övüyor ve teşvik ediyor.*” (K40).

3. Öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi

Öğrencilerin 1’i (%2) öğretmenin derslere hazırlıklı geldiğini belirtmiştir. “*Öğretmen her derslere hazırlanıyor.*” (K46).

4. Öğretmenin dersi etkili işlemesi

Öğrencilerin 6’sı (%13) öğretmenin dersi etkili işlediğini belirtmiştir. “*Öğretmenimiz çok güzel öğretiyor.*” (K5); “*Dersteki gramerlerini tek tek güzel anlatıyor hoca. Ben bile anlıyorum.*” (K6); “*Böyle iyi anlatan bir öğretmen yok*” (K8); “*Öğretmenimiz çok iyi, harika anlatıyor.*” (K10); “*Öğretmen çok iyi anlatıyor.*” (K36); “*Öğretmenimiz güzel konuşuyor, herşeyi tekrar, tekrar anlatıyor.*” (K46).

Teknoloji Destekli Eğitim Öğrenci Görüşme Formu’nda 47 öğrenciye formun diğer sorusu olan “*hizliturkce.com web sitesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltmiştir. Öğrenci görüşlerinin içerik çözümlemesi ile ilgili elde edilen temalar Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. hizliturkce.com web sitesine yönelik öğrenci görüşleri

Nu.	Kategori	Öğrenciler	n	N	%
1	Web sitesinin kullanılabilirliği	K1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 14, 18, 19, 22, 23, 27, 31, 32, 33, 39, 40, 46, 47	21	47	45
2	Etkinliklerin nitelikleri	K3, 6, 9, 18, 22, 23, 27, 36	8	47	17

3	Videoların nitelikleri	K3, 9, 10, 12, 18, 19, 22, 24, 27, 29, 30, 32, 34, 36, 46	15	47	32
4	Öğrenilenleri uygulama	K11, 29, 40	3	47	6
5	Öğrenilenleri tekrar etme	K2, 3, 5, 11, 19, 29, 36	7	47	15
6	Anlama becerilerini geliştirme	K47	1	47	2
7	Anlatma becerilerini geliştirme	K47	1	47	2
8	Öğrenme hızını artırma	K28	1	47	2
9	Canlı destek alma	K4	1	47	2

Tablo 4.14. incelendiğinde öğrencilerin web sitesine yönelik görüşlerinin 9 tema altında toplandığı görülmektedir.

1. Web sitesinin kullanışlılığı

Öğrencilerin 21'i (%45) hizliturkce.com web sitesinin kullanışlı, anlaşılır, kendilerine faydalı olduğunu ve bu siteyi kullanmayı sevdiklerini söylemiştir. “Bana göre hizliturkce.com Web sitesi çok iyi, çok faydalı.” (K1); “Web Sitesi çok faydalı.” (K2); “Web sitesi kullanmak kolay.” (K3); “Bana göre çok iyi, daha fazlasını öğrendim.” (K5); “Web sitesi çok iyi bir araya getirilmiş, tamamen anlaşılabilir. buna katıldığım için çok mutluyum.” (K7); “Web sitesi de iyi. Videoları izliyorum, etkinlikleri yapıyorum.” (K8); “Ben websitesi hakkında çok mutluyum.” (K9); “Web sitesinde çok faydalı materyaller bulabiliriz. İlk zamanlarda bunların yeri zor buldum. Sonra fark ettim ki daha çok farklı yoldan aynı yere varırım.” (K11); “Web sitesi ve dersler de çok iyi.” (K14); “Her şey çok iyi. Web sitesini çok seviyorum.” (K18); “hizliturkce.com'u çok seviyorum. Güzel site, beğendim.” (K19); “Kullanımı kolay.” (K22); “Web sitesi çok sevdim.” (K23). “hizliturkce.com web sitesi muhteşem ve faydalı.” (K27); “Çok iyi. Kolay örnekler var, burada olduğum için çok mutluyum.” (K31); “Web sitesinde her şey güpgüzel.” (K32); “Kullanmayı çok seviyorum.” (K33); “Harika. Eğitiminiz için çok teşekkür ederim.” (K39); “[Hizliturkce.com](http://hizliturkce.com) web sitesi çok iyi. (K40); “Web sitesi de uygun.” (K46); “Harika bir site ve eğitim de çok kaliteli.” (K47).

2. Etkinliklerin niteliği

Öğrencilerin 8'i (%17) etkinliklerin eğlenceli, çeşitli, faydalı olduğunu ve öğrendiklerini uygulama fırsatı verdiğini belirtmiştir. *“Etkinlikler güzel. Telefondan yapıyorum.”* (K3); *“Etkinlikleri de severim, bana göre çok eğlenceli.”* (K6); *“Etkinlikler çok iyi, ben tüm etkilikleri yaptım.”* (K9); *“Etkinlikler çok iyi.”* (K18); *“Etkinlikler çok çeşitli.”* (K22); *“En çok etkinlikleri beğendim.”* (K23); *“Videolar, etkinlikler, online dersleri videolar. Bunlar çok faydalı şeyler.”* (K27); *“Videolardan sonraki etkinlikleri de seviyorum çünkü pratik yapmama çok yardımcı oluyor.”* (K36).

3. Videoların niteliği

Öğrencilerin 15'i (%32) videoların kısa olduğunu ve bunun anlamalarını kolaylaştırdığını, videolardaki dilbilgisi açıklamalarının öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu, videodaki öğretmenin anlatım biçimini beğendiklerini ve bunların kendileri için faydalı olduğunu belirtmişlerdir. *“Videolar kısa ve anlıyorum. Mesela bazen hızlı ben yavaş izliyorum.”* (K3); *“Ben websitesi hakkında çok mutluyum, videolar çok güzel, etkinlikler çok iyi, ben tüm etkilikleri yaptım.”* (K9); *“Web sitesi öğrenmede çok yardımcı oluyor. Videolar, gramer açıklamalarının dinlenmesi ve görevlerin tamamlanması Türkçe bilgisini derinleştiriyor.”* (K10); *“Hepsi videolar çok iyi ve anlaşılır.”* (K12); *“Her şey çok iyi. Web sitesini çok seviyorum. Etkinlikler ve videolar çok iyi.”* (K18); *“Bir çok sayfaya baktım ama sadece youtube'da videolar gördüm. Bu yüzden videoyu burada gördüm teşekkür ederim, dilbilgisi öğrenebildiğime sevindim ve dersleri tekrar izledim.”* (K19); *“Kullanımı kolay ve çok video var. Etkinlikler çok çeşitli.”* (K22); *“Videolar çok iyi.”* (K24); *“Videolar, etkinlikler, online dersleri videolar. Bunlar çok faydalı şeyler.”* (K27); *“Web sitesindeki olumlu şeyler mesela gramer anlattığı videolar ve etkinliklerde pratik yapmaya fırsatımız var. Ayrıca olumlu şey derslerini ilk zaman ya da tekrar izlemek için fırsatımız var.”* (K29); *“Kısa açıklamalarla anlaşılması kolay dersler, öğrenmesi çok kolay. Bu konuda olumsuz bir şey bile söyleyemem.”* (K30); *“Videolar kısa ve asıl şeylerle dil bilgisiyle dolu.”* (K32); *“Gramer videolarını çok seviyorum. Birçok kez kontrol ediyorum.”* (K34);

“Videoları çok beğeniyorum. Öğretmen çok güzel anlatıyor.” (K36); “Videolar da kolay anlayabiliriz.” (K46)

4. Öğrenilenleri uygulama

Öğrencilerin 3’ü (%6) web sitesinde öğrendiklerini uygulayabilme fırsatı bulduklarını belirtmiştir. *“Tekrar etmek ve pratik yapmak için her zaman kullanabiliriz çok olumlu şey.” (K11) “Web sitesindeki olumlu şeyler mesela gramer anlattığı videolar ve etkinliklerde pratik yapmaya fırsatımız var. Bana şimdiye kadar öğrendiğim bilgileri kullanmakta şans verir.” (K29); “Pratik yapmak için birçok fırsat var. Herhangi bir zaman pratik yapmak mümkün.” (K40).*

5. Öğrenilenleri tekrar etme

Öğrencilerin 7’si (%15) web sitesi sayesinde öğrendikleri bilgileri zaman sınırı olmaksızın tekrar edebildiklerini belirtmiştir. *“Bazen internetim yok burada /Macaristanda/web Sitesinde her online ders buldum ve izledim.” (K2); Bazen tekrar yapıyorum. Bu güzel.” (K3); “Web sitesi de çok iyi çünkü istediğim zaman izleyebilirim.” (K5); “Tekrar etmek ve pratik yapmak için her zaman kullanabiliriz çok olumlu şey.” (K11); “Dersleri tekrar izledim.” (K19); Ayrıca olumlu şey derslerini ilk zaman ya da tekrar izlemek için fırsatımız var.” (K29); “Videolardan sonraki etkinlikleri de seviyorum çünkü pratik yapmama çok yardımcı oluyor.” (K36).*

6. Anlama becerilerini geliştirme

Öğrencilerin 1’i (%2) web sitesinin okuma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. *“Harika bir site ve eğitim de çok kaliteli. Hem sözlü hem yazılı hem de okuduğunu anlamada.” (K47).*

7. Anlatma becerilerini geliştirme

Öğrencilerin 1’i (%2) web sitesinin konuşma ve yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. *“Harika bir site ve eğitim de çok kaliteli. Hem sözlü hem yazılı hem de okuduğunu anlamada.” (K47).*

8. Öğrenme hızını artırma

Öğrencilerin 1’i (%2) web sitesinin öğrenme hızını artırdığını belirtmiştir. *“Seviyorum, çünkü burada daha hızlı öğrenebiliyorum.” (K28).*

9. Canlı destek

Öğrencilerin 1'i (%2) web sitesindeki canlı destek sayesinde ders sırasında sormadığı soruları sorup hızlı yanıt aldığını belirtmiştir. “*Bence en güzel canlı destek. Derste bazen sorumu sormuyorum dersten sonra yazıyorum. Hızlı cevap geliyor.*” (K4).

Teknoloji Destekli Eğitim Öğrenci Görüşme Formu’nda 47 öğrenciye formun diğer sorusu olan “Çevrim içi dersler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci görüşlerinin içerik çözümlemesi ile ilgili elde edilen temalar Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Çevrim içi derslere yönelik öğrenci görüşleri

Nu.	Kategori	Öğrenciler	n	N	%
1	Derslerin temalandırılması	K15	1	47	2
2	Derslerin niteliği	K10, 12, 14, 16, 27, 28, 32, 40, 42	9	47	19
3	Ev ödevlerine dönüt	K4, 8, 29, 32	4	47	9
4	Dersleri tekrar izleyebilme	K2, 3, 4, 6, 23, 29, 45	7	47	15
5	Sınıf ortamının olumlu olması	K15, 35	2	47	4
6	Anlama becerisini geliştirme	K8	1	47	2
7	Konuşma becerisini geliştirme	K46	1	47	2
8	Ücretsiz olma	K4, 10	2	47	4
9	Dil öğrenmeyi kolaylaştırma	K10	1	47	2
10	Öğrencileri ana dillerinde destekleme	K4, 13, 24	3	47	6
11	Derslerde hedef dil kullanımı	K42	1	47	2
12	Derslere karşı olumlu tutum	K8, 11, 19, 30, 45	5	47	11
13	Özgüveni artırma	K10	1	47	2

Tablo 4.15. incelendiğinde öğrencilerin çevrim içi derslere yönelik görüşlerinin 13 tema altında toplandığı görülmektedir.

1. Derslerin temalandırılması

Öğrencilerin 1'i (%2) derslerin temalandırılmasını beğendiğini belirtmiştir. *"Dersleri gerçekten seviyorum, her şeyin tematik olarak yapılandırılmasını seviyorum."* (K15).

2. Derslerin niteliği

Öğrencilerin 9'u (%9) derslerin faydalı, ilginç, eğlenceli, anlaşılır ve iyi olduğunu bu yüzden dersleri beğendiklerini belirtmiştir. *"Dersleri izlemek harika bir fikir."* (K10); *"Online Türkçe dersleri ve hizliturkce.com web sitesi çok beğendim. Online derslerinde çok şey öğrendim."* (K12); *"Dersler çok iyi."* (K14); *"Derslerin iyi olduğunu düşünüyorum."* (K16); *"Online dersleri çok faydalı."* (K27); *"Dersler anlaşılır."* (K28); *"Bence hem Online Türkçe derslerinde hem web sitesinde her şey güpgüzel."* (K32); *Türkçe dersleri çok iyi, ilginç, faydalı. Asla sıkıcı değil* (K40); *"Bence: Dersler çok iyi. Program çok iyi. Her şey Türkçe, bu iyi!"* (K42).

3. Ev ödevlerine dönüt

Öğrencilerin 4'ü (%9) dersten sonra verilen ev ödevlerinin düzeltilmesinin kendileri için faydalı olduğunu belirtmiştir. *"Ben önce kursa gittim başka dil. Öğretmen ödev verdi ama kontrol yok. Burada hep kontrol etti öğretmen."* (K4); *"Ev ödevlerim gönderdim. Çoçok öğrendim."* (K8); *"Ev ödevim senin tarafından düzeltilmiş oluyor ve hatalarımdan çok öğrenirim."* (K29); *"Ödevlerimiz her zamanki gibi süper."* (K32).

4. Dersleri tekrar izleyebilme

Öğrencilerin 7'si (%15) çevrim içi derslerin kayıtlarının web sitesinde bulunmasından dolayı çeşitli sebeplerden dolayı izleyemedikleri dersleri tekrar izleyebildiklerini belirtmişlerdir. *"Bazen internetim yok burada /Macaristanda/web Sitesinde her online ders buldum ve izledim."* (K2); *"Bazen tekrar yapıyorum. Bu güzel. Ara sıra zamanım yok. Online derse gelemiyorum ama sonra Web sitede izliyorum."* (K3). *"Online dersi tekrar izliyorum."* (K4); *"Dersleri her kes tekrar izleyebilir."* (K6); *"Dersleri her zaman izleyebilirim."* (K23); *"Derslerini ilk zaman ya da tekrar izlemek için fırsatımız var."* (K29); *"O zamanda dersler var"*

çalışıyorum, ama web sitesinde izliyorum ve herşey defterimde yazıyorum, dersten sonra tekrar okuyorum.” (K45).

5. Sınıf ortamının olumlu olması

Öğrencilerin 2’si (%4) çevrim içi sınıf ortamının olumlu olduğunu belirtmiştir. *“Sınıflar iyi bir atmosfere sahiptir.” (K15); “Dersler çok iyi ve çok faydalı. Derste çalışıyoruz, konuşuruz, örnekler yazıyoruz, Türkçe müzik dinliyoruz. Konuşmalar her zaman neşeli.” (K35).*

6. Anlama becerisini geliştirme

Öğrencilerin 1’i (%2) anlama becerisinin geliştiğini belirtmiştir. *“Her şeyi daha iyi anlıyorum.” (K8).*

7. Konuşma becerisini geliştirme

Öğrencilerin 1’i (%2) çevrim içi derslerin konuşma becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. *“Online dersleri çok güzel, biz de çok konuşabiliriz, bu gerçekten beğendim.” (K46).*

8. Ücretsiz olma

Öğrencilerin 2’si (%4) derslerin ücretsiz olması konusunda olumlu görüşlerini belirtmişlerdir. *“Burda kurslar pahalı. Siz bedava bu harika.” (K4); “Bu kurs kocaman hediye bizim için, bedava Türkçe öğrenebiliyoruz, bu bir mucize.” (K10).*

9. Dil öğrenmeyi kolaylaştırma

Öğrencilerden 1’i (%2) yardım aldığı için Türkçe öğrenebileceğini belirtmiştir. *“Burada herkes Türkçe öğrenebilir. Çok yardım alıyoruz.” (K10).*

10. Öğrencileri ana dillerinde destekleme

Öğrencilerin 3’ü (%6) derslerde ara sıra Macarca kullanılmasına ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. *“Macarca konuşmak derste iyi. Bazen Türkçe konuşuyorsunuz ben anlamıyorum ama Macarca sorarım anlarım. Macarca konuşan Türk öğretmen bulmak mucize.” (K4); “Bazen Macarca açıklamaya ihtiyacımız oluyor.” (K13); “Macarca açıklamaları seviyorum.” (K24).*

11. Derslerde hedef dil kullanımı

Öğrencilerin 1’i %2 ders materyallerinin ve ders anlatım dilinin Türkçe olmasını beğendiğini belirtmiştir. *“Her şey Türkçe, bu iyi!” (K42).*

12. Derslere istekli katılma

Öğrencilerin 5'i (%11) dersleri sevdiklerini belirtmiştir. “*Türkçe dersleri çok seviyorum. Her zaman geldim ve geliyorum.*” (K8); “*Online türkçe dersleri çok hoşuma gider.*” (K11); “*Kursları ve hizliturkce.com'u çok seviyorum.*” (K19); “*Online dersleri seviyorum.*” (K30); “*Online Türkçe dersleri seviyorum. Çok iyi. Herşey harika.*” (K45).

13. Öz güveni artırma

Öğrencilerin 1'i (%2) çevrim içi derslerin Türkçe öğrenmeye karşı güven kazandırdığını belirtmiştir. “*Artık Türkçe öğrenebileceğime inanıyorum.*” (K10).

Teknoloji Destekli Eğitim Öğrenci Görüşme Formu'nda 47 öğrenciye formun diğer sorusu olan “Web sitesi ve uygulama sürecine ilişkin önerileriniz var mı, varsa neler?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci görüşlerinin içerik çözümlemesi ile ilgili elde edilen temalar Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Web sitesi ve uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşleri

Nu.	Kategori	Öğrenciler	n	N	%
1	Web sitesinin ara yüzünün geliştirilmesi	K22, 29	2	47	4
2	Etkinliklerin artırılması	K18, 31	2	47	4
3	Kısa hikâyelerin eklenmesi	K11	1	47	2
4	Sınavların olması	K1			
5	Sözlük olması	K37	1	47	2
6	Düzeylere göre sınıf oluşturma	K26	1	47	2

Tablo 4.16. incelendiğinde öğrencilerin web sitesi ve uygulama sürecine yönelik önerilerinin 6 tema altında toplandığı görülmektedir.

1. Web sitesinin ara yüzünün geliştirilmesi.

Öğrencilerin 2'si (%4) web sitesinin ara yüzünde çevrim içi derslerin konulara göre temalandırılması gerektiği ve bitirdikleri dersleri tekrar bulmakta zorlandıklarını belirtmiştir. “*Web sitesinde online dersler numaralı. Ders konusuna göre sıralanabilir.*” (K22); “*Bazen ne yaptığım yapmadığım dersleri bulmakta zorluk çekiyorum, ama bu küpküçük bir şey, problem değil.*” (K29).

2. Etkinliklerin artırılması

Öğrencilerin 2'si (%4) etkinliklerin artırılabilirliğini belirtmiştir. “*Daha çok etkinlik olabilir.*” (K18); “*Bence daha fazla etkinlik daha iyi olurdu.*” (K31).

3. Hikâyelerin eklenmesi

Öğrencilerin 1'i (%2) web sitesinde hikâye olursa bunun kendisini güdüleyeceğini ve öğrendiklerini uygulayabileceğini belirtmiştir. “*Pratik yapmak için 1-2 sayfalı hikayeler isterim (hem yeni hem de önceki bilgilerimizi pratik yapmak için). Öyle düşünüyorum ki dersten sonra eski ve yeni dilbilgisini beraber kullanırken daha derin bilgi verir. Anladıktan sonra kendimizi başarılı gibi hissedebiliriz ve bu çok önemli öğrenciler için.*” (K11).

4. Sınavların olması

Öğrencilerin 1'i (%2) sınav eklenebileceğini belirtmiştir. “*Ayrıca bir test tamamlama görevi olabilir.*” (K1).

5. Sözlük olması

Öğrencilerin 1'i (%2) sözlük bölümü eklenmesini istediğini belirtmiştir. “*Bir sözlük harika olurdu.*” (K37).

6. Düzeylere göre sınıf oluşturma

Öğrencilerin 1'i (%2) çevrim içi derslerde öğrencilerin farklı dil düzeylerinde olmasının kendisinde konuşma kaygısına sebep olduğunu belirtmiştir. “*Grupta aynı düzeyde dil yeterliliğine sahip değiliz , bu yüzden gerçekten konuşmaya cesaret edemiyorum.*” (K26).

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Sorusuna İlişkin Bulgular

Yedinci Alt Soru: Bu sorunun çözümünde uygulayıcı araştırmacı günlüklerinin içerik çözümlemesinden yararlanılmıştır. Bu gözlemler teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin dil becerilerine katkısına yönelik gözlemler, öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerilerine katkısına yönelik gözlemler, Türkçe öğretimine olan katkısına yönelik gözlemler ve teknoloji destekli eğitim sürecinin

kısıtlı yönlerine yönelik gözlemler olarak dört ana temaya ayrılmıştır. Öğrencilerin dil becerilerine katkısına yönelik gözlemler kendi içerisinde konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerisine katkısına yönelik gözlemler olmak üzere dört alt temaya; öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine katkısına yönelik gözlemler ise bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığına katkısına yönelik gözlemler temasına; Türkçe öğretimine katkısına yönelik gözlemler ise hazırbulunuşluğu artırmayı sağlamaya yönelik gözlemler, iletişimi kolaylaştırmaya yönelik gözlemler olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Teknoloji destekli eğitimin kısıtlı yönlerine yönelik gözlemler ise kendi içerisinde internet ve uzaktan eğitim araçları sorunlarına yönelik gözlemler temasına ayrılmıştır.

I. Tema: Teknoloji Destekli Eğitimin Öğrencilerin Dil Becerilerine Katkısına Yönelik Gözlemler

I. Alt Tema: Konuşma becerisine katkısına yönelik gözlemler

Sınıfta farklı düzeyden öğrencilerin olması daha az Türkçe bilen öğrencilerin daha iyi Türkçe bilen öğrencilerden dolayı kaygılanmalarına ve konuşmaktan çekinmelerine sebep olmuştur. Özellikle basit zamanlar konusu öğrenildikten sonra öğrencilerin cümle kurmaya başlamalarıyla beraber konuşma etkinliklerine daha çok katıldıkları gözlemlenmiştir.

II. Alt Tema: Yazma becerisine katkısına yönelik gözlemler

Öğrencilere haftalık verilen ve elle yazmaları istenen yazma ödevlerinin öğretmen tarafından düzeltilip tekrar öğrencilere gönderilmesi yazma hatalarını azaltmış, yazmaya karşı öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamış ve yazma becerilerini geliştirmiştir.

