



**TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN KAZANIMLARIN
ÇEVİRİM İÇİ ARAÇLARLA AKTARIMINA İLİŞKİN TÜRKÇE
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

İbrahim ÖZGEN

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Doç. Dr. Ahmet AKÇAY

Ağrı-2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

İBRAHİM ÖZGEN

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN
KAZANIMLARIN ÇEVİRİM İÇİ AKTARIMINA İLİŞKİN TÜRKÇE
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Doç. Dr. AHMET AKÇAY

AĞRI - 2022

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Çevrim içi Aktarımına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

26/ 08/ 2022

İbrahim ÖZGEN

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Doç. Dr. Ahmet AKÇAY danışmanlığında, İbrahim ÖZGEN tarafından hazırlanan bu çalışma 26/08/2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ

İmza:

Jüri Üyesi:

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN

İmza:

Jüri Üyesi:

Doç. Dr. Ahmet AKÇAY

İmza:

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine ait olup;

Enstitü Yönetim Kurulunun .../.../2022 tarih ve / nolu kararı ile onaylanmıştır.

.... /...../2022

Prof. Dr. İbrahim HAN Enstitü Müdürü

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN KAZANIMLARIN ÇEVİRİM İÇİ ARAÇLARLA AKTARIMINA İLİŞKİN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

İbrahim ÖZGEN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet AKÇAY

2022, Sayfa: x+155

Bilişim teknolojileri özellikle son dönemlerde hızla ilerlemekte ve hayatın her alanına etki etmektedir. Eğitim – öğretim etkinlikleri de bilişim teknolojilerinden kaçınılmaz olarak etkilenmiştir. Dünyada posta yoluyla başlayan uzaktan eğitim önce radyo ve televizyonlarla sonra çevrim içi araçlarla yapılmaya başlanmıştır. Çevrim içi eğitim araçları, eğitime yenilikçi ve modern bir anlayış getiren bilişim teknolojilerinin yansımasıdır. Farklı amaç ve yöntemler doğrultusunda çevrim içi gerçekleştirilen eğitim gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Bu çalışmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının çevrim içi araçlarla aktarımına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada eş zamanlı karma yöntem deseni benimsenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Nicel boyutunda anket formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile elde edilmiş ve nicel verileri elde etme amacıyla SPSS 25 programı kullanılmıştır. Görüşme ile Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitime yönelik farklı açılardan görüşleri alınmıştır. Anket aracılığıyla 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların çevrim içi aktarımına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre çevrim içi aktarıma uygun olmayan kazanımlar belirlenmiştir. Ayrıca ankette beceri alanlarına göre ve katılımcıların demografik özelliklerine değerlendirmeler yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Türkçe Dersi, Kazanımlar, Çevrim içi Eğitim, Öğretim Programı

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

VIEWS OF TURKISH TEACHERS ON THE TRANSFER OF THE OUTCOMES IN THE TURKISH LESSON TEACHING PROGRAM WITH ONLINE TOOLS

İbrahim ÖZGEN

Thesis Advisor: Assoc. Dr. Ahmet AKÇAY

2022, Page: x+155

Information technologies are advancing rapidly, especially in recent years, and affect every aspect of life. Educational activities are also inevitably affected by information technologies. Distance education, which started in the world by mail, first moved to radio and television, then to online tools. Online education tools are the reflection of information technologies that bring an innovative and modern understanding to education. Online education in line with different purposes and methods is becoming more common day by day. In this study, the opinions of Turkish teachers about the transfer of the 2019 Turkish Lesson Curriculum with online tools were examined. The simultaneous mixed method design was adopted in the research. In the qualitative aspect of the research, interviews were conducted through a semi-structured interview form. A questionnaire form was used in quantitative terms. Data were obtained by content analysis and SPSS 25 program was used to obtain quantitative data. With the interview, the opinions of Turkish teachers about online education were received from various perspectives. The opinions of Turkish teachers regarding the online transfer of the achievements in the 2019 Turkish Lesson Curriculum were obtained through the questionnaire. The acquisitions that are not suitable for online transfer were determined according to the assessments of Turkish teachers, In addition, evaluations were made according to skill areas and demographic characteristics of the participants in the survey.

Keywords: Education, Turkish Lesson, Outcomes, Online Education, Curriculum

ÖN SÖZ

Türkçe dersi, temel dil becerileri üzerine kurulu olduğundan okuduğunu anlama, kendini ifade edebilme, zengin bir sözcük hazinesine sahip olma, dil kurallarına hâkim olma ve düşünebilme yetisini doğrudan etkileyen bir derstir. Hızlı bir dönüşüm içerisinde olan dünyada bilişim teknolojileri eğitim alanını da etkilemiştir. Öğrenme, hayatın her alanında ve yaşam boyu gerçekleşir hale gelmiştir. Bilişim teknolojileri öğrenmede yer ve zaman sınırını ortadan kaldırmıştır. Çevrim içi araçlar sayesinde öğrenen ve öğreten arasında yer ve zaman köprüleri aşılmıştır. Bu bağlamda Türkçe dersinin çevrim içi aktarımı önemli bir konu haline gelmiştir. Bu çalışmada çevrim içi eğitime yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Aynı zamanda güncel 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre çevrim içi aktarıma uygunluğu değerlendirilmiştir.

Araştırma süresince ve yüksek lisans eğitimimde bilgilerini, görüşlerini ve desteğini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Ahmet AKÇAY'a ve emeği geçen hocalarıma saygılarımı sunarak teşekkür ederim. Araştırmamda yol gösteren Öğr. Gör. Ahmet KADİROĞLU'na, desteğini esirgemeyen Musa DİŞLİ, Mehmet Sabri İZGEÇ, Selahattin ALIN ve değerli çalışma arkadaşlarıma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü çalışanlarına, her daim maddi ve manevi desteğini esirgemeyen sevgili aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Ağrı – 2022

İbrahim ÖZGEN

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	ii
ÖN SÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLO DİZİNİ	vii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER DİZİNİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Araştırmanın Problemi.....	4
1.1.1 Alt Problemler	4
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi	5
1.4 Sayıtlılar	5
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1 Türkçe Eğitimi ve Türkçe Dersi.....	7
2.2 Türkçe Dersi Öğretim Programı	8
2.3 Dil Beceri Alanları.....	10
2.3.1 Dinleme / İzleme Becerisi	11
2.3.2 Konuşma Becerisi	16
2.3.3 Yazma Becerisi.....	21
2.3.4 Okuma Becerisi	28
2.4 Eğitim ve Teknoloji	35

2.5 Uzaktan Eğitim	37
2.5.1 Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	37
2.5.2 Uzaktan Eğitimin Çevrim içi Eğitime Dönüşümü	39
2.5.3 Eş Zamanlı ve Eş Zamansız Çevrim içi Eğitim.....	40
2.5.4 Acil Uzaktan Eğitim	40
2.5.5 Uzaktan / Çevrim içi Eğitimin Faydaları ve Sınırlılıkları	41
2.6 İlgili Araştırmalar	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	46
3. YÖNTEM	46
3.1 Araştırma Modeli.....	46
3.2 Çalışma Grubu.....	49
3.3 Veri Toplama Araçları	50
3.4 Verilerin Toplanması	52
3.5 Veri Analizi	53
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	56
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	56
4.1 Görüşmeye Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular ve Yorumlar	57
4.2 Çevrim içi Eğitime İlişkin Görüşme Katılımcılarının Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar	60
4.3 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Çevrim içi Araçlarla Aktarımına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri.....	82
4.3.1 Ankete Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular ve Yorumlar	84
4.4 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Çevrim içi Araçlarla Aktarıma Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	87

4.5 Türkçe Dersi Öğretim Programının Beceri Alanlarına Göre Çevrim içi Araçlarla Aktarıma Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	95
4.6 Türkçe Dersi Öğretim Programının Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Çevrim içi Araçlarla Aktarıma Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..	101
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	118
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	118
5.1 Çevrim içi Araçlarla Eğitime İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Ait Bulguların Tartışılması ve Sonuç.....	118
5.2 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Çevrim içi Araçlarla Aktarıma Uygunluğuna İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	126
5.3 Öneriler	132
5.3.1 Program Yapıcılara ve Kurumlara Yönelik Öneriler.....	132
5.3.2 Türkçe Öğretmenlerine Öneriler.....	133
5.3.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	134
6. KAYNAKÇA	135
EKLER.....	145
ÖZGEÇMİŞ	Error! Bookmark not defined.

TABLO DİZİNİ

Tablo 2.1. 2019 TUDÖP Dinleme / İzleme Kazanımları.....	15
Tablo 2.2. 2019 TUDÖP Konuşma Kazanımları.....	21
Tablo 2.3. 2019 TUDÖP Yazma Kazanımları.....	27
Tablo 2.4. 2019 TUDÖP Okuma Kazanımları	33
Tablo 2.5. 2019 TUDÖP Okuma Kazanımları (Devamı)	34
Tablo 3.1. Görüşme Katılımcılarının Özellikleri.....	50
Tablo 3.2. Anket Formu Güvenirlilik Analizi	55
Tablo 4.1. Görüşme katılımcılarının cinsiyetlerine ait bulgular	57
Tablo 4.2. Görüşme katılımcılarının görev sürelerine ait bulgular	57
Tablo 4.3. Görüşme katılımcılarının mezuniyet alanına ait bulgular.....	58
Tablo 4.4. Görüşme katılımcılarının öğrenim derecelerine ait bulgular	58
Tablo 4.5. Görüşme katılımcılarının yaş aralıklarına ait bulgular	59
Tablo 4.6. Görüşme katılımcılarının görev yerlerine ait bulgular	59
Tablo 4.7. Çevrim içi eğitime ilişkin Türkçe öğretmenlerinin genel görüşlerine dair bulgular	60
Tablo 4.8. Çevrim içi eğitimde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular	62
Tablo 4.9. Türkçe Öğretmenlerine göre çevrim içi eğitimin verimini arttıracak çalışmalara ilişkin bulgular	67
Tablo 4.10. Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitimi mesleki açıdan değerlendirmesine ilişkin bulgular	71
Tablo 4.11. Çevrim içi eğitimde Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları uygulamalara ilişkin bulgular.....	73
Tablo 4.12. Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitime başvurmayı düşündükleri durumlara ilişkin bulgular	76
Tablo 4.13. Çevrim içi eğitimin sınıf seviyelerine göre uygunluğuna ilişkin görüşlerin dağılımı	79
Tablo 4.14. Çevrim içi eğitimin sınıf seviyelerine göre uygunluğuna ilişkin bulgular	81
Tablo 4.15. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı	84

Tablo 4.16. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin görev sürelerine ilişkin bulgular	85
Tablo 4.17. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin mezuniyet alanlarına ilişkin bulgular	85
Tablo 4.18. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumlarına ilişkin bulgular	86
Tablo 4.19. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin yaş düzeylerine ilişkin bulgular	86
Tablo 4.20. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin görev yerlerine ilişkin bulgular	87
Tablo 4.21. Konuşma Kazanımlarının Uygun Olmama Durumları	88
Tablo 4.22. Dinleme/İzleme Kazanımlarının Uygun olmama Durumu	89
Tablo 4.23. Yazma Kazanımlarının Uygun Olmama Durumu	91
Tablo 4.24. Okuma Kazanımlarının Uygun Olmama Durumları	93
Tablo 4.25. Konuşma Beceri Alanı Üzerine Genel Görüş	95
Tablo 4.26. Dinleme/İzleme Beceri Alanı Üzerine Genel Görüş	96
Tablo 4.27. Yazma Beceri Alanı Üzerine Genel Görüş	98
Tablo 4.28. Okuma Beceri Alanı Üzerine Genel Görüş	99
Tablo 4.29. Tüm Beceri Alanları Üzerine Genel Görüş	100
Tablo 4.30. Beceri Alanlarının Çevrim içi Araçlarla Aktarıma Uygunluğu Üzerine Karşılaştırmalı Bulgular	100
Tablo 4.31. Cinsiyete Göre Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi	101
Tablo 4.32. Cinsiyete Göre Dinleme/İzleme Becerisinin Değerlendirilmesi	102
Tablo 4.33. Cinsiyete Göre Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	102
Tablo 4.34. Cinsiyete Göre Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi	102
Tablo 4.35. Genel Kazanımların Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi	103
Tablo 4.36. Görev Süresine Göre Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi	103
Tablo 4.37. Görev Süresine Göre Dinleme/İzleme Becerisinin Değerlendirilmesi	104
Tablo 4.38. Görev Süresine Göre Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	105
Tablo 4.39. Görev Süresine Göre Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi	105
Tablo 4.40. Genel Kazanımların Görev Süresine Göre Değerlendirilmesi	106
Tablo 4.41. Mezun Olunan Alana Göre Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi	107

Tablo 4.42. Mezun Olunan Alana Göre Dinleme / İzleme Becerisinin Değerlendirilmesi	107
Tablo 4.43. Mezun Olunan Alana Göre Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	108
Tablo 4.44. Mezun Olunan Alana Göre Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi	108
Tablo 4.45. Genel Kazanımların Mezun Olunan Alana Göre Değerlendirilmesi ...	109
Tablo 4.46. Öğrenim Derecesine Göre Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi ...	109
Tablo 4.47. Öğrenim Derecesine Göre Dinleme/İzleme Becerisinin Değerlendirilmesi	110
Tablo 4.48. Öğrenim Derecesine Göre Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	110
Tablo 4.49. Öğrenim Derecesine Göre Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi	111
Tablo 4.50. Genel Kazanımların Öğrenim Durumuna Göre Değerlendirilmesi	111
Tablo 4.51. Yaş Düzeyine Göre Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi	112
Tablo 4.52. Yaş Düzeyine Göre Dinleme/İzleme Becerisinin Değerlendirilmesi	112
Tablo 4.53. Yaş Düzeyine Göre Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	113
Tablo 4.54. Yaş Düzeyine Göre Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi	113
Tablo 4.55. Genel Kazanımların Yaş Düzeyine Göre Değerlendirilmesi	114
Tablo 4.56. Görev Yerine Göre Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi	114
Tablo 4.57. Görev Yerine Göre Dinleme/İzleme Becerisinin Değerlendirilmesi ...	115
Tablo 4.58. Görev Yerine Göre Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi	115
Tablo 4.59. Görev Yerine Göre Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi	116
Tablo 4.60. Genel Kazanımların Görev Yerine Göre Değerlendirilmesi	116

KISALTMALAR VE SEMBOLLER DİZİNİ

EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TÜDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
TDE	: Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
Akt.	: Aktaran
Vd.	: Ve diğerleri
f	: Frekans
%	: Yüzde
G	: Görüşme katılımcısı
K	: Anket katılımcısı

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim, geçmişten günümüze toplumların kalkınmasında bir pay sahibi ve bireylerin çağın gereklerine uygun beceriler edinmesinde önemli bir etken olmuştur. Eğitimle bireylerin duygusal, bedensel ve zihinsel gelişimi hedeflenir.

Eğitimin geniş çevrelerce kabul gören tanımı, bireylerin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla istendik ve kasıtlı değişiklikler gerçekleştirme sürecidir (Ertürk, 1997: 12). Bireyler, ait oldukları toplum içerisinde kendilerinden beklenen davranışları eğitim yoluyla öğrenerek yaşama hazırlanırlar. Eğitim, bireylerin yaşama hazırlık sürecinde üretken ve verimli olmasını; bilgi, etik, kültür, sanat gibi alanlarda gelişmesini ayrıca kendinden beklenen nitelikleri geliştirmesini sağlayan bir bilimdir. Eğitim yoluyla kişilerin bireysel gelişimi sağlanarak toplumsallaşma sürecine de katkı sunulur (Eroğlu, 1998: 47).

Bireylerin yaşamda edinmesi amaçlanan ve onu yaşama hazırlayan nitelik ve becerilerden biri de dil becerisidir. Dilin en yaygın tanımlarından biri; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir (Ergin, 2006: 3). Dil, kişiler arasında anlaşmayı, bireylerin sosyalleşmesini ve bir arada yaşamasını sağlar. Dil: Düşüncelerin, duyguların ve isteklerin ortak ses, anlam ve kurallarla aktarılmasını sağlayan gelişmiş, çok yönlü bir dizgedir (Aksan, 2015: 55). Dil, temel işlevi bakımından insanlar arasında iletişimi sağlayan bir unsur olarak görülse de bunun yanında insanların gelişimi için vazgeçilmez bir öge, bireyleri sosyal varlıklar yapan bir araçtır. Dil, bireyleri zihinsel açıdan geliştirerek öğrenmenin içselleştirilmesini sağlama konusunda da büyük öneme sahiptir (Güneş, 2007: 24). Nitelikli bir dil eğitimi, bireylerin iyi bir öğrenme zeminine kavuşmasını, daha iyi sosyalleşmesini ve kendini daha iyi ifade etmesini sağlayacaktır.

Toplumlar, kendi içerisinde her bir bireyin istendik davranışlarla yetişmesi ve hayata hazırlık anlamında gelişimi için eğitim ve öğretimi organize ederler. Eğitim – öğretim süreçlerini şekillendiren ana unsur programlardır. Eğiticiler programlara bağlı olarak öğrenme - öğretme süreçlerini yönetir ve gerçekleştirirler. Öğrencilere

kazandırılacak davranışlar programlar vasıtasıyla önceden kararlaştırılmaktadır. Hangi davranışların nasıl kazandırılacağı, hangi derslerde kazandırılacağı, öğrenme ve öğretme süreçleri programlar vasıtasıyla belirlenir. Öğretim programları bir derse ilişkin öğrenme – öğretme süreçlerinin neleri, nasıl, niçin kazandıracağını gösteren kılavuzlardır (Özçelik, 1992: 4). Öğretim programları dersin kazandırılmasında bir ana çerçeve oluştururlar. Öğretmenler bu çerçeve doğrultusunda kazandırılması hedeflenen becerileri aktarırlar. Erden (2019), derslere özgü olarak hazırlanan öğretim programlarının becerileri sınıflandırarak eğitim – öğretim süreci boyunca öğretmenlere yol gösterici olduğunu belirtir. Ülkemizde bu doğrultuda öğretim programları MEB tarafından hazırlanır ve güncellenir. Süreçte MEB anayasaya bağlı hükümleri, farklı ülkelerdeki uygulamaları, ilgili branş zümre toplantılarını, yurt içinde ve yurt dışındaki akademik çalışmaları, branşlara yönelik anketleri, eğitim fakültelerinin branşlara göre hazırladıkları raporları, öğretmenlerin ve yöneticilerin haftalık ders çizelgesi ve programlara yönelik görüşlerini dikkate alarak öğretim programlarını güncellemektedir (MEB, 2019: 7).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (TÜDÖP) dil becerileri üzerine kuruludur. Dil beceri alanları dinleme / izleme, konuşma, yazma ve okuma becerileridir. Her bir beceri alanı dil eğitiminde bir biri ile bağlantılı ve tamamlayıcı niteliktedir. Dil gelişim süreci temel dil becerilerinden dinleme ile başlayarak sonrasında konuşma becerisi ile devam eder. Bireyin eğitim – öğretim sürecine dâhil olmasıyla okuma ve yazma becerilerini edinme ve geliştirme süreci başlar. Doğal sürecinde dinleme ve konuşma ile başlayan dil edinimi okulda okuma ve yazma ile gelişmeye devam eder (Özbay, 2011: 10-11). Dili doğru ve etkili kullanmak için beceri alanlarının tam ve bütünlük içerisinde öğrenilmesi gerekir. Bir dile hâkim olabilmek için beceri alanlarının tam olarak kazanılması önemlidir (Temizyürek ve Çevik, 2017: 115). Dil becerilerinin edinimi eğitim – öğretimle sağlandığı kadar doğal bir süreç içerisinde gelişmektedir ve dil becerileri yaşam boyu kullanılacak becerilerdir. Bu bağlamda Türkçe dersi dil becerilerini geliştirmesinin yanında bireylerin kişisel gelişimini sağlayacak her alana katkısı açısından da oldukça önemlidir.

Günümüzde bilgi teknolojileri ve bilişim alanı hızla gelişmektedir. Hızla gelişen bilgi teknolojilerinin eğitim alanını da etkilemesi kaçınılmazdır. Eğitimi teknolojik gelişmelerden ve teknolojik araçlardan ayrı düşünmek yanlış olacaktır

(Tutulmaz ve Seferoğlu, 2017: 4). Hayatın her alanına etki eden bilgi ve teknoloji sayesinde toplumlar, kültür ve ekonomiler hızlı bir dönüşüm sürecinden geçmektedir. Bilgi ve teknoloji odaklı dönüşümde bireyler ve toplumlar için öğrenme önemli bir eylemdir. Günümüzde öğrenmeler bilişim ve teknoloji sayesinde çevrim içi ve hayat boyu haline gelmektedir (Yürektürk ve Coşkun, 2020: 987). Teknoloji hayatın her alanını etkilediği gibi öğrenme – öğretme süreçlerini de etkilemektedir. Bu bağlamda Türkçe dersinin de teknoloji ile iç içe ve teknolojinin getirdiği imkânlardan faydalanılarak işlenmesi günümüzde teknolojiyle şekillenen eğitim – öğretim süreçlerinin olağan bir sonucudur.