III. Alt Tema: Okuma becerisine katkısına yönelik gözlemler

Uygulamaların ilk haftalarında okuma etkinliklerinde öğrenciler sesletim konusunda sorun yaşadılar. Özellikle Macarcada olmayan “ı” sesi, “ğ” harfi ve “â”nın sesletiminde zorlandılar. A1 düzeyi sonuna kadar bunların sesletimindeki sorun devam etti. A2 dersleri başladıktan sonra ses farkındalığı kazanıp ayırt

edemedikleri sesler arasındaki farkları anlayan, söz varlığı gelişen ve cümle kurmaya başlayan öğrenciler okuma etkinliklerine daha çok katılmışlardır.

IV. Alt Tema: Dinleme becerisine katkısına yönelik gözlemler

Derslerin sonunda o konuyla ilgili bir şarkı dinletilmesi, video izletilmesi öğrencilerin derse karşı ilgisini artırmıştır. Özellikle öğrenilen dilbilgisi yapısıyla alakalı dinletilen şarkılar öğrencilerin o dilbilgisi yapısına karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve konuyu eğlenerek öğrenmelerini sağlamalarına yardımcı olmuştur. Web sitesindeki videoların oynatma hızının ayarlanabilir olması öğrencilerin kendi öğrenme hızları konusunda farkındalık yarattı ve derste öğretmeni dinlemelerini ve anlamalarını kolaylaştırdı.

II. Tema: Öğrencilerin Yirmi Birinci Yüzyıl Becerilerine Katkısına Yönelik Gözlemler

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığına katkısına yönelik gözlemler

Teknoloji destekli eğitim sürecinin başında öğrencilerin öncelikle Web sitesine kaydolmaları, siteyi kullanmayı öğrenmeleri ve takıldıkları yerde canlı desteğe başvurmaları gerekmektedir. Daha sonra uygulamalar başlamadan önce Google Formlar aracılığıyla hazırlanıp kendilerine gönderilen ölçekleri doldurmaları ve Türkçe sınavını yapmaları gerekti. Canlı derslere katılmak içinse Microsoft Teams uygulamasını indirip uygulamayı ve ders esnasında kamera ve mikrofonu kullanmayı öğrenmeleri lazımdı. Dersler başladıktan sonra ise her hafta yazma ödevlerini göndermek için yazma çalışmalarının fotoğrafını çekip ya da ödevlerini tarayıp e-posta aracılığıyla öğretmene göndermelilerdi. Bunları yapabilmek içinse bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı becerisi gereklidir. Uygulamalar başlamadan önce öğrencilerin Web sitesine kaydolmada, canlı desteği kullanmada; canlı dersler başlamadan önce Microsoft Teams uygulamasını indirmede; ders sırasında kamera ve mikrofonu kullanmada, e-posta aracılığı ile ödevlerini göndermede sorun yaşadıkları görülmüştür. A2 dersleri başladığında öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı

konusunda gelişim gösterdikleri ve bahsedilen sorunları yaşamadıkları gözlemlenmiştir.

III. Tema: Teknoloji Destekli Eğitimin Türkçe Öğretimine Katkısına Yönelik Gözlemler

I. Alt Tema: Hazırbulunuşluğu artırmayı sağlamaya yönelik gözlemler

Web sitesinde derste anlatılan dilbilgisi konularının videoları bulunmaktadır. Dolayısı ile konuyu dersten önce öğrenmek isteyen öğrenciler videoları izleyebilmekteler. Öğrencilerin dersten önce videoları izlemeleri, etkinlikleri yapmaları ve ihtiyaç duyduklarında canlı desteğe başvurmaları derste öğrenilecek dilbilgisi konusunun açıklamasına daha az zaman ayırmayı ve öğrencilerin hazırbulunuşluğunu artırmayı sağlamış böylece daha çok uygulama yapılabilmektedir. Örneğin bulunma durumu konusu anlatılırken ünsüz benzeşmesi konusuna da değinilir. Bulunma durumu konusu anlatılırken daha öncesinde web sitesinde ünsüz benzeşmesi konusunun videosunu izleyen öğrenciler olduğu için o konu üzerinde durulmamış ve daha çok etkinlik yapıp öğrenilen konunun uygulamasına daha çok zaman ayrılabilmiştir.

II. Alt Tema: İletişimi kolaylaştırmaya yönelik gözlemler

Sınıf ortamında soru sormaya çekinen, derse katılamayıp daha sonrasında canlı dersin videosunu izleyip hâlâ aklına takılan sorusu olan öğrenciler canlı destekten öğretmene soru sorup hızlı dönüt aldıkları için bu öğrencilerle sınıf ortamında yeteri kadar sağlanamayan iletişim teknoloji sayesinde ders dışında sağlanabilmiştir.

IV. Tema: Teknoloji Destekli Eğitimin Kısıtlı Yönlerine Yönelik Gözlemler

I. Al Tema: İnternet ve uzaktan eğitim araçları sorunlarına yönelik gözlemler

Uygulamalara katılmak isteyip internet sıkıntısı yaşadığı için derslere katılamayan öğrenciler olmuştur. Elektrik kesintisinden, internet bağlantısının kopmasından dolayı derslere giremeyen ya da geç giren öğrenciler olmuştur. Aynı anda bütün öğrenciler kamera açtığı için öğrencilerin yüksek bağlantı hızına sahip

internet bağlantısına sahip olması gerekti. Bu yüzden internet bağlantısı çevrim içi derslerde zaman zaman sorun yaşanmasına neden olmuştur.

Microsoft Teams'te tartışma odaları oluşturulup odalara öğrenci atamaları yapıp grup çalışmaları yapılabilmekte. Konuşma dersi kapsamında ilk haftalarda sınıf gruplara ayrılıp öğrencilerle grup çalışması yapılmak istendi fakat öğrenci atamaları çok yavaş olmakta ve bazen odalardan öğrenciler sistem tarafından çıkarılmakta ya da atanan tartışma odasından başka bir odaya öğrenciler gönderilmektedir. Odalara yapılan atamalar özellikle kalabalık sınıflarda zaman kaybına sebep olabilir. Eğer sınıftaki öğrenci sayısı az ise tartışma odaları kullanılabilir fakat kalabalık sınıflarda sorun yaratabileceği gözlemlenmiştir.

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Becerisindeki İstem Yanlışlarını Sağaltmasına Yönelik Sonuç ve Tartışma:

Araştırmanın birinci alt sorusunda teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin yazma becerisindeki istem yanıışlarını sağaltmada etkili olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda öğrencilerin uygulama öncesi alınan ön test puanları ve uygulama sonrasındaki son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $p<0,05$. Teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin istem hatalarını sağaltmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Uygulama için hesaplanan etki büyüklüğünün ($d=0,820$) büyük etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Daha sonra öğrencilerin istem hataları konu konu incelenmiştir. Böylece öğrencilerin hangi istem konusunda nasıl bir gelişim gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre:

Uygulama için hesaplanan etki büyüklüğünün, belirtme durumu eki kullanımındaki gelişim için ($d=-0.60$) orta; yönelme durumu eki kullanımındaki gelişim için ($d=-0.54$) orta; ayrılma durumu eki kullanımındaki gelişim için ($d=-0.44$) küçük; bulunma durumu eki kullanımındaki gelişim için ($d=-0.33$) küçük; -DAn sonra edatı kullanımındaki gelişim için ($d=0,39$) küçük; -mAdAn önce edatı kullanımındaki gelişim için ($d=0,37$) küçük; -mAk üzere edatının kullanımındaki gelişim için ($d=0,60$) orta; -A doğru edatının kullanımındaki gelişim için ($d=0,64$) orta; -A göre edatının kullanımındaki gelişim için ($d=0,53$) orta; ile edatının kullanımındaki gelişim için ($d=0,33$) küçük; -Dİr ekinin kullanımındaki gelişimin için ise ($d=0,28$) küçük etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre uygulanan teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin istem hatalarını sağaltmada etkili olduğu söylenebilir. Bu veriler Türkçe Sınavı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçlarını desteklemektedir.

Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde teknoloji destekli eğitimin istem yanıışlarını sağıaltma üzerine etkisine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır fakat istem konusunu farklı yöntemlerle öğretmeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Tunçel (2013), görsel materyal kullanarak bulunma durumu ekinin öğretiminin başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Temiz (2015), durum eklerini öğretmek için etkinlik önerilerinde bulunmuşlardır.

İstem konusu ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde var olan çalışmaların durum eklerinin kullanımı sırasında yapılan yanıışlar (Akdoğan, 1993; Altaş Özkan, 1992; Başutku vd., 2016; Dolunay vd., 2020; Güler ve Eyüp, 2016; Kan ve Utlu, 2017), durum eklerinin öğretimi sırasında karşılaşılan sorunlar (Melanlıoğlu, 2012; Msakhradze, 2019); durum eklerinin nasıl öğretilbileceğı (Aydın, 1997, Çangal ve Başar, 2018; Enser, 2021; Tunçel, 2013, Yılmaz ve Temiz, 2015); düzeylere göre istem görünümüleri (Korkmaz, 2021) üzerine olduğu belirlenmiştir. Akdoğan (1993), Altaş Özkan (1992) ve Msakhradze (2019)'nin çalışmalarında öğrencilerin sıklıkla durum eklerini yanlış kullandıkları, en sık belirtme durumu ekinde; en az ise çıkma (ayrılma) durumu ekinde yanlış yaptıkları belirlenmiştir. Güler ve Eyüp (2016) de en çok yapılan hatanın belirtme; en az yapılan hatanın ise yönelme durumu eki kullanımında olduğunu belirlemiştir. Bu duruma sebep olarak öğrencilerin kendi dillerinde belirtme durumu ekinin olmaması ya da Türkçedeki belirtme durumu eki yerine o dilde farklı bir ek kullanımı gösterilebilir (Akdoğan, 1993; Başutku, Kaya ve Tomak, 2016; Msakhradze, 2019). Durum ekleri arasında özellikle belirtme durumu ekinin öğrencilere daha büyük bir sorun oluşturduğu sayısal verilerle de tespit edilmiştir (Enser, 2019). Bu durum Macarcada da görölmektedir. Örneğın Macarcada belirtme durumu eki için hem belirtme hem de yönelme durumu eki kullanılmaktadır. “Várom a buszt.” cümlesinde vár-om: bekliyorum; a: tanımlık; busz: otobüs; -t ise belirtme durumu ekidir. Otobüsü bekliyorum anlamına gelen cümle şu şekilde de kullanılabilir: “Várom a buszra”. Bu cümlede -ra eki yönelme ekidir ama Türkçeye “Otobüsü bekliyorum.” olarak çevrilir. Dolayısıyla

öğrencilerin belirtme durumu eki için zaman zaman yönelme durumu eki kullandıkları da görülmektedir. Bu durum öğrencinin dil düzeyi ilerlese de devam etmektedir. Temel düzey konusu olan durum eki hataları yüksek düzeydeki bir öğrencide dahi görülebilmektedir (Altaş Özkan, 1992). Hata sebebi olarak öğrencilerin ana dillerinde o ekin farklı şekilde kullanıldığı gösterilse de öğretmenlerin de öğretim sırasında yaptıkları bazı hatalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin durum eklerinin nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda farklı görüşlere sahip olması (Melanlıoğlu, 2012); okuma ve dinleme derslerinde fiillerin istem bilgisine dikkat çekilmemesi, durum eklerinin fiillerden bağımsız bir şekilde öğretilmesi, dilbilgisi konularının birbiriyle ilişkisiz bir şekilde ele alınması, sözcük öğretiminin planlı ve sistematik yapılmaması, istem konusunda alanda yeterli bilgi birikiminin bulunmaması ve istem sözlüklerinin, istem listelerinin yeterli düzeyde var olmaması (Dolunay vd., 2020); durum eklerinin yan işlevlerinin öğretilmemesi (Çangal ve Başar, 2018); konunun somutlaştırılarak öğretilmemesi (Msakhradze, 2019) öğrencilerin istem konusunda yaptıkları hataların düzey ilerlese bile devam etmesine sebep gösterilebilir.

5.1.2. Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Becerisini Geliştirmesine Yönelik Sonuç ve Tartışma:

Araştırmanın ikinci alt sorusunda teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede etkisi incelenmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda öğrenciler ilk yazılı anlatım sınavlarında en az 13, en çok 138; son yazılı anlatım sınavlarında ise en az 39, en çok 192 kelime kullanmıştır. Toplamda ilk sınavda kullanılan kelime sayısı 1122 iken son sınavda bu sayı 1989'a çıkmıştır. Yazılı anlatım sınavlarında kullanılan istemler incelendiğinde ise öğrenciler ilk sınavda en az 2 en çok 39 istem kullanırken son sınavda en az 8 en fazla 50 istem kullanmışlardır. Toplamda ilk sınavda 1122 kelimedeki kullanılan istem sayısı 257 iken son sınavda 1989 kelimedeki 468 istem kullanılmıştır. Son yazılı anlatım sınavında öğrencilerin kullandıkları kelime ve istem sayısının arttığı belirlenmiştir.

Yapılan çözümlemeler sonucunda öğrencilerin uygulama öncesi alınan yazılı anlatım sınavı ön test puanları ve uygulama sonrasındaki yazılı anlatım sınavı

son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Etki büyüklüğünün ($d=0,54$) orta etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki istem kullanımlarını olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Bu sonuçları öğrenci görüşleri ve uygulayıcı gözlemleri de desteklemektedir. Öğrencilere haftalık verilen ve elle yazmaları istenen yazma ödevlerinin öğretmen tarafından düzeltilip tekrar öğrencilere gönderilmesi yazma hatalarını azaltmış ve yazma becerilerini geliştirmiştir. Ceylan (2017) da yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin yazma çalışmalarına dönüt almalarının yazı yazma becerilerini geliştirdiğini ve onları yazmaya güdülediğini belirlemiştir. Tüm bu veriler teknoloji destekli eğitim ile öğrencilerin yazma becerilerini geliştirilebileceğini göstermektedir. Alanyazındaki çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. Aydın (2019) ve Baki (2015) dijital öykülerin; Çangal (2020) sosyal medya kullanımının; Ceylan (2017) bilgisayar kullanımının; Gürbüz (2018) zenginleştirilmiş kitapların; Özbal (2017) Web 2.0 araçlarının; Şenol Ebrin (2022), dijital materyal kullanımının; Türker (2014), web tabanlı uzaktan öğretimin; Turhan (2016), çok uyaranlı eğitim ortamlarının; Yorgancı (2021), elektronik dinleti olan podcast'lerin; Yavuz (2014), ağ günlükleri (blog) kullanımının öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirme üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalar da teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği bilgisini desteklemektedir.

5.1.3. Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Tutumlarına Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma:

Araştırmanın üçüncü alt sorusunda teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumlarına etkisi incelenmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda öğrencilerin eğitim öncesi alınan ön test puanları ve eğitim sonrasındaki son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır $p>0,05$. Eğitimin, öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları üzerinde etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum derslere kaydolan öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı ilk başta da olumlu tutum içerisinde olmaları ile açıklanabilir. Olumlu tutuma sahip öğrenci ders sonunda da olumlu tutum ile dersleri tamamlamıştır. Dolayısıyla ön test son test puanları

arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunu öğrenci görüşleri de desteklemektedir. Öğrenciler derslerden sonra artık Türkçeyi daha kolay öğrendiklerini ve herkesin Türkçe öğrenebileceğini belirtmişlerdir. Alanyazında yapılan çalışmalarda teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akçay ve Şahin, 2012; Akın ve Çeçen, 2015; Can ve Topçuoğlu Ünal, 2018; Demir, 2019; Durukan, 2011; Sevim ve Toyran 2020; Şenol Ebre, 2022; Türker, 2018; Yavuz, 2014). Bu çalışmalardan farklı olarak Özipek (2019), Padlet uygulamasını kullanmanın 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve Türkçe öğrenme tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır fakat çalışma sonucunda akademik başarı ve Türkçe öğrenme tutumları arasında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Türkçe öğrenmeye başlayan öğrenciler başlangıçta olumlu tutuma sahip olabilirler ya da olumsuz bir tutumla dil öğrenmeye başlasalar da Türkçe öğrendikleri ortam, öğretmen ve kendilerine sunulan olanaklarla tutumları olumlu yönde değişebilir. Örneğin Chang ve Kalenderoğlu'nun (2017) çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Tayvanlı öğrencilerin ses ve alfabe farklılıklarından dolayı Türkçe öğrenme ilgi ve tutumlarının düşük olduğu belirtilmiştir. Eğer öğrencilere doğru öğrenme ortamında verimli bir eğitim verilir ve öğrencilerin hataları sağaltılırsa Türkçe öğrenmeye karşı tutumları da olumlu yönde gelişim gösterebilir. Sonuçta akademik başarı ve tutum arasında bağlantı vardır. Tutum ve motivasyonun artması akademik başarıyı arttırırken, tutum ve motivasyondaki azalma akademik başarının düşmesine neden olmaktadır (Aksoğan ve Özdemir, 2022; Tüm, 2014). Öyleyse öğrenme ortamları öğrenciyi derse karşı güdüleyici, hata yapmaktan korkmamalarını sağlayıcı, çok uyaranlı, teknoloji destekli olursa ve öğretmen de tüm bunları göz önünde bulundurup öğrencilere verimli bir öğrenme ortamı sunabilirse öğrenciler Türkçe öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirecek dolayısıyla akademik başarıları da artacaktır.

5.1.4. Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Konuşma Öz Yeterliklerine Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma:

Araştırmanın dördüncü alt sorusunda teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin konuşma öz yeterliklerine etkisi incelenmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda öğrencilerin eğitim öncesi alınan ön test puanları ve eğitim sonrasındaki son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur $p < 0,05$. Etki büyüklüğünün ise ($d=0,59$) orta etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Eğitimin, öğrencilerin konuşma öz yeterlikleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın nitel sonuçlarındaki verilere bakıldığında uygulayıcı gözlemleri ve öğrenci görüşleri de öğrencilerin konuşma özyeterliklerinin zaman içerisinde geliştiğini desteklemektedir. Öğrenciler konuşma becerilerinin geliştiğini, çevrim içi derslerde çok konuştuklarını belirtmişlerdir. Uygulayıcı araştırmacı da başlangıçta öğrencilerin konuşmaya çekindiklerini, özellikle basit zamanlar konusu öğrenildikten sonra öğrencilerin cümle kurmaya başlamalarıyla beraber konuşma etkinliklerine daha çok katıldıklarını gözlemlemiştir. Bu durum öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başladıkça ve temel düzeyde kendilerini ifade ettikçe konuşma sırasında kendilerini daha bilinçli ve yeterli hissetmeleri ile ilgilidir. Teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin konuşma öz yeterlikleri üzerinde etkisine yönelik çalışmalar sınırlıdır. Var olan çalışmalar teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir (Gün, 2015; Karagülle, 2020). Yorgancı'nın (2021) çalışması bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Yorgancı, doktora çalışmasında elektronik dinleti olan podcastlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin üretici dil becerileri ve bu becerilerdeki öz yeterliklerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri ve öz yeterlikleri açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde ders kitapları tek başına yeterli olmamaktadır. Öğrenilen dilin günlük hayatla bağlantısını sağlayacak iletişimsel etkinliklere, farklı öğretim tekniklerine, sınıf içi ve sınıf dışında kullanılabilecek teknolojik uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır (Gün, 2015).

5.1.5. Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Tutum ve Kaygılarına Etkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma:

Araştırmanın beşinci alt sorusunda teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin yazma tutum ve kaygısına etkisi incelenmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda öğrencilerin eğitim öncesi alınan ön test puanları ve eğitim sonrasındaki son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Etki büyüklüğünün ($d=0,25$) küçük etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Eğitimin, öğrencilerin yazılı anlatım tutum ve kaygıları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın nitel sonuçlarındaki verilere bakıldığında uygulayıcı araştırmacı gözlemleri ve öğrenci görüşleri de teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin yazılı anlatım tutum ve kaygılarının geliştirdiğini desteklemektedir. Öğrenciler yazma çalışmalarına öğretmen tarafından dönüt verilmesini çok beğendiklerini, hatalarından çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenenlerin motivasyonlarının yüksek düzeyde tutulması ve katılımlarının devamı için e-öğrenme programlarında uygun ve zamanında verilen dönütler kritik öneme sahiptir (Semerci ve Keser, 2013; Zaharias, 2009). Ceylan'ın (2017) 4. sınıf öğrencilerinin bilgisayar kullanımı ve yazma çalışmalarına aldıkları dönütün yazma becerilerinin gelişimine etkisinin belirlendiği çalışması sonucunda öğrencilerin yazı yazma süreçlerini uygulayabilmelerinde ilerleme olduğu ve yazı yazmaya güdülendikleri belirlenmiştir.

Teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin yazılı anlatım tutum ve kaygıları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalara bakıldığında bu çalışmanın sonuçlarının desteklendiği belirlenmiştir. Örneğin, Aydın (2019), doktora çalışmasında, dijital öykülerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri, yazma kaygıları ve yazma öz yeterlikleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda yaratıcı yazma becerisinin, yazma öz yeterliğinin gelişmesi ve yazma kaygısının azalması açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri de bu sonucu destekler niteliktedir. Baki (2015), doktora çalışmasında eğitimde dijital öykü kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğrencilerin

yazma kaygıları, öykü yazma becerileri, yazma öz yeterlikleri ve yazma tutumlarının karşılaştırıldığı bu çalışmada dijital öykülerle eğitim gören deney grubu öğrencilerin lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Yavuz'un (2014), ağ günlükleri (blog) kullanımının Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen B1 düzeyi öğrencilerinin yazma becerileri ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladığı çalışması sonucunda ağ günlükleri kullanımının öğrencilerin yazma becerileri ve tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisi öğrencilerin zorlandıkları beceriler arasındadır. Bu durum; yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklanmaktadır (Karakoç Öztürk, 2012). Öğrencilere yazılı anlatım etkinlikleri tamamlamaları gereken zorunlu bir görev olarak sunulduğunda ve yaptıkları yanlışlara zamanında dönüt verilmediğinde öğrenciler yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirebilirler. Yine öğrencilerin yazma hatalarına öğretmen tarafından olumsuz eleştiriler getirilmesi ve bu eleştirilerin sınıfta öğrencilerin yanında yapılması öğrencide yazmaya karşı kaygı oluşturabilir. Öyleyse öğrencilerin yazılı anlatım tutum ve kaygılarının olumlu gelişim gösterebilmesi için öğretmenin sadece derste kullanacağı materyallere özen göstermesi yeterli değildir. Öğretmenin aynı zamanda öğrencilerini yazılı anlatım etkinliklerinin onların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde bir araç olduğu, yazma sürecinde hata yapmanın doğal olduğu konusunda bilinçlendirmesi ve yazma çalışmalarında zamanında dönüt vermesi gerekmektedir. Öğrencilere ders sırasında anında dönüt vermek özellikle kalabalık sınıflarda zordur. Bu açıdan teknoloji destekli eğitimde öğrencilere öğretmen dersten sonra da dönüt verebilmektedir. Teknoloji destekli e-öğrenmenin zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırması, yazılı anlatım tutum ve kaygılarının olumlu yönde geliştirilmesi hususunda da etkili olacaktır.