Teknolojinin getirdiği yenilikler dil alanının öğretiminde de değişikliklere yol açmıştır. Bu nedenle dil öğretiminde hem içerik hem de verilme şeklinde değişimlere ihtiyaç vardır. Teknolojik imkânlar Türkçe öğretiminde de faydalı olarak kullanılabilir (Özdemir, 2017: 442). Türkçe öğretmenleri teknolojinin imkânlarından faydalanarak derslerini daha verimli işleyebilir ve dil becerileriyle Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları daha etkili aktarabilirler.

Teknolojik gelişmeler yalnızca ders materyalleri üzerinde bir etki göstermemektedir. Derslerin işlenme biçiminden ortamına kadar değişikliklere yol açmaktadır. Bilim ve teknolojiadaki ilerlemeler eğitim konusunda ihtiyaçları çeşitlendirerek eğitim ortam ve içeriklerine de etki etmektedir. Eğitim ortamları günümüzde dijital platformlara, sanal ortamlara geçmiş durumdadır (Şirin, 2016: 24). Öğrenme ve öğretme anlayışı teknolojik gelişmelere paralel şekillenmektedir. Çağa ve teknolojiye uyum sağlayan yenilikçi bir bakış açısıyla öğrenme ve öğretme süreçlerini yöneten eğitimciler; ders içeriklerini, öğretim materyal ve tasarımlarını, eğitim ortamlarını ihtiyaca göre dönüştürüp daha etkili hale getirebileceklerdir.

Eğitim anlayışını şekillendiren teknolojik gelişmeler, posta yolu ile başladığı bilinen uzaktan eğitim çalışmalarını da etkilemiştir. İnternet, televizyon, bilgisayar gibi bilişim teknolojileri sistemlerindeki gelişmeler uzaktan eğitimi farklı bir boyuta taşımıştır. Özetle uzaktan eğitim birbirlerinden uzakta ve farklı ortamlarda olsalar da öğretmenlerle öğrencilerin sesli ve görüntülü iletişim kurmasıdır (İşman, 2011: 3-4). Bilişim teknolojilerinin etkisi ile günümüzde uzaktan eğitim kavramı çevrim içi

eğitime dönmüş, öyle ki kavramlar birbiri yerine kullanılır olmuştur. Günümüzde artık uzaktan eğitim deyince çevrim içi eğitim akla gelmektedir.

1.1 Araştırmanın Problemi

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğuna ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir? Araştırmamızın temel problemini oluşturmaktadır.

1.1.1 Alt Problemler

- Çevrim içi araçlarla eğitime yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre çevrim içi eğitim nasıl daha verimli hale gelebilir ve verimli bularak kullandıkları uygulamalar nelerdir?
- Türkçe öğretmenleri çevrim içi araçlarla eğitimi mesleki gelişimleri açısından nasıl değerlendirmektedirler?
- Türkçe öğretmenleri çevrim içi araçlarla eğitime hangi durumlarda başvurmayı düşünmektedirler?
- Çevrim içi araçlarla eğitim Türkçe öğretmenlerine göre ortaokullarda hangi sınıf seviyelerine daha uygundur?
- Türkçe öğretmenleri, TUDÖP kazanımlardan hangilerini ne oranda çevrim içi araçlarla aktarıma uygun olarak görmemektedir?
- Türkçe öğretmenlerinin TUDÖP kazanımlarından çevrim içi aktarıma uygun bulmadıklarına ilişkin gerekçeleri nelerdir?
- Türkçe öğretmenleri, TUDÖP beceri alanlarına göre kazanımların çevrim içi araçlarla aktarıma uygun ve uygun olmama seçeneğine hangi düzeyde katılmışlardır?
- Türkçe öğretmenlerinin TUDÖP dört temel dil becerisine yönelik uzaktan çevrim içi araçlarla aktarımına ilişkin genel görüşleri nedir?
- Türkçe öğretmenlerinin görev yerleri, cinsiyetleri, yaşları, görev süreleri, mezuniyet alanları, mezuniyet dereceleri değişkenlerine göre TUDÖP kazanımlarının çevrim içi aktarıma uygun ve uygun olmama seçeneğine katılım düzeyleri nedir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Türkçe dersi dil beceri alanları üzerine kurulu, ilköğretimden yükseköğretime kadar bireylerin öğrenim hayatında önemli bir yer kaplayan etkili bir derstir. Teknoloji ve bilişim alanındaki ilerlemeler öğretim yöntemlerini ve ortamlarını hızlı bir şekilde dönüştürmektedir. Öğrenme ve öğretme ihtiyaçlarına cevap verebilmek için değişim ve dönüşüme ayak uydurabilmek, bilişim teknolojilerinin sağladığı imkânlardan faydalanmak gerekir. Modern eğitim anlayışının sınırları kaldıran etkisi ile çevrim içi araçlar öğrenme ve öğretme sürecinin bir parçası olmuştur. TÜDÖP kazanımlarının çevrim içi aktarıma uygunluğunun incelenmesi araştırmanın öncelikli amacıdır. Araştırma kapsamında, beceri alanlarına ilişkin çevrim içi aktarıma uygun ve uygun olmama durumları tespit edilecektir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitime bakış açılarını görmek, çevrim içi eğitimin mesleki yansımalarını, çevrim içi araçların kullanımında faydalanan uygulamaları, çevrim içi eğitimdeki sorunları ve yapılabilecek iyileştirmeleri belirlemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Çevrim içi eğitimin ortaokullarda hangi sınıf seviyelerine daha uygun gerçekleştirilebileceği, Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitimden hangi durumlarda faydalanmak istediğini belirlemek de araştırmanın amaçlarına dâhildir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Özellikle son zamanlarda kullanım alanı genişleyen çevrim içi araçlar, eğitimin önemli bir parçası olma yolundadır (Can, 2020; Telli ve Altun, 2020). Çevrim içi eğitimi farklı boyutlarıyla inceleyen birçok araştırma yapılmıştır ve bu çalışmalar son dönemlerde ağırlık kazanmaktadır. Bu bağlamda TÜDÖP kazanımlarının çevrim içi aktarıma uygunluğunun değerlendirildiği bu çalışma alana farklı bir soluk getirecektir. Doğrudan kazanımların değerlendirildiği bir çalışma olması sebebiyle araştırmacılara, öğretmenlere, program yapıcılara, içerik geliştiricilere ve eğitimin farklı boyutundaki paydaşlara yol gösterici olacaktır.

1.4 Sayıtlar

- Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri araştırmaya ilişkin sorulara içten ve gerçeğe uygun cevaplar vermişlerdir.
- Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) yer alan kazanımlara hâkimdir.

- Araştırma için oluşturulmuş anket formu ile görüşme formu yeterli ve araştırmanın amacına uygundur.

1.5 Sınırlılıklar

- Araştırma çevrim içi araçlarla eğitime yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ve TUDÖP (MEB, 2019) beceri alanlarındaki kazanımların çevrim içi aktarıma uygunluğuna ilişkin görüşlerle sınırlıdır.
- Araştırmaya katılım ve görüşler Elazığ il merkezi ve merkeze bağlı köylerle beldeelerde görev yapan Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır.
- Araştırma, veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu ve anket formu ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Öğretim Programı: Kazanımların gerçekleşmesi için gerekli olan konular, öğretmen, yöntem, teknik, eğitim ortamları, ders araçları, fizikî imkânlar, ölçme ve değerlendirme gibi unsurları kapsayan bir bütün (Özbay, 2008: 15).

Dil: Düşüncelerin, duyguların ve isteklerin ortak ses, anlam ve kurallarla aktarılmasını sağlayan gelişmiş, çok yönlü bir dizgedir (Aksan, 2015: 55).

Kazanım: Kazanımlar, Öğretim faaliyetleri süresince öğrencilerin kazanmaları gereken ve kazanacakları alışkanlıkları, bilgi ve becerileri gösteren ifadelerdir (MEB, 2006: 8).

Uzaktan Eğitim: Fiziksel olarak farklı mekânlarda bulunan öğrencilerin ve öğretmenlerin teknoloji (video, yazılı materyal, bilgisayar, TV vb.) vasıtasıyla etkileşimde bulundukları sistem (Yalın, 2015: 202).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde Türkçe eğitime, Türkçe Dersi Öğretim Programına, dil beceri alanlarına, eğitim ve teknoloji kavramlarına, uzaktan eğitim ve çevrim içi eğitim kavramlarına ayrıca ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Türkçe Eğitimi ve Türkçe Dersi

İlkokul ve ortaokullarda okutulan Türkçe dersinin öğrenme – öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutu, kazanımları, amaç ve hedefleri Türkçe Dersi Öğretim Programı aracılığıyla belirlenir (MEB, 2019). Dil bilgisi ve ana dili öğretimi açısından da Türkçe dersi oldukça önemlidir. Bu bağlamda Türkçe dersini ilkokuldan üniversiteye kadar her kademede görmek mümkündür (Sever, 2003:10).

Türkçe dersi öğretimine ayrılan ders saati ve kazanımları ile ana derslerden biridir. Ders içeriği dört temel dil becerisine yönelik kazanımların öğrencilere aktarımı üzerine şekillenmektedir. Dil becerilerinin istenilen düzeyde kazandırılması dersin öncelikli amacıdır. Ana dili eğitiminde süreç anlama ve anlatmaya dayalıdır. Bu aşamada anlamaya yönelik okuma, dinleme/izleme ve anlatmaya yönelik olarak da yazma, konuşma becerileri karşımıza çıkmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1999).

Eğitim – öğretim ortamlarında gerçekleştirilen her etkinlik ana dili vasıtasıyla şekillenir. Dil becerilerinin edinimi ve kullanımı yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Yıldız ‘a (2010) göre sistemli ve kurumsal çerçevede devam eden ana dili eğitimi anne karnında başlamaktadır.

Güncel TUDÖP’te dersin özel amaçları arasında “Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması (MEB, 2019: 8).” ifadesi yer almaktadır. Türkçe, anlamaya ve anlatmaya dayalı becerilere yönelik bir derstir.

2.2 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Öğretim programları, kazanımların gerçekleşmesinde gerekli olan konu, öğretmen, yöntem, teknik, eğitim ortamları, ders araçları, fizikî imkânlar, ölçme ve değerlendirme gibi unsurları içeren bir bütündür (Özbay, 2008: 15). Türkçe dersinin öğrenme – öğretme süreçleri de MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yürütülür.

Ülkemizde ve dünyada yaşanan hızlı değişimler özellikle 2000’li yıllardan sonra toplumumuzun eğitime olan bakışını da değiştirmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında bu dönüşümün yansması özellikle 2006 yılındaki güncellemeyle görülmüştür. TUDÖP 2006 yılındaki güncellemeyle yapılandırmacı yaklaşımı ön plâna çıkaran bir anlayışla oluşturulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenenlerin önceki deneyimlerini yeni bilgilerle bütünleştirerek kendi anlayışını inşa ettiği öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Yazar, 2019: 130). Yapılandırmacı anlayış, öğretime dayalı bir kavram değil; bilgi ve öğrenmeye dayalı bir kavramdır ve bu kavram, bilgileri temelden kurmaya dayalıdır (Demirel, 2019: 237). Öğrenen bireyin bilgiyi zihninde oluşturması, kendi çabasıyla anlamlı ilişkiler kurarak bilgiyi yapılandırmasıyla ilgilidir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenlerin salt bilgi aktaran rolünü öğrenmeyi öğreten rehberlere ve öğrencilerin bilgileri kendi çabasıyla anlamlandırmasını sağlayacak bir anlayışa dönüştürmüştür.

TUDÖP dâhil olmak üzere öğretim programlarında son yıllardaki hızlı dönüşümün eğitime yansmaları sonucu daha sıklıkla güncellemeler yapılmıştır. MEB güncelleme çalışmalarına ilişkin dünyada ve ülkemizde yaşanan teknolojik, bilimsel ve sosyokültürel gelişmelerin gelecekte öğrencilerin toplumun üretken bir üyesi olarak sahip olması gereken vasıfların nitelik dokusunu değiştirmesi şeklinde öğretim programlarının güncellenmesinin temel gerekçesini belirtmiştir (MEB, 2017: 4). Öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak oluşturulan TUDÖP 2015 yılında tekrar gözden geçirilerek sadeleştirilmiştir. 2016 - 2017 yılından itibaren kademeli olarak uygulanan TUDÖP 1 ve 5. sınıflarda kullanılmaya başlanmıştır. 2018 yılında eğitim paydaşlarının program üzerine görüşleri alındıktan sonra güncellenerek 2019 yılından itibaren güncel haliyle kullanılmaya başlanmıştır.

Türkçe dersinin öğretimi için geliştirilen programlar arasında 1981 programı temel dil becerilerinin ön plâna çıktığı ve bütünleşik bir anlayışla beceri alanlarının öğretimini kapsayan bir program olmuştur. Dil becerilerinin anlama ve anlatma başlığı altında okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine yönelik amaçlar bulunmakla beraber 1981 programı öncekilerden daha plânlıdır (Girgin, 2011: 24). 2006 yılında oluşturulan TUDÖP'te beceri alanları okuma, yazma, konuşma, dinleme / izleme ve dil bilgisi alanlarına yer vermiştir. 2015 yılındaki TUDÖP'te beceriler sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklinde sınıflandırılmıştır (İşeri ve Baştuğ, 2016: 24). Türkçe Dersi Öğretim Programının 2015 yılında dil bilgisi başlığına yer vermediği fakat dil bilgisi kazanımlarını beceri alanları başlıkları altında verdiği görülmüştür. Dinleme / izleme ve konuşma beceri alanlarının da sözlü iletişim başlığı altında toplandığını söylemek mümkündür. 2019 yılında güncel TUDÖP'te beceri alanları tekrar dinleme / izleme, konuşma, okuma, yazma şeklinde dört başlık altında toplanmıştır. Dil bilgisi kazanımları için ayrı bir başlık açılmadığı görülmektedir. Mevcut dil bilgisi kazanımları dört beceri alanındaki kazanımlarla iç içe verilmiştir. Özellikle yazma ve okuma becerilerine ait kazanımlar arasında dil bilgisi kazanımlarına da yer verilmiştir (MEB, 2015; MEB, 2019).

Güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ile öğrencilerin:

- Okuma, yazma, dinleme / izleme, konuşma becerilerinin gelişmesini sağlamak
- Türkçeyi kurallarına uygun, doğru, özenli ve bilinçli kullanmalarını sağlamak
- Okuma yazma alışkanlığı ve sevgisini kazanmalarını sağlamak
- Dinlediği/izlediğinden, okuduklarından hareketle söz varlıklarının gelişmesi ve dil bilinciyle dil zevkine ulaşarak hayal, düşünce ve duygu dünyalarının geliştirilmesi
- Bir konudaki görüşlerini, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde aktarmalarını sağlamak
- Okuduklarını anlayıp değerlendirmelerini ve sorgulamalarını eleştirel bir bakış açısıyla yapmasını sağlamak

— Bilgiyi keşfetme, yorumlama, araştırma ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmesini sağlamak belirlenmiş amaçlardır (MEB, 2019: 8).

2.3 Dil Beceri Alanları

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir (Ergin, 2006: 3). Dil insanlar arasındaki iletişimin anahtarı aynı zamanda gelişimini devam ettiren canlı ve doğal bir varlıktır.

Dil, çok farklı şekillerde kullanılır. Bilgi aktarmak, kişilerarası ilişki kurmak, düşünceyi dile getirmek ya da açıklamak, zihinsel etkinlik, anlamak, anlatmak dil ile mümkündür (Chmosky, 2002: 90 akt. İpek, 2015: 34). Bireylerin kendini ifade edebilmesi açısından dile hâkim olmaları ve dil becerilerini iyi kullanabilmesi esastır.

İnsan dil sayesinde gördüklerini ve işittiklerini anlamlandırır ve yine dil sayesinde anlamlandırdıklarını çevresine aktarabilir. Yalnızca çevresine aktarmakla kalmaz gelecek nesillere de yine dil sayesinde aktarır (Özkan, 2009: 15). Dil bu yönüyle toplumların hafızasıdır diyebiliriz. Dili kaybolan bir milletin hafızası da silinecektir.

Temel dil becerileri anlama ve anlatmaya dayalıdır. Bireyler, çevrelerinden gelen yazılı veya sözlü uyarılara karşı dilin anlama becerilerini; duyguların, düşüncelerin, bilgilerin ve her türlü yazılı veya sözlü mesajın iletiminde dilin anlatma becerilerini kullanırlar.

Anlama Becerileri: Dinleme / izleme ve okuma

Anlatma Becerileri: Yazma ve konuşma becerilerini ifade etmektedir.

Temel dil becerilerinin edinim süreci anne karnında başlayan dinleme becerisi ve devamında gelişen konuşma becerisi ile devam eder. Bireyin okula başlamasıyla okuma – yazma becerileri gelişmeye başlar. Anlama becerilerinden dinleme ve okuma, anlatma becerilerinden konuşma ve yazma birbirlerinin zıttı gibi görünse de özünde temel dil becerileri bir zincirin halkalarını oluştururlar. Dil becerilerinin gelişimi birbirini destekler ve tamamlar (Arıcı ve Taşkın, 2019: 190).

Eğitimde hedeflere ulaşmak için ana dilin kullanımı doğru ve etkili olmalıdır. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde gerekli beceriler öğrencilere kazandırılmalıdır. Nihayetinde Türkçenin etkili kullanımı diğer derslerdeki başarıyı etkileyecektir. Eğitimin bir iletişim süreci olduğu düşünülürse dil becerilerinin gelişmiş olması süreci daha başarılı kılacaktır. Unutulmamalıdır ki bireylerin bilgi ve becerileri dinleme ya da okuma ile artar. Öğrenciler açısından düşünüldüğünde bu durum dört temel dil becerisi öncelikle Türkçe dersi başta olmak üzere diğer derslerin de temelini oluşturmaktadır (Özbay, 2006:4).

Temel dil becerilerinin gelişimi ve kullanımı yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Hayatla iç içe geçmiş olarak okul dışı öğrenmelerle dil becerilerinin gelişimi devam edecek ve öğrencilerin akademik başarılarını etkileyecektir. Türkçe öğretiminin temelini teşkil eden dil becerilerine yönelik oluşturulan kazanımların aktarımı bu nedenle elzemdir.

Dil becerileri birbiri ile doğrudan ilgili ve doğru kullanılması gereken becerilerdir. Öğrenim süreçleriyle bireylerin dil becerilerini doğru kullanması sağlanmalıdır.

2.3.1 Dinleme / İzleme Becerisi

Dinleme becerisi anne karnında başlayan bir süreçle insanların ilk olarak edindiği dil becerisidir. Dilin anlama boyutunda gerçekleşen bir beceridir (Sever, Kaya ve Aslan, 2006: 25). Anlama boyutunda, dinleme ve izleme bir arada anılmaktadır. Dinleme salt bir işitme eylemi değil işitilenleri anlamlandırmaktır. Dinleme becerisi işitmek anlamına gelmez. İşitme fizyolojik bir eylemdir, dinleme ise psikolojik bir süreçtir. İnsan kulağıyla işitir, zihninde ise anlamlandırarak dinleme sürecini tamamlar (Ergin, 2014: 107-113).

Dinleme becerisi diğer beceri alanlarıyla birlikte Türkçenin dört temel dil becerilerinden biridir. Doğum öncesi süreçte anne karnında dinleme becerisinin edinimi başlar ve sonraki süreçte gelişerek diğer dil becerilerinin temelini oluşturur (Güneş, 2014: 80).

Dinleme becerisi bireylerin hayatında en fazla kullandıkları dil becerisidir. Günlük yaşamlarında insanlar çevrelerini, okulda arkadaşlarını ve öğretmenlerini dinlerler. Bireyler bir aradayken diğer dil becerilerine oranla dinleme becerisini daha

fazla kullanırlar (Arıcı, 2018: 12). Özellikle okullarda yazılı materyallerin fazlalığına rağmen dinleme etkinlikleri öğrenme açısından önemli bir yer tutmaktadır. Günlük hayatta gençlerin, yetişkinlerin ve çocukların sıkça zaman harcadığı bir beceri alanıdır (Doğan, 2013:12).

Dinleme işitileni alıp saklamak veya işitileni anlamak için dikkat harcamaktır. (Sever, 2011: 10). Dikkatsiz ve amaçsız bir dinleme eylemi dinleyene fayda sağlamayacaktır. Dinleme süreci önce duyma ile başlar sonrasında anlama ve hatırlama gelir. İşitilen anlamlandırıldıktan sonra yorumlama ve değerlendirme son aşamada ise tepki oluşur (Gürel, Tat ve Özşenler, 2018: 59).