5.1.6. Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi ile Alakalı Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma:

Araştırmanın altıncı alt sorusunda teknoloji destekli eğitime yönelik öğrenci görüşleri incelenmiştir.

1. Teknoloji destekli eğitimi yürüten öğretmen hakkındaki görüşler incelendiğinde 47 öğrenciden 10'u (%21) eğitim süresince olumlu gördükleri unsurlara örnek olarak öğretmenin etkili iletişim becerileri olduğunu, öğrencilerin 6'sı (%13) öğretmenin dersi etkili işlediğini, öğrencilerin 2'si (%4) öğretmenin öğrencileri derse güdülediğini ve katılmalarını sağladığını ve öğrencilerin 1'i (%2) öğretmenin derslere hazırlıklı geldiğini belirtmiştir. Özdemir'in (2017) yaptığı çalışmada da öğrencilerin derslere devam etmelerinde, güdülenmelerinin önemli olduğu belirlenmiştir. Öğretmenin anlattığı konuya hâkim olması ve öğrencide güven uyandırmasının yanı sıra disiplinli olması ve etkili iletişim becerilerine sahip olması öğrencilerin derse güdülenmesini sağlayabilir.
2. hizliturkce.com web sitesine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin 21'i (%45) hizliturkce.com web sitesinin kullanışlı, anlaşılır, kendilerine faydalı olduğunu ve bu siteyi kullanmayı sevdiklerini, öğrencilerin 8'i (%17) etkinliklerin eğlenceli, çeşitli, faydalı olduğunu ve öğrendiklerini uygulama fırsatı verdiğini, öğrencilerin 15'i (%32) videoların kısa olduğunu ve bunun anlamalarını kolaylaştırdığını, videolardaki dilbilgisi açıklamalarının öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu, videolardaki öğretmenin anlatım biçimini beğendiklerini ve bunların kendileri için faydalı olduğunu, öğrencilerin 7'si (%15) web sitesi sayesinde öğrendikleri bilgileri zaman sınırı olmaksızın tekrar edebildiklerini, öğrencilerin 3'ü (%6) web sitesinde öğrendiklerini uygulayabilme fırsatı bulduklarını, öğrencilerin 1'i (%2) web sitesinin okuma becerilerini, öğrencilerin 1'i (%2) web sitesinin öğrenme hızını artırdığını, öğrencilerin 1'i (%2) web sitesindeki canlı destek sayesinde ders sırasında sormadığı soruları sorup hızlı yanıt aldığını, 1'i (%2) web

sitesinin konuşma ve yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Özdemir (2017) tarafından Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yüz yüze dersler için yardımcı materyal olarak hazırlanan (www.turkceyurdu.com) web sitesi sayesinde ders videoları internette olduğundan öğrencilerin istedikleri kadar tekrar etme imkânı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dalgıç vd., (2021), tarafından yapılan Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 14 Türkçe öğretimi web sitesinin incelendiği çalışmada bu çalışmadan farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Sitelerin neredeyse tamamına yakınında anlama becerisinin geliştirilmesine ağırlık verildiği, sitelerin büyük çoğunluğunda öğrencilere yüksek düzeye gelene kadar herhangi bir metin ya da bir diyalog dahi sunulmadığı belirlenmiştir. İncelenen sitelerde çoğunlukla eş zamanlı (senkron) etkileşimin olmadığı bu yüzden de öğrencilerin kendilerini yalnız hissettiği belirlenmiştir. Sitelerdeki alıştırma/ etkinlik türlerine ilişkin bulgulara bakıldığında ise genellikle çoktan seçmeli (test) alıştırma türlerinin ağırlıkta olduğu, sitelerin çok az bir kısmında açıklayıcı ve geliştirici dönütler kullanıldığı belirlenmiştir.

3. Çevrim içi derslere yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin 9'u (%9) derslerin faydalı, ilginç, eğlenceli, anlaşılır ve iyi olduğunu bu yüzden dersleri beğendiklerini, öğrencilerin 7'si (%15) çevrim içi derslerin kayıtlarının web sitesinde bulunmasından dolayı çeşitli sebeplerden dolayı izleyemedikleri dersleri tekrar izleyebildiklerini, öğrencilerin 5'i (%11) dersleri sevdiklerini, öğrencilerin 4'ü (%9) dersten sonra verilen ev ödevlerinin düzeltilmesinin kendileri için faydalı olduğunu, öğrencilerin 3'ü (%6) derslerde ara sıra Macarca kullanılmasına ihtiyaç duyduklarını ve bunu beğendiklerini, öğrencilerin 2'si (%4) derslerin ücretsiz olmasını olumlu bulduklarını, öğrencilerin 1'i (%2) derslerin temalandırılmasını beğendiğini, öğrencilerin 2'si (%4) çevrim içi sınıf ortamının olumlu olduğunu, öğrencilerin 1'i (%2) anlama becerisinin geliştiğini, öğrencilerin 1'i (%2) çevrim içi derslerin konuşma becerisini geliştirdiğini, öğrencilerden 1'i (%2) yardım aldığı için Türkçe öğrenebileceğini, öğrencilerin 1'i %2 ders materyallerinin ve ders anlatım dilinin Türkçe

olmasını beğendiğini, öğrencilerin 1'i (%2) çevrim içi derslerin Türkçe öğrenmeye karşı güven kazandığını belirtmişlerdir. Mistler Jackson ve Songer (2000) çalışmalarında çevrim içi derslerin ve eğitimde teknoloji kullanımının öğrenci motivasyonunu artırdığını belirtmişlerdir. Web sitesi ve uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşleri ve önerileri incelendiğinde öğrencilerin 2'si (%4) web sitesinin ara yüzünde çevrim içi derslerin konulara göre temalandırılması gerektiği ve bitirdikleri dersleri tekrar bulmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bu görüş, web sitesi tasarımında kullanıcı dostu kavramına dikkat edilmesi gerektiğini göstermektedir. Çünkü kullanıcıların arayüze kolay bir şekilde uyum sağlayabilmeleri için arayüzün kullanıcı dostu olması gerekmektedir. Öğrenciler herhangi bir kategoriye ulaşmak istediklerinde kolayca ulaşabilmeli, web sitesindeki içerikler hızlı yüklenebilmeli, tema seçiminde de okunabilirliği engellemeyecek, göz yormayan bir tasarım tercih edilmelidir. Öğrencilerin 2'si (%4) etkinliklerin artırılabilceğini, öğrencilerin 1'i (%2) web sitesinde hikâye olursa bunun kendisini güdüleyeceğini ve öğrendiklerini uygulayabileceğini, öğrencilerin 1'i (%2) sınav eklenebileceğini, öğrencilerin 1'i (%2) sözlük bölümü eklenmesini istediğini, öğrencilerin 1'i (%2) çevrim içi derslerde öğrencilerin farklı dil düzeylerinde olmasının kendisinde konuşma kaygısına sebep olduğunu belirtmiştir. İnce'nin (2021) ise çalışmasında bu çalışmadan farklı olarak Türkçe öğrenen yabancılarda teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısı üzerinde olumlu etkisi olduğu, öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha önce yoğun olarak yaşadıkları bazı konuşma kaygılarında nispi azalma olduğu belirlenmiştir.

5.1.7. Teknoloji Destekli Türkçe Öğretimi ile Alakalı Uygulayıcı Araştırmacı Gözlemlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma:

Araştırmanın yedinci alt sorusunda teknoloji destekli eğitime yönelik uygulayıcı araştırmacı gözlemlerine ilişkin sonuçlar incelenmiştir.

1. Teknoloji destekli eğitimin öğrencilerin dil becerilerine katkısına yönelik gözlemler incelendiğinde sınıfta farklı düzeyden öğrencilerin olmasının

daha az Türkçe bilen öğrencilerin daha iyi Türkçe bilen öğrencilerden dolayı kaygılanmalarına ve konuşmaktan çekinmelerine sebep olduğu, öğrencilere haftalık verilen ve elle yazmaları istenen yazma ödevlerinin öğretmen tarafından düzeltilip tekrar öğrencilere gönderilmesinin yazma hatalarını azalttığı, yazmaya karşı öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı ve yazma becerilerini geliştirdiği, uygulamaların ilk haftalarında okuma etkinliklerinde öğrencilerin sesletim konusunda sorun yaşadıkları, A2 düzeyinden itibaren bu sorunun kalmadığı, öğrencilerin okuma etkinliklerine daha çok katıldıkları, derslerde işlenen konuyla ilgili şarkı dinletilmesinin öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağladığı belirlenmiştir. Yılmaz Güngör (2014) tarafından yapılan çalışmada da derslerde şarkı dinletmenin yabancı öğrencilerin derste eğlenmelerini sağladığı belirlenmiştir. Web sitesindeki videoların oynatma hızının ayarlanabilir olmasının öğrencilerin kendi öğrenme hızları konusunda farkındalık yarattığı ve derste öğretmeni dinlemelerini ve anlamalarını kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak (Güngör vd., 2020; İskender, 2021; Karatay vd., 2021), uzaktan eğitimde uygulama ve materyallerin sınırlı kalmasından dolayı öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Üretici dil becerileri konuşma ve yazmanın yeteri kadar gelişmemesine, uzaktan eğitimde isteksiz öğrencilerin derse etkin katılmamaları, bu yüzden de onları derslerde konuşturmanın, sesletim sorunlarını düzeltmenin ve yazma çalışmalarına anında dönüt vermenin zor olması neden olarak gösterilebilir (Karatay vd., 2021). Bu çalışmada öğrencilerin derse etkin katılmalarında Türkçe öğrenmeye karşı istekli olmaları sebep gösterilebilir. Konuşmaya çekinen öğrenciler başlangıçta Türkçe bilmedikleri için hata yapacaklarını düşünüp kaygılanmışlar bu da derslerde az konuşmalarına neden olmuştur. Fakat Türkçe öğrenmeye başladıkça kendilerine güvenleri arttığı için daha çok konuşmaya başlamışlardır. Web sitesi içinde canlı destek olması öğrencilerin yazma çalışmalarına anında dönüt almalarını sağlamıştır. Yazma çalışmalarına düzenli ve hızlı dönüt alan öğrenciler

yazma çalışmalarına daha çok katılmışlardır. Öyleyse uzaktan eğitimdeki bazı sınırlılıklar öğretmen tarafından planlanan ve yürütülen sistemli ve verimli bir öğretim süreciyle ortadan kaldırılabılır.

2. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine katkısına yönelik gözlemler incelendiğinde dersler başlamadan önce ve dersler devam ederken öğrencilerin web sitesine kaydolmada, siteyi kullanmada, derslere katılmada, teknik araç gereçleri kullanmada zorluk yaşadıkları fakat derslerin sonuna doğru öğrencilerin bu konularda hiç sorun yaşamadıkları hatta bilgi ve iletişim teknolojisi, dijital okuryazarlık becerileri kazandıkları belirlenmiştir. Maphosa, C. ve Bhebhe (2019) uzaktan öğrenenlerin iyi düzeyde dijital okuryazarlık becerisine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Aytan ve Başal (2015) tarafından yapılan Web 2.0 araçlarının Türkçe öğretmeni adaylarının ders algıları üzerindeki etkisini ortaya koymanın amaçlandığı çalışmada da adaylar bu araçların, (BİT) bilgi ve iletişim teknolojisi becerilerini, öğrenci-öğretmen arasındaki dönüt sürecini, yaratıcılık gücünü, bilgi erişimi ve paylaşımını geliştireceğini belirtmişlerdir.
3. Teknoloji destekli eğitimin Türkçe öğretimine katkısına yönelik gözlemler incelendiğinde isteyen öğrencilerin dersten önce videoları izlemeleri, etkinlikleri yapmaları ve ihtiyaç duyduklarında canlı desteğe başvurmalarının derste öğrenilecek dilbilgisi konusunun açıklamasına daha az zaman ayırmayı ve öğrencilerin hazırbulunuşluğunu artırmayı sağladığı böylece daha çok uygulama yapılabildiği, sınıf ortamında soru sormaya çekinen, derse katılamayıp daha sonrasında canlı dersin videosunu izleyip hâlâ aklına takılan sorusu olan öğrenciler canlı destekten öğretmene soru sorup hızlı dönüt aldıkları için bu öğrencilerle sınıf ortamında yeteri kadar sağlanamayan iletişimin teknoloji sayesinde ders dışında sağlanabildiği gözlemlenmiştir. Özdemir (2017) tarafından yapılan çalışmada da araştırmacı tarafından oluşturulan web sitesindeki eş zamansız dersler aracılığıyla öğrencilerin ders videoları internette olduğu için istedikleri kadar tekrar etme imkânı buldukları, teorik kısım ders öncesi tamamlandığı

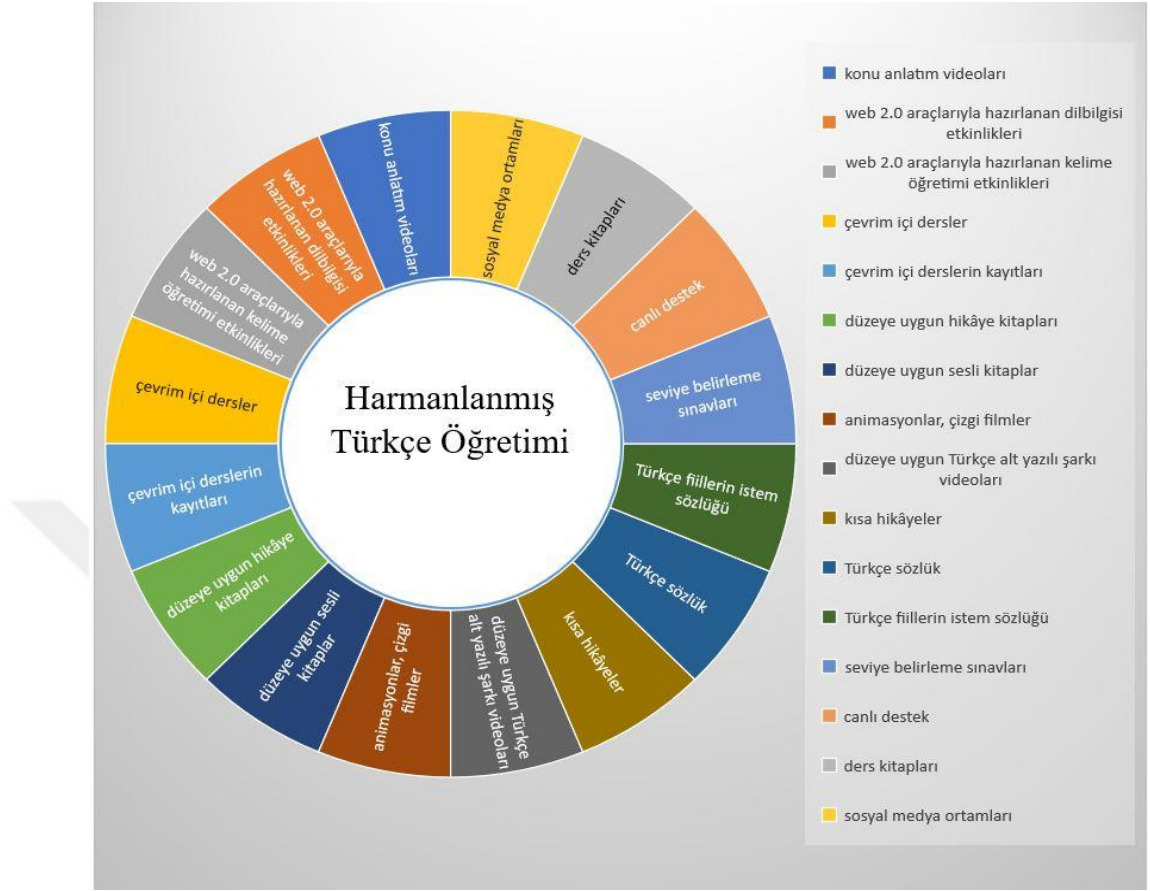
için sınıf içindeki sürenin tamamen uygulamaya ayrıldığı ve devamsızlık yapan öğrencinin müfredattan geri kalmamasının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırma sonuçları birbirini desteklemektedir.

4. Teknoloji destekli eğitimin kısıtlı yönlerine yönelik gözlemler incelendiğinde öğrencilerin internet bağlantısında sorun olduğu, elektrik kesintisi yaşadıkları, Microsoft Teams'te konuşma dersleri için tartışma odaları oluşturulduğunda gruplar kalabalık ise odaların kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Alanyazında uzaktan eğitimle alakalı yapılan çalışmalarda internette, teknolojik araçlarda ve alt yapıda sorun yaşandığı (Güngör vd., 2020; İskender, 2021; Karatay vd., 2021; Ustabulut, 2021) belirlenmiştir. Bu çalışmalar uygulayıcı araştırmacı gözlemlerini desteklemektedir.

5.2. Öneriler

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin teknoloji destekli eğitimle istem hatalarının sağaltılması ve dil becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı bu çalışmadaki sonuçlar doğrultusunda alanyazına ve konu ilgililerine bazı öneriler getirilmiştir.

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ve bu alanda kurulacak web sitesi tasarımında kullanılabilecek harmanlanmış Türkçe öğretimi bileşenleri aşağıda Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Harmanlanmış Türkçe Öğretimi Bileşenleri

Şekil 3'te görüleceği üzere konu anlatım videoları, web 2.0 araçlarıyla hazırlanan dilbilgisi ve kelime öğretimi etkinlikleri, çevrim içi dersler, çevrim içi derslerin kayıtları, düzeğe uygun hikâye kitapları ve sesli kitaplar, kısa hikâyeler, animasyonlar, çizgi filmler, düzeğe uygun Türkçe alt yazılı şarkı videoları, Türkçe sözlük, Türkçe fiillerin istem sözlüğü, seviye belirleme sınavları, canlı destek, ders kitapları ve sosyal medya ortamları harmanlanmış Türkçe öğretiminde kullanılabilecek bileşenleri oluşturur.

6. KAYNAKÇA

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Abdi Golzar, H. (2015). *Türkçe fiillerde istem (ettirgen yapılar)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Ankara
- Açık Önkaş, N. (2010). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı ve kalıcı öğrenme. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 1 (2). <https://docplayer.biz.tr/59880900-Turkce-ogretiminde-teknoloji-kullanimi-ve-kalici-ogrenme.html>
- Açık Önkaş, N. (2008). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı ve kalıcı öğrenme. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu (IETC)*
- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 1 (1), 92-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11231/134140>
- Adil, A. ve Dayan, J. (2021). Towards an intelligent blended system of learning activities model for New Zealand institutions: an investigative approach. *Humanities And Social Sciences Communications*, 8 (72), 1-14. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00696-4>
- Ágel, V. ve Fischer, K. (2010). *Dependency and valency theory*. B. Heine, & H. Narrog (Ed.), *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis* (s. 223-256). UK: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199677078.013.0010>
- Akbaba, R. S. ve Tunagür, M. (2018). Bilişim teknolojilerinin dil becerilerinde kullanımı üzerine bir içerik analizi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 127-146. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.427196>
- Akçay, A. ve Bayram, E. (2015). Yabancılarla Türkçe öğretimi ile ilgili kaynak sitelerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (Special issue), 19-27. <https://ijlet.com/statik/Udes Tam Metinler.pdf>
- Akçay, A. ve Şahin, A. (2012). Webquest (Web macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 33-45. https://www.researchgate.net/publication/311868370_Webquest_Web_Macerasi_ogrenme_yonteminin_Turkce_dersindeki_akademik_basari_ve_tutuma_etkisi
- Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe öğreniminde ad durumu ve çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi: Muş ili örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (5), 285-309. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40015/475766>
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz Soylu, M. (2006). A study on students' views on blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 7 (3), 43-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tojde/issue/16925/176657>
- Aksoğan, M. ve Özdemir, O. (2022). Tutum ve motivasyonun akademik başarı üzerindeki etkilerinin yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 207-222. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/birtop/issue/71097/1139486>

- Aksüt, M., Er, O., Ateş, S. ve Balaban, S. (2013). Üniversite tarih ve Türkçe bölümü öğrencilerinin bilişim teknolojilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 2 (2), 1-13. <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423877252.pdf>
- Aktaş, Y. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamlarının sorgulama topluluğu çerçevesinde incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat
- Aktay, S. ve Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırma Dergisi*, 2 (3), 27-44. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekud/issue/28248/300311>
- Alan, N. (2016). *+{DAn} durum biçimbirimi (yükleyenlerin üye yapısı ve anlamsal rolleri)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Al-Azawei, A., Parslow, P. ve Lundqvist, K. (2017). Investigating the effect of learning styles in a blended e-learning system: An extension of the technology acceptance model (TAM). *Australasian Journal of Educational Technology*, 33 (2), 1-23. <https://doi.org/10.14742/ajet.2741>
- Al-Hunaiyyan, A., Al-Huwail, N. ve Al-Sharhan, S. (2008). Blended e-learning design: Discussion of cultural issues. *International Journal of Cyber Society and Education Pages*, 1 (1), 17-32. https://www.researchgate.net/publication/221706171_Blended_elearning_Design_Discussion_of_Cultural_Issues
- Al-Qahtani, A. A. Y. ve Higgins, S. E. (2013). Effects of traditional, blended and e-learning on students' achievement in higher education. *Journal of computer assisted learning*, 29 (3), 220-234. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00490.x>
- Altaş Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hâl ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Altun, F. (2022). Takdim. Zakir Avşar Mehmet Şahin M. Mücahit Küçükyılmaz Serkan Ökten Mariana Popescu Veske (Ed.), *Türkiye'nin yumuşak güç enstrümanı olarak kültürel diplomasi ve iletişim içinde* (9-11). Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı Yayınları. [efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.iletisim.gov.tr/images/uploads/dosyalar/KulturelDiplomasiveIletisimPRESS.pdf](https://www.iletisim.gov.tr/images/uploads/dosyalar/KulturelDiplomasiveIletisimPRESS.pdf)
- Ananga, P. (2020). Pedagogical considerations of e-learning in education for development in the face of COVID-19. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4 (4), 310-321. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.123>
- Arıcı, N. ve Karacı, A. (2013). Türkçe öğrenimi için web tabanlı zeki öğretim sistemi (TürkzöS) ve değerlendirmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8 (8), 65-87. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4878>
- Arslan, M. ve Gürdal, A. (2012). Yabancılarla görsel ve işitsel araçlarla Türkçe kelime öğretim yöntemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (1), 255-270. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/48696/619523>
- Asante Quainoo, M. ve Pasawano, T. (2022). A study of blended e-learning platforms for continuing education during the covid-19 pandemic in Ghana. *Research Square*, 1-20. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1566095/v1>
- Aşıcı, M. (2018). *Öğretim yönetim sistemi ile desteklenmiş dersin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi, Ankara