Dinleme, dikkate dayalı aktif bir eylemdir. Bireyin duygusal, zihinsel ve psikomotor yetenekleri bu süreci etkiler (Karadüz, 2010: 42). Bireyin dinleme eylemini bilinçli gerçekleştiriyor olması onu amaçlı bir davranışa dönüştürmektedir. Dinleme becerisi kendiliğinden ve doğuştan var olsa da amaçlı ve bilinçli gerçekleştirildiğinde fayda sağlayacaktır. Bireylerin dinleme ve izleme kabiliyetini geliştirmek için sistemli bir şekilde dinleme eğitimi verilmelidir (Yalçın, 2002: 45).

2006 TUDÖP'te sözlü iletişim becerileri kapsamına alınan dinleme / izleme becerisi 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında ayrı bir beceri alanı olarak sınıflandırılmıştır. 2006 TUDÖP'te dinleme / izleme beceri alanıyla ilgili 42 kazanıma yer verilmiştir. Güncel 2019 TUDÖP'te kazanım sayısının 15 olduğu görülmektedir (MEB, 2006; MEB, 2019). TUDÖP'te yer verilen bazı dinleme yöntem ve teknikleri şunlardır:

Not Alarak Dinleme

Dinleme amacına göre dinleme sırasında öğrencilerin not almaları istenir. Amaç dinlenenlerin daha kolay hatırlanmasını ve anlaşılmasını sağlamaktır. Not alan öğrencilere öğretmenler tarafından gerekli hatırlatmalar yapılır ve not kâğıtları verilir. Not alırken her yerin yazılması engellenir ve önemli noktalara vurgular yapılır (MEB, 2006: 62).

Not alarak dinleme tekniğinde öğretmenin öğrencilere önemli çıkarımlar yapabilecekleri bölümleri göstermesi ana fikir, başlık, örnekler gibi bir konunun ana hatlarını yansıtacak yerlere vurgu yapabilmeleri ve etkili bir not alma yöntemi geliştirmeleri için önemlidir.

Katılımlı Dinleme

Katılımlı dinleme yönteminde dinleyen konuşmacıya zihninde oluşan soruları sorarak daha iyi anlamaya çalışır. Etkin bir şekilde dikkatini vererek başka bir işle uğraşmadan konuşmacı dinlenir. Ayrıca konuşmacıyla göz temasını kaçırmamak gerekir. Dinleyici anlaşılmayan noktaları konuşmacıya sorar ve konuyu daha iyi kavramak amaçtır. (MEB, 2006: 62). Dinleyici ve konuşmacı arasında etkili bir iletişim olmalıdır. Karşılıklı etkileşim önemlidir.

Katılımsız Dinleme

Katılımsız dinleme yönteminde amaç öğrencilerin zihinsel faaliyetlerini aktifleştirerek dinledikleri üzerine düşüncelerini sağlamaktır. Öncelikle dinlenen metnin bir süreci mi ele aldığı yoksa bir açıklama mı yaptığı belirlenmeye çalışılır. Dinlenen metnin türüne göre öğrencilerin zihinlerinde sorular geliştirmesi ve cevaplar bulması sağlanır (MEB, 2006: 62).

Katılımlı dinlemenin aksine öğrenciler daha pasif konumda olsalar da zihinsel faaliyetler geliştirmeleri beklenir. Öğrenci zihninde oluşan sorulara cevaplar arar. Konuşan ve dinleyen arasında etkileşim zayıftır.

Empati Kurarak - Kendini Başkasının Yerine Koyarak Dinleme

Empati kurarak dinleme / izleme yöntemi dinleyen kişinin kendini bir süreliğine konuşan kişinin yerinde düşünmesidir. Bu sayede konuşmacının neler hissettiğini ve dünyayı nasıl anlamlandırıldığını, neler hissettiğini görmeye çalışır. Dinleyen, konuşmacının sözlerini ve sözlerinin temelinde yatan amacı anlamaya çalışır (MEB, 2006: 62).

Empati şüphesiz önemli bir yetenektir. Unutulmaması gereken nokta bireyin kendi benliğinden çıkmadan ön yargıları kırmaya yardımcı olacak şekilde geliştirmektir. Empati bireylere yargılamadan dinlemeyi ve karşıdakinin hislerini anlayacak bir anlayış geliştirmeyi öğretir.

Eleştirel Dinleme

Eleştirel dinleme / izlemenin amacı öncelikle öğrencilere soru sorma alışkanlığı kazandırmaktır. Öğrencilerin bir konu hakkında tarafsız bir bakış açısı geliştirmeleri istenir. Konunun olumlu ve olumsuz yanlarını kendi düşünceleriyle

bulmaları sağlanır. Amaç öğrencilerin kendi değerlerini ve doğrularını bulmalarıdır (MEB, 2006: 63).

Eleştirel dinleme / izleme etkinlikleri öğrencilere sorgulama alışkanlığı kazandırmak açısından önemlidir. Öğrencinin çevresinde olup bitenleri kendi mantık süzgecinden geçirerek olumlu ve olumsuz yanlarıyla görebilmesini kolaylaştırır.

Seçici Dinleme

Seçici dinleme / izleme yönteminde dinleyen birey ihtiyacına göre belli alanları takip ederek kendi ilgileri doğrultusunda bir dinleme / izleme gerçekleştirir. Dinleyenin yoğunlaştığı kısım kendine hitap edecek olan yerlerdir (MEB, 2006: 63).

Seçici dinlemede öğrencilerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarının farkında olması gerekir. Süreçte kendine fayda sağlayacak bilgileri dinleme / izleme yoluyla elde edebilmesi açısından seçici dinleme önemlidir. Öğretmenin yönlendirmeleri ile öğrenciler seçici dinlemeyi daha etkili kullanabilirler. Sürecin verimli olması açısından diğer dinleme türlerinde olduğu gibi öğretmenin yönlendirmeleri gereklidir.

Yaratıcı Dinleme

Yaratıcı dinleme yöntemi öğrencilerin dinledikleri ve izledikleriyle ilgili yeni bakış açıları geliştirerek kendilerine özgü fikirler inşa edebilmeleri amacını taşır. Öğrenciler bilinen, anlatılan, anlaşılan bir sorun veya durum üzerine yapılmış bir konuşmadan hareketle yeni sonuçlar, düşünceler ve hayallere ulaşırlar. Son aşamada özgün düşüncelerini dile getirirler (MEB, 2006: 63).

Dinleme / izleme yöntemlerine bireylerin dinleme becerisini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla TUDÖP'te yer verilmiştir (MEB, 2006; MEB, 2015; MEB, 2019). Güncel TUDÖP'te (MEB, 2019) yer verilen dinleme / izleme kazanımları da şu şekildedir:

Tablo 2.1. 2019 TUDÖP Dinleme / İzleme Kazanımları

DİNLEME/İZLEME KAZANIMLARI	<u>5. Sınıf</u>	<u>6. Sınıf</u>	<u>7. Sınıf</u>	<u>8. Sınıf</u>
1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	T.5.1.1.	T.6.1.1.	T.7.1.1.	T.8.1.1
2. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	T.5.1.2.	T.6.1.2.	T.7.1.2.	T.8.1.2.
3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	T.5.1.5.	T.6.1.3.	T.7.1.3.	T.8.1.3.
4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	T.5.1.6.	T.6.1.4.	T.7.1.4.	T.8.1.4.
5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder.	T.5.1.3.	T.6.1.5.	T.7.1.5.	T.8.1.5.
6.Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	T.5.1.4.	T.6.1.6.	T.7.1.6.	T.8.1.6.
7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.	T.5.1.7.	T.6.1.7.	T.7.1.7.	T.8.1.7.
8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	T.5.1.8.	T.6.1.8.	T.7.1.8.	T.8.1.8.
9. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.	-	-	T.7.1.10	T.8.1.9.
10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	T.5.1.10	T.6.1.10	T.7.1.12	-
11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	T.5.1.11.	T.6.1.11.	T.7.1.11.	T.8.1.10.
12. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.	-	-	-	T.8.1.11.
13. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.	-	-	T.7.1.9.	T.8.1.12
14. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	T.5.1.9.	T.6.1.9.	T.7.1.14	T.8.1.13
15. Dinleme stratejilerini uygular.	T.5.1.12.	T.6.1.12.	T.7.1.13.	T.8.1.14.

Güncel TÜDÖP'te (2019) 15 dinleme / izleme kazanımı mevcuttur. Dinleme / izleme becerisini geliştirmeye yönelik 15 kazanımın 11'i tüm sınıf seviyelerinde (5, 6, 7 ve 8. sınıf) seviyelerinde ortakır. 12 no.lu ve T.8.1.11 kodlu kazanım yalnızca 8. sınıf seviyesinde bulunmaktadır. 10 no.lu kazanım ise yalnızca 8. sınıf seviyesinde yoktur. 9 ve 13 no.lu kazanım 7 ve 8. sınıf seviyelerinde bulunmaktadır.

2.3.2 Konuşma Becerisi

Dil edinim ve gelişim sürecinde birey anne karnındayken dinleme ile başlayan süreç konuşma becerisinin gelişimi ile devam eder. Konuşma becerisi; duyguları, düşünceleri, istekleri işitsel ve görsel birtakım öğeler aracılığıyla karşımızdakine iletme, dışa vurma ve açıklama eylemidir (Taşer 2000: 27). İnsanlar iletişim sürecinde karşındakine kendini ifade edebilmek adına konuşma becerisini kullanırlar. Birey konuşma becerisini ne denli iyi kullanırsa o derece kendini iyi ifade edebilecektir.

Konuşma, zihinsel yapı, işlem ve süreçlerin açığa çıkması; duygu ve düşüncelerin sözlerle aktarılmasıdır (Güneş, 2014: 3). Konuşmanın zihinsel yönü vardır. Bireyler konuşma becerisinde zihinsel aktiviteler sonucu duygularını, düşüncelerini, bilgilerini veya mesajlarını seslere dönüştürerek iletirler.

Konuşma eyleminin fiziksel, sosyolojik, psikolojik ve fizyolojik boyutları vardır (Demirel, 2003: 90). İnsan konuşurken akciğerlerini kullanarak ses dalgaları oluşturur. Ayrıca konuşan kişinin içinde bulunduğu psikolojik durum ile etrafını çevreleyen toplumsal etkenler de etkili olur.

Dinleme becerisinden sonra gelişmeye başlayan konuşma becerisi öncelikle bireyin ailesi ve çevresinden öğrendikleri ile şekillenir. Sever'e (2011) göre bireylerin çevresinden ve ailesinden edindiği konuşma becerileri okullarda öğretmenler tarafından desteklenmelidir ve doğru, kurallı, etkili konuşma becerisi kazanmaları sağlanmalıdır. Böylelikle konuşma becerisinin gelişimi sistemli hale gelerek desteklenmiş olacaktır. Taşer'e (2000) göre konuşma becerisi dilin üretim aşamasıdır. Ana dili öğrenirken dinleme becerisinden sonra zihnin işlevsel bir etkinliği olarak konuşma becerisi gelişir ve bu sıralamanın bozulmaması dil gelişimi açısından önemlidir.

Konuşma becerisi diğer dil beceri alanları ile doğrudan ilgili ve ana dili öğretiminde desteklenmesi gereken bir beceridir. Bireylerin toplumla iletişimi, kendini

ifade etmesi ve bildiklerini aktarması konuşma ile olur. Günlük iletişimin önemli bir kısmını konuşma becerisi oluşturur. Yapılan araştırmalar bireylerin günün %80 ile %50'sinde iletişim kurduğunu göstermektedir. İletişim kurarak geçen bu sürenin yaklaşık %30'unu konuşarak, %9'unu yazarak, %16'sını okuyarak ve %45'ini de dinleyerek geçirdiği görülmüştür (Nalıncı, 2000: 130). Dilin üretim aşamasının devreye girdiği konuşma becerisini geliştirmek kendini daha iyi ifade eden ve daha sağlıklı iletişim kuran bireylerin var olduğu bir sosyal ortam oluşturacaktır.

Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek Türkçe Öğretim Programlarında açıklanan veya adı geçen bazı yöntem ve teknikler mevcuttur (MEB, 2006; MEB, 2015; MEB, 2019). Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek ve desteklemek için adı geçen yöntem ve teknikler şunlardır:

Katılımlı Konuşma

Katılımlı konuşma yönteminde amaç konunun daha iyi anlaşılması için dinleyicilerin konuşma sürecine aktif şekilde katılmasıdır. Dinleyiciler konuşma sürecine dâhil olacağından konuya ilgileri kaybolmayacaktır (MEB, 2006).

Dinleyicilerin aktif olması konuya farklı açılardan yaklaşılmasına katkı sağlayacaktır. Süreçte öğretmenlerin yönlendirmeleri önemlidir.

Hafızada Tutma Tekniği

Hafızada tutma yönteminde amaç öğrencilerin konuşmalarını kurallara uygun, akıcı, etkileyici ve kesintiye uğratmadan yapabilmelerini sağlamaktır. Yöntemin uygulama sürecinde konuşmanın içeriğindeki cümleler gruplandırılır ve belli bir akış içerisinde sunulmaya çalışılır. Konuşma için seçilen cümleler benzetmeler, mizah, hayal gücü, abartma gibi unsurlardan faydalanılarak bir bütünlük içerisinde sunulur (MEB, 2006).

Hafızada tutma tekniğinde konuşma için seçilen sözcükler ve cümleler bir kâğıda yazılır. Seçilen parçalardan anlamlı bir bütün oluşturulmaya çalışarak akıcı ve kurallı şekilde aktarılır.

Eleştirel Konuşma

Eleştirel konuşma yöntemiyle öğrencilerin ortaya konun bir durum veya sorunla ilgili tarafsız bir bakış açısı geliştirmeleri, değerlendirme yapmaları, çözüm

üretmeleri ve yorum kabiliyetlerini geliştirmeleri amaçlanır. Öğrencilerin bir konu ile ilgili olumlu ve olumsuz yönleri fark edebilmeleri eleştirel konuşma yöntemiyle sağlanmaya çalışılır (MEB, 2006).

Eleştirel dinleme / izleme ile eleştirel konuşma birbirlerini tamamlayan etkinlikler olarak düşünülebilir. Her iki yöntemde de amaç öğrencilerin farklı bakış açılarıyla problemlere yaklaşabilmesini sağlamaktır.

Yaratıcı Konuşma

Yaratıcı konuşma tekniğinde öğrencilerin yaratıcılık yeteneğini konuşma becerisi ile birleştirmek asıl amaçtır. Konuşma becerisiyle yaratıcı düşünme bir arada geliştirilmek istenir. Öğretmen öğrencilere bir konuşma konusunu vererek onlardan konu ile ilgili sırayla konuşmalarını ister. Sırası gelen öğrenci kendinden öncekinin söylediklerinden yola çıkarak konuya farklı bir yorum getirir (MEB, 2006).

Yaratıcı konuşma etkinliği öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmek ve düşünce dünyalarını zenginleştirerek konuşma becerisinin gelişimini sağlamak bağlamında faydalı bir yöntemdir.

İkna etme

İkna etme yöntemi bir konu hakkında bilgi sahibi olan kişinin düşüncelerini karşıdakine kabul ettirmek ve karşıdakinin düşünceleri benimsemesini sağlamak için kullanılır. Konuşmacı aktardığı düşünceyle ilgili bilgi sahibi olmalı, konuşmasını beden dili ile desteklemeli, güvenilir kaynaklar ve sayısal veriler kullanmalıdır (MEB, 2006).

İkna etme yönteminin başarılı olması için düşünceleri sağlam kanıtlarla savunup karşıdakine benimsetebilmek önemlidir. Konuşmacı düşüncelerini temellendirmedikçe ve beden diliyle desteklemedikçe karşıdakini etkileyemeyecektir. Amaç bu becerileriyle birlikte konuşma kabiliyetini geliştirmektir.

Serbest Konuşma

Serbest konuşma yönteminde konu sınırlaması olmadan öğrencilerin herhangi bir konuda görüşlerini, hayallerini, duygu ve düşüncelerini dile getirebilmesi amaçlanır. Serbest seçilen bir konu ile ilgili öğrenciler duygularını, düşüncelerini kısıtlama olmadan dile getirirler (MEB, 2006).

Serbestçe ifade edilen duygular ve düşünceler öğrencilerin konuşma becerisini geliştirecektir. Kendilerini ifade edebilmelerine katkı sağlayacaktır.

Tartışma

Tartışma yönteminde öğrencilerin konuya ilişkin olumlu veya olumsuz fikir getirerek kendi görüşlerini savunabilmesi amaçlanır. Öğretmen tartışma yönteminde konu belirlemek için seçenekler sunar ve konuyu öğrencilerin belirlemesi istenir. Öğrenciler belirledikleri konuya ilişkin düşüncelerini geliştirmek ve savunmak için araştırmalar yapar ve kaynaklar toplarlar. Seçilen konular öğrenci seviyesinde ve onların düşünce becerilerini geliştirebilecek nitelikte olmalıdır. Öğretmen konu seçimi için dikkatli olmalı ders süresine göre de ayarlama yapmalıdır (MEB, 2006). Öğretmenin yönlendirmesi ders süresinin aşılmaması ve konunun verimli tartışılması açısından önemlidir.

Tartışma sınıf ortamında öğrencilerin kendini rahat ifade edebileceği şekilde gerçekleştirilmelidir. Öğrencilerin birbirine karşı saygılı ve anlayışlı olması tartışmanın önemli bir kuralıdır (MEB, 2006).

Tartışma yönteminde başkan ve tartışmacılardan oluşan öğrenci grupları vardır. Tartışmada başkan konu dışına çıkılmasını engellemeli, zaman zaman müdahil olarak sorular sormalı ve konuyu özetlemeli, tartışmacılara gerektiğinde uyarılarda bulunmalıdır. Tartışmacılar ise saygılı ve anlayışlı olmalı, konu ile ilgili örnekler sunarak konu dışına çıkmamalı ve tartışmanın doğası gereği bir amaç değil gerçeğin ortaya çıkması için bir araç olduğunu bilmelidir (MEB, 2006).

Konuşma becerilerinin gelişmesi, doğru ve etkili kullanılması için tartışma doğasının ve kurallarının öğrenciler tarafından benimsenmesi gerekir. Süreçte öğrencilerin tartışmanın doğasını ve amacını bilerek gerçekleştirmeleri için öğretmenlerin rehberlik rolü önemlidir.

Kavram ve Kelime Havuzundan Seçerek Konuşma

Konuşma etkinliği olarak öğrencilerin öğrendikleri kelimeler, deyimler, atasözleri ve kavramlardan oluşturulan bir sözcük havuzuna bağlı yapılır. Öğrenciler bu sözcük havuzundan kelimeler seçerek konuşurlar. Öğrencilerin seçtikleri kavram veya sözcükleri belirlenen bir konu ile ilgili konuşurken kullanmaları istenir. Bu

sayede öğrencilerin sözcük hazinelerini ve konuşma becerilerini geliştirmek amaçlanır (MEB, 2006).

Öğrencilerin yeni kelimeler ve kavramlar öğrenmesi bakımından kelime havuzları faydalı bir yöntemdir. Zengin bir sözcük hazinesi öğrencilerin konuşma becerisine de yansıyacaktır.

Kendisini Başkasının Yerine Koyarak Konuşma

Bir problemin çözümü için doğruyu bulabilmek, karşımızdakinin dertlerini veya sevinçlerini anlayabilmek gibi iletişimde olumlu sayılan becerileri geliştirmek amacıyla konuşmalar yaptırmaya dayalı bir yöntemdir (MEB, 2006).

Kısaca empati denilen karşımızdakini anlayabilmek için onun yerine kendimizi koyma özellikle iletişim problemlerini aşmak için gereklidir. Konuşma sürecinde bireyin empati kurabilmesi iletişimi olumlu yönde geliştirecektir. Öğrencilere bu becerinin küçük yaşlarda verilmesi ilerleyen dönemlerde etkili bir konuşmacı ve sağlıklı iletişim kurabilen bireyler olmalarını sağlayacaktır.

Güdümlü Konuşma

Güdümlü konuşma tekniği; belli bir konuya ilişkin öğrencilerin bilgilerini, duygularını ve fikirlerini aktarma becerilerini geliştirmek ve daha etkin bir aktarım yapmalarını sağlamak için kullanılır. Güdümlü konuşma yönteminde öğretmen tarafından bir konu belirlenir. Öğretmen konuyu sınıf gündemine getirir. Öğretmen sınıf gündemine taşıdığı konuya ilişkin öğrencilere bilgiler verir. Bu aşamadan sonra sınıfta bir beyin fırtınası gerçekleştirilir. Konuya ilişkin öğrenciler fikirlerini dile getirirler. Beyin fırtınasından sonra öğrencilerden birkaçı seçilir. Seçilen öğrencilerden konuya ilişkin fikirlerini belli bir sürede dile getirmeleri istenir. Öğrenciler konuyla ilgili duygu, düşünce ve bilgilerini etkili bir biçimde verilen sürede dile getirmeye çalışırlar (MEB, 2006).