- Aşkın Tekkol, İ. ve Demirel, M. (2016) *Yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: öz-yönetimli öğrenme*. Eğitim Teknolojileri Okumaları içinde. (Aytekin İşman, Hatice Ferhan Odabaşı, Buket Akkoyunlu, Ed.). 657-700. TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology, Ankara. <https://doi.org/10.21031/epod.389208>
- Atacık, D. A. (2008). *Türkiye Türkçesinde istem (valenz)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ateş Özdemir, E. (2013). *Improving preservice English language teachers' ict skills & developing positive attitudes towards the use of technology in language teaching through an online course*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Axmann, M. (2017). *A framework for the construction of knowledge within eLearning* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. RMIT University School of Business Information Technology and Logistics
- Aydın, C. Ç. ve Biroğul, S. (2008). E- öğrenmede açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemleri ve moodle. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1 (2), 31-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gazibtd/issue/6613/87871>
- Aydın Özkan, I. (2017). *Evrensel dilbilgisi ve Türkçede istem (valenz)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Aydın, B. (2011). Yabancı dil öğretiminde Eşzamanlı (senkron) sınıf. *Türkiye’de e-öğrenme gelişmeler ve uygulamalar-II* içinde. (Birim Balcı Demirci, Gonca Telli Yomamoto, Uğur Demiray, Ed.). Eskişehir : Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi. 219-230. https://www.academia.edu/8854121/TÜRKİYE_DE_E_ÖĞRENME_Gelişmeler_ve_Uygulamalar_II
- Aydın, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Aydın, Ö. (1997). Türkçede belirtme durumu ekinin öğretimi üzerine bir gözlem. *Dil Dergisi*, (52), 5-17. https://www.academia.edu/151152/Aydın_Ö._1997._Türkçede_belirtme_durumu_ekinin_öğretimi_üzerine_bir_gözlem._Dil_Dergisi_52_5-17
- Aydın Özkan, I. (2017). *Evrensel dilbilgisi ve Türkçede istem (Valenz)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aytan, T. ve Ayhan, N. (2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital ortamlar, *International Journal of Bilingualism Studies*, 1(1), 3-37. https://www.academia.edu/38080983/Türkçenin_Yabancı_Dil_Olarak_Öğretiminde_Dijital_Ortamlar_Digital_Environments_in_Teaching_Turkish_as_a_Foreign_Language
- Aytan, T. ve Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının web 2. 0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (7), 149-166, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8388>
- Bakır, H. (2019). *Kültürel diplomasi bağlamında Türkiye-İran ilişkileri: Tahran Yunus Emre Enstitüsü Örneği (2012-2018.)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Balaban, M. E. (2012). Dünya ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi. Işık Üniversitesi. https://erdalbalaban.com/wp-content/uploads/2012/12/UE_UzaktanEğitim_EB.pdf

- Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri*. TDK Yayınları
- Barış, M. F. ve Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13 (1), 399-413. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3378>
- Barlas, S. (2015). *Kırgız Türkçesinde istem (valenz)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 827-839. <http://dx.doi.org/10.16916/aded.415059>
- Baş, T. (2013). *Eğitsel web ortamlarının değerlendirilmesinde çeşitli kullanılabilirlik yöntemlerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Başal, A. (2011). *Web tabanlı yabancı dil öğretiminde öğrenme nesneleri (erişi, kalıcılık ve tutumlara etkisi)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ
- Başal, A. (2013). *E-öğrenmede yabancı dil dersine yönelik içerik geliştirme ve yazarlık araçları*. (s.67-79). İçinde. (Volkan YÜZER, Gonca Telli YAMAMOTO, Uğur DEMİRAY) (Eds). Türkiye’de E-Öğrenme Gelişmeler ve Uygulamalar IV. https://www.academia.edu/8854234/TÜRKİYE_DE_E_ÖĞRENME_Gelişmeler_ve_Uygulamalar_IV
- Başkaya, K. ve Tursunovic, M. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iş birlikli öğrenme ve Padlet. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 79-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/36136/338716>
- Başutku, S., Kaya, S. ve Tomak, E. (2016). Macaristan’da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş.Çobanoğlu, M. Balcı, İ.Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M.Kurt, İ.Erdem, H.Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Bilav, M. Ülker (Ed.) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* (169-210). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi
- Batdı, V. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 287-302. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25892/272867>
- Becel, A. (2013). Bilişim teknolojileri ekseninde yazarlık ve yazma becerileri dersine yönelik bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 8 (3), 61-81. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4554>
- Berk, R. R. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Beyazgül, G. (2019). *Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının eğitimde teknoloji kullanımı ve e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Bilgin Aksoy, B. (2022). Anlam bilimsel bir fiil kategorisi olarak mental fiiller. *Dil Araştırmaları, Journal of Language Studies*, 16 (30), 115-137, 10.54316/dilarastirmalari.1088067
- Bilveren, T. (2015). Özbekçe ve Türkiye Türkçesinde fiil-tamlayıcı ilişkisi. *Turkish Studies*, 10 (8), 669-680. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8184>

- Bin Mohd Satar, N. S. (2007). An investigation on the relationship between e-learning usability attributes towards motivation to learn. 125-133. http://library.oum.edu.my/repository/49/1/An_investigation.pdf
- Birinci, F. G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri öz yeterlik algıları ile teknoloji uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara
- Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 10 (2), 350-371. <https://doi.org/10.19126/suje.685534>
- Birinci, F. G. ve Ünlü, N. A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına yönelik bir değerlendirme. (Mustafa Durmuş, Ed.). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü-Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 2. Öğrenci Sempozyumu içinde (117-150). Nobel Yayınları. https://www.researchgate.net/publication/354462729_YABANCI_DIL_OLARAK_TURKCE_OGRETIMINDE_TEKNOLOJI_KULLANIMINA_YONELIK_BIR_DEGERLENDIRME
- Can, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3 (1), 61-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/estudamegitim/issue/40296/481251>
- Cayhan, C. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin Wattpad uygulaması kullanımı ile okuma ve yazma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt
- Cayhan, C. ve Karakaş, R. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılacak yapılandırılmış bir podcastte bulunması gereken özellikler. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 44, 335-349. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.570257>
- Ceylan, M. (2017). *Bilgisayarda yazma çalışmaları sonrasında verilen geri bildirimin dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ceylan, V. K. (2015). *Harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın
- Chang, W. C. ve Kalenderoğlu, İ. (2017). Tayvanlı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21 (2), 497-511. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/355969>
- Chen, C. Y., Pedersen, S. ve Murphy, K. L. (2011). Learners' perceived information overload in online learning via computer-mediated communication. *Research in Learning Technology Aquatic Insects*, 19 (2), 101-116. https://www.academia.edu/2854749/Learners_perceived_information_overload_in_online_learning_via_computer_mediated_communication
- Colvin Clark, R. ve Mayer, R. E. (2011). *E-Learning and the science of instruction. 3. Baskı*. Pfeiffer, San Francisco
- Cope, B. ve Kalantzis, M. (2013). Towards a new Learning: the Scholar social knowledge workspace, in theory and practice. *E-Learning and Digital Media*, 10 (4), 332-356. <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2013.10.4.332>

- Cortez, C. P. (2020). Blended, distance, electronic and virtual-learning for the new normal of mathematics education: A senior high school student's perception. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 1(1), 1-6. e02001. <https://doi.org/10.30935/ejimed/8276>
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition). SAGE Publication
- Curran, C. (2004). Strategies for e-learning in universities. CSHE Research & Occasional Paper Series, 1-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492532.pdf>
- Çakır, A. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde video kullanımının dinleme becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Çakmak, V. (2020). Seçilmiş on bir eserden hareketle Orhon, Uygur ve Karahanlı Türkçesinde ur-eyleminin durum ekli tamlayıcıları üzerine. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 251-270. <https://doi.org/10.31464/jlere.605238>
- Çangal, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara
- Çangal, Ö. ve Başar, U. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde ad durum eklerinin yan işlevlerinin öğretilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 7 (19), 155-189. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/43415/529195>
- Çelik, S. (2012). Development of usability criteria for e-learning, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 13 (2), 336-345. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/16900/176164>
- Çimen, F. (2009). *Özbek Türkçesinde istem (valenz)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 73-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59495/855161>
- Dağhan, G. ve Akkoyunlu, B. (2015). General trends of the studies about the sustainability of the technology usage in education: a thematic content analysis study. *Education and Science*, 40 (178), 225-253. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4175>
- Dalgıç, Ö. N., Geldi, M., Güleş, H. N. ve Kartal, E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için tasarlanan internet siteleri üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies, Education*, 16 (5), 2297-2319. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52243>
- Dargut, T. ve Çelik, G. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 28-41. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14843>
- Delen, M. (2016). *Yabancılar Türkçe öğretiminde filmlerin kullanımı (selvi boylum al yazmalım filmi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat
- Demir, A. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının geri bildirimlerinde teknoloji destekli öğretim ile geleneksel öğretim yönteminin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay

- Demirci, K. (2007). Türkçedeki hal eki nöbetleşmeleri üzerine. *Karaman Dil-Kültür ve Sanat Dergisi*, 126-139.
- Demir, İ. (2014). Türkçede belirtme-yönelme hâli ekleri ve Güneybatı Anadolu ağızlarındaki kullanımları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 129-147. <https://sbd.aku.edu.tr/arsiv/c16s1/c16s1b7imdatdemir.pdf>
- Demir, T. (2019). *Dijital öykülerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin motivasyon, tutum ve başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir
- Djalev, L. ve Bogdanov, S. (2019). Age and gender differences in evaluating the pedagogical usability of e-learning materials. *English Studies at NBU*, 5 (2), 169-189. <https://doi.org/10.33919/esnbu.19.2.0>.
- Doğan, N. (2011). *Türkiye Türkçesi fiillerinde isteme göre anlam değişiklikleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun
- Doğan, N. (2015). Türkçe sıfatların istem bilgisi. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 12 (3), 77-90. <https://doi.org/10.1501/MTAD.12.2015.3.28>
- Doğan, N. (2016). İstem sözlükleri ve Türkçe. *The Journal of Academic Social Science Studies* (42), 251-258. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3262>
- Doğan, N. (2017). Türkçede istem değiştirimi I: Ettirgenleştirme. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 6 (14), 193-214
- Doğan, N. (2018). Söz dizimsel açıdan Türkçe fiil sınıfları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2204-2225.
- Dolunay, S. K., Karabuğa, H. ve İpek, O. (2020). Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin biçimbilgisel istem yanılgıları: fiiller üzerine bir sıklık çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 508-530. <https://doi.org/10.31464/jlere.748071>
- Downey, S., Wentling, R. M., Wentling, T. ve Wadsworth, A. (2005) The relationship between national culture and the usability of an e-learning system, *Human Resource Development International*, 8 (1), 47-64. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338245>
- Duman, G. B. (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 1-8. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14868>
- Duman, G. B. ve Yurdakul, Y. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde öğreticilerin materyal kullanımı ve teknolojik alt yapıya yönelik tutum ve görüşleri. *ZfWT*, 13 (1), 419-438. <https://diwelttdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewRST/1371>
- Dumanlı Kadızade, E. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde akıllı telefon uygulamaları üzerine inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (10), 742-752. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.574>
- Dursun, Ö. Ö. ve Aydın, C. H. (2011). E-öğrenme ortamlarında iletişimci dili. *e-öğrenme gelişmeler ve uygulamalar-II* içinde. (Birim Balcı Demirci, Gonca Tellî Yomamoto, Uğur Demiray, Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi. 61-74. https://www.academia.edu/8854121/TÜRKİYE_DE_E_ÖĞRENME_Gelişmeler_ve_Uygulamalar_II

- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Dündar, Ş. N. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin bir web uygulaması aracılığıyla geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Dündar, Ş. N. ve Kara, M. (2019). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dijital platformların kullanılmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 8 (24), 557-579. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/52886/697879>
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L. ve Moskal, P. D. (2004). Blended learning. *ECAR Research Bulletin*, 7. https://www.researchgate.net/publication/284024298_Blended_learning
- Ekmekçi, E. (2015). Distance-education in foreign language teaching: Evaluations from the perspectives of freshman students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (176), 390-397. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.487>
- Elmas, Ç., Doğan, N., Biroğul, S. ve Koç, M. S. (2008). Moodle eğitim yönetim sistemi ile örnek bir dersin uzaktan eğitim uygulaması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1 (2), 53-62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/75241>
- Enser, R. K. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde belirtme durum ekinin öğretimi üzerine bir tasnif önerisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4 (1), 127-144. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1317569>
- Erdem, M. (2015). Türk dillerinde belirtme-yönelme durum eki değişmesi: Bir değerlendirme. *Türkbilig* (30), 167-186
- Erdem, M. (2016). Türkçede fiiller ve sınıflandırma sorunları. *Turkish Studies*, 11 (20), 185-200
- Ergin, M. (1972). *Türk dil bilgisi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları
- Ermağan, E. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarında Asya-Pasifik bölgesine ait kültürel öğeler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (32), 18-45. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1124973>
- Etom, R., Pabatang Jr, O., Dapana, KMM., Consolacion, R., Iniego, JM., Jumao-as, AM., Pabua, AM. ve Tee, KC. (2019). The use of e-learning tools in blended learning approach on students' engagement and performance. *Journal of Physics: Conference Series* 1835 (2021), 1-7
- Ewa Golonka, M., Anita Bowles, R., Victor Frank, M., Dorna Richardson L. ve Freynik, S. (2014) Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness, *Computer Assisted Language Learning*, 27 (1), 70-105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>
- Fersaoui, İ. ve Ghenim, N. (2022). The efficiency of online assignments as an asynchronous e-learning tool. *Journal of Languages & Translation*, 2 (2), 105-119. https://www.researchgate.net/publication/361708977_The_Efficiency_of_Online_Assignments_as_an_Asynchronous_e-Learning_Tool
- Frantz, G. L. ve King, J. W. (2000). The distance education learning systems model (DEL). *Faculty Publications: Agricultural Leadership, Education & Communication Department*. 47, 32-40. <https://digitalcommons.unl.edu/aglcfacpub/47>
- Gabain, A. V. (1953). Türkçede fiil birleşmeleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 1, TDK Yayınları, 16-28. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/33806/374272>

- Gonzálvez García, Francisco ve Christopher S. Butler (2018). Situating valency theory in functional-cognitive space. *Review of Cognitive Linguistics* 16 (2), 348-398.
- Götz-Votteler, K. (2007). Describing semantic valency. (Edt. T. Herbst ve K. Götz-Votteler). *Valency: theoretical, descriptive and cognitive issues* içinde s. 37-50. Mouton de Gruyter.
- Girginer, N. ve Özkul, A. E. (2004). Uzaktan eğitimde teknoloji seçimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 3 (3), 155-164. <http://www.tojet.net/articles/v3i3/3319.pdf>
- Gök, V. ve Karademir, F. (2020). Yabancılar Türkçe öğretimi için oluşturulmuş eğitsel web sitelerinin kullanılabilirlik ve öğretici görüşleri açısından değerlendirilmesi, *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (2), 300-317. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dusbed/issue/58588/806944>
- Göker, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde uzaktan eğitim web sitelerinin kullanılabilirlik açısından incelenmesi (3 dakikada Türkçe örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Grossman, E. ve Witzlack Makarevich, A. (2019). Valency and transitivity in contact: An overview. *Journal of language contact* 12 (2019) 1-26
- Gülcü, İ. (2015). *Yabancı dil olarak mobil destekli Türkçe kelime öğretimi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Güler, E. B. ve Eyüp, B. (2016). Hâl eklerinin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanılması. *Electronic Turkish Studies*. 11(14). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9902>
- Güller, N. (2019). *Başkurt Türkçesinde fiil-tamlayıcı ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Gümüş Mattiussi, R. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik görsel-işitsel materyal kullanımı üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2. 0 sesli ve görüntülü görüşme (skype) uygulamalarının konuşma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Gündoğan, M. B. (2011). E-öğrenmenin 'E'si: Ekolojik tasarım. *Türkiye'de e-öğrenme gelişmeler ve uygulamalar-II* içinde. (Birim Balı Demirci, Gonca Telli Yomamoto, Uğur Demiray, Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi. 25-36. https://www.academia.edu/8854121/TÜRKİYE_DE_E_ÖĞRENME_Gelişmeler_ve_Uygulamalar_II
- Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (3), 1163-1191. <https://doi.org/10.17152/gefad.756612>
- Gürbüz, N.E. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyali olarak geliştirilen zenginleştirilmiş kitabın öğrenme üzerinde etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Hadjerrouit, S. (2006). Creating Web-based learning systems: an evolutionary development methodology, İçinde: En Proceedings of the 2006 Informing Science and IT Education Joint Conference, Salford, UK, 119-144. <https://proceedings.informingscience.org/InSITE2006/ProcHadj236.pdf>

- Hadjerrouit, S. (2010). A conceptual framework for using and evaluating web-based learning resources in school education. *Journal of Information Technology Education*, 9, 53-79. <https://www.jite.org/documents/Vol9/JITEv9p053-079Hadjerrouit743.pdf>
- Hamutoğlu, B., Horzum, M. B. ve Okur, A. (2016). Yurt dışındaki Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik hazır bulunuşluklarının (UEYHB) değişimi. *Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar* (Ed. Alpaslan, O., Bekir, İ., İsmail, G.) içinde (17-27)
- Haspelmath, M., Müller-Bardey, T. (2004). Valency change. In Booij, G., Lehmann, C., Mugdan, J. (eds), *Morphology: A Handbook on Inflection and Word Formation*, Berlin: de Gruyter, vol. 2, 1130-1145.
- Henderson, M., Selwyn, N. ve Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 42 (8), 1567-1579. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>
- Hirik, S. (2019). Türkçede çekim ilgeçlerinin istem değişikliğine art zamanlı bakış. *Motif Akademi halkbilimi dergisi*, 12 (26), 449-467. <https://doi.org/10.12981/mahder.528829>
- Horton, W. (2012). *e-Learning by Design* (Second edition). San Francisco: Pfeiffer
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 4, 51-55. [http://elearning.fit.hcmup.edu.vn/~longld/References%20for%20TeachingMethod&EduTechnology%20-%20Tai%20lieu%20PPDH%20&%20Cong%20Nghe%20Day%20Hoc/\(Book\)%20-%20Sach%20tham%20khao%20-%20eLearning/e-Learning%20Concepts/Asynchronous%20&%20Synchronous%20e-Learning.pdf](http://elearning.fit.hcmup.edu.vn/~longld/References%20for%20TeachingMethod&EduTechnology%20-%20Tai%20lieu%20PPDH%20&%20Cong%20Nghe%20Day%20Hoc/(Book)%20-%20Sach%20tham%20khao%20-%20eLearning/e-Learning%20Concepts/Asynchronous%20&%20Synchronous%20e-Learning.pdf)
- Hubackova, S. (2015). E-learning in English and German language teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199 (2015), 525-529. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.542>
- İlgar, M. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde e-öğrenme yoluyla kelime öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- İşık, G. (1981). L. Tesnière'in yapısal sözdizimine göre İtalyanca ve Türkçede eylem yapılarının karşılaştırılması, *Dilbilim*, 6, 71-83. Formül Matbaası
- İnce, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına etkisi. *RumeliDE*, 171-179. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2037555>
- İskender, M. E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyalleri ile desteklenmiş halk anlatılarının kültür öğrenimi ve dil becerileri gelişimi üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 22, 96-117. <https://doi.org/10.29000/rumelide.885523>
- Kadioğlu, İ. (2020). *Altı temel fiilin tarihi Türk lehçelerindeki istemsel durumu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale
- Kan, M. O. ve Utlü, G. (2017). Errors in case markers made by Syrian students who learn Turkish in temporary education center. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (9), 205-216. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1152849.pdf>

- Kanal, Y. (2020). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının yabancı öğrencilere Türkçe sözcük öğretiminde akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat
- Kandemir, O. (2014). Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitim uygulamaları: Eğitimde fırsat eşitliği ve ekonomik kalkınma. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (5), 1155-1176. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6850>
- Karabulut, F. ve Arı Özdemir, T. (2017). İstem ve istem analizi: Gagauz Türkçesi ve Türkiye Türkçesi karşılaştırmalı bir çalışma. *Dil Araştırmaları*, 21, 91-112. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1551014>
- Karadüz, A. ve Baytak, A. (2010). Teknoloji destekli öğretimin Türkçe eğitimi bölümü öğrencileri tarafından nasıl algılandığının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 7-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115627>
- Karagülle, H. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 3 boyutlu öğrenme ortamlarının konuşma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Karahan, L. (1997). Fiil tamlayıcı ilişkisi üzerine. *Türk Dili*, (549). Ankara
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4390/60354>
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M.Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297
- Karatay, H., Güngör, H. ve Çangal, Ö. (2018). Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı, tutumu ve öğrenme becerileri. *Kesit Akademi Dergisi*, 16, 18-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.18020/kesit.1529>
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1029-1047. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622>
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri arasındaki ilişki. *AİBÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (4), 203-213. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/527287>
- Karatay, H. ve Kaya, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağlaçlar için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7 (4), 1-23. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.37407>
- Karatay, H. ve Kaya, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edatlar için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8 (3), 1-23. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.43267>
- Karatay, H., Kaya, S. ve Başer, D. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 223-232. DOI: 10.29000/rumelide.995286
- Kartallıoğlu, Y. (2008). Türkçe ve Moğolcada çekim edatlarından önce gelen isim ve zamirlerin aldığı hâl ekleri. *TÜBAR*, (23), 131-143. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156922>