Konuşma becerilerinin gelişimi açısından farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulması gereklidir. Konuşma becerisine yönelik güncel TUDÖP'te (MEB, 2019) yer verilen kazanımlar ve ait oldukları sınıf seviyeleri şu şekildedir:

Tablo 2.2. 2019 TUDÖP Konuşma Kazanımları

KONUŞMA KAZANIMLARI	<u>5. Sınıf</u>	<u>6. Sınıf</u>	<u>7. Sınıf</u>	<u>8. Sınıf</u>
1. Hazırlıklı konuşma yapar.	T.5.2.1.	T.6.2.1.	T.7.2.1.	T.8.2.1.
2. Hazırlıksız konuşma yapar.	T.5.2.2.	T.6.2.2.	T.7.2.2.	T.8.2.2.
3. Konuşma stratejilerini uygular.	T.5.2.3.	T.6.2.3.	T.7.2.3.	T.8.2.3.
4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	T.5.2.4.	T.6.2.4.	T.7.2.4.	T.8.2.4.
5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	T.5.2.5.	T.6.2.5.	T.7.2.5.	T.8.2.5.
6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	T.5.2.6.	T.6.2.6.	T.7.2.6.	T.8.2.7.
7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	T.5.2.7.	T.6.2.7.	T.7.2.7.	T.8.2.6.

Güncel TUDÖP’te (MEB, 2019) tüm sınıf seviyelerinde ortak olan 7 konuşma kazanımı mevcuttur.

2.3.3 Yazma Becerisi

Yazma becerisi konuşma ile beraber dilin anlatma yönünü oluşturur. Yazma eylemi bireylerin zihinlerinde yapılandırdıkları bilgileri yazıya aktarmasıdır. Zihinde yapılandırılmış olan bilgiler belli zihinsel süreçlerden geçtikten sonra harflere, hecelere, sözcüklere ve son aşamada cümlelere dönüşür (Güneş, 2007: 159).

İnsanlar duygu ve düşüncelerini, hayallerini, isteklerini ve tasarımlarını başkalarıyla paylaşmak, gelecek nesillere ve uzaktakilere aktarmak arzusuyla yazıya başvururlar (Özbay, 2002: 173). Yazma becerisi ile insanlar zihnindekilerini bir iz olarak bırakırlar. Yazı bilgileri, fikirleri, hayalleri kalıcı hale getirir.

Temel dil becerilerinde zincirin son halkasını yazma becerisi oluşturur. Yazma becerisi yalnızca mekanik bir kalem kullanma süreci değildir. Zihinsel aktiviteler içerdiğinden yazma beceri süreci eleştirel düşünme ile algılanmalıdır (Ünalın: 2006: 99). Yazma becerisinin gelişmesi ve etkili bir yazılı anlatım için kültürel açıdan

zenginlik, iyi bir bilgi birikimi ve hayat tecrübesi gerekir. Olaylara farklı bakış açıları getirerek sebep – sonuç ilişkisi kurabilmek, farklı düşünceleri ve olayları analiz edebilmek önemlidir. Bunun yanında dili doğru ve etkili kullanabilmek, yazma işinde teknik bilgilere sahip olmak gereklidir (Göçer, 2010: 182). Yazı yazmayı öğrenmiş olmak yazma becerisi için ilk şart olsa da etkili bir yazma becerisine sahip olmak yalnızca yazı yazabilmek değildir. Yazma becerisinin gelişimi yazının kurallı ve doğru oluşturulması, düşünce dünyasının zenginliği ve zihinsel becerilerin üst seviyede kullanılması ile gerçekleşecektir.

Yazma becerisini geliştirmek amaçlı bir eğitimidir. Zihinsel bağımsızlık becerileri, sosyal beceriler, iletişim becerileri, öğrenme ve anlama becerileri ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi yazma eğitiminin amaçları arasındadır (Güneş, 2007: 162-163).

Yaratıcı bir yazma becerisi ile düşünme becerisi doğrudan ilgili kavramlardır. Yazmak için insanın zihninde düşünceler şekillenmelidir. Yazacak bir şeylerin olması yanında düşüncelerin belli bir düzen içerisine sokulması da düşünme becerisinin avantajıdır (Göçer, 2010: 188). İyi düşünen ve süreçte zihinsel aktiviteleri işe koşabilen bireyler iyi bir yazma becerisine sahip olacaklardır.

Yazma eylemi yaratıcılıkla birleşince iyi bir yazma becerisi ortaya çıkacaktır. Yazma eylemi yaratıcılık taşıyan bir beceridir. Bireyler yaratıcı olunca güvenleri artacak ve fert olma bilinci gelişecektir. Bu güven ve bilinç demokratik bir toplum ve ortama katkı sağlayacaktır. Özgür karar verebilme yetisi artacaktır. Birey etrafına yazdıklarını okuttukça daha fazla paylaşma isteği uyanacaktır. Tarihinde kültür ve medeniyetiyle ön plâna çıkan toplumların yazılı kültürlerinin geliştiği ve dünyaya birçok edebi miras bıraktıkları görülmüştür (Ungan, 2007: 469). Nitelikli bir yazma becerisi veya eylemi toplumun yazılı kültür oluşturmaya ve medeniyetine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda yazma becerisinin geliştirilmesi hem toplumların hem bireylerin gelişimine olumlu yansıtacaktır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi adına Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer verilen bazı yöntem ve teknikler mevcuttur (MEB, 2006; MEB, 2015; MEB, 2019). Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi için verilen bu yöntem ve teknikler şunlardır:

Grup Olarak Yazma

Grup olarak yazma yöntemin öğretmen sınıftaki öğrencileri gruplara ayırır. Grupların her birine farklı konular yazmaları için verilir. Öğrenci gruplarında bulunan her bir öğrenci konuyu farklı yönlerden ele alarak yazar ve son aşamada yazılanlar mantıksal düzenle dil ve anlatıma dikkat edilerek tek bir metin haline getirilir. Amaç öğrencilerin iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirerek kişisel gelişimine de katkı sağlamaktır (MEB, 2006).

Not Alma

Öğrencilere herhangi bir konu ile ilgili bir metin okunarak önemli yerlerini not almaları istenir. Not alırken amacın bilgiyi hatırlamak olduğu bu nedenle özgün notlar almaları gerektiği ve ayrıntılara fazla girmemek gerektiği vurgulanır. Amaç öğrencilerin bilgiyi sınıflandırabilmesi, önemli yerleri görebilmesi ve sistemli çalışmayı öğrenmesini sağlamaktır (MEB, 2006).

Eleştirel Yazma

Eleştirel yazma yönteminde amaç öğrencilerin olaylara tarafsız yorum getirebilmesini, fikirlerinin ve çözüm üretme kabiliyetlerinin gelişmesini sağlamaktır. Öğretmen tarafından sınıf ortamına getirilen bir konu üzerine öğrencilerin olumlu ve olumsuz anlamda fikirlerini tarafsız olarak yazmaları istenir (MEB, 2006).

Özet Çıkarma

Özet çıkarma tekniğinde öğretmen sınıf ortamında örnek bir çalışmayla dinlenen veya izlenen bir konuyu özet çıkarma kurallarına dikkat ederek özetler. Daha sonra öğrencilerden kendi cümleleriyle kişisel yorum katmadan, konu bütünlüğü bozulmadan dinlenen veya izlenileni özetlemeleri istenir. Bu yöntemle öğrencilerin sistemli çalışmayı öğrenmesi, konuları kısa ve öz ele alabilme becerisinin geliştirilmesi amaçlanır (MEB, 2006).

Duyulardan Hareketle Yazma

Duyuların aktif olmasının beklendiği bu yöntemde amaç öğrencilerin dikkat ve algılarını geliştirmektir. Duyulardan hareketle yazma yönteminde öğrencinin bir veya daha fazla duyusuna hitap edecek yazma konuları sınıf ortamına getirilir. Bu konular

bir müzikle veya resimle ilgilidir. ğrenciden dinlediği veya gördüğü şeyle ilgili düşüncelerini yazması istenir (MEB, 2006).

Boşluk Doldurma

Boşluk doldurma yönteminde ğretmen öğrencilere önceden bilinen bir konu ile ilgili hazırlanmış olan metinler verir. Bu metinlerde bazı kısımlar boş bırakılarak öğrencilerin boşlukları uygun bağlamda doldurması istenir. Boşluk doldurma ile öğrencilerin konu bağlamına uygun düşünce geliştirebilmesi amaçlanır (MEB, 2006).

Kontrollü Yazma

Kontrollü yazma tekniğinde öğrencilere verilen bir metnin anahtar kelimeleri çıkarılır. Öğrenci anahtar kelimelerle yeni bir metin oluşturur. Daha sonra oluşturulan metinde yer alan cümlelerin yerleri değiştirilerek öğrencilerden tekrar mantıksal bir bütünlük içerisinde bu cümleleri düzenlemeleri istenir. Kontrollü yazma çalışmaları kelime veya cümle düzeyinde de yapılabilir. Amaç ğrencinin Türkçenin kurallarına uygun cümle yapısı ve ifadeler geliştirebilmesidir (MEB, 2006).

Serbest Yazma

Serbest yazma tekniğinde öğrenciler yazmak için bir konu seçerler. Seçtikleri konuya ilişkin bir tür sınırlaması olmaksızın yazılarını oluştururlar. Okul dışında devam edebilecek bir çalışmayla da yöntem uygulanabilir. Amaç ğrencilerin kendilerini ifade edebilme kabiliyetini geliştirmektir (MEB, 2006).

Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Öğrencilere bir metin türü seçilerek o türde bir yazı okutulur veya dinletilir. Daha sonra öğrencilerden kendilerine dinletilen yazı türünde ele alınan konuyu kendi düşünce, hayal ve fikirleriyle geliştirerek farklı türde bir metin yazmaları istenir. Böylece ğrencilerin hangi yazı türüne yeteneğinin ve ilgisinin olduğunu ortaya çıkarmak amaçtır (MEB, 2006).

Bir metinden farklı bir metin oluşturma sayesinde öğrenciler farklı türleri görerek kendi ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda yazabilecekleri, yatkın olduğu yazı türünü belirleyebilirler.

Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma

Öğrencilere olay veya düşünce yazısı verilir veya dinletilir. Dinletilen / okutulan metne ilişkin öğrencilerden kendilerinin yazar olması halinde nasıl yazacakları soruna dayanarak metni tekrar yazmaları istenir. Metni yeniden oluşturan öğrencinin kendilerine özgü bir üslup ve ifade geliştirmeleri beklenir (MEB, 2006).

Bir metni kendi ifadeleriyle tamamlayan öğrencinin üslubunu ve ifade tarzını net şekilde görmek ve belirlemek mümkündür. Bunun yanında öğrencinin de kendi üslubunu fark etmesi sağlanmaktadır.

Metin tamamlama

Metin tamamlama tekniğinde öğretmen öğrencilere birkaç bölümü eksik bırakılmış bir metin verir. Öğrencilerden eksik bırakılan bölümleri yazının bütünlüğüne uygun gelişecek şekilde kendi ifadeleriyle tamamlamaları istenir. Öğrencilerde zengin bir hayal dünyası ile duygu ve düşünce gelişimi sağlamak amaçtır (MEB, 2006).

Metin tamamlama tekniğinde öğrencilerin verilen yazı türü ve konuya uygun bir yorum getirerek metni tamamlamaları yazma becerilerinin zengin hayal dünyası ile beslenmesini sağlayacaktır.

Tahminde Bulunma

Tahminde bulunma tekniğinde öğrencilerden bir metinde okuduklarının veya dinlediklerinin öncesine, sonrasına ve gelişimine ilişkin tahmin yürütmeleri istenir. Tahminde bulunma yöntemi ile metin tamamlama yöntemi bu bağlamda birbirlerine yakın yöntemlerdir. Aradaki fark tahminde bulunma yönteminde metnin öncesine ilişkin fikirler de alınır. Amaç öğrencilerin fikir yürütebilmeleri ve yorum yapabilmeleridir (MEB, 2006).

Öğrencilerin zihinsel süreçleri yorum yaparak, tahmin ve fikir yürüterek aktif olarak kullanması yazma becerisine olumlu yansıyacaktır.

Güdümlü Yazma

Öğretmenin sınıf ortamına getirdiğı bir konuya ilişkin öğrenciler sınıf ortamında tartışır ve değerlendirmeler yaparlar. Daha sonra konu hakkında bilgi

edinen öğrencilerden konuya ilişkin yazılı olarak düşüncelerini iletmeleri beklenir. Amaç öğrencilerin herhangi bir konuda düşüncelerini etkili olarak anlatabilmesini sağlamaktır. (MEB, 2006).

Güdümlü konuşma ile güdümlü yazma yöntemleri bağlantılı olarak düşünülebilir ve geliştirilebilir. Her iki yöntemde de öğrencinin belirlenmiş konuya ilişkin etkili bir şekilde görüşlerini ifade edebilmesi beklenir. Birinde yazılı birinde sözlü bir şekilde gerçekleştirilir.

Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazma yönteminde öğretmen öğrencilere boş bir kâğıt verir. Öğrencilere beraber belirlenen konu boş sayfanın ortasına yazılır. Ardından öğrencilerden belirlenen konuya ilişkin akıllarına gelen sözcükleri yazmaları istenir. Öğrenciler peş peşe sıraladıkları sözcüklerden mantıklı bir bütünlük içerisinde bir yazı oluştururlar. Yazma yeteneği ile beraber öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmek amaçtır. Yazma becerisinin etkinliğini arttırmak için yaratıcı düşünceyle birleştirilmesi istenir (MEB, 2006).

Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

Öğretmen tarafından farklı söz veya sözcük gruplarından oluşan bir kelime havuzundan öğrenciler kelimeler seçerek yazarlar. Öğrenciler seçtikleri kelimeleri yazılarında kullanır ve atasözlerinin, deyimlerin ve kavramların bu sayede kalıcı şekilde öğrenilmesi amaçlanır. Bu yöntemle öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmesi beklenir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde Türkçe Öğretim Programlarında yer verilen yöntem ve tekniklerin açıklamalarıdır (MEB, 2006: 69-71).

Güncel TUDÖP'te (MEB, 2019) yer verilen yazma kazanımları ve ait oldukları sınıf seviyeleri şu şekildedir:

Tablo 2.3. 2019 TUDÖP Yazma Kazanımları

YAZMA KAZANIMLARI	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Şiir yazar.	T.5.4.1.	T.6.4.1.	T.7.4.1.	T.8.4.1.
2. Bilgilendirici metin yazar.	T.5.4.2.	T.6.4.2.	T.7.4.2.	T.8.4.2.
3. Hikâye edici metin yazar.	T.5.4.3.	T.6.4.3.	T.7.4.3.	T.8.4.3.
4. Yazma stratejilerini uygular.	T.5.4.4.	T.6.4.4.	T.7.4.4.	T.8.4.4.
5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	-	T.6.4.5.	T.7.4.5.	T.8.4.5.
6. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	T.5.4.5.	-	-	-
7. Bir işin işlem basamaklarını yazar.	T.5.4.6.	T.6.4.6.	T.7.4.6.	T.8.4.6.
8. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	T.5.4.7.	T.6.4.7.	T.7.4.7.	T.8.4.7.
9. Yazılarında mizahi öğeler kullanır.	-	-	-	T.8.4.8.
10. Sayıları doğru yazar.	T.5.4.8.	-	-	-
11. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.	-	-	T.7.4.8.	T.8.4.9.
12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	T.5.4.12.	T.6.4.12.	T.7.4.9.	T.8.4.10.
13. Formları yönergelerine uygun doldurur.	T.5.4.13.	T.6.4.13.	T.7.4.10.	T.8.4.11.
14. Kısa metinler yazar.	T.5.4.14.	T.6.4.14.	T.7.4.11.	T.8.4.12.
15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	T.5.4.15.	T.6.4.8.	T.7.4.12.	T.8.4.13.
16. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	-	-	T.7.4.14.	T.8.4.14.
17. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	T.5.4.16.	T.6.4.9.	T.7.4.15.	T.8.4.15.
18. Yazdıklarını düzenler.	T.5.4.9.	T.6.4.10.	T.7.4.16.	T.8.4.16.
19. Yazdıklarını paylaşır.	T.5.4.10.	T.6.4.11.	T.7.4.17.	T.8.4.17.
20. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.	-	-	-	T.8.4.18.
21. Cümle türlerini tanıır.	-	-	-	T.8.4.19.
22. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.	-	-	-	T.8.4.20.
23. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	T.5.4.11.	-	-	-
24. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.	-	-	T.7.4.13.	-

Güncel TUDÖP'te yer alan yazma kazanımları 24 tanedir. Yazma kazanımlarının 13 tanesi tüm sınıf seviyelerinde (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ortak olan kazanımlardır. Kazanımların 11 tanesi ise sınıf seviyelerine göre farklılık göstermektedir. Güncel TUDÖP incelendiğinde (Tablo 2.3) dil bilgisi kazanımlarının yazma kazanımları içerisinde verildiği, dil bilgisi için ayrı bir alan oluşturulmadığı görülmektedir (MEB, 2019).

2.3.4 Okuma Becerisi

Okuma, ön bilgilerin kullanılarak düzenli bir ortamda anlam kurma süreci ve uygun bir yöntem ve amaçla gerçekleştirilen yazarla okuyucu arasındaki iletişimidir (Akyol, 2012: 1). Okuma çok yönlü bir eylemdir. Okuma ile yazılı semboller anlamlandırılır. Zihinsel süreçler devreye girer.

Okuma becerisi; vericinin aktardığı, anlamlı olarak alıcının karşında olan bir iletiye alıcının kendi yorumu ve algılama biçimini de katarak anlam yaratmasıdır (Günay: 2007: 16). Okuma becerisinde okuyucunun algılama biçimi ve yorumu süreçte doğrudan etkilidir.

Temel dil beceri alanlarından anlama boyutu içerisinde yer alan okuma becerisi en güçlü öğrenme araçlarından (Sallabaş, 2008: 145). Bireyler öğrendiklerinin önemli bir kısmını okuma becerisi ile edinirler. Okuduğunu anlayamayan ve okuma alışkanlığı geliştirmemiş bir öğrencinin akademik başarısı, sözcük hazinesi veya yeni deyimler edinmesi bu durumdan olumsuz etkilenecektir (Ünal, 2006: 62).

Bireyler okuma becerisini ilk olarak ev ortamlarından edinirler. İlk iletişim anne, baba ve kardeşlerle kurulur (Çakmak ve Yılmaz, 2009: 494). Aile ortamı ve ebeveyn tavırları okuma becerisi ve alışkanlığı kazanabilmek açısından değerlidir. Ev ortamında kitapla iç içe ve okumaya zaman ayırarak büyüyen bir çocuk okuma alışkanlığını ve becerisini daha kolay geliştirecektir.

Temel dil becerilerinin anlama boyutu okul öncesi dönemde dinleme becerisi ile başlamaktadır. Okuma ve yazma öğrendikten sonra anlama becerisi okumayla gelişir. Okumak bir metindeki yazıları ve bağlı olan görselleri anlamlandırmaktır. Fiziksel ve zihinsel becerilerin etkili olduğu bir anlama eylemidir. Gelişim açısından hem okuma hem anlama eğitimi üzerinde durulmalıdır (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 776).

Okuma bir beceri olduğu kadar aynı zamanda bir alışkanlıktır. Öğrencilerin derslerinde başarılı olması, zengin bir hayal dünyasına sahip olmaları, yaratıcılıkları, sözcük ve kavram hazinelerinin geniş olması okuma alışkanlığı edinerek okuma becerilerini geliştirmeleriyle doğrudan ilgilidir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için Türkçe Dersi Öğretim Programlarında açıklanan ve adı geçen bazı okuma yöntem ve teknikleri vardır (MEB, 2006; MEB, 2015; MEB, 2019). Bu yöntem ve teknikler şunlardır:

Sesli Okuma

Sesli okuma, öğrencilerin okurken telaffuzu ve kelimelerin cümle içindeki bağlamını öğrenmesini sağlar. Öğrencilerin okuma düzeyleri belirlenir. Dinleyenler için de zihinsel faaliyetler gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Öğretmenlerin örnek okumaları önemlidir (MEB, 2006) .

Sessiz Okuma

Sessiz okuma sınıfça veya grup halinde yapılabilir. Uygulamadan sonra okunan metin veya kitapla ilgili tartışma ortamı yaratılır. Öğrencilerin kitabı beğenip beğenmediği, ilgilerini çeken yönler, tavsiye etme durumu gibi sorular sorulur. Sesli okuma ile arasındaki fark sesli okumanın anlatmayı da kapsamasıdır (MEB, 2006).

Eleştirel Okuma

Eleştirel okuma yönteminde öğrenciler bir metni okurken aynı zamanda okuduklarını değerlendirerek katılıp katılmadıklarını noktaları belirleyip zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Kişisel deneyimlerini katarak okuduklarında sebep – sonuç ilişkileri kurarlar. Eleştirel okuma yönteminde amaç öğrencilerin soru sorma alışkanlığı ve konuları olumlu – olumsuz yönleriyle tarafsız değerlendirebilme becerisi geliştirmektir (MEB, 2006).

Hızlı Okuma Teknikleri

Hızlı okuma tekniklerinde öğrencilerin göz hızını arttırmak amaçtır. Öğrencilerin kelimelerin alt ve orta noktalarına geniş açıyla bakarak gördükleri alanı genişletip göz jimnastikleriyle göz kasları güçlendirilir. Uzun süreli okuyabilmeleri sağlanır. Benzer kelime ve söz gruplarını çabuk tanımları sağlanır. Bütüne bakmaları dolayısıyla anlam bütünlüğü kurmaları sağlanır (MEB, 2006).

Göz Atarak Okuma

Göz atarak okuma yönteminde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme amacıyla metnin görseline, yazarına ve konusuna hızlı bir şekilde bakarak metnin ilgili fikir sahibi olmaları beklenir. Öğrencilerin dikkatini metne çekerek niçin okuduklarını anlamaları sağlanır (MEB, 2006).

Söz Korosu

Söz korusu tekniğinde sınıftaki öğrenciler gruplara ayrılır. Grup sayısı metin kaç bölüme ayrılmışsa o kadar olur. Her grup öğrenci bir şiirin veya düz yazının belli bir bölümünü birlikte seslendirir. En son metnin tamamını tüm sınıf seslendirir. Seslendirilen bölümdeki karakter ve yazı türüne uygun seslendirmeler yapılması önemlidir. Amaç öğrencilerin birlikte hareket edebilme duygusunu ve bir arada çalışabilme becerisini geliştirmektir (MEB, 2006).

Özetleyerek Okuma

Özetleyerek okuma sürecinde öğretmen öğrencilere okuyacakları metinden önce şu soruları yöneltir: kim, ne zaman, nerede, giriş – gelişme ve sonuç bölümlerinde ne anlatılmaktadır? Sorular bağlamında metni okuyan öğrenciler zaman zaman ara vererek cevaplarını yazarlar ve en son uygun bir biçimde cevaplarını birleştirerek anlamlı bir metin oluştururlar. Bu sayede öğrencilerin metni daha iyi kavramaları sağlanır (MEB, 2006).

Tahmin Ederek Okuma

Tahmin ederek okuma yöntemi metnin başlangıcından itibaren öğrencilere metnin görseli ve başlığından hareketle metne ilişkin tahmin yürütmeleri istenerek başlanır. Daha sonra öğretmen tarafından metin okunurken anlatılan olayların nasıl geliştiği ve sonrasında nasıl gelişebileceğine ilişkin fikirlerini yazmaları istenir. Son aşamada tahminlerle metindeki olayların gelişimi kıyaslanarak yürütülen fikirlerin doğruluğu görülür. Amaç öğrencileri okuma sürecinde etkin kılarak merak uyandırmaktır. Merak dürtüsüyle öğrencilerin metne odaklanması kolaylaşır ve daha iyi anlamaları sağlanmış olur. Öğrencilerin aktif katılım gösterdikleri bir okuma yöntem / tekniğidir (MEB, 2006).

Grup Olarak Okuma

Yöntemin uygulanmasında öğretmen sınıfı gruplara ayırır. Her bir gruba çalışma konusu olarak bir kitap verilir. Grup içerisinde her öğrenci bir görev alır ve kitabı okuduktan sonra herkes kendi görevi kapsamında (yazıcı, resimleyici, sözcü) farklı etkinlikler gerçekleştirerek en son tartışmada sunarlar. Okunan kitaplarla ilgili her grup bilgi verir. Amaç grup bilinci geliştirmek ve farklı değerlendirmeleri görmelerini sağlamaktır (MEB, 2006).

Soru Sorarak Okuma

Soru sorarak okuma yöntemi farklı şekillerde gerçekleştirilebilir. Metni okumadan önce veya okuma sırasında sorular oluşturulup cevap aranabilir veya metin okunduktan sonra öğrenciler metne ilişkin sorularını yazıp cevap arayabilirler. Amaç öğrencilerin metin üzerinde düşünmelerini ve daha iyi anlamalarını sağlamaktır (MEB, 2006).

Okuma Tiyatrosu

Okuma tiyatrosu yönteminde ele alınan bir metin içeriği değiştirilmeden karşılıklı konuşmalara dönüştürülür. Her öğrenciye okuyacağı bölüm verilir ve öğrenciler bu bölümlere hazırlanırlar. Öğrencilerin metnin duygusunu ve bağlamını yansıtmaları beklenir. Okuma tiyatrosu yönteminde amaç öğrencinin metinde yer alan kahramanları ve özelliklerini, metnin dilini ve yapısını görebilmesidir. Öğrencilerin metni dil, yapı ve anlam bakımından daha iyi görmeleri sağlanır (MEB, 2006).

Tartışarak Okuma

Tartışarak okuma yönteminde sınıf gruplara ayrılabilir veya ayrılmadan tartışma yöntemi uygulanabilir. Ele alınan bir metin veya metnin belli bir bölümü olabilir. Öğrenciler metni okuduktan sonra görüşlerini sınıf ortamında paylaşırlar. Öğrencilerin bu sırada birbirlerine karşı saygılı olması önemlidir. Tüm öğrencilerin katılımı sağlandıktan sonra ortak görüşler yazılır. Tartışarak okuma yönteminde öğretmenin tüm öğrencileri sürece aktif olarak katabilmesi önemlidir (MEB, 2006).

Ezberleme

Ezberleme yönteminde öğretmen öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun bir metni ezberlemeleri için öğrencilere verir. Öğrencilere belli bir süre

tanıldıktan sonra ezberledikleri metni paylaşmaları istenir. Ezberleme yöntemi öğrencilerin hafızalarını geliştirmenin yanında ezberledikleri edebî değere sahip metinlerde Türkçenin söz varlığını ve cümle yapısını kavramaları amaçtır. Metinlerin öğrencilere bu kazanımları verebilecek nitelikte olması önemlidir (MEB, 2006).

İşaretleyerek Okuma

İşaretleyerek okuma yönteminde öğrencilerden okudukları metinde önemli buldukları yerleri farklı renklerde kalemler işaretlemeleri istenir. Altı çizilen önemli noktaları öğrenciler sonradan birleştirerek anlamlı bir yazı çıkarır. Bir bütünlük oluşturur. Amaç öğrencilerin konuyu anlamalarını kolaylaştıracak önemli yerleri, anahtar kelimeleri belirleyebilmesidir. Bu sayede öğrencilerin bir metni kavrayabilmeleri daha kolay olacaktır. Not alarak okuma yöntemine benzese de işaretleyerek okuma yönteminde yazma işlemi yoktur. Yalnızca önemli görülen yerlerin altının çizilmesi gerekir (MEB, 2006).

Metinlerle İlişkilendirme

Metinlerle ilişkilendirme yönteminde öğrencilerin okudukları bir metni daha önce okudukları metinlerle ilişkilendirebilmesidir. Bu sayede öğrencilerde düşünme becerilerinin gelişmesi beklenir. Metinlerle ilişkilendirme yönteminde uygulama olarak sınıfta okunan bir metinden yola çıkılır. Daha sonra öğretmen yönlendirici bazı sorularla öğrencilerin önceden okudukları metinlerle benzer ve farklı yönleri belirleyebilmelerini sağlar. Süreçte öğrencilerin okuma becerisi metinler arasında kurulan bağla desteklenir (MEB, 2006).

Not Alarak Okuma

Not alarak okuma yönteminde sesli veya sessiz okuma sırasında öğrencilerden önemli görülen yerleri not almaları istenir. Öğretmen öğrencilere bir metnin ana hatlarını oluştıran unsurlar ve önemli noktalar hakkında hatırlatmalarda bulunabilir. Öğretmen önemli noktaları ikinci kez okuyabilir ve öğrencilerin amaca uygun not alabilmesini sağlar (MEB, 2006: 167-171).

Güncel TUDÖP'te (MEB, 2019) yer alan okuma kazanımları ve kazanımların ait oldukları sınıf seviyeleri şu şekildedir:

Tablo 2.4. 2019 TUDÖP Okuma Kazanımları

OKUMA KAZANIMLARI	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	T.5.3.1.	T.6.3.1.	T.7.3.1.	T.8.3.1.
2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	T.5.3.2.	T.6.3.2.	T.7.3.2.	T.8.3.2.
3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	T.5.3.3.	T.6.3.3.	T.7.3.3.	T.8.3.3.
4. Okuma stratejilerini kullanır.	T.5.3.4.	T.6.3.4.	T.7.3.4.	T.8.3.4.
5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	T.5.3.5.	T.6.3.5.	T.7.3.5.	T.8.3.5.
6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	T.5.3.6.	T.6.3.6.	T.7.3.6.	T.8.3.6.
7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	T.5.3.32.	T.6.3.14.	T.7.3.8.	T.8.3.7.
8. Anlatım bozukluklarını belirler.	-	-	T.7.3.13.	T.8.3.8.
9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	-	-	-	T.8.3.9.
10. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını belirler.	T.5.3.26.	T.6.3.13.	T.7.3.7.	T.8.3.10.
11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	-	-	T.7.3.36.	T.8.3.11.
12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	T.5.3.21.	T.6.3.15.	T.7.3.14.	T.8.3.12.
13. Okuduklarını özetler.	T.5.3.13.	T.6.3.16.	T.7.3.15.	T.8.3.13.
14. Metinle ilgili soruları cevaplar.	T.5.3.19.	T.6.3.17.	T.7.3.19.	T.8.3.14.
15. Metinle ilgili sorular sorar.	T.5.3.18.	T.6.3.18.	T.7.3.20.	T.8.3.15.
16. Metnin konusunu belirler.	T.5.3.20.	T.6.3.19.	T.7.3.16.	T.8.3.16.
17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	T.5.3.14.	T.6.3.20.	T.7.3.17.	T.8.3.17.
18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	-	-	T.7.3.18.	T.8.3.18.
19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	T.5.3.24.	T.6.3.21.	T.7.3.23.	T.8.3.19.
20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	T.5.3.16.	T.6.3.22.	T.7.3.21.	T.8.3.20.
21. Metnin içeriğini yorumlar.	T.5.3.17.	T.6.3.24.	T.7.3.22.	T.8.3.21.
22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	T.5.3.15.	T.6.3.23.	T.7.3.24.	T.8.3.22.
23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	T.5.3.27.	T.6.3.25.	T.7.3.25.	T.8.3.23.
24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	T.5.3.30.	T.6.3.28.	T.7.3.26.	T.8.3.24.
25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	T.5.3.31.	T.6.3.29.	T.7.3.28.	T.8.3.25.
26. Metin türlerini ayırt eder.	T.5.3.12.	T.6.3.26.	T.7.3.29.	T.8.3.26.
27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	T.5.3.22.	T.6.3.30.	T.7.3.30.	T.8.3.27.
28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	T.5.3.23.	T.6.3.31.	T.7.3.27.	T.8.3.28.
29. Medya metinlerini değerlendirir.	T.5.3.25.	T.6.3.32.	T.7.3.31.	T.8.3.29.

Tablo 2.5. 2019 TUDÖP Okuma Kazanımları (Devamı)

30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	T.5.3.28.	T.6.3.33.	T.7.3.32.	T.8.3.30.
31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	T.5.3.29.	T.6.3.34.	T.7.3.33.	T.8.3.31.
32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	T.5.3.34.	T.6.3.35.	T.7.3.34.	T.8.3.32.
33. Metinlerin yazılı hali ile medya sunumlarını karşılaştırır.	-	-	T.7.3.35.	T.8.3.33.
34. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	-	-	T.7.3.37.	T.8.3.34.
35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.	-	-	T.7.3.38.	T.8.3.35.
36. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	T.5.3.7.	-	-	-
37. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	T.5.3.8.	-	-	-
38. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	T.5.3.9.	-	-	-
39. Kökleri ve ekleri ayırt eder.	T.5.3.10.	-	-	-
40. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	T.5.3.11.	-	-	-
41. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	T.5.3.33.	-	-	-
42. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	-	T.6.3.7.	T.7.3.9.	-
43. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	T.6.3.8.	-	-
44. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	T.6.3.9.	-	-
45. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	T.6.3.10.	-	-
46. Basit, türemiş ve bileşik kelimeleri ayırt eder.	-	T.6.3.11.	-	-
47. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	T.6.3.12.	-	-
48. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.	-	T.6.3.27.	-	-
49. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	-	-	T.7.3.10.	-
50. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	-	T.7.3.11.	-
51. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.	-	-	T.7.3.12.	-

Tablo 2.5. ve Tablo 2.4 incelendiğinde güncel TUDÖP okuma kazanımları sayısı 51'dir. Okuma kazanımlarından 28 tanesi tüm sınıf seviyelerinde ortak kazanımlardır. 23 tanesi de sınıf seviyelerine göre değişen kazanımlardır. En fazla kazanım sayısı okuma alanındadır. Ayrıca yazma kazanımlarında olduğu gibi (Tablo 2.3) dil bilgisi kazanımlarına okuma alanında yer verilerek ayrı bir kazanım alanı oluşturulmamıştır (MEB, 2019).

2.4 Eğitim ve Teknoloji

Bilgi ve bilimin yansıması teknolojidir. Toplumlar bilgileri doğrultusunda bilimlerini bilimleri doğrultusunda teknolojilerini ilerletirler. Son zamanlarda özellikle bilişim teknolojilerinin hızlı ve baş döndürücü dönüşümü hayatın her alanına yansımaktadır. Yaşama, çalışma ve öğrenme alanlarımız teknoloji ile donatılmış durumdadır. Teknoloji eksenli yaşanan bu değişim ve dönüşümden insanları yaşama hazırlayan eğitim ortamlarının etkilenmemesi imkânsızdır (Şenel ve Gençoğlu, 2003: 51).

Sürekli gelişerek ilerleyen teknoloji şüphesiz eğitimdeki yeniliklerin de öncüsü olmaktadır. Günümüzde her öğrencinin bilgiye erişimi teknoloji sayesinde önemli ölçüde kolaylaşmıştır. Teknolojik gelişmeler içinde bulunduğumuz çağda her alanın değişimi ve gelişiminde öncü olmuştur. Eğitim-öğretim alanında da teknoloji kullanımı çağın gereği ve kaçınılmaz sonucudur. Eğitimde yeniliklerin ve gelişmelerin başrolünü de teknoloji almaktadır. Eğitim-öğretim ortamlarında teknoloji kullanımı ile etkinlikler daha zenginleşip farklılaşabilir ve öğrencilerin katılımını artırarak etkinliklerin verimli olmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle öğretmenler teknolojiyi çağın gerektirdiği ölçüde yeniliklerden faydalananarak eğitim süreçlerini daha işlevsel hale getirebilmeli ve öğrencilerine de rehberlik edebilmelidir (Kol, 2012; Kurtoğlu ve Seferoğlu: 2013; Uşun, 2006).

Eğitim ortamlarında etkisi gün geçtikçe artan teknolojinin faydalarından yararlanmak gerekir. Etkili kullanıldığında teknoloji öğrenme süreçlerinde oldukça verimli olacaktır. Teknoloji öğrenme ortamlarında:

- Çeşitlilik ve kaliteyi artırır.
- Bireysel öğrenmeleri ve yaratıcılığı destekler.
- Öğrencilerin daha aktif olmasına yardımcı olur.
- Öğrencilere serbest çalışabilme imkânı sağlar.
- Eğitimde ekonomiklik sağlar, zamandan tasarruf ettirir.
- Öğrenmede tekrar olanağını artırır.
- Bireylerin öğrenme hızını artırır.
- Eğitimde zamana ve mekâna bağlılığı ortadan kaldırır.
- Fırsat ve imkân eşitliğine katkısı sağlar.

— Kaynaklardan istifade edebilme olanağını arttırır. (İşman, 2005; Alkan, 1995).

Teknoloji kullanımı eğitim – öğretim ortamlarına doğrudan veya dolaylı olarak birçok fayda sağlamaktadır. Teknolojiyi öğrenme ortamlarında amacına uygun şekilde değerlendirmek öğrenme ortamında farklı ve ilgi çekici etkinliklerle sürecin zenginleşmesi demektir. Teknoloji desteği ile çeşitlenen öğrenme ortamı ve materyalleri öğrencilerin ilgisini çekecek ve daha aktif olmasını sağlayacaktır. Teknoloji öğrenme kaynaklarına ulaşma konusunda öğrenenlere büyük kolaylıklar sunmaktadır. Bu aynı zamanda fırsat ve imkân eşitliğini ve öğrenmenin hızını arttıran bir etkidir.

Eğitim-öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımı öğretmenlerin işini kolaylaştırmakla beraber eğitimin tüm paydaşlarına kolaylıklar sağlamaktadır. Teknoloji destekli eğitim ortamlarında sınıf yönetimleri daha kolay hale gelmekte, öğrencilerin farklı alanlarda çalışmalarına yardımcı olmakta, öğretmenlerin iş yükünü azaltmakta, değerlendirmelerin ve sınavların daha hızlı ve etkili uygulanmasına yardımcı olmaktadır (Döğer, 2016: 82-83). Bu nedenle çağın bir gereği olarak öğretmenler teknoloji desteğinden yeterince faydalanmalıdır. Eğitimde rehber rolündeki öğretmenlerin hedeflere ulaşabilmek adına teknolojiyi iyi derecede kullanabiliyor olması ve bu konuda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Can ve Kaymakçı, 2016: 49).

Teknoloji, çağıma yön veren en önemli etken; eğitim, bireylerin ve toplumların geleceğini etkileyen en önemli unsurdur. Günümüz koşullarında teknolojiden bağımsız bir eğitim düşünmek gerçekliğe aykırı olacaktır. Sürekli değişen ve artan ihtiyaçlar karşısında teknolojinin getirdiği imkânlarla sırt dönmek çağı kaçırmamıza sebep olabilir. Bu nedenle eğitim teknolojilerini ve bilişim imkânlarını takip etmek ve bilgi sahibi olmak gerekir.

Eğitim paydaşlarının teknolojide yetkin olması ve etkili kullanması öğrenme ortamlarını ve süreçlerini daha verimli hale getirecektir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yenilikler ve teknolojik gelişmeler takip edilerek çağa ayak uydurulmalıdır.

2.5 Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmen arasında eğitimsel manada iletişim eksikliğinin olması durumunda iletişimin uzaktan ve teknoloji kullanılarak sağlandığı eğitim yapılandırma sürecidir (Kaya, 2002: 12). Uzaktan eğitim, herhangi bir sebepten ötürü öğrencilerin veya öğrenen bireylerin eğitime erişiminin farklı kanallardan sağlandığı bir eğitim yoludur.

Uzaktan eğitim, Fiziksel olarak farklı mekânlarda bulunan öğrencilerin ve öğretmenlerin teknoloji (video, yazılı materyal, bilgisayar, TV vb.) vasıtasıyla etkileşimde bulundukları sistemdir (Yalın, 2015: 202). Öğrenen ve öğretmenin farklı fiziksel ortamlarda bulunması uzaktan eğitim tanımlarına yansıyan en temel özelliktir. Öğrenen ve öğretmenin arasındaki mesafeyi kaldırmak için uzaktan eğitimin ortaya çıktığı söylenebilir.

Uzaktan eğitim, öğretmen veya uzman kişinin öğrenen ile birbirinden uzak olduğu bir eğitim düzeniğidir. Belli merkezler aracılığıyla işleyen, süreçte bireyin kendi kendine öğrenmeleri ile devam eden, içeriğinin öğrenenlere göre hazırlandığı ve çeşitli ortamların vasıtasıyla sağlanan öğretim yöntemidir (Banar ve Fırat, 2015:17).

Eğitimde köprüleri zaman ve mekân sınırlarını aşarak kaldıran ve daha esnek bir model olan uzaktan eğitim öğrenmenin daha geniş çevrelere yayılmasına önemli katkılar sağlamaktadır (Bakioğlu ve Can, 2014: 16; Torkul, 2012: 42). Uzaktan eğitimin en büyük avantajı olarak görünen zaman ve mekân sınırlarını kaldırıyor olması onu cazip bir hale getirerek toplumlar arasında yayılmasında önemli bir etken olmuştur.

2.5.1 Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitim öğrenen ve öğretmenin için köprüleri kaldıran bir eğitim anlayışı olmuştur. Yalnızca öğrencilerin değil öğrenmek isteyen ve eğitim almak isteyen herkesin başvurduğu bir modeldir. Teknoloji ile harmanlanmış bir uzaktan eğitim ise daha geniş çevrelere ulaşarak kullanım alanını genişletmiştir.