- Katz, J. J. ve Fodor, J. A. (1963). *The structure of a semantic theory. Language*, 39 (2), 170-210.
- Kay, R., Knaack, L. ve Petrarca, D. (2009). Exploring teachers perceptions of web-based learning Tools. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 5, 27-50. https://www.researchgate.net/publication/236134832_Exploring_Teachers_Perceptions_of_Web-Based_Learning_Tools
- Kaya, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında dil bilgisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Keskin, E. G. (2022). Karaçay-Malkar Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde fiil istemlerinin karşılaştırmalı analizi. *Söylem*, 7 (1), 313-339.
- Kettnerová, V. ve Lopatková, M. (2009). Changes in valency structure of verbs: grammar vs. lexicon. *Fifth International Conference Smolenice*, Slovakia, 25-27 November 2009 Proceedings, Levická Jana, Radovan Garabík (eds.), Tribun, 198-210. (Çevrimiçi) <http://ufal.mff.cuni.cz/~lopatkova/literatura/09-slovko.pdf>
- Kihoza, P. D. (2016). A framework for online resources and e-learning implementation (orei) in Tanzania secondary schools [Yayımlanmamış doktora tezi]. Nelson Mandela African Institution of Science and Technology, Tanzania
- Kintu, M. J., Zhu, C. ve Kagambe, E. (2017). Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14 (7), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1186/s41239-017-0043-4>
- Kipkurui Kiget, N., G. Wanyembi ve Ikoha Peters, A. (2014). Evaluating Usability of E-Learning Systems in Universities (IJACSA) *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 5 (8), 97-102. (PDF) Evaluating Usability of E-Learning Systems in Universities (researchgate.net)
- Koç, A. (2015). E-öğrenme ve Türk eğitim sistemindeki yeri. *SOBİDER*, 2 (3), 44-57. <http://dx.doi.org/10.16990/SOBIDER.63>
- Koç, E. (2018). Azerbaycan Türkçesinde fiillerin isteme göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 22 (2), 73-87. e-ISSN: 2602-4934 (önceki ISSN: 0255-2981). https://doi.org/10.1501/Trkol_0000000306
- Korkmaz, Z. (2007). *Gramer terimleri sözlüğü*. TDK Yayınları
- Korkmaz, Z. (2019). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi: (Şekil bilgisi)*. 3. baskı. Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, C. B. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan temel seviye fiillerin istem(valenz) görünüşleri*. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (Özel Sayı), 91-107. <https://doi.org/10.35675/befdergi.847267>
- Kurtoğlu Erden, M. ve Uslupehlivan, E. (2020). Eğitimde teknoloji kullanımının bugünü ve geleceğine ilişkin öğretmen adaylarının düşüncelerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 109-12 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/55286/664808>
- Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6 (2), 1105-1121. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/30306/327518>
- Kuzhan, M. ve Fidan, M. (2020). Türkçe eğitiminde bilişim ve teknoloji kullanımına yönelik araştırmaların konu alanı ve yöntem yönünden analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (4), 1343-1367. <https://doi.org/10.16916/aded.794087>

- Kuzu, S. ve Balaman, F. (2014). MOODLE kullanılarak gerçekleştirilen web destekli eğitim hakkındaki öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 3 (2), 234-242. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/25.kuzu.pdf>
- Küçükçoban, A. E. (2008). *Web tabanlı eğitim sistemlerinde tekrar kullanılabilir içerik oluşturma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Levy, M. (2009). Technology in the service of language learning: *Update on Garrett The Modern Language Journal*, 93 (1991), 769-782. <http://www.jstor.org/stable/25612273>
- Liu, Y. ve Wang, H. (2009). A comparative study on e-learning technologies and products: from the East to the West. *Systems Research and Behavioral Science*, 191-209. DOI:10.1002/sres.959
- Maden, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerine yönelik elektronik görsel sözlük geliştirme: tasarım tabanlı bir araştırma (5. sınıf örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon
- Msakhradze, M. (2019). *Türkçe ad durum eklerinin Gürcü öğrencilere öğretiminde karşılaşılan sorunlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara
- Maphosa, C. ve Bhebhe, S. (2019). Digital literacy: a must for open distance and e-learning (odel) students. *European Journal of Education Studies*, 5 (10), 186-199. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2274/4913>
- Means, B., Toama, Y., Murphy, R. ve Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: a meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115, 1-47. https://www.sri.com/wp-content/uploads/2021/12/effectiveness_of_online_and_blended_learning.pdf
- Melanlioğlu, D. (2012). Yabancılar Türkçe öğrenenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Turkish Studies*, 7 (4), 2401-2411. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4121>
- Melis, E., M. Weber ve E. Andr  s. (2003). Lessons for (pedagogic) usability of eLearning systems. in E-learn: World conference on E-learning in corporate, government, healthcare, and higher education. *Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8 (9), 297-318. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5089>
- Meriçelli, M. ve Uluyol, Ç. (2016). Web ve mobil destekli harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyon ve akademik başarılarına etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (9), 879-904. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9781>
- Mertkan Gezg  n, D. ve Silahs  zoğlu, E. (2016). Bilişim teknolojileri kullanımının Türkçeye etkileri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7 (1), 28-46. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/199896>
- Mısırlı, Z. A. (2007). Web tabanlı öğrenme yönetim sistemine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir
- Mistler Jackson, M. ve Songer, N. B. (2000). Student motivation and internet technology: Are students empowered to learn science? *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (5), 459-479. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=af392ec50009dfdfd0786b16bad052a6c2ad81ce>

- Mohamed Al-Ghadouni, A. B. (2020). Blended e-learning: a review of scientific studies. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XXIX (4), 990-994. <https://www.revistaclinicapsicologica.com/data-cms/articles/20210305011910amSSCI-570.pdf>
- Moralı, G. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blogların kullanımına yönelik kuramsal bir çalışma. *Turkophone*, 5(1), 41-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/36822/384598>
- Murray, M. (2007). Introduction to synchronous e-learning. *The e-learning guild's handbook on synchronous e-learning* içinde. (Bill Brandon, Ed.). 1-12. The eLearning Guild, Santa Rosa. <https://www.learningguild.com/pdf/4/synchronousbook.pdf>
- Ngos Pacutoi, S. (2017). Pedagogical usability and effectiveness of the e-learning system in Muni University, Uganda. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 2 (1). 109-128. <https://oapub.org/edu/index.php/ejoe/article/view/960/2764>
- Nokelainen, P. (2005). The technical and pedagogical usability criteria for digital learning material. En P. Kommers y G. Richards (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2005-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (1011-1016). Montreal, Canada: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/20212>
- Nokelainen, P. (2006). An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. *Educational Technology & Society*, 9 (2), 178-197. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.9.2.178>
- Okur, R. ve Yüzer, V. (2011). E-öğrenmede öğretim elemanı desteği. *Türkiye’de e-öğrenme gelişmeler ve uygulamalar-II* içinde. (Birim Balcı Demirci, Gonca Telli Yomamoto, Uğur Demiray, Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi. 75-86. https://www.academia.edu/8854121/TÜRKİYE_DE_E_ÖĞRENME_Gelişmeler_ve_Uygulamalar_II
- Olejarczuk, E. (2014). The e-learning component of a blended learning course. *Teaching English with Technology*, 14 (3), 58-68. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143472.pdf>
- Orehovački, T. ve Žajdela Hrustek, N. (2013). Development and validation of an instrument to measure the usability of educational artifacts created with web 2.0 applications. İçinde: Marcus, A. (ed.) DUXU, Part I, HCII 2013. LNCS, 8012, 369-378. Springer, Heidelberg. https://www.academia.edu/4169599/Development_and_Validation_of_an_Instrument_to_Measure_the_Usability_of_Educational_Artifacts_Created_with_Web_2_0_Applications
- Ovalı, T. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin anlama becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Oweis, T. I. (2018). Effects of using a blended learning method on students’ achievement and motivation to learn english in jordan: a pilot case study. *Education Research International*, 2018, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2018/7425924>
- Özbal, A. (2017). *Yazma becerisinin geliştirilmesinde web 2.0 araçlarının kullanılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12 (4), 427-444. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11283>

- Özer, Ö. ve Çekici, Y. E. (2020). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen Türk dili derslerinin değerlendirilmesi: Nitel bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 7, 92-110. <https://doi.org/10.29000/rumelide.808251>
- Özipek, K. (2019). *Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Özkan, A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi öğrenmeleri esnasında yaptıkları isim hâl ekleri yanlışları ve bu konunun değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Özkan, A. (1999). Türkçede fiil-tamlayıcı ilişkisi ve fiillerin istem değiştirmesi. *Araştırmalar-İnsan Bilimleri Araştırmaları* (1), 125-143. https://www.academia.edu/12112389/TÜRKÇEDE_FİİL_TAMLAYICI_İLİŞKİSİ_VE_FİİL_LERİN_İSTEM_DEĞİŞTİRMESİ
- Özkan, A. (2011). Eski Anadolu Türkçesindeki fiillerin durum ekli tamlayıcıları ve bu tamlayıcılarda zaman içinde görülen değişiklikler. *Turkish Studies*, 6 (1), 521-532. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1869>
- Öztürk, M. (2021). Asynchronous online learning experiences of students in pandemic process: facilities, challenges, suggestions. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 12, (2), 173-200. DOI: 10.17569/tojq.76737
- Özdoğan, F. ve Hişmanoğlu, M. (2016). Views of freshmen students on foreign language courses delivered via e-learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17 (1), 31-47. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156708>
- Parlak, E. (2016). Web tabanlı eğitim platformlarının kullanılabilirliklerinin değerlendirilmesi: Khan Academy örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 137-146. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/15a.esra_parlak.pdf
- Perini, M. A. (2015). *Describing verb valency: practical and theoretical issues*. Springer International Publishing
- Pilancı, H. (2009). Uzaktan Türkçe öğrenen yabancıların Türkçeyi iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlikleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5 (2), 49-61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9930/12287>
- Pilancı, H. (2018). Açık ve uzaktan Türkçe öğrenenlerde etkileşim: eşzamansız iletişimde öğretim diyalogları. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 7 (4), 75-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/468676>
- Raja, R. ve Nagasubramani, P. C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3 (1), 33-35. <https://dx.doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.165>
- Reichardt, R. (2013). *Valency sentence patterns and meaning interpretation - case study of the verb consider* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Birmingham Üniversitesi, İngiliz İngilizce Okulu Bölümü, Drama ve Amerika ve Kanada Çalışmaları
- Saeed Mazloumiyana, S., Seyed Mohamad Shobeirib, S. M., Farajollahib, M. ve Mohamadi, M. (2012). Blended e-Learning: a new approach to environmental education of Iran high schools. *Saeed Mazloumiyan Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47 (2012), 1216-1220

- Sallabaş, F. ve Polat, T. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı konular üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7 (2), 183-212. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2280021>
- Sandelowski, M. (1996). Using qualitative methods in intervention studies. *Research in Nursing & Health*, 19 (4), 359-364. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199608\)19:4%3C359::AID-NUR9%3E3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199608)19:4%3C359::AID-NUR9%3E3.0.CO;2-H)
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D. ve Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *IRRODL*, 13 (2), 145-159. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>
- Sarıman, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin kelime vurgulama becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla
- Sellen, A., Rogers, Y., Harper, R. ve Rodden, T. (2009). Reflecting human values in the digital age. *Communications of the ACM*, 52 (3), 58-66. <http://dx.doi.org/10.1145/1467247.1467265>
- Semerci, A. ve Keser, H. (2013). E-öğrenme bariyerleri. Türkiye’de E-Öğrenme: *Gelişmeler ve Uygulamalar IV* içinde. (Volkan YÜZER, Gonca Telli YAMAMOTO, Uğur DEMİRAY, Ed.). Efil Yayınevi, 2011. 97-134. https://www.academia.edu/8854234/TÜRKİYE_DE_E_ÖĞRENME_Gelişmeler_ve_Uygulamalar_IV
- Sevim, O. ve Toyran, M. (2020). Lise öğrencilerinin tablet bilgisayar destekli Türkçe öğrenme tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 56-65. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1176993>
- Shahabadia, M. M. ve Uplane, M. (2015). Synchronous and asynchronous e-learning styles and academic performance of e-learners. *Social and Behavioral Sciences*, 176, 129-138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.453>
- Shank, P. (2010). *Synchronous e-learning*. The e-Learning Guild, Sanra Rosa
- Soares Martins, A. C. ve de Carvalho Fidelis Braga, J. (2009). The emergence of social presence in learning communities. İçinde *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition*. (Rita de Cássia Veiga Marriott, Patricia Lupion Torres, Ed.). *Information science reference*. 22-38
- Solak, S., Altınışık, U., Yıldız, U. ve İnal, M. (2016). Örgün öğretim derslerinin MOODLE öğrenme yönetim sistemi kullanılarak sunulması deneyimi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 5 (2), 348-360. https://www.academia.edu/30726128/ÖRGÜN_ÖĞRETİM_DERSLERİNİN_MOODLE_ÖĞRENME_YÖNETİM_SİSTEMİ_KULLANILARAK_SUNULMASI_DENEYİMİ
- Solmaz, O. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji tabanlı öğretim materyalleri: Web maceraları. 369-377. https://www.researchgate.net/publication/323726091_Yabanci_Dil_Olarak_Turkce_Ogretimi_nde_Teknoloji_Tabanli_Ogretim_Materyalleri_Web_Maceralari_Technology-Based_Teaching_Materials_in_Teaching_Turkish_as_a_Foreign_Language_Webquests
- Strong, R., Irby, T. L. ve Megan, M. M. (2012). Investigating students’ satisfaction with elearning courses: the effect of learning environment and social presence. *Journal of Agricultural Education*, 53 (3), 98-110. <https://www.jae-online.org/attachments/article/1687/53.3.98%20Strong.pdf>

- Sultanzade, V. (2012). The syntactic valency of some verbs in the book of Dede Korkut: diachronic differences. *Bilig*, 61, 223-244
- Sun, A. ve Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157-190. <http://www.jite.org/documents/Vol15/JITEv15ResearchP157-190Sun2138.pdf>
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde (temel seviye a1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Sürmelioglu, Y. ve Seferoglu, S. S. (2018). Harmanlanmış öğrenmenin gerçekleştirildiği çevrimiçi öğrenme araçlarına yönelik bir inceleme. *4th International Contemporary Educational Research Congress*, Muğla. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Kitap_EGG_Surmelioglu-Seferoglu_%20Harman-Ogrenme_497-509.pdf
- Swertz, C., Schultz, R. ve Toif, K. (2009). *Language teaching in live online environments*. İçinde Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition. (Rita de Cássia Veiga Marriott, Patricia Lupion Torres, Ed.). *Information science reference*. 509-523
- Şahin, A. ve Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6 (2), 909-918. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2288>
- Şahin, E. Y. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin fiil çekimi becerilerine yönelik bir yanlış çözümlemesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13 (30), 217-229. doi: 10.29329/mjer.2019.218.13.
- Şahin, İ., Hebebe, M. T. ve Çelik, İ. (2014). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılabilirlik: bir literatür tarama çalışması. ICEMST, International conference on education in mathematics, science & technology Bildiriler Kitabı içinde. (İsmail Şahin, S. Ahmet Kıray, Selahattin Alan, Ed.) 1355-1363
- Şakar, N. (2011). Karma öğrenme modelinde web tabanlı e-öğrenme uygulamaları. *Türkiye’de e-öğrenme gelişmeler ve uygulamalar-II* içinde. (Birim Balcı Demirci, Gonca Telli Yomamoto, Uğur Demiray, Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi. 247-261. https://www.academia.edu/8854121/TÜRKİYE_DE_E_ÖĞRENME_Gelişmeler_ve_Uygulamalar_II
- Şanal, A. (2016). *Ders kitabı olarak z-kitap kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Şen Akbulut, M. (2020). Dijital teknolojilerin eğitimde etkin kullanımı. *Bilim ve Teknik*. https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/makale/dijital_teknolojilerin_egitimde_etkin_kullanimi.pdf
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim programları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (2), 411-428. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1487637>
- Şener, F. (2019). *Teknopedagojik eğitim kapsamında Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma durumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Şengül, K. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 174-222. DOI: 10.29000/rumelide.995482

- Şenol Ebrin, Z. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital materyal destekli özgün doküman kullanımının başarı ve tutuma etkisi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri
- Talan, T. ve Gülseçen, S. (2018). Ters-yüz sınıf ve harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9 (3), 563-580. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/545437>
- Tarhan, Z. (2020). *Sanal gerçeklik araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğrenimine etkisi ve akılda tutmadaki verimliliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları
- Tayebinik, M., & Puteh, M. (2012). Blended learning or e-learning? *International Magazine on Advances in Computer Science and Telecommunications*, 3 (1), 103-110. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2282881
- Tekdal, M. (2004). E-öğrenimde yeni bir boyut: öğrenme nesneleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 7-12. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/40187/>
- Tıraşoğlu, C. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik web 2.0 araçları: Kahoot! Örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya
- Tiryaki, E. N. ve Karakuş, O. (2019). Türkçe Öğretmeni adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 1 (1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/727147>
- Tokmak, G. (2015). *Ermeni harfli Kıpçakça Zebur'da fiil-tamlayıcı ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Torun, F. (2014). *5E modeline göre tasarlanan e-öğrenme ortamının kullanılabilirliği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara
- Tosun, C. ve Taşkesenligil, Y. (2011). Probleme dayalı öğrenme yönteminde MOODLE öğrenme yönetim sisteminin kullanımı. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3 (3), 1021-1045. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904361.pdf>
- Tunçel, H. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bulunma eklerinin görsel materyal kullanarak öğretiminin başarıya etkisi. *JASSS*, 6 (7), 1109-1125. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1767>
- Turchin, A. ve Lehmann, C. U. (1999). Active earning centre: Utilization patterns of an interactive educational world wide web site. *Proceedings of the AMIA Symposium*. 627-631. https://www.researchgate.net/publication/12735657_Active_Learning_Centre_Utilization_patterns_of_an_interactive_educational_World_Wide_Web_site
- Turhan, H. (2016). *Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Tüm, G. (2014) Çok uluslu sınıflarda yabancı dil Türkçe öğretiminde karşılaşılan sesletim sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 29 (2), 255-266. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/93-published.pdf>

- Türker, F. M. (2014). E-öğrenme modeliyle yabancılara uzaktan Türkçe öğretiminde bildirışim. XVI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, Mersin Üniversitesi, 351-361. https://ab.org.tr/ab14/kitap/turker_ab14.pdf
- Türker, F. M. (2014). *Web tabanlı uzaktan Türkçe öğretimi uygulamalarının yazılı anlatım dersinde başarı ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Türker, M. S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara
- Türker, M. S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin çeşitli değişkenler ağıısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9 (1), 271-292. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/53329/71013>
- Tüsgil, A. (2020). Uzaktan eğitim yoluyla yabancılara Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Rumeli Köprüsü*, 19 (Özel Sayı), 54-57. https://oryantasyon.trakya.edu.tr/assets/at_9.pdf
- Uçar, T. (2019). *Taşınabilir cihazlar aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi uygulamalarının belirlenmesi, sınıflandırılması ve öğrenci kazanımlarına ilişkin öğrenci değerlendirmeleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa
- Uğurlu, M. (2001). *Türk Lehçelerinin aktarımında valenz sözlüklerinin önemi*. N. Demir, & E. Yılmaz (Ed.), *Uluslararası Sözlükbilim Sempozyumu Bildirileri* (20- 23 Mayıs 1999) içinde, (s. 197-206). Gazimağusa
- Ulu, H. (2017). *Türkçe dersinde ağ araştırmasına dayalı öğretim: bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Uluyol, Ç. ve Karadeniz, ř. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: öğrenci başarıları ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 60-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13711/165995>
- Ural, O. K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde araç gereç ve teknoloji kullanım yeterlilikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ustabulut, M.Y. (2021). SWOT analysis for the distance education process of lecturers teaching Turkish as a foreign language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16 (1), 139-152. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.334.8>
- Uysal, M. P. ve Sığrı, Ü. (2011). E-mentörlükten e-öğrenmeye. *Türkiye’de e-öğrenme gelişmeler ve uygulamalar-II* içinde. (Birim Balcı Demirci, Gonca Telli Yomamoto, Uğur Demiray, Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi. 1-11. https://www.academia.edu/8854121/TÜRKİYE_DE_E_ÖĞRENME_Gelişmeler_ve_Uygulamalar_II
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim*, 185, 130-137. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36199/407092>
- Vallée, A., Blacher, J., Cariou, A. ve Sorbets, E. (2020). Blended learning compared to traditional learning in medical education: systematic review and meta-analysis. *Journal of medical internet research*, 22 (8), 1-19. *Journal of Medical Internet Research - Blended Learning Compared to Traditional Learning in Medical Education: Systematic Review and Meta-Analysis* (jmir.org) <https://doi.org/10.2196/16504>

- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yayınları
- Vrasidas, C. (2004). Issues of pedagogy and design in e-learning systems. ACM Symposium on Applied Computing, 911-915. <https://doi.org/10.1145/967900.968086>
- Witzlack, Makarevich, A. ve Grossman, E. (2019). Valency and transitivity in contact: an overview. *Journal of language contact* 12, 1-26 <http://dx.doi.org/10.1163/19552629-01201001>
- Yalkın, A. O. (2016). Yûnus Emre Dîvânı'nda fiil-tamlayıcı ilişkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5 (6), 1501-1519. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/222364>
- Yaşar Sağlık, Z. ve Yıldız, M. (2021). Türkiye'de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *JRES*, 8 (2), 418-442. <https://doi.org/10.51725/etad.1011687>
- Yavuz, A. (2014). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde ağ günlüklerinin (blog) yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- Yayla, N. D. (2014). *Yabancılar teknoloji tabanlı Türkçe öğretimi: dinleme becerisinin kazandırılmasına ilişkin durum analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *The Journal of International Social Research*, 12 (64), 612-623. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-importance-of-digital-technology-applications--in-teaching-turkish-and-basics--ic-language-skill.pdf>
- Yeniad, M., Mazman, S. G., Tüzün, H. ve Akbal, S. (2011). Bir bölüm web sitesinin otantik görevler ve göz izleme yöntemi aracılığıyla kullanılabilirlik değerlendirmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2). 147-173. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59495/855170>
- Yeşilyurt, Ş. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde duygu durumlarını yansıtan kısa filmlerin oluşturulması ve öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, S. (2020). Türkçe öğretiminde teknolojik materyal kullanımı. *Turks/Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 12 (1), 95-115. <https://zfwf.org/admin/files/issues/1209-5756-1-PB.pdf>
- Yılmaz Atagül, Y. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe atasözü ve deyim öğretiminde film ve hikâye tekniklerinin etkililik düzeyleri açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya
- Yılmaz, F. ve Babacan, G. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Podcast Kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 10 (3), 1153-117
- Yılmaz Güngör, Z. (2014). Yabancı dil öğretiminde şarkıların kullanımı: Fransız dili eğitimi bölümü öğrencileriyle bir uygulama. *HUMANITAS*, 4, 141-15
- Yılmaz, F. ve Temiz, Ç. (2015). İsim hâl eklerinin yabancı öğrencilere etkinliklerle öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 36, 139-155. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2914>

- Yolcu, H. (2015). Harmanlanmış (karma) öğrenme ve uygulama esasları. *International Journal of Social Science*, 33, 255-260. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2767>
- Yorgancı, O. K. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast (sesli yayın) kullanımının üretici dil becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Yüzer, T. V. (2013). İnternet tabanlı ortamlarda bilgiye ulaşmak. *Türkiye’de E-Öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar IV* içinde. (Volkan YÜZER, Gonca Telli YAMAMOTO, Uğur DEMİRAY, Ed.). Efil Yayinevi, 2011. 161-177. https://www.academia.edu/8854234/TÜRKİYE_DE_E_ÖĞRENME_Gelişmeler_ve_Uygulamalar_IV
- Zaharias, P. (2009). Usability in the context of e-learning: A framework augmenting ‘traditional’ usability constructs with instructional design and motivation to learn. *International Journal of Technology and Human Interaction*, 5 (4), 38-61. https://www.researchgate.net/publication/220672996_Usability_in_the_Context_of_e-Learning_A_Framework_Augmenting_%27Traditional%27_Usability_Constructs_with_Instructional_Design_and_Motivation_to_Learn
- Zaid Ahmad Abed Alabaddi, Z. A., Hisham Rahahleh, A. ve Al-Omouh, M. M. (2016). Blended e-learning constraints from the viewpoint of faculty members. *International Journal of Business and Management*, 11 (7), 180-190. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v11n7p180>
- Zhang, X. ve Cui, G. (2010). Learneing beliefs of distance foreign language learners in China: A survey study. *System*, 38, 30-40. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.003>
- Zhao, J. (2008). An examination of students’ perception of blended e-learning in chinese higher education. *Edutainment*, 2008, 162-170. https://doi.org/10.1007/978-3-540-69736-7_18
- Žuvic-Butorac, M., Roncevic, N., Nemcanin, D., Nebic, Z. ve Croatia, R. (2011). Blended e-learning in higher education: research on students’ perspective. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 8, 409-429. <http://www.iisit.org/Vol8/IISITv8p409-429Zuvic247.pdf>

İNTERNET KAYNAKLARI

- “<http://www.lingo-play.com/tr/>” (14.09.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- “<http://learnturkish.pgeorgalas.gr/Default.asp>” (14.09.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- “http://www.dilbilimi.net/adim_adim_turkce_ogreniyorum_giris.htm” (14.09.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- “<https://3dakikadaturkce.com/login>” (02.07.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- “<https://app.memrise.com/dashboard>” (11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- “<https://app.mondly.com/home>” (11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- “<https://hepturkce.com>” (10.06.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- “https://kids.turacoon.com/tr?_ga=2.83223313.622090502.1669934202199659654.1669934202” (10.06.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- “<https://live.busuu.com/tr>” (02.07.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- “https://mylanguages.org/turkish_phrases.php” (11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://preply.com/tr/online/turkce-e%C4%9Fitimi>” (02.07.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://schools.duolingo.com>” (11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://turacoona.com/tr>” (10.06.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://turkce.anadolu.edu.tr/>” (10.06.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://turkce.yee.org.tr/>” (10.06.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://turkceinnesi.yee.org.tr/>” (14.09.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://turkish.yasar.edu.tr/>” (10.06.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://www.101languages.net/turkish/>” (11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://www.babbel.com/turkish/>” (11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://www.busuu.com/>” (02.07.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://www.duolingo.com/learn>” (11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://www.internetpolyglot.com/turkish/lessons-en-tr>” (14.09.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://www.lingohut.com>” (11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://www.loecsen.com/tr/ogrenme-turkce>” (11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://www.rosettastone.eu/>” (02.07.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://www.speaky.com>” (11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://www.superprof.com.tr/>” (02.07.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“https://www.turkishclass.com/turkish/lessons/turkish_classes.php” (14.09.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://www.udemy.com>” (11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://www.yabancilaraturkce.com>” (11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.)