Uzaktan eğitim kavramı teknoloji ile farklı bir boyut kazanmış olsa da tarihi geçmişine eskilere dayanmaktadır. İlk uzaktan eğitim çalışmaları olarak 1833 yılında ABD’de gazeteler aracılığıyla duyuru yapılarak mektupla uzaktan eğitim

yapılacağı belirtilmesi gösterilir. Sonraki süreçte gazeteler ve mektuplar aracılığıyla uzaktan eğitim faaliyetleri devam ederek kitle iletişim araçlarının 1920'li yıllarda artmaya başlaması sonucu radyolar da uzaktan eğitim için kullanılmaya başlanmıştır. O yıllar için masraflı bir yöntem olan radyo yayınları 1945'li yıllardan sonra artış göstererek devam etmiş ve özellikle çocuklara yönelik yayınlar yapılmıştır (Çoban, 2013: 2).

Eğitim toplumların gelişip kalkınmasında büyük bir pay sahibidir. Hiçbir toplum eğitimi göz ardı edememiştir. Bireylerin gelişimi toplumun gelişimi ve kalkınması demektir. Toplumdaki her bireye ulaşabilmek ve dokunabilmek açısından uzaktan eğitim iyi bir çözüm yolu sunmaktadır. Ülkemizde de uzaktan eğitim faaliyetleri bir dönem tartışmaların ve önerilerin getirilmesiyle, bir dönem mektuplarla ve yazışarak sonradan görsel ve işitsel kitle iletişim araçlarının artması sonucu radyo ve televizyonlar aracılığıyla ilerlemiştir. Yakın tarihte ve günümüzde ise bilişim teknolojilerinin devreye girmesiyle internet tabanlı gelişmeye ve dönüşmeye devam etmektedir (Bozkurt: 2017: 115-116). Uzaktan eğitimin ülkemizdeki gelişimine bakıldığı zaman Bozkurt'a (2017) göre 4 dönemde uzaktan eğitimin dönüşümünü ele almak mümkündür:

1. Dönem: Kavramsal (1923 ve 1955 arası) Uzaktan eğitim kavramına yönelik önerilerin ve tartışmaların yapıldığı dönem. Ülke kalkınmasını desteklemek için çiftçilere yönelik basit uygulamalar yapılmıştır.
2. Dönem: Yazışma: (1956 ve 1975 arası) Mektup ve yazılı materyaller aracılığıyla uzaktan eğitim yapılmaya çalışılmış ve sorumluluk öğrenene verilmiştir.
3. Dönem: Görsel ve İşitsel Araçlar (1976 ve 1995): Kitle iletişim araçlarının (radyo ve televizyonlar) uzaktan eğitim amacıyla kullanılmaya başlandığı bir süreçtir. Uzaktan eğitime yönelik gelişmeler ve dönüşümler hızlanmış fakat etkileşim tek yönlü olmuştur.
4. Dönem: İnternet ve Bilişim Tabanlı (1996 ve sonrası) Uzaktan eğitimde çift yönlü etkileşim sağlanabilen ve etkisinin en fazla arttığı dönemdir (Bozkurt, 2017: 115-116).

Uzaktan eğitimde bilişim teknolojilerinin işe koşulmasıyla dönüşüm hızlanmıştır. Eğitim alanında özel ve devlet okulları, üniversiteler, özel sektör kuruluşları mevcut imkânları kullanarak ve yeni uygulamalar geliştirerek uzaktan eğitimi daha etkili ve yaygın şekilde kullanmaya başlamışlardır. Toplumda gelişen ihtiyaçlar ve kimi zaman da zorunluluklar sonucu zaman - mekân sınırlaması olmayan uzaktan eğitim araçlarının kullanımı yaygınlaşarak devam etmektedir.

2.5.2 Uzaktan Eğitimin Çevrim içi Eğitime Dönüşümü

Eğitim – öğretim süreçlerinin ve öğrenme ortamlarının geleneksel yapısı, teknolojinin etkisiyle çağdaş bir dönüşüm içerisinde. Kolaylıkları ve fırsatları arttıran teknolojik gelişmeler kaçınılmaz olarak öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Eğitimciler ve eğitim paydaşları arasında, teknoloji ve dijitalleşme çağı olarak adlandırdığımız ve bilgi çağı olarak gördüğümüz günümüz koşullarında eğitimin zaman ve mekândan bağımsız gerçekleşmesi tartışmaları yeni yönelimleri de beraberinde getirmiştir (Şentürk, 2016: 1501).

Geleneksel eğitimin teknoloji, internet, iletişim araçları ve bilgisayarlar ile çağdaş bir yapıya kavuşması sonucu bilginin daha kolay elde edilip paylaşıldığı, eğitimin sınırsız ve süresiz devam ettiği e-öğrenmeler ortaya çıkmıştır. E-öğrenmeler; zengin içerikli medya ortamları, dijital ortamlar ve çoklu ortamlarla gelişen çağdaş eğitimde teknoloji destekli öğrenme süreçleridir (Yamamoto vd, 2011: 193-206). Eğitim – öğretim süreci, e-öğrenmeler ve teknoloji kullanımı sayesinde yenilikçi bir yapıya bürünerek gelişmiş bir öğrenme ortamına kavuşmuştur.

Eğitimde ulaşılabilirlik avantajına sahip çoklu medya ortamları ve dijital ortamlar zaman içinde uzaktan eğitim kavramının, öğretmen ile öğrencinin eş zamanlı veya eş zamansız gerçekleştirdiği ve ortak mekân zorunluluğunun olmadığı çevrim içi eğitim kavramına dönüşmesini sağlamıştır (Devran ve Elitaş, 2017: 33). Çevrim içi araçlar, eğitim – öğretimin her şartta devamının sağlanması bakımından tüm eğitim paydaşlarına kullanışlı bir çözüm sunmaktadır. Kendine has avantajlarıyla çevrim içi araçlar, eğitim – öğretim süreçlerinde teknolojik altyapıya ve iyileştirmelere paralel olarak gün geçtikçe daha fazla ve farklı alanda etkin olmaktadır (Telli ve Altun, 2020: 33).

Bilişim teknolojilerinin topluma yansması kaçınılmazdır. Eğitimdeki en önemli yansması ise öğrenme süreçlerinde olmuştur. Öyle ki günümüzde uzaktan eğitim ve çevrim içi eğitim kavramları birbirinin yerine kullanılır hale gelmiştir.

2.5.3 Eş Zamanlı ve Eş Zamansız Çevrim içi Eğitim

Uzaktan eğitimin tarihi süreçte gelişmiş bilişim teknolojileri ile buluşmasından sonra çevrim içi eğitim kavramıyla uzaktan eğitime eş anlamlar yüklenmiştir. Çevrim içi eğitim öğrenen ve öğretmenin birebir yer aldığı ortak mekândan bağımsız, bilişim teknolojilerinin yardımıyla eş zamanlı veya eş zamansız olarak gerçekleştirilen öğrenme süreçlerini kapsar (Devran ve Elitaş, 2017: 33; Kırık, 2014: 91).

Öğrenme sürecinde çevrim içi araçlarla etkileşim sağlanarak zaman ve mekân sınırları aşılırken kullanılan yazılım teknolojilerinin sayesinde öğrenen ve öğretene eş zamanlı etkileşimde olmak zorunda kalmayabilirler (Epçaçan ve Pesen, 2017: 628).

Çevrim içi eğitim tanımlarına bakıldığında zaman öğrenme sürecinde eş zamanlı veya eş zamansız gerçekleşme durumlarının tanımlara yansıdığı görülmektedir. Farklı bilişim teknolojilerinin kullanılması ile çevrim içi öğrenme süreçlerinde öğrenen ve öğretene etkileşimi eş zamanlı veya eş zamansız gerçekleştirilebilmektedir.

2.5.4 Acil Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim veya çevrim içi eğitimin tanımlarına bakıldığında zaman yüz yüze eğitime alternatif bir yöntem olarak görüldüğü açıktır (Kaya, 2002: 12; Yalın, 2015: 202; Banar ve Fırat, 2015: 17). Ancak yüz yüze eğitimin bir alternatifi olmak dışında uzaktan eğitimin zorunluluk olduğu durumlar söz konusu olabilir. Uzaktan eğitimin bir zorunluluk arz ettiği durumlara ilişkin Bozkurt vd. (2020) “acil uzaktan eğitim” tanımını getirmişlerdir. Acil uzaktan eğitim ile uzaktan eğitim ayrımında şu hususlara dikkat çekilmiştir:

- Acil uzaktan eğitim bir zorunluluk halidir ve geçici çözümler üretir.
- Uzaktan eğitim, hayat boyu öğrenmeyi destekler ve kalıcı çözümler getirir.
- Uzaktan eğitim belli bir birikim ve plan – program ile ilerleyen sistematik bir düzene sahiptir. Acil uzaktan eğitim geçici olarak eğitim süreçlerini ayakta tutmaya çalışır.

2.5.5 Uzaktan / Çevrim içi Eğitimin Faydaları ve Sınırlılıkları

Geleneksel eğitimin dönüşümü teknoloji bağlamında ele alındığı zaman dönüşümün en etkili gerçekleştiği alan uzaktan eğitim çalışmaları olmuştur. Uzaktan eğitimin çevrim içi araçlarla eğitime dönüştüğü süreçte; zaman ve mekân, plan ve program yönünden esneklikler sağlaması gibi avantajların etkili olduğu görülmektedir.

Uzaktan / çevrim içi eğitim yan yana olmayı gerektirmez, farklı sebeplerden yüz yüze öğrenme ortamlarına katılmayanlar için fırsat ve imkân eşitliği tanır. Bireylere ve toplumlara sağladığı avantajların yanında birtakım olumsuzluklar veya sınırlılıklar da taşımaktadır. Çevrim içi eğitim araçları teknolojik altyapı gerektirdiğinden süreçte aksaklıklar olabilir ve uygulamalı alanların öğretiminde eksik kalabilir (Akyürek, 2020: 8).

Uzaktan / çevrim içi eğitim üzerine yapılan tanımlamalar ve görüşler doğrultusunda uzaktan / çevrim içi eğitimin bazı faydaları şöyle açıklanabilir:

- Bireysel öğrenmeleri destekler.
- Eğitimde kaliteyi artırır.
- Yüz yüze eğitime ulaşamayanlar için fırsat ve imkân eşitliği sağlar.
- Eğitimde zaman ve mekân sorununu çözer.
- Öğrenme süreçlerini esnek hale getirir.
- Farklı uygulamalarla ilgi çekici materyaller geliştirmeye olanak sağlar.
- Hayat boyu öğrenmeye katkı sağlar.
- Eğitimde maliyetleri düşürür ekonomiklik sağlar.

Uzaktan / çevrim içi eğitimin katkılarının yanında bazı sınırlılıkları olduğunu söylemek mümkündür:

- Teknolojik altyapı bakımından her bireyin ulaşması mümkün olmayabilir veya süreçte aksaklıklar yaşanabilir.
- Yüz yüze eğitime göre etkileşimin eksik kalması.
- Uygulamalı gerçekleştirilmesi gereken eğitimlerde eksik kalması.
- Öğrenen açısından süreci iyi planlayamamak.

2.6 İlgili Araştırmalar

Avcı ve Akdeniz (2021), araştırmasında çevrim içi eğitimi 57 öğretmeni araştırmaya dâhil ederek incelemişlerdir. Araştırmaya farklı kademelerde ve branşlarda görev yapan öğretmenler katılmıştır. Katılımcıların çoğunun çevrim içi eğitimde deneyimsiz olduğu, çoğunun bağlantı ve iletişim sorununu belirttiği görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun çevrim içi eğitimde planlanan kazanımlara kısmen ulaşıldığını belirttiği görülmüştür.

Ayan (2018), araştırmasında farklı branş ve kademlerden 268 öğretmeni dahil ederek EBA kullanım durumlarını ve e-içerik geliştirme durumlarını incelemiştir. Araştırmasında 268 öğretmenden 86'sının EBA kullanımında kendini yeterli gördüğü, 38'inin çok yeterli gördüğü, 34'ünün hiç yeterli görmediği ve 63'ünün de kısmen yeterli gördüğü belirtilmiştir. EBA sisteminde bulunan içerik geliştirme bölümünü öğretmenlerin kullanım sıklığının düşük olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin bilimsel anlamda akademik etkinliklere katılma düzeyinin düşük olduğu görülmüştür.

Aydın (2021), araştırmasında canlı Türkçe derslerine yönelik öğrenci görüşlerine yer vermektedir. Araştırmaya 181 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya 7 ve 8. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre canlı Türkçe derslerini eğlenceli bulma ve etkili bulma noktasında olumlu anlamda farklılık gösterdiği ve canlı Türkçe derslerinin süresini erkek öğrencilere göre yetersiz buldukları görülmüştür. Sınıf düzeylerine göre ise görüşler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmaya göre öğrenciler canlı Türkçe derslerine yönelik birçok farklı ve olumlu görüş belirtmiştir. Hızlı ve bol etkinlik, tekrar, öğreticilik, anlamaya katkı sağlaması, soru çözme gibi olumlu görüşler olduğu belirtilmiştir. Ders sayısının azlığı, bağlantı problemleri, dikkat dağınıklığı, dersin yüz yüze olmaması belirtilen sorunlar olmuştur.

Bakioğlu ve Çevik (2020), araştırmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmaya 75 Fen Bilimleri öğretmeni katılmıştır. Araştırmada çevrim içi eğitime yönelik belirlenen en büyük sorunun internet ve bilgisayarla ilgili olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çevrim içi eğitimde problem çözme, soru – cevap, düz anlatım tekniklerini kullandıkları

görülmüştür. Öğretmenlerin çevrim içi araçlarla eğitim yapmanın teknoloji kullanımı konusunda kendilerini geliştirdiklerini vurguladıkları görülmüştür.

Bulut ve Susar – Kırmızı (2021), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin uzaktan / çevrim içi eğitimde Türkçe derslerine yönelik görüşlerini değerlendirmişlerdir. Bu doğrultuda beceri alanlarına, Türkçe dersinde yaşanan sorunlara, gerekliliklere ve çevresel etkenlere yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin hareketsizlik, kontrol zorluğu, dikkat eksikliği belirttikleri olumsuzluklar olmuştur. Çevrim içi eğitimde gereklilikler kapsamında ise fırsat eşitliği, dijital yetkinlik ve etkinlik tasarımı vurgulanmıştır.

Kahraman (2013), araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin teknolojiye ve bilgisayar destekli eğitime karşı tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacı verileri SPSS programı aracılığıyla işlemiştir. Araştırmaya 108 Türkçe öğretmenin katıldığı görülmüştür. Araştırmada teknolojiye ve bilgisayar destekli eğitime yönelik Türkçe öğretmenlerinin tutumlarının olumlu olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bilgisayar destekli eğitim konusunda tutumlarının farklılık göstermediği belirtilmiştir. Teknolojiye yönelik tutumlarında ise erkek öğretmenler adına olumlu farklılık olduğu belirtilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumları ve kıdemlerine göre de bilgisayar destekli eğitim ve teknolojiye yönelik tutumları arasında fark olmadığı araştırmada belirtilmiştir.

Kara ve Ceran (2021), araştırmasında uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik konuşma becerilerini geliştirme adına yaptıkları çalışmalara ve süreçte konuşma becerisini ölçme –değerlendirme çalışmalarına yer vermektedirler. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde konuşma becerisinin dezavantajlarını öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun konuşma becerisini geliştirmeye yönelik konuşma etkinliklerini yaptıkları ve çevrim içi eğitimde en zorlanılan konuşma tekniklerinin güdümlü ve hazırlıksız konuşma olduğu görülmüştür. Araştırmada konuşma becerisine katkısı üzerine Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi araçların öğrencilerin konuşma heyecanını azalttığını vurguladıkları görülmüştür.

Karacaoğlu vd. (2021), araştırmasında çevrim içi eğitime ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. 40 Türkçe öğretmeni araştırmaya katılarak 21 maddelik bir anket formunu cevaplamışlardır. Araştırmaya göre Türkçe

öğretmenlerinin çevrim içi eğitimde en sık yaşadığı teknik aksaklıkların sisteme giriş yapamama ve bağlantı sorunları olduğu görülmüştür. Uzaktan eğitimin motivasyona orta düzeyde katkı sağladığı görülmüştür. Araştırma sonucuna göre çevrim içi eğitimin dinleme / izleme becerisine en çok katkı sağladığı beceri olduğu, katkısının en az yazma becerisine olduğu görülmüştür.

Karakuş vd (2021), araştırmasında canlı Türkçe derslerine yönelik velilerin görüşleri alınmıştır. Araştırma Türkçe dersi özelinde yapılmıştır. Araştırmaya 102 veli katılmıştır. 69 erkek 33 kadın veli araştırmaya dâhil olmuştur. Araştırma sonucuna göre veliler öğrencilerinin canlı derslere çoğunlukla cep telefonu ile bağlandığını ve dizüstü bilgisayarlar ile televizyonun uzaktan eğitimde cep telefondan sonra kullanılan en çok araçlar olduğu görülmüştür. Katılımcıların çoğunun herhangi bir sebepten canlı derslere bağlanmada teknik sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Buna rağmen araştırmada velilerin çoğunun canlı derslerin öğrenci motivasyonunu arttırdığını düşündüğü görülmüştür. Yine araştırma sonucuna göre velilerin çoğu canlı derslerin en az yazma becerisine katkısı olduğunu belirtmişlerdir.

Kaynar vd. (2020), araştırmasında öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmaya 9 farklı ilden 565 öğrencinin katıldığı görülmüştür. Araştırmaya ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrencileri katılmıştır. Araştırmada uzaktan eğitimde bağlantı problemi yaşamayanların uzaktan eğitime karşı tutumlarının, problem yaşayanlara göre olumlu olduğu görülmüştür. Öğrencilerin EBA üzerinden ders tekrar yayınlarının faydalı olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Kocayigit ve Uşun (2020), araştırmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Araştırmaya 204 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya ilkokul ve liselerde görev yapan farklı branşlarda öğretmenler katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin çoğunun daha önce uzaktan eğitim almadığı ve uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Uzaktan eğitimin en önemli özelliğinin eğitim sistemi dışında kalmış bireylere eğitim olanağı vermesi ve maliyetinin düşük olması görülmüştür. Araştırma sonucuna göre en çok tercih edilen uzak eğitim metodunun da internet yoluyla olduğu görülmüştür.

Kolcu ve Balcı (2021), araştırmasında Türkçe öğretmenleri ile gerçekleştirmiş ve uzaktan eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya 50 Türkçe öğretmeni

katılmıştır. Araştırmada uzaktan eğitimde en çok zorlanılan alan olarak yazma becerisi ve dil bilgisi alanı belirtilmiştir. Teknolojik anlamda yetersizlikler vurgulanmıştır.

Maden ve Önal (2022), araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimde metin işleme süreçleri incelenmiştir. Uzaktan eğitimde Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere yönelik sözcük çalışmaları kapsamında kelime defterleri tutturdukları görülmüştür. Metin işleme sürecinde okuma tekniklerini kullandıkları ve dinleme tekniklerine başvurdıkları görülmüştür. Uzaktan eğitimde metinler işlendikten sonra hazırlıksız ve bazen de hazırlık konuşma yöntemlerinin uygulandığı görülmüştür.

Özgül, Ceran ve Yıldız (2020), araştırmasında uzaktan eğitim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar, uzaktan eğitimin sınırlılıkları ve olumlu yönleriyle sürece Türkçe öğretmenlerinin katkıları üzerine yoğunlaşarak alandaki farklı araştırma sonuçları ile beraber değerlendirmeler yapılmaktadır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitime yönelik internete bağlantı sorunlarını, öğrencilerde isteksizlik görülmesini ve iletişim eksikliklerini sorun olarak belirttikleri görülmüştür. Çevrim içi eğitimin bilişim becerilerine katkıları olduğu ve öğrencilerin öğretmenlerine çevrim içi araçlarla ulaşabilmesinin motivasyonlarını arttırdığı belirtilmiştir.

Şahin ve Akçay (2011), Türkçe öğretmen adaylarına yönelik araştırmasında 135 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı fark olmadığı, sınıf düzeylerine ilişkin değerlendirmede sınıf düzeylerinin arttıkça tutumun arttığı, kişisel bilgisayar sahibi öğretmen adayları ile kişisel bilgisayar sahibi olmayanlar arasında da farklılık olmadığı görülmüştür.

Zhao (2020) araştırmasında, 2019 yılında başlayan küresel salgının eğitimi yeniden dönüştürmek adına bir fırsata çevrilebileceğini belirtmiştir. Ayrıca çevrim içi eğitim araçlarının bu süreçte işe koşulmasında öğrenenler adına bireysel öğrenmeleri destekleyici rollerinin avantaja dönüştürülebileceğini belirtir. Bilgiye ve uzmana ulaşmanın çok farklı yollarının zaten var olduğunu ve çevrim içi araçlarla daha görünür hale geldiğini vurgulamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, deseni ve uygulandığı çalışma grubu anlatılmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi bu bölümde ele alınmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) yer alan kazanımların çevrim içi araçlarla aktarımına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada karma yöntem benimsenmiştir. Karma yöntem araştırması, bireysel veya bir grup araştırmacının nitel ve nicel araştırma yönteminin bakış açıları, veri analizi veya veri toplama metodu gibi çeşitli öğelerini bir araya getirdiği araştırma türüdür (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner 2007: 123). Karma yöntem araştırması, nitel ve nicel yaklaşımının bir arada benimsenerek kullanılmasıdır.

Johnson ve Onwuegbuzie (2004), bir araştırmada nitel ve nicel verilerin toplanmasıyla verilerin analizi aşamalarının sırasıyla veya eş zamanlı gerçekleştirilmesine bağlı olarak karma yöntem tasarımlarının sıralı veya eş zamanlı şekilleneceğini belirtmektedirler. Bu araştırmada nitel ve nicel veriler aynı anda toplanarak yine aynı anda analiz edilmiştir. TUDÖP kazanımlarının çevrim içi araçlarla aktarımına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı bu çalışmada eş zamanlı karma yöntem deseni benimsenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi araçlarla eğitime ilişkin genel görüşleri ile TUDÖP kazanımlarının çevrim içi aktarıma uygunluğu bütüncül bir yaklaşımla bir birini tamamlayacak ve konuyu farklı biçimlerde ele alarak kapsamını genişletecek biçimde bir arada değerlendirilmiştir. Greene vd. (1989), karma yöntemin kullanılma gerekçeleri arasında; nitel veya nicel verilerin bir birlerini destekleyerek anlaşılmasını sağlaması ve detaylandırmasını tamamlayıcılık, araştırmanın farklı boyutları için farklı yöntemleri kullanarak konunun daha geniş kapsamlı ele alınmasını da genişletme olarak tanımlamaktadır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntemin araştırmacıya sağladığı avantajları şu şekilde açıklamıştır:

- Araştırmacılar bir yöntemin zayıf taraflarını başka bir yöntemle kapatabilirler.
- Araştırmacılar tek bir yöntemle sınırlı kalmadığından eksiksiz olarak ve daha geniş bir biçimde araştırma sorularına cevap bulabilirler.
- Sayısal verilerle kelimeler, resimler ve olaylar açıklanabilir.
- Sonuçların genellemesi daha kolay olur.
- Yalnız bir yöntemle göz ardı edilebilecek farklı bakış açıları yakalanabilir.
- Geniş çaplı olay ve durumları çözümlemede daha etkilidir.
- Bulguların yakınlığı ve doğruluğu görülerek güçlü deliller ortaya konabilir.
- Nitel araştırma ve nicel araştırma bir arada kullanılarak teori ve uygulamalara ilişkin daha kesin bilgiler sunulabilir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 21).

Araştırmanın nitel boyutunda bir durum çalışması yapılmış ve çevrim içi araçlarla eğitime ilişkin yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla Türkçe öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Nitel araştırmalarda durum çalışması, araştırma yapılan konu ya da duruma ilişkin, farklı alanlardan elde edilen verileri ayrıntılı bir biçimde irdeleyen ve ele alan bir araştırma biçimidir (Gürbüz ve Şahin, 2015: 379). Nitel araştırmalarda doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak araştırılan olgu ve olayların gerçekçi, bütüncül ve doğal ortamında ortaya konması sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 39).

Araştırmanın nicel boyutunda tarama yöntemi benimsenmiş ve tarama yönteminde kullanılan anketlerden faydalanılmıştır. Nicel araştırma, temel prensip olarak elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilebildiği ve ölçülebildiği bir yöntemdir (Ekiz, 2003: 93). Tarama yönteminde mevcut duruma müdahale edilmeden ve olduğu gibi açıklamak amaçtır. Araştırılan olguya ilişkin, güncel veya geçmiş verileri gözden geçirmek esastır ve çoğunlukla betimsel bir düzeyde kalmaktadır. Tarama yönteminde araştırmacılar örnekleme müdahalede bulunmazlar ve yalnızca var olan özellikleri müdahalesiz ve olduğu haliyle kayıt altına almaktadırlar (Şimşek, 2012: 92). Anket çalışmaları, nicel yaklaşımın bir ürünü oldukları için genelde istatistiksel yöntemler kullanılır. Elde edilen veriler sayısal rakamlar veya formüllerle ifade edilir (Çepni, 2001: 40). Geliştirilen anket aracılığıyla Türkçe öğretmenlerinin TUDÖP kazanımlarını çevrim içi aktarıma uygunluk bakımından değerlendirmeleri

istenmiştir. Araştırma kapsamında anket verilerinin analizi SPSS 25 programı ile yapılmıştır. Ayrıca kazanımların çevrim içi aktarıma uygunluğunun değerlendirildiği kapalı uçlu anket sorularına paralel Türkçe öğretmenlerinden belirledikleri kazanımlara ilişkin gerekçelerini ve beceri alanlarının (okuma, yazma, dinleme / izleme, konuşma) çevrim içi aktarımına ilişkin değerlendirmeleri istenmiştir. Açık uçlu değerlendirme sorularına alınan yanıtlardan elde edilen nitel verilerle nicel araştırma sonuçlarının desteklenmesi amaçlanmıştır. Eş zamanlı karma yöntem araştırmasına uygun nitel ve nice veriler aynı anda toplanarak veriler yorumlanmıştır. Araştırmacının bu çalışmada yürüttüğü süreç şu şekilde ilerlemiştir:

- Araştırma konusu uzman yardımıyla birlikte belirlenerek konuya ilişkin alan yazını incelenmiş ve taranmıştır.
- Türkçe eğitimi alanında tecrübeli öğretmenlerden oluşan 5 kişilik bir grup ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilerek konuya ilişkin fikirler alınmıştır.
- Belirlenen konuya ilişkin benimsenecek araştırma yöntemi ve ölçme araçları için alanda uzman akademisyen görüşleri alınmıştır.
- Konunun farklı yönlerinin bütüncül bir anlayışla ele alınmasını sağlayacak şekilde Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi araçlarla eğitime yönelik görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ve TÜDÖP'te yer alan kazanımların çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğunun değerlendirilmesi için kazanımlardan oluşan anket geliştirilmiştir.
- Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve anket; ölçme değerlendirme uzmanı, alanda tecrübeli Türkçe öğretmenleri ve akademisyen görüşlerine sunularak oluşturulan ölçekler üzerinde iyileştirmeler yapılmış ve son hali verilmiştir.
- Uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra Türkçe öğretmenlerine okul idareleri vasıtasıyla ve bazı okullara bizzat gitmek suretiyle ulaşılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiş ve anket uygulanmıştır.
- Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve anket verileri belirtilen yöntemlerle analiz edilerek bulgular yazılmıştır.
- Araştırma bulgularına ilişkin sonuç, tartışma ve öneriler yazılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Araştırma konusuna ilişkin veri elde etme amacıyla çalışmanın yapıldığı 2021-2022 eğitim – öğretim yılı içerisinde Elazığ il merkezinde ve merkeze bağlı kırsal (köy ve beldeler) kesimlerde görev yapan Türkçe öğretmenleri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Araştırmanın yapılacağı 2021-2022 eğitim – öğretim yılında Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiye göre Elazığ il merkezinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda görev yapan Türkçe öğretmeni sayısı 292’dir. Araştırma için Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilerek Türkçe öğretmenlerine ulaşılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemeğinde araştırmacı rahat ulaşabildiği seçenekleri tercih ederken araştırmada zamandan tasarruf sağlanarak sonuca daha çabuk gidilmesi sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 137).

Araştırma için Türkçe öğretmenlerine okul idareleri vasıtasıyla ve gerekli randevular alınarak okul ziyaretleriyle ulaşılmıştır. Gönüllü katılım esas alınmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi araçlarla uzaktan eğitime 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim – öğretim yıllarında 2 yıl boyunca katılmış olmalarına dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ortaokulda en az 2 sınıf seviyesinde çevrim içi araçlarla eğitim yapmış olmasına ve meslek hayatında en az 3 sınıf seviyesinde eğitim – öğretim yapmış olmasına dikkat edilmiştir. Bu sayede araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi araçlarla eğitim ve Türkçe ders kazanımlarına hâkim olacakları düşünülerek hareket edilmiş ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine olumlu katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan görüşme için gönüllülük esasına ve belirlenen kriterlere göre 40 Türkçe öğretmenin katılımı sağlanabilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan anket uygulamasına ise gönüllük esasına dayalı ve belirlenen kriterlere göre 80 Türkçe öğretmenin katılımı sağlanabilmiştir. Araştırmaya mümkün olduğunca yaş gruplarında, görev yerlerinde ve mesleki tecrübelerde farklılık gösteren Türkçe öğretmenlerinin katılımının sağlanmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca doğrudan alıntılan görüşleri belirten Türkçe öğretmenlerinin özelliklerinin görülmesi açısından görüşmeye katılan çalışma grubunun özelliklerine yer verilmiştir:

Tablo 3.1. Görüşme Katılımcılarının Özellikleri

G	Cinsiyet	Görev Süresi	Mezuniyet Alanı	Öğrenim Durumu	Yaş	Görev Yeri	G	Cinsiyet	Görev Süresi	Mezuniyet Alanı	Öğrenim Durumu	Yaş	Görev Yeri
G1	Erkek	16-20	Türkçe	Lisans	36-40	Köy	G21	Erkek	6-10	Türkçe	Lisans	36-40	İl
G2	Erkek	21+	TDE	Lisans	46-50	İl	G22	Kadın	11-15	Türkçe	Lisans	31-35	İl
G3	Kadın	16-20	TDE	Yüksek Lisans	36-40	İl	G23	Erkek	11-15	Türkçe	Lisans	36-40	İl
G4	Erkek	6-10	Türkçe	Lisans	31-35	İl	G24	Erkek	6-10	Türkçe	Lisans	31-35	İl
G5	Kadın	0-5	Türkçe	Lisans	26-30	Köy	G25	Kadın	16-20	TDE	Lisans	36-40	İl
G6	Erkek	6-10	Türkçe	Lisans	31-35	İl	G26	Erkek	11-15	Türkçe	Yüksek Lisans	31-35	İl
G7	Kadın	0-5	Türkçe	Lisans	26-30	Köy	G27	Erkek	21+	TDE	Lisans	51+	İl
G8	Erkek	6-10	Türkçe	Yüksek Lisans	26-30	İl	G28	Erkek	16-20	Türkçe	Lisans	36-40	İl
G9	Kadın	0-5	Türkçe	Lisans	26-30	Köy	G29	Erkek	6-10	Türkçe	Lisans	31-35	İl
G10	Erkek	0-5	Türkçe	Lisans	26-30	İl	G30	Kadın	0-5	Türkçe	Lisans	26-30	Köy
G11	Kadın	6-10	Türkçe	Lisans	31-35	İl	G31	Erkek	0-5	Türkçe	Lisans	26-30	Köy
G12	Kadın	11-15	Türkçe	Yüksek Lisans	36-40	İl	G32	Kadın	6-10	Türkçe	Lisans	31-35	İl
G13	Kadın	11-15	Türkçe	Lisans	31-35	İl	G33	Erkek	11-15	Türkçe	Yüksek Lisans	31-35	İl
G14	Kadın	21+	TDE	Lisans	41-45	İl	G34	Kadın	6-10	Türkçe	Lisans	31-35	İl
G15	Erkek	21+	TDE	Lisans	41-45	İl	G35	Erkek	6-10	Türkçe	Yüksek Lisans	36-40	İl
G16	Kadın	21+	TDE	Lisans	41-45	İl	G36	Kadın	11-15	TDE	Yüksek Lisans	41-45	İl
G17	Erkek	21+	TDE	Lisans	51+	İl	G37	Kadın	6-10	Türkçe	Lisans	26-30	Köy
G18	Kadın	16-20	Türkçe	Lisans	36-40	İl	G38	Erkek	6-10	Türkçe	Lisans	31-35	İl
G19	Erkek	21+	TDE	Lisans	41-45	İl	G39	Kadın	21+	TDE	Lisans	41-45	İl
G20	Erkek	21+	Türkçe	Lisans	41-45	İl	G40	Erkek	6-10	Türkçe	Lisans	36-40	İl

3.3 Veri Toplama Araçları

Eş zamanlı karma yöntem araştırmasının benimsendiği bu çalışmada nitel ve nicel veriler eş zamanlı uygulamalarla elde edilmiştir. Nitel verilerin elde edilmesinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, araştırma konusuna ilişkin probleme yönelik sözlü iletişimle gerçekleşen, ani ve esnek değişikliklere açık olan bir veri toplama tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2016: 153). Türkçe öğretmenleriyle araştırma konusuna ilişkin görüşmeler yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla

gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının hazırlamış olduğu sorular üzerinde katılımcının kısmen düzeltme ve düzenleme hakkının olduğu bir görüşmedir (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 15). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşme tekniğinin avantajları yanı sıra zaman kayıpları da olabilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırma konusuna ilişkin görüşmecilerin düşüncelerini ifade etme konusunda sağladığı rahatlık ve problem durumu ile ilgili derinlemesine veriler elde etme olanağı vardır. Araştırma problemine yönelik oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formuna iki üniversiteden iki farklı alan uzmanının ve alanda tecrübeli 5 Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Görüşme formunun oluşturulmasında uzmanlardan; soruların araştırma problemine uygun olması, amaca yönelik verilerin elde edilip edilemeyeceği, soruların açık ve anlaşılır olması gibi kriterlere yönelik değerlendirmeler alınarak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda görüşme formuna bazı sorular ve ön bilgiler eklenmiş, bazı sorular çıkarılıp bazıları da birleştirilerek sorulmuştur. Taslak görüşme formu pilot uygulama olarak 5 öğretmene uygulanmış ve tutarlı görüşler alınmasıyla görüşme formuna 5 sorudan oluşacak şekilde son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 5 soruluk çevrim içi eğitim değerlendirildiği bölüm dışında görüşmecilerin demografik bilgilerine (cinsiyet, yaş, mezuniyet alanı, mezuniyet derecesi, görev süresi, görev yeri) yer verilmiştir. Görüşmecilerden sırasıyla: çevrim içi araçlarla eğitime yönelik olumlu ve olumsuz buldukları yönler, çevrim içi eğitimi mesleki açıdan değerlendirmeleri, çevrim içi eğitimde kullandıkları araçlar ve çevrim içi eğitimin nasıl daha etkili olabileceğine yönelik fikirler, çevrim içi eğitime başvurmayı düşündükleri durumlar ve çevrim içi eğitimin ortaokul kademesinde hangi sınıf seviyelerine daha uygun olabileceği sorulmuştur. Görüşme formu verileri kategorilere ayrılarak kodlama yöntemiyle sınıflandırılmıştır. Görüşme formu verileri farklı zamanlarda ayrı ayrı kodlanarak karşılaştırılmış ve uzman kişilerce yapılan kodlama ve kategorilerin paralel ve benzer olduğu görülerek fikir birliğine varılmış ve ölçme aracının güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda verilerin elde edilmesi ve yorumlanmasında tarama modeli kullanılmıştır. Tarama, özellikle sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan bir araştırma modelidir. Tarama modeli büyük gruplar üzerinde araştırmalar yapmaya olanak sağlar (Büyüköztürk, 2014: 2). Araştırma problemine dayalı tarama

modelinde veri toplama aracı olarak anket formu oluşturulmuştur. Anket soruları TUDÖP'te yer alan kazanımların çevrim içi aktarıma uygunluğuna yöneliktir. Anket formu geliştirilirken 1 ölçme değerlendirme uzmanı, 1 alanda uzman akademisyen ve meslekte tecrübeli 5 Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Ankette yer alan soruların amaca ve araştırma problemine uygunluğu, soruların açık ve anlaşılır olması yönünden değerlendirmeleri yapılarak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Taslak anket formu pilot uygulama olarak 5 öğretmene uygulanmış ve tutarlı sonuçların elde edilmesiyle anket formuna son hali verilmiştir. Geliştirilen anket formunda katılımcıların demografik bilgilerine (cinsiyet, yaş, mezuniyet alanı, mezuniyet derecesi, görev süresi, görev yeri) yer verilen birinci bölümü takiben TUDÖP'te yer alan kazanımlar beceri alanlarına göre (dinleme / izleme, okuma, yazma, konuşma) sınıflandırılarak çevrim içi araçlarla aktarıma uygun olmayan kazanımların katılımcılar tarafından işaretlenmesi istenmiştir. Anket formunda yer alan TUDÖP kazanımlarının çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğu anketinin iç tutarlılığını ölçmek için 87 adet iki şıklı (Uygun-Uygun Değil) sorular üzerinde yapılan analiz sonucunda Alpha değeri 0,924 bulunmuştur ($0,924 > 0$). Geliştirilen anket formu güvenilir bulunduğundan uygulamaya devam edilmiştir. TUDÖP'te yer alan kazanımların çevrim içi aktarıma uygunluğunun değerlendirildiği anket formunda nicel verileri nitel verilerle tamamlamak ve desteklemek için katılımcılardan uygun olmayan kazanımları niçin seçtikleri ve beceri alanlarını çevrim içi aktarıma yönelik değerlendirmeleri açık uçlu sorularla istenmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait veriler eş zamanlı karma yöntem araştırması kapsamında nitel boyutta geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, nicel boyutta anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Geliştirilen ölçekler Elazığ il merkezi ve merkeze bağlı kırsal kesimlerde (köy-belde) görev yapan Türkçe öğretmenlerine 2021-2022 eğitim – öğretim yılında Mart ve Nisan ayları içerisinde uygulanmıştır. Görüşme formu 40 Türkçe öğretmene, anket formu 80 Türkçe öğretmene uygulanmıştır. Katılımcıların her iki ölçeğe gönüllü olarak katılımı sağlanmıştır. Görüşme formunun uygulanması için okul idarelerinden telefon yoluyla izinler alınmış ve katılımcı olmak isteyen öğretmenlerin bir kısmı ile randevu alınarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilirken bir kısmı ile de telefon aracılığıyla görüşmeler yapılarak kayıt altına

alınmıştır. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılar kayıt yapılmasını istemediğinden fikirler görüşme formlarına yazılı olarak katılımcı tarafından aktarılmıştır. Görüşmenin tahmini olarak 15 dakika süreceği, kişisel bilgilerin gizli kalacağı, verilerin tamamen bilimsel amaçlı kullanılacağı katılımcılara hatırlatılmıştır. Araştırmacı tarafından, herhangi bir yönlendirme ve baskı olmadan katılımcıların rahat ve içtenlikle cevap verebileceği bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu sayede görüşmeye katılan Türkçe öğretmenleriyle etkileşim süresi arttırılarak ve katılımcılara söyledikleri yazılı olarak sonradan teyit ettirilerek araştırmanın geçerliği sağlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların çevrim içi aktarıma uygunluğuna ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla oluşturulan anket formunun uygulanması amacıyla okul idareleriyle irtibata geçilerek Türkçe öğretmenlerine ulaşılmıştır. Ankete katılmayı kabul eden Türkçe öğretmenlerine anket formu dijital ortamlarda ve yüz yüze ulaştırılmıştır. Katılımcılara gerekli hatırlatmalar benzer şekilde yapılarak anketin uygulamasının yaklaşık 20 dakika süreceği, kişisel bilgilerin gizli kalacağı, verilerin yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı belirtilmiştir. Katılımcılara yönelik her türlü etkiden kaçınılmış ve katılımcıların içtenlikle cevaplamaları sağlanmıştır.

3.5 Veri Analizi

Karma yöntem araştırması olan bu çalışmada nitel verilerin analizi içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinin aşamaları: amaçları belirlemek, kavramları tanımlamak, analiz birimlerini belirlemek, konuya ilişkin verilerin yerini belirlemek, mantıksal bir yapı geliştirmek, kodlama kategorilerini belirlemek, saymak, yorumlamak ve sonuçları yazmaktır. Büyüköztürk vd. (2016: 251). İçerik analizinde amaç elde edilen verilerin yorumlanabilmesi için kavram ve bağlantılar oluşturabilmektir. Elde edilen veriler, benzer durumlar ve konular bağlamında bir araya getirilip düzene sokularak okuyucunun algılayabilmesi sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227). Görüşme formunda elde edilen veriler belirli bir düzene sokularak kategorilere ayrılmıştır. Belirlenmiş olan kategorilere göre görüşme formunda yer alan cevaplar kodlanmıştır. Benzer cevaplara aynı kodlamalar yapılarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu verileri tekrar okuma ile ikinci defa okunup kodlanarak farklı zamanlardaki kodlamalar arasında tutarlık görülmüştür.