“<https://yabancilaricinturkce.com>” (02.07.2022 tarihinde erişilmiştir.)

7. EKLER

EK 1 hizliturkce.com web sitesinin logosu



Resim 1. hizliturkce.com web sitesinin logosu 1

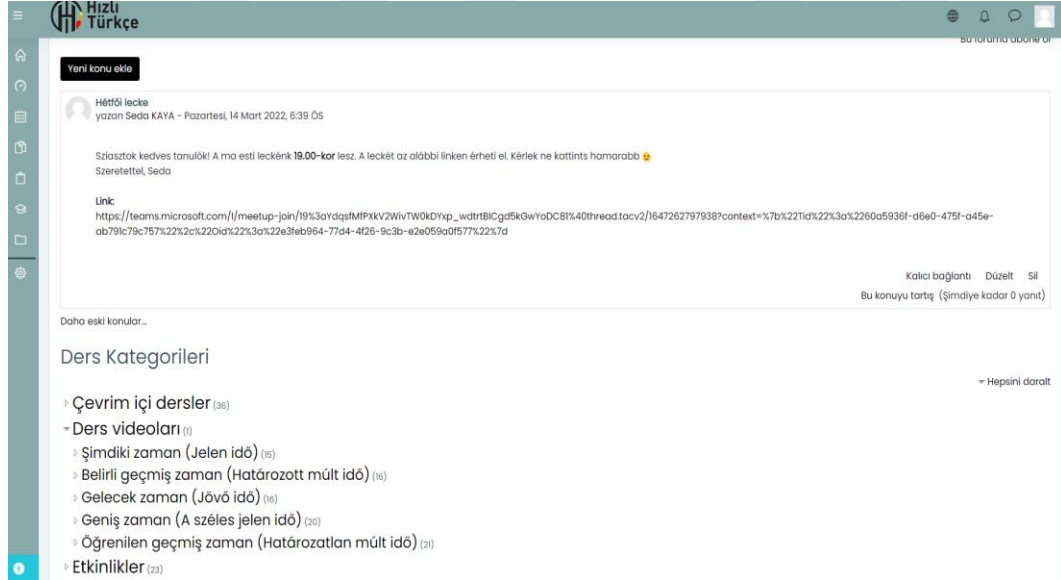


Resim 2. hizliturkce.com web sitesinin logosu 2

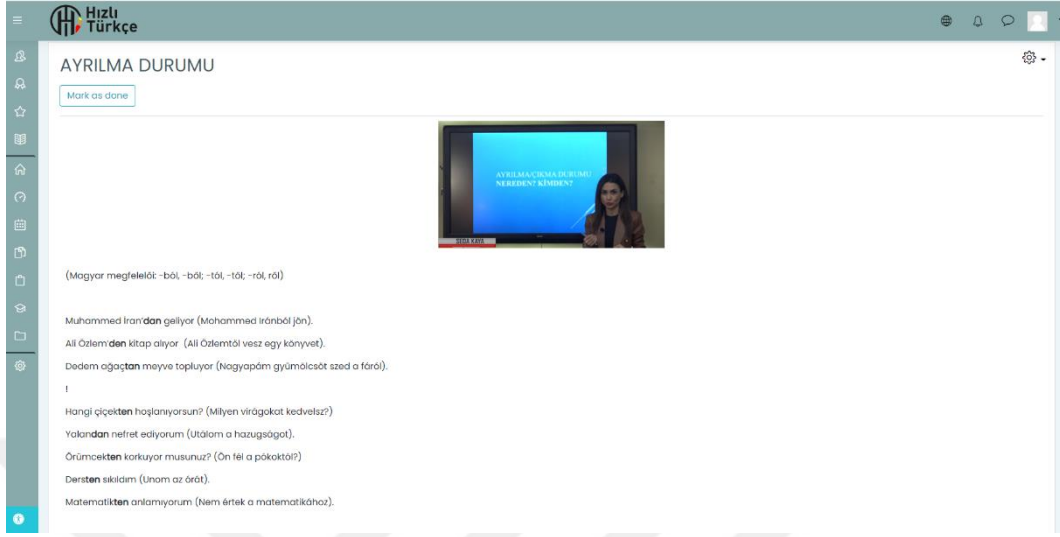
EK 2 Site görüntüleri



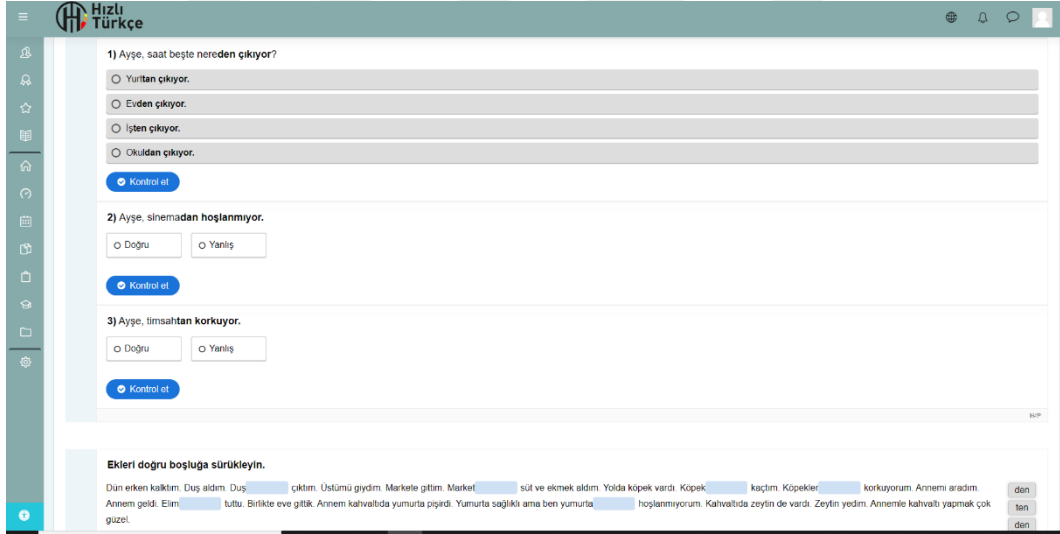
Resim 3. hizliturekce.com web sitesine kayıt sayfası



Resim 4. hizliturekce.com web sitesinin ana sayfası

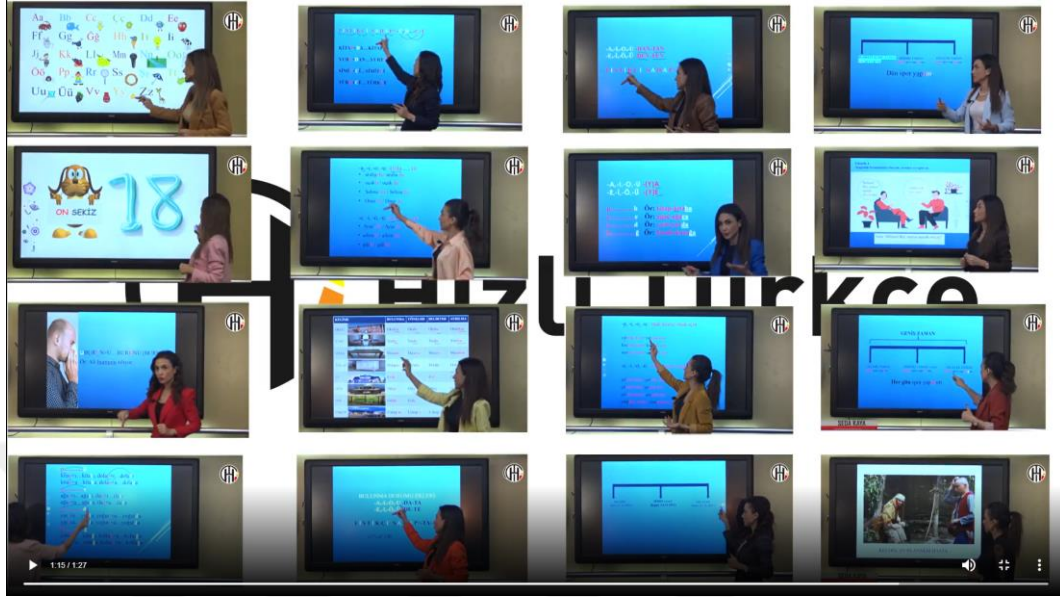


Resim 5. hizliturkce.com web sitesinin konu anlatım videosu bölümü



Resim 6. hizliturkce.com web sitesinin etkinlik bölümü

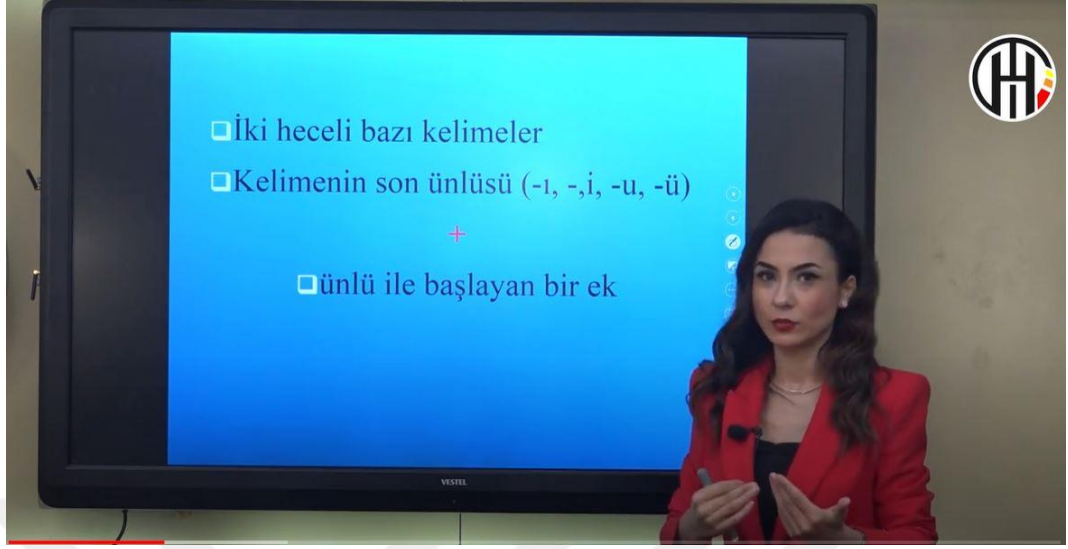
EK 3 Konu anlatım video görüntüleri



Resim 7. Konu anlatım videolarının tanıtımı



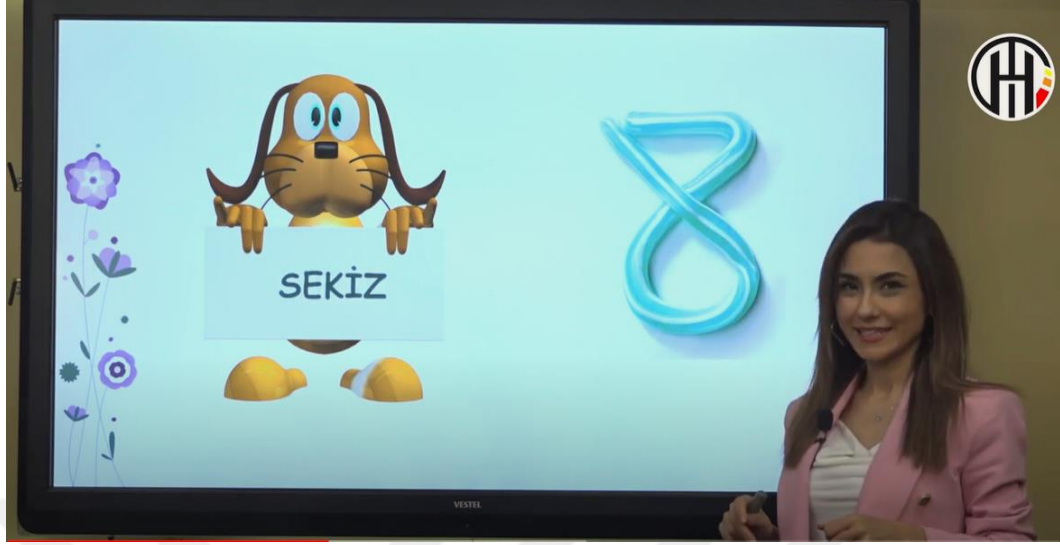
Resim 8. Örnek konu anlatımı videosu 1



Resim 9. Örnek konu anlatımı videosu 2



Resim 10. Örnek konu anlatımı videosu 3

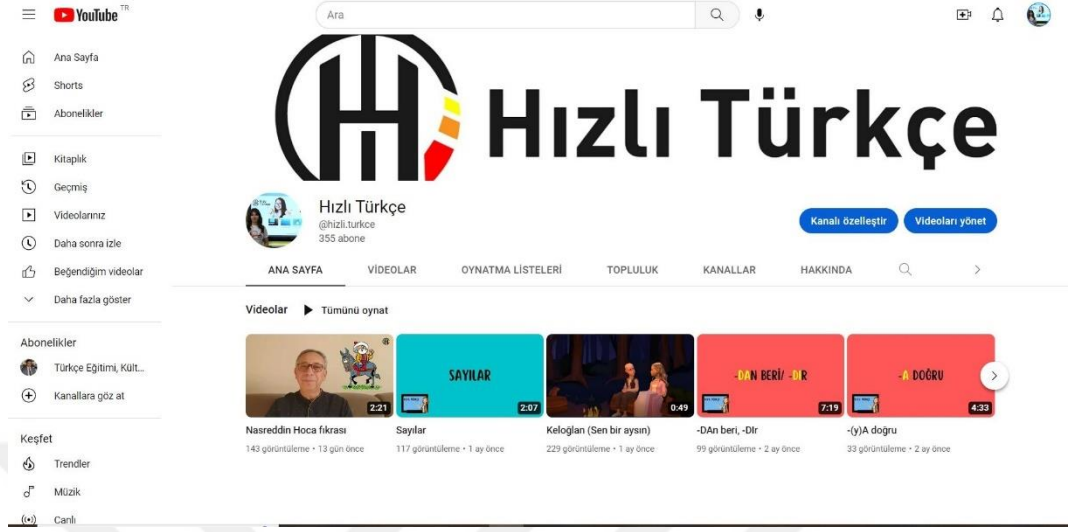


Resim 11. Örnek konu anlatımı videosu 4



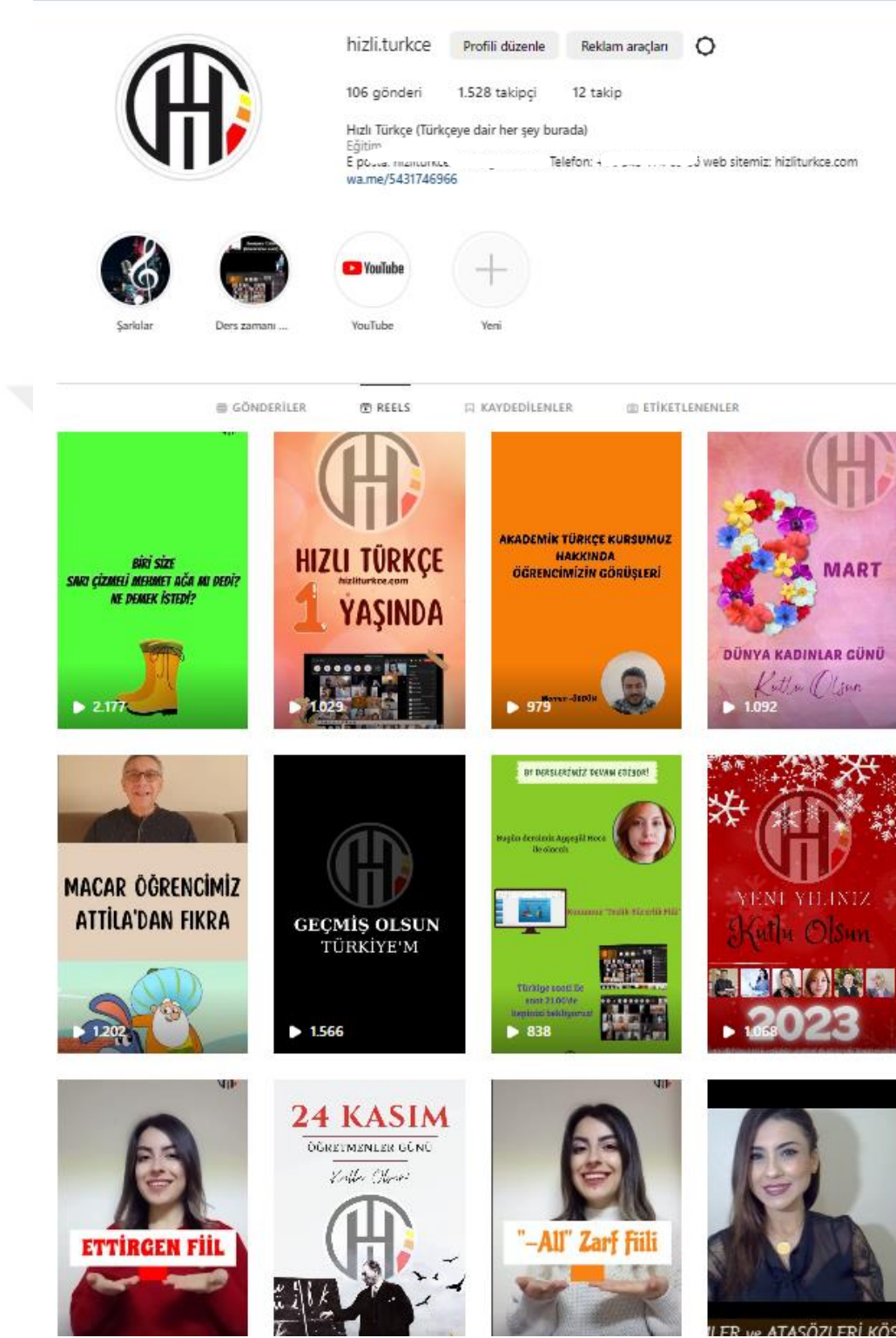
Resim 12. Örnek konu anlatımı videosu 5

EK 4 YouTube görüntüsü



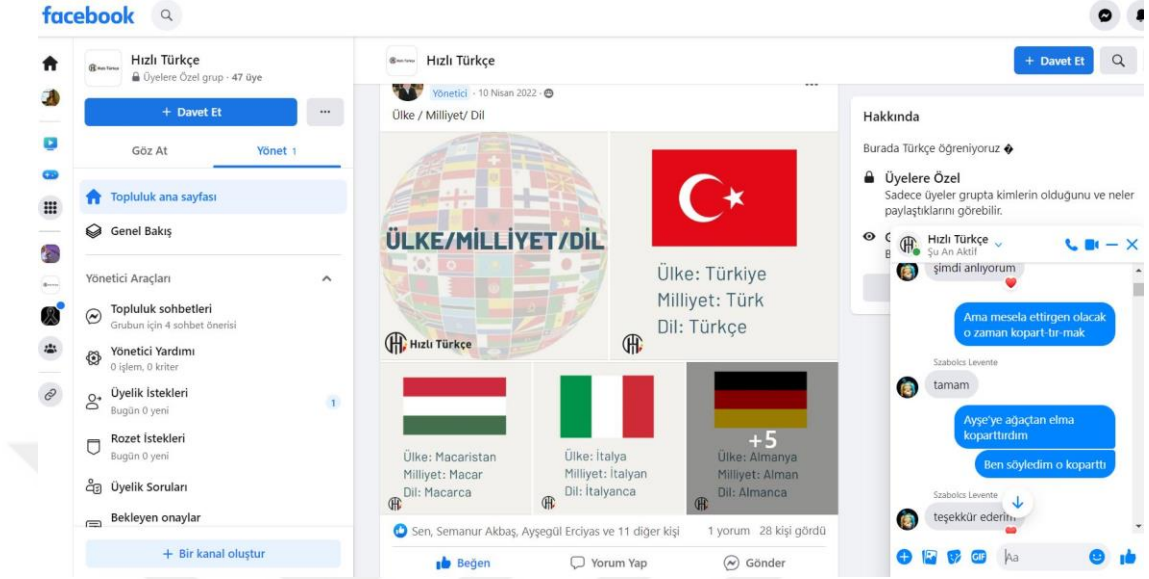
Resim 13. hizliturkce.com web sitesinin YouTube kanalı

EK 5 Instagram görüntüsü



Resim 14. hizliturkce.com web sitesinin Instagram hesabı

EK 6 Facebook-Messenger görüntüsü



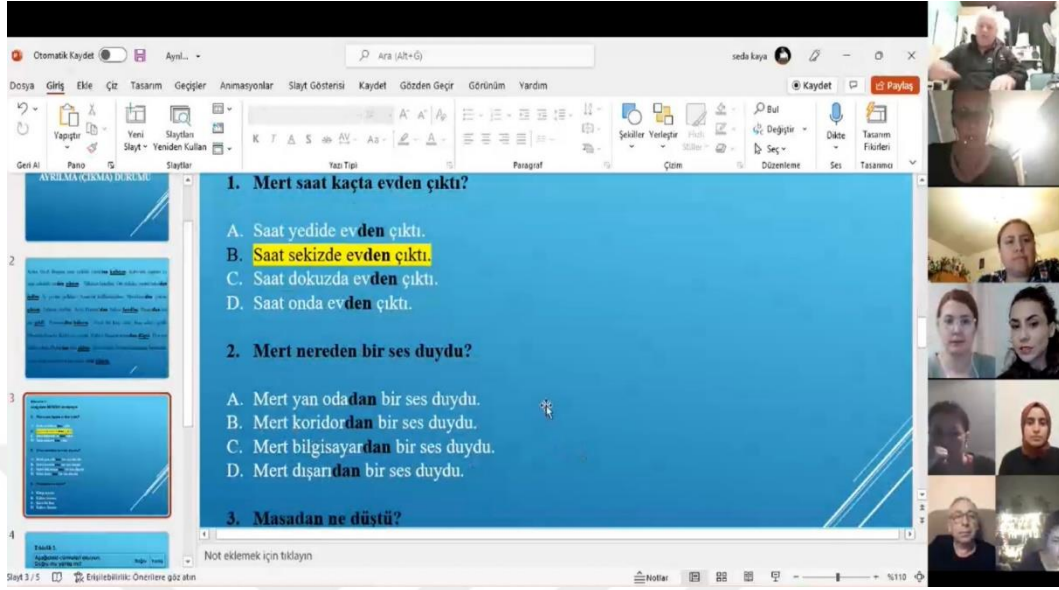
Resim 15. hizliturekce.com web sitesinin Facebook ve Messenger grubu

EK 7 Çevrim içi ders planı

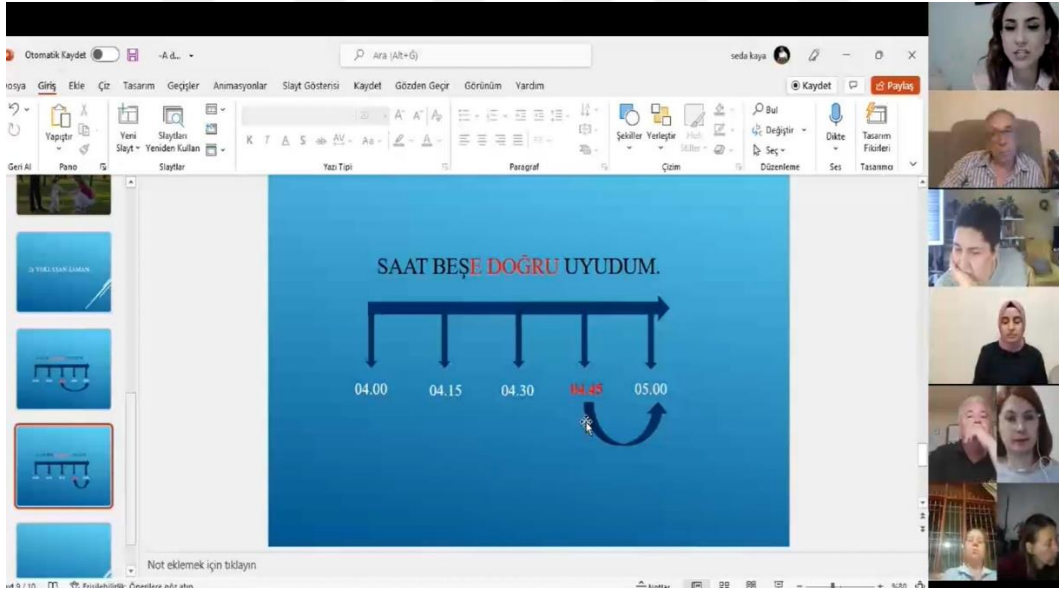
Tablo 7.1. Çevrim içi ders planı

1	7.03.2022	Alfabe, tanışma
2	12.03.2022	Sayılar, yaş sorma
3	14.03.2022	Ülke, millet, dil
4	19.03.2022	İşaret, kişi zamirleri
5	21.03.2022	Kişi ekleri çekimi
6	26.03.2022	Var, yok, bulunma durumu
7	28.03.2022	Soru edatı, evet hayır soruları
8	2.04.2022	Sıra sayılar, sıra sayı sıfatları
9	4.04.2022	İyelik ekleri, aile
10	9.04.2022	Tamlayan eki, emir kipi
11	11.04.2022	İstek kipi, evin bölümleri, renkler
12	16.04.2022	Şimdiki zaman
13	23.04.2022	Belirtme durumu
14	25.04.2022	Ayrılma durumu
15	30.04.2022	Yönelme durumu
16	2.05.2022	-DAn önce/ -DAn sonra
17	7.05.2022	Belirli Geçmiş Zaman
18	9.05.2022	İsim cümleleri imek fiili di
19	14.05.2022	-mAdAn önce/ -DİktAn sonra
20	16.05.2022	İle edatı ve bağlacı
21	21.05.2022	Gelecek Zaman
22	23.05.2022	-A kadar/ -A doğru
23	28.05.2022	Belirtisiz isim tamlaması, belirtili isim tamlaması
24	30.05.2022	Sıfat yapan -ki
25	4.06.2022	-A göre, bence, karşılaştırma ve üstünlük belirteci
26	6.06.2022	-DAn beri, -Dİr
27	11.06.2022	Belirsiz Geçmiş Zaman
28	13.06.2022	Pekiştirme
29	18.06.2022	Geniş Zaman
30	20.06.2022	Belki...belki..., hem... hem..., ne...ne, ya...ya da
31	25.06.2022	gibi kadar
32	27.06.2022	diye sormak, diye cevap vermek
33	2.07.2022	Yeterlik kipi
34	4.07.2022	-mAk üzere, -mAk için
35	9.07.2022	İsim fiiller
36	11.07.2022	-An sıfat fiil

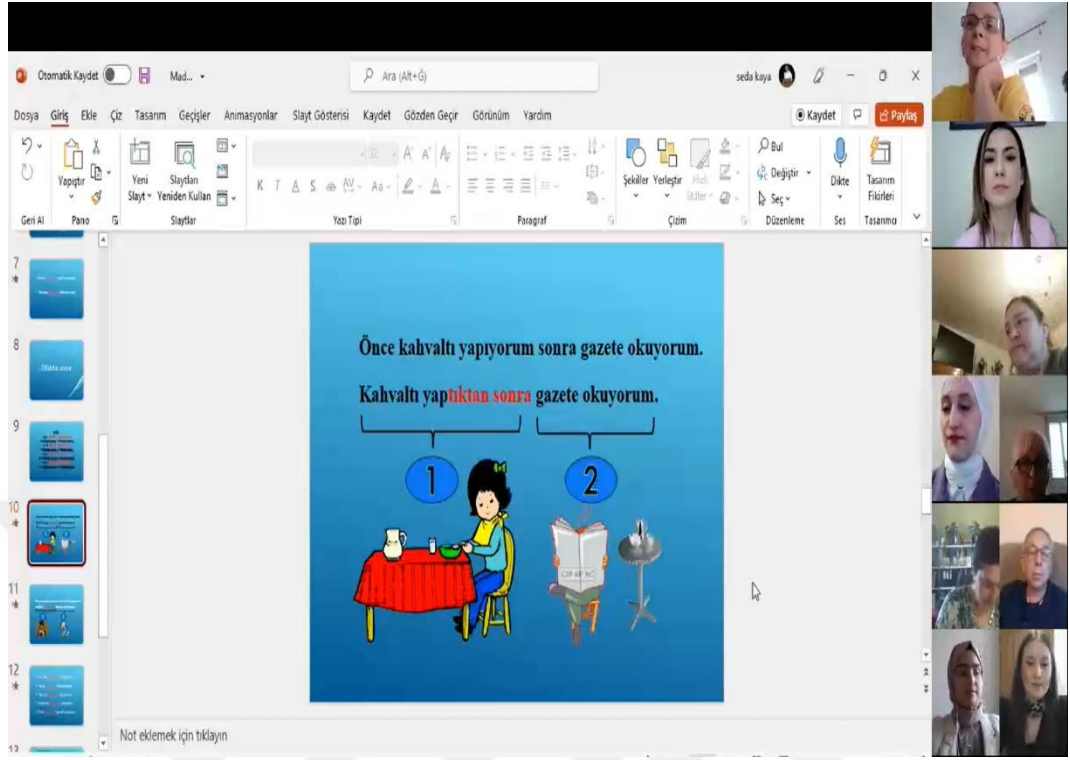
EK 8 Çevrim içi ders görüntüleri



Resim 16. Örnek çevrim içi Türkçe dersi 1



Resim 17. Örnek çevrim içi Türkçe dersi 2



Resim 18. Örnek çevrim içi Türkçe dersi 3



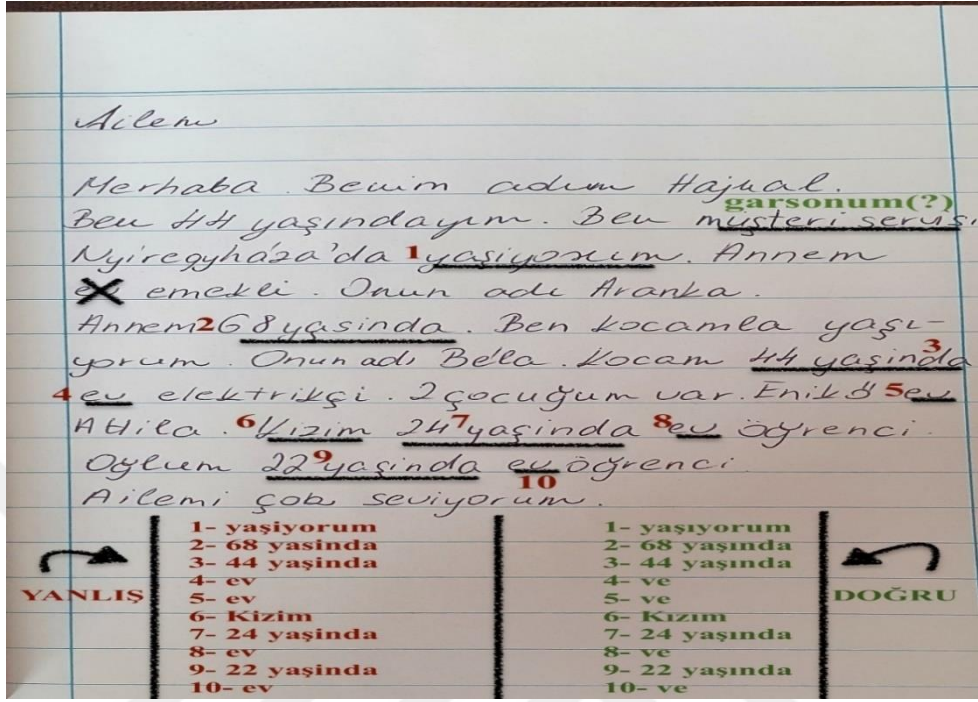
Resim 19. Örnek çevrim içi Türkçe dersi 4

Benim adım Hatice. Ben ev hanımıyım. Her sabah saat sekizde kalkıyorum. Elim*i* ve yüzüm*ü* yıkıyorum. Dişlerim*i* fırçalıyorum. Kahvaltı*yı* hazırlıyorum. Kahvaltıdan sonra masa*yı* topluyorum. Bulaşıkla*rı* yıkıyorum. Evi temizliyorum. Sonra haberle*ri* izliyorum. Haberlerden sonra televizyon*u* kapatıyorum. Daha sonra kıyafetle*ri* ütülüyorum. Ütünden sonra biraz dinleniyorum. Sonra saçım*ı* tarıyorum. Elbisem*i* giyiyorum ve alışverişe gidiyorum. Alışverişten sonra eve geliyorum. Akşam yemeği yapıyorum. Yemekten sonra mutfak*ı* süpürüyorum ve siliyorum. Masa*yı* topluyorum. Dişlerim*i* fırçalıyorum. Televizyon*u* açıyorum. Muhteşem Yüzyıl'ı izliyorum. Sonra uyuyorum. Hayatım gerçekten çok yorucu.

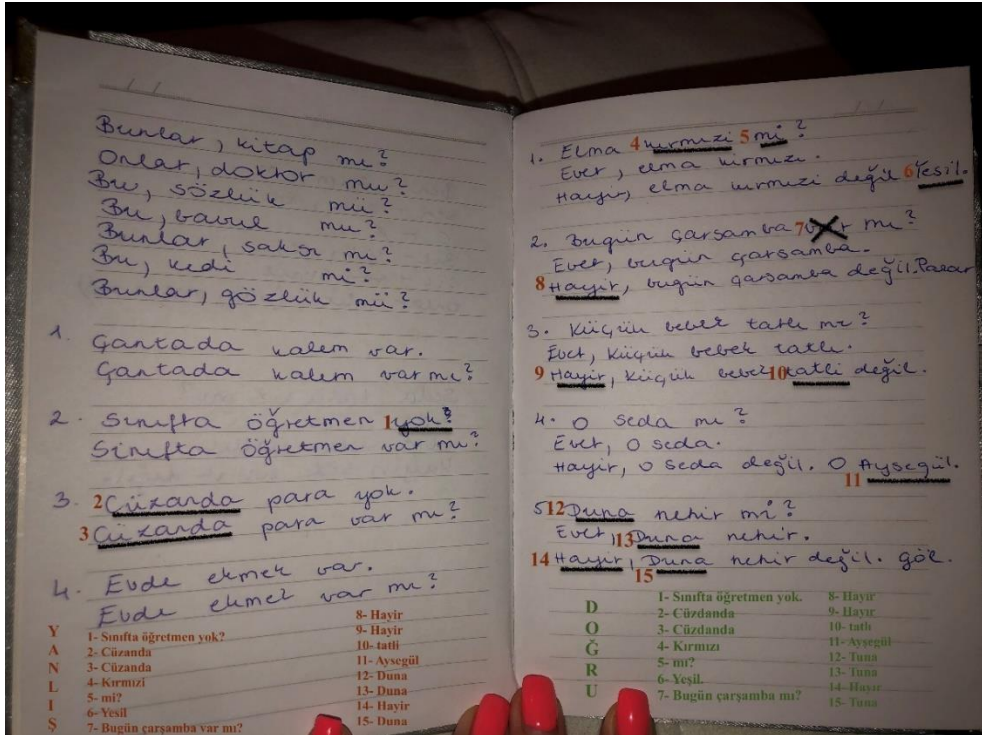


Resim 20. Örnek çevrim içi Türkçe dersi 5

EK 9 Örnek ödev kontrolleri



Resim 21. Örnek ödev kontrolü 1



Resim 22. Örnek ödev kontrolü 2

Ev ödevimi

22.06.2022.

Emekli olduğumdan beri günlerim benzer.

Günümün benzer emekli olduğumdan beri. Erken kalkmak zorunda değilim. Saat çalmıyor. Bazen pencereden kedilerden biri beni uyandırır. B&S kedimiz var. En küçük oğlum geçen kış sokaka atılan kedi yavrularının anneleriyle birlikte kurtardı çünkü çok iyi kalpli. Genellikle 9'da kalkarım. Kahvaltıdan önce ^{9.00'da} kediler için yemek veririm. Sonra ben kahvaltı yaparım. Her zaman hem çay hem kahve içerim. Benim için en önemli içki kahve, sütlu ve şekerli kahve. Kahvaltıdan sonra her gün bir meditasyon kaydedilir. Eski bir araba kazası nedeniyle buna ihtiyacım var. Üç yıl sırasında iki spinal cerrahi vardım bu yüzden her gün omurga masajına da ihtiyacım var. Evde bir omurga masajına yatağım var. Meditasyon sonrası bu bir sonraki programım. Masaj 40 dakika sürer. Bu sırada ya okumam kitap ya da Türkçe kelimeleri öğrenirim. 13:30'da öğle yemeği yerim. Başım sık sık ağrır bu yüzden öğle yemeği sonra bir saat dinlenirim. Öğleden sonra çalışmak için bahçeye çıkarım.

Resim 23. Örnek ödev kontrolü 3

EK 10 Ölçekler

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Bu ankette sıralanan maddeler, Türkçe ile ilgili yeterliliğinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Cümleleri okuyunuz ve size uygun olan seçeneği (X) işaretleyiniz. Bu ankette *Doğru* veya *Yanlış* diye bir seçenek yoktur. Önemli olan, her cümle ile ilgili size uygun gelen puanı işaretlemektir. Teşekkürler...

0: Kesinlikle Yapamam 50: Orta Düzeyde Yapabilirim 100: Kesinlikle Yapabilirim.

Tablo 7.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği

No	TÜRKÇE KONUŞURKEN	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
1	Türkçe konuşurken hatalarımı fark edebilirim.											
2	Türkçe sohbet edebilirim.											
3	Türkçe konuşurken heyecanımı kontrol edebilirim.											
4	Türkçe hazırlıklı konuşmalar yapabilirim.											
5	Konuşmama etkili bir giriş yapabilirim.											
6	Türkçe konuşurken yaptığım hataları düzeltebilirim.											
7	Türkçe konuşurken kelimeleri doğru telaffuz edebilirim.											
8	Karmaşık ve zor metinleri (akademik metin, ansiklopedi vb.) sözlü olarak özetleyebilirim.											
9	Türkçe hazırlıksız konuşmalar yapabilirim.											
10	Türkçe konuşurken, öğrendiğim yeni kelimeleri kullanabilirim.											
11	Bildiğim konularda düşüncelerimi Türkçe ifade edebilirim.											
12	Türkçe konuşurken beden dilini (jest, mimik vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.											
13	İlgi alanıma giren bir konuyu sunarken işitsel ve görsel materyallerden faydalanabilirim.											
14	Türkçe konuşurken mecazları (atasözü, deyim vb.) kullanabilirim.											
15	Bilgi sahibi olduğum konulardaki tartışmalara katılabilirim.											
16	Konuşmamı uygun bir şekilde bitirebilirim.											
17	Belirlenen sürede konuşmamı yapabilirim.											

Kedves tanulók,

Az ebben a kérdőívben felsorolt tételek az Önök török nyelvtudásának megállapítására készültek. Kérem, olvassa el a mondatokat, és jelölje be az Önnek megfelelő szintet (X). Ebben a felmérésben nincs igaz vagy hamis választási lehetőség. Az a fontos, hogy minden mondatnál megjelöljük a megfelelő pontszámot. Köszönettel...

0: egyáltalán nem tudom 50: közepes szinten tudom 100: tökéletesen tudom

Tablo 7.3. Macarca Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için konuşma öz yeterlik ölçeği

No	TÖRÖKÜL BESZÉLVE	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
1	Tisztában vagyok a hibáimmal, amikor törökül beszélek.											
2	Képes vagyok törökül csevegni.											
3	Tudok uralkodni az izgalmamon, amikor törökül beszélek.											
4	Képes vagyok előkészített beszédet mondani törökül.											
5	Hatékonyan tudom bevezetni a beszédemet.											
6	A török beszéd közben ejtett hibákat ki tudom javítani.											
7	Helyesen ejtem ki a szavakat, amikor törökül beszélek.											
8	Képes vagyok szóban összefoglalni bonyolult és nehéz szövegeket (akadémiai szöveg, enciklopédia stb.).											
9	Tudok rögtönzött beszédeket mondani törökül.											
10	Képes vagyok használni az újonnan tanult szavakat, amikor törökül beszélek.											
11	Ki tudom fejezni gondolataimat az általam ismert témákról.											
12	Hatékonyan tudom használni a testbeszédet (gesztusok, arckifejezések stb.), amikor törökül beszélek.											
13	Hasznosak számomra a hang- és képanyagokból, miközben olyan témát mutatok be, amely érdekel.											
14	Törökül beszélve tudok metaforákat (közmondásokat, idiómákat stb.) használni.											
15	Részt tudok venni olyan témákról szóló vitákban, amelyekről van tudásom.											
16	Beszédemet megfelelő módon be tudom fejezni.											
17	A beszédemet a megadott időben el tudom mondani.											

Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği

Değerli öğrenciler,

Bu ankette sıralanan maddeler, Türkçe ile ilgili görüşünüzü belirlemek için hazırlanmıştır. Cümleleri okuyunuz ve size uygun olan seçeneği (X) işaretleyiniz. Bu ankette *Doğru* veya *Yanlış* diye bir seçenek yoktur. Önemli olan, her cümle ile ilgili size uygun gelen puanı işaretlemektir. Teşekkürler...

Tablo 7.4. Türkçe öğrenme tutum ölçeği

No:	TÜRKÇE ÖĞRENMEK	1	2	3	4	5
1	Türkçe öğrenmeyi seviyorum.					
2	Türkçe öğrenmek bana çok zor geliyor.					
3	Türkçeyi çok iyi düzeyde öğrenmek istiyorum.					
4	Türkçe öğrenmek sıkıcıdır.					
5	Farklı kültürden insanlarla iletişim kurmak beni mutlu ediyor.					
6	Türkçe öğrenirken mutlu oluyorum.					
7	Türkçe konuşurken benimle alay edilmesinden korkuyorum.					
8	Türkçe öğrenmek çok güzeldir.					
9	Türkçe konuşurken kendimi iyi hissediyorum.					
10	Türkçe öğrenmek, başkalarıyla iletişim kurmamı sağlıyor.					
11	Türkçe öğrenmek, sosyal etkinliklere katılmamı sağlıyor.					
12	Türkçe yazarken yanlış yapmaktan korkuyorum.					
13	Türkçe konuşurken yanlış şeyler söylemekten korkuyorum.					

Török Tanulási Módszerek Felmérése

Kedves tanulók,

A kérdőívben felsorolt elemek azért készültek, hogy meghatározzák a török nyelvről alkotott véleményét. Olvassa el a mondatokat, és jelölje be az Önre igaz állítást. (X). Ebben a felmérésben nincs igaz vagy hamis választási lehetőség. Köszönettel...

Tablo 7.5. Macarca Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği

No:	TÖRÖK NYELVTANULÁS	1	2	3	4	5
1	Szeretek törökül tanulni.					
2	A török nyelv tanulása számomra nagyon nehéz.					
3	Magas szinten szeretném megtanulni a török nyelvet.					
4	A törökül tanulás unalmas.					
5	A különböző kultúrájú emberekkel való kommunikáció boldoggá tesz.					
6	Boldog vagyok, amikor törökül tanulok.					
7	Félek, hogy kigúnyolnak, amikor törökül beszélek.					
8	Törökül tanulni nagyon jó.					
9	Jól érzem magam, amikor törökül beszélek.					
10	A török nyelv tanulása lehetővé teszi, hogy kommunikáljak másokkal.					
11	A török nyelv tanulása lehetővé teszi számomra, hogy társadalmi eseményeken vegyek részt.					
12	Félek, hogy hibákat követelek el, miközben törökül írok.					
13	Félek, hogy téves dolgokat mondok, amikor törökül beszélek.					

Tablo 7.6. Yazılı anlatım tutum ve kaygı ölçeği

Madde No	YAZILI ANLATIM TUTUM ve KAYGI ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Yazılı anlatım becerilerimi çok geliştirmek isterim.					
2	Yazılı anlatım etkinliklerinde kendimi mutsuz hissederim.					
3	Yazılı anlatım etkinlikleri sıkıcıdır.					
4	Yazı yazmayı çok severim.					
5	Yazılı anlatım etkinlikleri eğlencelidir.					
6	Yazarken yazım kurallarına uymak gereksizdir.					
7	Bir şeyler okurken yazım yanlışları dikkatimi çeker.					
8	Yazarken noktalama işaretlerini kullanmaya dikkat ederim.					
9	Yazılı anlatımda yazım kurallarına uymak önemlidir.					
10	Yazılı anlatımda noktalama işaretlerini kullanmak gereksizdir.					
11	Yazılı anlatımda noktalama işaretlerini kullanmak önemlidir.					
12	Yazılı anlatım ödevleri beni mutsuz eder.					
13	Yazılı anlatım dersleri eğlencelidir.					
14	Yazılı anlatım derslerine mümkün olsa katılmam.					
15	Öğretmenin yazımı değerlendirmesi, beni tedirgin eder.					
16	Yazılarımı başkalarına okumak hoşuma gider.					
17	Düşüncelerimi yazarak anlatmakta zorlanırım.					
18	Düşüncelerimi yazarak daha kolay anlatırım.					
19	Yazılı anlatım çalışmalarında düşünce üretmek zordur.					
20	Yazılı anlatıma başlamakta zorlanırım.					

21	Herhangi bir konu ile ilgili düşüncelerimi kolayca yazabilirim.					
22	Yazarken yazım kuralları beni tedirgin eder.					
23	Yazımın anlaşılır olduğunu düşünmüyorum.					
24	Yazarken noktalama kuralları beni tedirgin eder.					



Tablo 7.7. Macarca Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği

No	AZ ÍRÁSBELI KÉSZSÉGEK ATTITÚDJEI és SZORONGÁSAINAK MÉRÉSE	Egyáltalán nem érték egyet	Nem érték egyet	Határozatlan vagyok	Egyetérték	Teljesen egyetérték
1	Nagyon szeretném fejleszteni az írásbeli készségeimet.					
2	Boldogtalannak érzem magam az írásbeli tevékenységeknél.					
3	Az írásbeli tevékenységek unalmasak.					
4	Szeretek írni.					
5	Az írásbeli tevékenységek szórakoztatóak.					
6	Írás közben felesleges betartani a helyesírási szabályokat.					
7	Amikor olvasok valamit, a helyesírási hibák felkeltik a figyelmemet.					
8	Íráskor ügyelek arra, hogy használjam az írásjeleket.					
9	Az írás során fontos a helyesírási szabályok betartása.					
10	Írásban felesleges írásjeleket használni.					
11	Fontos az írásjelek használata az írás során.					
12	Az írásbeli feladatok boldogtalanná tesznek.					
13	Az írásbeli feladatok szórakoztatóak.					
14	Ha lehetséges volna nem járnék írásbeli órákra.					
15	A tanár értékelése az írásomról idegessé tesz.					
16	Szívesen olvasom másoknak az írásaimat.					
17	Nehezen fejezem ki a gondolataimat írásban.					
18	Írásban könnyebben fejezem ki gondolataimat.					
19	Az írásbeli tanulmányokban nehéz ötleteket produkálni.					
20	Nehezen kezdek bele az írásba.					
21	Bármilyen témáról könnyedén le tudom írni a gondolataimat.					
22	Idegessítenek a helyesírási szabályok, amikor írok.					
23	Szerintem nem érthető az írásom.					
24	Az írásjelek szabályai idegessé tesznek, amikor írok.					

EK 11 Türkçe sınavı

TÜRKÇE SINAVI/ TÖRÖK VÍZSGA

Merhaba. Bu sınavı 1) dersler başlamadan önce 2) dersler bittikten sonra olacaksınız. Her sorunun bir doğru cevabı bulunmaktadır. Toplam 16 soru olup ilk 15 soru 5'er puan son soru 25 puandır.

Bol şanslar.
Sevgilerimle, Seda

Helló. Ezt a vizsgát 1) az órák kezdete előtt és 2) az órák vége után kell teljesítenie. Minden kérdésre van egy helyes válasz. 16 kérdés van. Az első 15 kérdés ötpontos, az utolsó kérdés huszonöt pontos.

Sok szerencsét.
Szeretettel, Seda

METİN 1

Benim adım Mehmet. Ben 16 yaşındayım. Ankaralıyım. Öğrenciyim. Her sabah erken kalkıyorum. Elimi ve yüzümü yıkıyorum. Kahvaltı yapıyorum. Dişlerimi fırçalıyorum. Üstümü giyiyorum. Okula gidiyorum. Saat 17.00'de eve geliyorum. Ailemle sohbet ediyoruz. Akşam 19.00'da akşam yemeği yiyoruz. Sonra ödevlerimi yapıyorum. Saat 22.00'de uyuyorum.

1) Mehmet dişlerini fırçalıyor. Sonra ne yapıyor?

.....

2) Mehmet akşam yemeği yiyor. Sonra ne yapıyor?

- A. Ödevlerine yapıyor.
- B. Ödevlerini yapıyor.
- C. Ödevlerinde yapıyor.
- D. Ödevlerinden yapıyor.

METİN 2

Merve okuldan sonra servise bindi. Sonra eve geldi. Annesine sarıldı. Koltuğa oturdu. Televizyona baktı. Sonra ödevlerini yaptı. Annesine sorular sordu. Annesi ona cevap verdi. Merve'ye yardım etti. Merve cevapları deftere yazdı. Sonra salona gitti. Kardeşiyle oyun oynadılar.

3) Merve kime sorular sordu?

.....

4) Merve nereye oturdu?

Resim 24. Türkçe sınavı örneği

- A. Koltuktan oturdu.
- B. Koltukla oturdu.
- C. Koltuğa oturdu.
- D. Koltuğu oturdu.

METİN 3

Benim adım Ali. 8 yaşındayım. 2. sınıfta öğrenciyim. Biraz tembelim. Her gün saat 14.00'te okuldan çıkıyorum. Okulda köpekler var. Ben köpeklerden çok korkuyorum. Hemen servise biniyorum. 10 dakika sonra servisten iniyorum. Eve giriyorum. Annem her akşam bana bezelye pişiriyor. Bezelye sağlıklı ama ben bezelyeden hoşlanmıyorum. Yemekten sonra ödevlerimi yapıyorum. Ödevlerden nefret ediyorum.

5) Ali nelerden korkuyor?

.....

6) Ali nelerden nefret ediyor?

- A. Ödevleri nefret ediyor.
- B. Ödevlere nefret ediyor.
- C. Ödevlerde nefret ediyor.
- D. Ödevlerden nefret ediyor.

METİN 4

Benim adım Kata. Benim küçük bir evim var. Evde 1 salon ve 1 yatak odası var. Salonda masa var. Masada vazo var. Yerde halı var. Duvarda tablo var. Koltukta kırlent var. Her gün koltukta oturuyorum. Televizyon izliyorum. Akşam televizyonda dizim var. Dizinin adı Muhteşem Yüzyıl. Onu izliyorum. Evimi ve hayatı çok seviyorum.

7) Kata her gün nerede oturuyor?

- A. Koltuğu oturuyor.
- B. Koltuktan oturuyor.
- C. Koltukla oturuyor.
- D. Koltukta oturuyor.

8) Kırlent nerede?

.....

Resim 25. Türkçe sınavı örneği

METİN 5

Gyula: Eszter, dersten sonra planın var mı?

Eszter: Evet, dersten çıktıktan sonra sinemaya gideceğim.

Gyula: Sinemadan sonra ne yapacaksın?

Eszter: Sinemadan sonra kafeye gideceğim.

Gyula: Kafeden sonra eve mi gideceksin?

Eszter: Eve gitmeden önce alışveriş yapacağım. Sonra eve gideceğim.

Gyula: Tamam, iyi eğlenceler.

Eszter: Teşekkür ederim.

9) Eszter ne zaman sinemaya gidecek?

- A. Dersi sonra
- B. Derse sonra
- C. Derste sonra
- D. Dersten sonra

10) Eszter ne zaman alışveriş yapacak?

METİN 6

Ben Erika. Dün uyumak üzere odama gittim. Sonra hatırladım, sınavım vardı. Kahve yaptım. Uyku kaçtı. Ders çalıştım. Saat 05.00'e doğru uyudum. Birden uyandım. Saat 10.00'dü. Sınav 10.30'daydı. Otobüse doğru koştum. Arkadaşım aradı: "Sınav başlamak üzere." dedi. Sınava yetiştim ama maalesef sınavdan kaldım. Sorular bana göre zordu. Arkadaşım var, adı Ayşe. Ayşe'ye göre sorular kolaymış. Ayşe için mutlu oldum. Çünkü o sınavı geçti. Yarın Ayşe ile sinemaya gideceğiz. 1 senedir sinemaya gitmiyorum. Çok mutluyum.

11) Erika ne yapmak üzere odasına gitti?

12) Erika ne zaman uyudu?

13) Sorular kime göre kolay?

14) Erika kimle sinemaya gitti?

Resim 26. Türkçe sınavı örneği

This image shows a full page of white paper with horizontal dotted lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a guide for handwriting practice. There are no margins, text, or other markings on the page.

EK 12 Ön Test- Son Test

YAZMA SINAVI **ÖN TEST**

Bir günde neler yapıyorsunuz? Anlatın.

Pazartesi'den cumana kadar sabahlarda erken kalkıyorum. Saat 05:28'de. Ellerimi doğru yıkamaktan sonra kendime kan tahlili yapıyorum. Diyabetesim var, onu kontrol ederim. Kahve içmekten sonra duş alıyorum ve dişlerimi fırçalıyorum, saçlarımı tarıyorum. Gözlerime lensler koymaktan sonra makyaj yapıyorum ve giyilerimi giyiniyorum. Genellikle pantolon ve tişört giyiyorum. Sonra kedinin tuvaleti temizliyorum, ona yemek ve su veriyorum koridor kapısını doğru kapatıyorum. Eve değilsek kedimiz koridorda kalır. Saat yedide araba ile işe gidiyorum. İşyerim köyden beş kilometre uzakta var, ormanda. 07:20'den 16:10'a kadar çalışıyorum. Öğle yemeği için saat oniki'de yirmi dakika öğle zamanı var. İşten sonra eve gidiyorum. Biraz dinlenmekten sonra ev işleri yapıyorum: mesela bulaşık yıkıyorum, çamaşır yıkıyorum, yemek pişiriyorum ve saire. Sonra kedi ile oynuyoruz, bazen film veya diziler izliyorum Netflix'te veya arkadaşımın telefon ederiz. Ve şu saatlerde türkçe öğrenirim. Genellikle saat 22-23'te yatıyorum. Hafta sonlarında yorgunluktan böyle erken kalkmam.

Resim 28. Bir öğrencinin ön test yazılı anlatım sınavından örnek

YAZMA SINAVI **SON TEST**

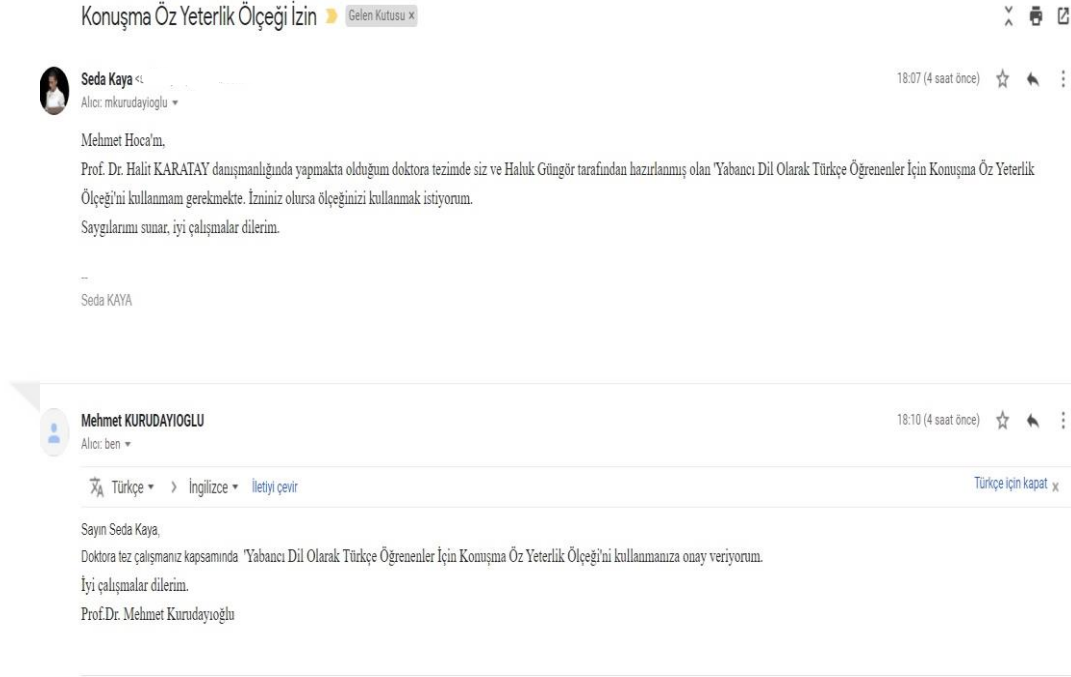
Bir günde neler yapıyorsunuz? Anlatın.

Her sabah saat beş buçukta kalkarım. Elimi yıkarım ve bir kan damlasından kan şekerimi ölçerim. Sonra kahve içerim. Saat altıda duş alırım, dişlerimi fırçalarım ve saçımı tararım. Sonra kontakt lenslerimi takarım ve makyaj yaparım. Varis çorabımı ve elbisemi giyerim. Sonra kedime yemek ve su veririm ve onun tuvaletini temizlerim. Saat yedide çantamı ve anahtarlarımı alırım ve araba ile işe giderim. İkinci kahvem orada içerim. Bir saat sonra kahvaltı yaparım. Hesaplamalar yaparım ve e-postalar yazarım. Müşterilerimiz bana ödeme yapar ama maalesef parayı eve getiremem. İş sekiz saat sürüyor. Öğle yemeği yemek için yirmi dakika öğle yemeği arası var. Saat dörtten sonra eve dönerim. Alishveriş genellikle cuma günü yaparım. Evde biraz uzanırım çünkü hasta bacaklarımın için bütün gün oturmak tehlikeli. Bu arada oğlumla sohbet ederiz. Sonra ev işleri yaparım (yemek pişiririm, bulaşık yıkarım, çamaşır yıkarım, temizlerim) ve akşam yemeği yerim. Uyumadan önce ders çalışırım veya diziler izlerim. Yeni en sevdiğim Can Yaman'ın dizileri. Bazen arkadaşımın telefon ederim. Uyumadan önce kedimle oynuyoruz. Onu biraz okşadıktan sonra saat on buçukta uyurum.

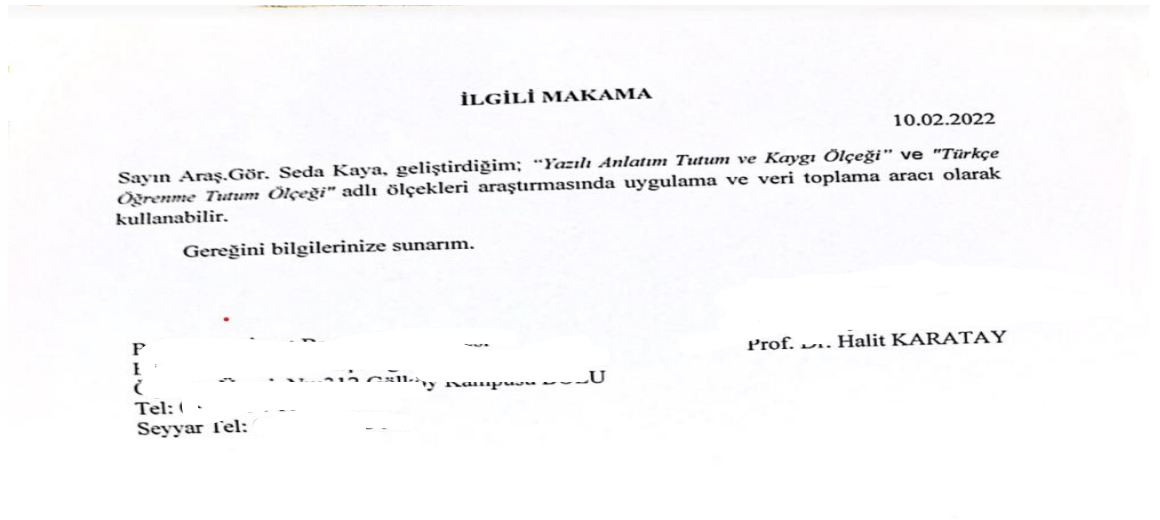
Size herşey için çok teşekkür ederim! Ne kadar minnettar olduğumu ifade edemem. Hayırlı yazlarınız olsun!

Resim 29. Bir öğrencinin son test yazılı anlatım sınavından örnek

EK 13 İzinler

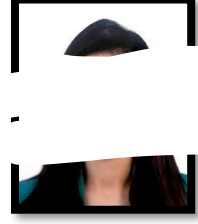


Resim 30. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Konuşma Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzin Belgesi



Resim 31. Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği ve Türkçe Öğrenme Tutum Ölçeği Kullanım İzin Belgesi

EK 14 Öz Geçmiş



ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı:

Doğum Yeri ve Tarihi:

Yabancı Dil: 90 (İngilizce)

Bildiği Diğer Diller: İtalyanca ve Macarca

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/ Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Türkçe Eğitimi A.B.D.	Cumhuriyet Üniversitesi	2008-2012
Lisans	Scienza Della Formazione (Erasmus)	Universita Degli Studi di Salerno (İtalya)	2010-2011
Yüksek Lisans	Türkçe Eğitimi A.B.D	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2016-2018
Doktora	Türkçe Eğitimi A.B.D	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2019-2023

Yüksek Lisans Tez Başlığı ve Tez Danışmanı:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarında dil bilgisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ...

Görevler:

Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Eğitim koordinatörü/ öğretim görevlisi	Budapeşte Yunus Emre Enstitüsü	2013-2017
Öğretim görevlisi	Nemzeti Közszołgálati Egyetem (Macaristan)	2013-2014
Araştırma görevlisi	BAİBÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	2017-

ESERLER

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

A1. Dolunay, S. K. ve Kaya, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi temel düzey ders kitaplarında dilbilgisi terimleri. *International Journal of Language Academy (IJLA)*, 8 (4), 121-134. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.45537>

A2. Karatay, H., Kaya, S. ve Başer, D. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (24), 223-232. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995286>

A3. Karatay, H. ve Kaya, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde edatlar için çerçeve program. *IJLET*, 8 (3), 1-23., Doi: 10.29228/ijlet.43267

A4. Karatay, H., Kaya, S. ve Tekin, G. (2020). Cornell tekniğinin metin özetlemeye etkisi. *Gelecek Vizyonlar Dergisi-Future Visions Journal*, 4 (3), 13-22., Doi: 10.29345/futvis.139

A5. Karatay, H., Külâh, E. ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8 (1), 89-107. <https://doi.org/10.35233/oyea.707967>

A6. Karatay, H. ve Kaya, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağlaçlar için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7 (4), 1-23. Doi: 10.29228/ijlet.37407

A7. Karatay, H. ve Kaya, S. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dilbilgisi için Çerçeve Program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7 (2), 1-59. Doi: 10.29228/ijlet.12377

A8. Kaya, S. ve Dolunay, S. K. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi okuma kitaplarının etkinlikler, basit zamanlar, birleşik çekimler ve ek fiil kullanımı açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 1-14., Doi: 10.29000/rumelide.808156

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler :

B1. Karatay, H. ve Kaya, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağlaçların düzeylere göre öğretimi. 2. *Uluslararası Dergi Karadeniz Sosyal Bilimler Sempozyumu* (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)

B2. Karatay, H. ve Kaya, S. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatım yanlışları. 2. *Uluslararası Gerçek ve Umut Arasında Suriyeli Mülteciler Sempozyumu* (Özet Bildiri/Sözlü Sunum)

B3. Kaya, S. (2016). Macaristan’da Budapeşte Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Söz Varlığındaki Gelişim. *XI. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı(130)*, 745-754. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum)

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Karatay, H., Kartallıoğlu, N., İpek, O., Karabuğa, H., Güngör, H., Kaya, S. ve Tekin, G. (2019). *Akademik Türkçe (Ders Kitabı)*. Pegem, Editör: Halit Karatay, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 514, ISBN:978-605-241-263-3

C2. Kaya, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı, Bölüm adı: *(Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Düzeylere Göre Dilbilgisi Konuları ve Öğretim Etkinlikleri)* Pegem Akademi, Editör: Halit Karatay, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 644, ISBN:978-625-7052-11-5, İngilizce (Bilimsel Kitap)

C3. Başutku S., Kaya, S. ve Tomak, E. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar, Bölüm adı: *(Macaristan’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri)* Kültür Sanat Basımevi, Editörler: Hayati Develi, Şeref Ateş, Şaban Çobanoğlu, Mustafa Balcı, İbrahim Gültekin, Nezir Temur, Rahman Ademi, Mustafa Kurt, İlhan Erdem, Halit Karatay, Deniz Melanlıoğlu, Osman Mert, Salim Pilav, Mehmet Ülker, Basım sayısı:1, Sayfa Sayısı 511, ISBN:978-605-87010-7-6, Türkçe (Bilimsel Kitap)