Ayrıca kodlanan veriler tekrar okumadan sonra güvenilirliğine katkı sağlaması için uzman incelemesine sunulmuştur. Uzman incelemesinde belirlenen kodlamaların cevaplarla eşleştirilmesi ve kategoriler arasındaki tutarlık ele alınarak fikir birliğine varılmıştır. Bu sayede görüşme formunun güvenilirliğine katkı sağlanmıştır. Görüşme formu verileri frekans ve yüzde değerleriyle ifade edilmiştir. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenleri G1, G2, G3... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların konuya ilişkin görüşlerine doğrudan alıntılarla sıkça yer verilerek araştırmanın geçerliği arttırılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda tarama yöntemi kullanılarak anket uygulanmıştır. Tarama araştırmaları geniş katılımcı kitlelerinin görüşlerinin, tutumlarının, özelliklerinin belirlendiği ve temel amaç olarak mevcut durumun bir fotoğrafının çekilmesi ile betimsel düzeyde gerçekleşen bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2010: 231). Bu kapsamda oluşturulmuş olan anket formu TUDÖP'te yer alan kazanımların çevrim içi aktarımına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Anket formu verileri SPSS 25 programına aktararak analiz edilmiştir.

Anket formunun ilk bölümünde katılımcıların demografik bilgileri, sonraki bölümde TUDÖP'te yer alan kazanımların çevrim içi araçlarla aktarımına ilişkin tutumları frekans ve yüzde değerleriyle ifade edilmiştir. Ankete katılan Türkçe öğretmenleri K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Çevrim içi aktarıma uygun bulunmayan kazanımlar ve beceri alanlarının çevrim içi aktarımına ilişkin görüşler araştırmanın nitel boyutunda ele alınarak nicel verileri desteklemesi amacıyla bir arada verilmiştir.

Burada kullanılan verilerin güvenilirliğini ölçmek için sıralı ölçekteki değişkenler kullanılarak Cronbach Alpha güvenilirlik testi yapılmıştır. Araştırmada örnekleme ait demografik bilgileri, kazanımların uygun olmama durumları, genel kazanımlar içerisinde uygun olmama durumları, beceri alanlarına yönelik tutumlar ve tüm beceri alanlarına yönelik tutumları gösterebilmek amacıyla frekans tabloları oluşturulmuştur. Diğer taraftan, demografik bilgilere göre beceri durumlarını ve genel kazanımların demografik bilgilere göre durumlarını tespit edebilmek için çapraz tablolar oluşturulmuştur.

Tablo 3.2. Anket Formu Güvenirlik Analizi

	Cronbach's Alpha	Düzeltilmiş Cronbach's Alpha	N
Çevrim içi Kazanımlar	,924	,923	87

Verilerin değerlendirilmesinde anket sorularının güvenilirliğinin tespiti için Cronbach Alfa Testi yapılarak başlanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik testinde ölçekte yer alan değişkenlerin varyansları toplamının genel varyansa oranlanması ile bulunur ve 0 ile 1 arasında değer alır. Anket formunda yer alan TUDÖP'te yer alan kazanımların çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğunu ölçeğinin iç tutarlılığını ölçmek için 87 adet iki şıklı (Uygun-Uygun Değil) sorular üzerinde yapılan analiz sonucunda Alpha değeri 0,924 bulunmuştur. Araştırmaya ait ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,924 olduğundan anket sorularının güvenilir olduğu ve analizlere devam edilebileceği görülmüştür.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde “Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Çevrim içi Araçlarla Aktarımına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri” adlı araştırma konusuna ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca elde edilen veriler yorumlanmıştır. Araştırma konusu, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ışığında derinlemesine ve çok yönlü ele alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle çevrim içi eğitime yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formu verileri işlenmiştir. Daha sonra TUDÖP’te yer alan kazanımların çevrim içi araçlarla aktarımına ilişkin anket tarama verileri işlenmiştir. Öncelikle Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi araçlarla eğitim üzerine görüşlerini almak üzere geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda veriler 2 bölümde toplanmıştır:

A) Kişisel Bilgiler

- Cinsiyet
- Görev süresi
- Mezuniyet alanı
- Öğrenim derecesi
- Yaş
- Görev yeri

B) Uzaktan çevrim içi araçlarla eğitime yönelik görüşler

- Çevrim içi araçlarla uzaktan eğitime yönelik düşünceleriniz nelerdir?
- Çevrim içi araçlarla eğitime ilişkin mesleki açıdan düşünceleriniz nelerdir?
- TUDÖP’te yer alan kazanımların çevrim içi araçlarla aktarımında kullanarak etkili olduğunu düşündüğünüz uygulamalardan bahseder misiniz? Çevrim içi araçlarla eğitim sizce nasıl daha verimli ve etkili olabilir?
- Hangi durumlarda çevrim içi araçlarla eğitime başvurmayı düşünürsünüz?
- Size göre çevrim içi araçlarla eğitim ortaokullar arasında hangi sınıf seviyesi veya seviyeleri için (5, 6, 7 ve 8. sınıf) daha uygundur? Bu sonuca varmanızı sağlayan etkenler nelerdir?

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda belirtilen sorular aracılığıyla görüşmeye katılan öğretmenlerden alınan görüşler teker teker kodlanmıştır. Kodlanan bilgiler

sınıflandırılarak somut veriler haline getirilmiştir. Tablo olarak sunulan veriler ışığında Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi araçlarla eğitim konusunda genel kanıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda veriler yüzde ve frekans değerleriyle ifade edilirken görüşmeye katılan öğretmenler G1, G2, G3... şeklinde kodlanarak belirtilmiştir.

4.1 Görüşmeye Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, görev süresi, mezuniyet alanı, öğrenim derecesi, yaş ve görev yerlerine ait bilgiler bu bölümde verilmiştir. Görüşme katılımcılarının bilgileri tablo şeklinde frekans ve yüzdelilerle ifade edilmiştir.

Tablo 4.1 Görüşme katılımcılarının cinsiyetlerine ait bulgular

Cinsiyet	f	%
Kadın	18	45
Erkek	22	55
Toplam	40	100

Tablo 4.1 incelendiğinde görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin %45'inin kadın öğretmen olduğu (f: 18), %55'inin ise erkek öğretmen (f: 22) olduğu görülmektedir. Görüşme katılımcılarının çoğunluğu erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 4.2. Görüşme katılımcılarının görev sürelerine ait bulgular

Süre	f	%
0-5 yıl	6	15
6-10 yıl	13	32,5
11-15 yıl	7	17,5
16-20 yıl	5	12,5
21+	9	22,5
Toplam	40	100

Tablo 4.2. incelendiğinde görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin %15'inin (f:6) 1-5 yıllık öğretmen olduğu, %32,5'inin (f: 13) 6-10 yıllık öğretmen olduğu, %17,5'inin (f: 7) 11-15 yıllık öğretmen olduğu görülmektedir. %12,5'inin (f: 5) 16-20 yıllık öğretmen olduğu ve %22,5'inin (f: 9) 21+ yıllık öğretmen olduğu görülmektedir. Görüşme katılımcılarının büyük çoğunluğunu %32,5 ile 6-10 yıl süre ile öğretmenlik yapmakta olanların oluşturduğu görülmektedir. En az katılım sağlayanların %12,5 oranında (f: 5) 16-20 yıl görev süresinde olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Meslekte tecrübeli sayılabilecek 16 yıl ve daha fazla sürede görev yapan öğretmenlerin toplam %35 oranında katılım sağladığı görülmektedir. Görüşme katılımcılarının büyük çoğunluğunun orta düzeyde tecrübeli ve meslekte yeni sayılabilecek Türkçe öğretmenlerinden oluştuğu söylenebilir.

Tablo 4.3. Görüşme katılımcılarının mezuniyet alanına ait bulgular

Mezuniyet alanı	f	%
Türkçe Eğitimi	29	72,5
Türk Dili ve Edebiyatı	11	27,5
Toplam	40	100

Tablo 4.3. incelendiğinde görüşme katılımcılarının %72,5'inin (f: 29) Türkçe eğitimi mezunu olduğu, %27,5'inin (f: 11) Türk Dili ve Edebiyatı alanında mezun olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılanların büyük çoğunluğunun Türkçe Eğitimi alanından mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Görüşme katılımcılarının öğrenim derecelerine ait bulgular

Öğrenim derecesi	f	%
Lisans	33	82,5
Yüksek lisans	7	17,5
Toplam	40	100

Tablo 4.4 incelendiğinde görüşme katılımcılarının %82,5'inin (f: 33) lisans derecesinde mezun olduğu, %17,5'inin (f: 7) yüksek lisans derecesinde mezun olduğu

görülmektedir. Görüşme katılımcılarının büyük çoğunluğu lisans mezunlarından oluşmaktadır.

Tablo 4.5. Görüşme katılımcılarının yaş aralıklarına ait bulgular

Yaş	f	%
26-30	8	20
31-35	12	30
36-40	10	25
41-45	7	17,5
46-50	1	2,5
51+	2	5
Toplam	40	100

Tablo 4.5 incelendiğinde görüşme katılımcılarının %20'sinin (f: 8) 26-30 yaş aralığında, %30'unun (f: 12) 31-35 yaş aralığında, %25'inin (f: 10) 36-40 yaş aralığında, %17,5'inin (f: 7) 41-45 yaş aralığında, %2,5'inin (f: 1) 46-50 yaş aralığında, %5'inin (f: 2) 51+ yaş aralığında olduğu görülmektedir. Görüşme katılımcılarının arasında geniş bir yaş aralığı bulunduğu görülmektedir. Buna karşın 20-25 yaş aralığına görüşme formunda yer verilmesine rağmen bu yaş aralığında katılımın olmadığı görülmektedir. Çoğunluğun %30 ile 31-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. 46-50 ve 51+ yaş aralığında katılımın en az seviyede olduğu görülmektedir.

Tablo 4.6. Görüşme katılımcılarının görev yerlerine ait bulgular

Görev yeri	f	%
İl	33	82,5
Köy	7	17,5
Toplam	40	100

Tablo 4.6. incelendiğinde görüşmeye katılanların %82'sinin (f: 33) ilde görev yaptıkları, %17,5'inin (f: 7) köyde görev yaptıkları görülmektedir. Görüşme katılımcılarının büyük çoğunluğunun il merkezinde görev yaptıkları görülmektedir. Kırsal kesimlerde görev yapanların katılımının daha az olduğu görülmektedir.

4.2 Çevrim içi Eğitime İlişkin Görüşme Katılımcılarının Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.7. Çevrim içi eğitime ilişkin Türkçe öğretmenlerinin genel görüşlerine dair bulgular

Öğretmen Görüşü	f	%
Olumlu	20	50
Olumsuz	5	12,5
Kısmen olumlu	15	37,5
Toplam	40	100

Tablo 4.7 incelendiğinde görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin 20'sinin (%50) çevrim içi araçlarla eğitime ilişkin genel kanılarının olumlu yönde olduğu ve çevrim içi araçlarla eğitimin verimli olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin %12,5'i ise (f: 5) çevrim içi araçlarla eğitimle ilgili olumsuz görüş belirterek verimsiz olduğunu belirtmişlerdir. Görüşmeye katılanların %37,5'i ise (f: 15) çevrim içi araçlarla eğitimin kısmen verimli olduğu ve kısmen amacına ulaştığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Çevrim içi araçlarla eğitimin verimli veya kısmen verimli olduğunu düşünenlerin oranı toplamda %87,5 (f: 35) olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çevrim içi araçlarla eğitime yönelik olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Bu görüşlerden bazıları:

“Uzaktan çevrim içi araçlarla zaman ve mekân sınırlaması olmadan birçok eğitim kaynağına ulaşma imkânı sağlanabilir. Birçok öğretmen ve öğrenciyi çevrim içi araçlar sayesinde bir araya getirebiliriz.”
(G25)

“Teknoloji eğitimin artık vazgeçilmezi ve eğitimin en büyük destekçisi durumunda. Tüm birimleriyle ulaşılabilir olduğunda (tüm öğrenciler için) ve uzaktan çevrim içi araçlarla eğitim yeterli bilinçle kullanıldığında verim sağlayabiliyor.” (G16)

“Eğitimde teknoloji kullanımı dersi çok yönlü işleme, birden fazla duyuya etki etmesi, kısa sürede birden fazla kazanımın aktarılması ve

tekrar olanağı vermesi açısından önemlidir. Pandeminin hayatımıza girmesiyle yüz yüze eğitim olanak dışı kalmıştır. Etkin kullanıldığında birden fazla duyuya yönelik olması, vakit kazandırması, tekrar imkânı sunması ve kâğıt, zaman, ulaşım açısından ekonomik olması çevrim içi eğitimin sürece artıları olmuştur.” (G10)

Görüşmeye katılarak çevrim içi araçlarla eğitime ilişkin olumlu görüş belirten Türkçe öğretmenlerine göre; farklı duyulara hitap edebilmesi, video ve görsel araçların kullanımıyla dersin ilgi çekici hale gelmesi ve eğitim ortamının zenginleşmesi, zaman ve mekândan bağımsız olması ayrıca ulaşım açısından ekonomiklik sağlaması gibi etkenler çevrim içi araçları verimli kılmaktadır. Bunun yanında kısmen olumlu görüş belirten bazı Türkçe öğretmenleri şu şekilde görüşlerini açıklamışlardır:

“Uzaktan çevrim içi araçlarla yapılan eğitim yüz yüze eğitim kadar etkili olmasa da yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı olabilir.” (G19)

“Henüz yeni tanıştığımız bir eğitim şekli olduğundan şuan ki değerlendirme çok sağlıklı olmaz. Eksikleri fazla olsa da alternatif olması güzel.” (G39)

“Uzaktan çevrim içi araçlarla ders uygulaması eğitimin aksamaması için alternatif ve geliştirilmesi gereken bir yöntemdir. Maalesef tek sorun her öğrencinin bu imkâna sahip olmamasıdır.” (G9)

Çevrim içi araçlarla ilgili kısmen olumlu yaklaşan Türkçe öğretmenleri hem olumlu hem olumsuz yönlerine vurgu yaparak eksiklerin giderilmesi halinde verimli olarak kullanılabileceğini belirtmektedirler. Çevrim içi araçlarla eğitime ilişkin olumsuz tutuma sahip bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Uzaktan eğitim çalışmalarının yüz yüze eğitim gibi bir faydasının olmadığını iki yıl süren salgın boyunca gördüm. Yüz yüze yapılan eğitimde öğrencinin başarısının daha yüksek olduğu ancak uzaktan eğitimde fırsat eşitliğinin olmaması, çocuğun eğitime ulaşmasının kısıtlı olmasından başarısızlık olduğunu gördüm.” (G1)

“Uzaktan çevrim içi araçlarla eğitim, eğitim – öğretimi zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin dikkatini toplama, derse katılımını

arttırma, sorumluluk bilinci oluşturmasını engeller. Öğrenciler, zaten beni görmüyor ya da biri cevap verir nasılsa gibi düşüncelere kapılıyor.” (G6)

“Uzaktan eğitim olmaz düşüncesine inananlardanım. Yaşadığımız süreç maalesef yanılmadığımızı gösterdi.” (G27)

Uzaktan çevrim içi araçlarla eğitime ilişkin olumsuz görüş belirten (%12,5) Türkçe öğretmenleri, çevrim içi araçlarla eğitimde yaşanan sorunlara dikkat çekmektedir. Çevrim içi araçlarla eğitim hakkında olumsuz bir tutuma sahip olmaları daha çok yaşanan sorunlardan kaynaklı görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerden olumlu görüş belirtenlerin çevrim içi araçlarla eğitimi fırsat olarak değerlendirdikleri, olumsuz görüş belirtenlerin yaşanan sorunlara değinerek etkisiz kaldığını vurguladıkları, kısmen etkili görenlerin de tüm olumsuzluklara rağmen kendine özgü avantajlarının bulunduğunu dile getirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.8. Çevrim içi eğitimde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular

Öğretmen Görüşleri	f	%
Teknik imkânlar ve altyapı sorunları	16	40
Etkileşiminin zayıf olması	8	20
Denetim ve kontrolün güç olması	6	15
Öğrencilerin çevrim içi araçları kullanımındaki eksiklikleri ve bilinçsiz kullanım	5	12,5
Öğretmenlerin çevrim içi araçların kullanımındaki eksiklikleri	5	12,5
Öğrenci motivasyonunu sağlamanın güçlüğü	4	10
Bazı kazanımların çevrim içi araçlarla aktarıma uygun olmaması	3	7,5
İçerik ve uygulamaların yetersizliği	3	7,5
Çevrim içi araçların uzun süreli kullanımında ortaya çıkan olumsuzluklar	2	5

Tablo 4.8. çevrim içi eğitim süresince Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar üzerine oluşturulmuştur. Çevrim içi araçlarla eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin frekans ve yüzde değerleriyle ifade edildiği bu

tabloda bir öğretmenin birden fazla sorun dile getirmesinden ötürü belirtilen görüşlerin toplam frekansı görüşmeye katılan öğretmen sayısından daha fazla çıkmaktadır. Bu nedenle tablo toplam satırı olmadan verilmiştir. Tablo 4.8. incelendiğinde çevrim içi araçlarla eğitimde öncelikle en çok yaşanan sorunun “teknik imkânlar ve altyapı sorunları” olduğu görülmektedir. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin %40’ı (f: 16) altyapı sorunlarını dile getirmiştir. Bu görüşlerden bazıları:

“Alt yapının yeterli olmaması, her öğrencinin elektronik araç ve internete erişme konusunda aynı imkânlarla sahip olmaması ve bu sebeple derslere tüm öğrencilerin katılamaması eğitimin etkili olmamasına sebep olmaktadır.” (G13)

“Ülke olarak bu konuda eksik olduğumuz aşikâr. Salgın döneminde gerek bilgi beceri gerekse donanım açısından eksikliğimiz görüldü. Ancak bundan sonraki süreçler ve teknolojik gelişmelerin bize bunları dayatacağı kesin. Bunun için gerekli donanım sağlanmalıdır.” (G8)

“Her evde internet bağlantısı ve her öğrencide tablet olmadığı için uzaktan eğitim sekteye uğramaktadır. Uzaktan eğitimin toplumumuzun gerçekleri göz önünde tutulduğunda uygun olmadığı görülmektedir.” (G23)

Türkçe öğretmenleri, internet bağlantısının yetersiz olması veya hiç olmaması, öğrencilerin çevrim içi eğitime katılabilecekleri bilgisayar, tablet veya cep telefonu gibi bağlantı araçlarına sahip olmaması gibi eksiklikleri çevrim içi araçlarla eğitimde %40 oranıyla en büyük sorun olarak görülmektedir. Altyapı sorunları Türkçe öğretmenleri tarafından en çok vurgulanan sorun olmuştur.

“Etkileşiminin zayıf olması” %20 oranında (f: 8) en çok dile getirilen sorunlardan biri olarak görülmektedir. Çevrim içi araçlarla eğitimde öğrenci – öğretmen etkileşimin zayıf olmasına ilişkin bazı Türkçe öğretmenleri şu şekilde görüş belirtmişlerdir:

“Uzaktan eğitimin okul veya sınıf ortamındaki eğitim – öğretimin yerini tutabileceğini düşünmüyorum. Sınıflarda; göz teması, karşılıklı etkileşim, grup etkileşimi, topluluk algısı, geri dönütler, eksikleri fark edip anında düzeltme, aktif katılım gibi birçok olumlu etken eğitim

ortamına katkı sunar. Ancak çevrim içi araçlarda bu alanlar çok sınırlıdır.” (G34)

“... en etkili öğrenme; öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda bulunduğu, göz teması kurduğu, aynı havayı soluduğu ortamda yapılan öğrenmedir.” (G32)

Çevrim içi eğitimde Türkçe öğretmenleri, sınıf ortamının yerini tutmayacağını, yüz yüze eğitime oranla zayıf bir etkileşime sahip olmasını %20 oranıyla belirterek etkileşim konusunu önemli bir sorun olarak görmektedir. “Çevrim içi araçları kullanmada öğrencilerin eksiklikleri ve bilinçsiz kullanım” %12,5 oranında (f: 5) belirtilen bir başka sorundur. Bu sorun hakkında bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri: “ Özellikle 5. ve 6. sınıf öğrencileri teknoloji kullanımında yetersiz kalmaktadırlar.” (G3), “Öğrenciler bu araçların kullanımı ve verimliliği konusunda bilgilendirilmeli, öğretmenler de çevrim içi ve teknolojik araçlarla ilgili bilgi ve deneyim sahibi olmalı.” (G37) şeklindedir.

“Denetim ve kontrolün güç olması” Türkçe öğretmenlerinin %15’i (f: 6) tarafından belirtildiği görülmektedir. Denetimin ve kontrolün güçlüğü konusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencide kontrol mekanizmasını geliştirecek uygulamalar oluşturulmalı, öğrenci davranışlarının kontrol edildiğini bilmediği takdirde bazı öğrenciler ilgisini derse vermemektedir.” (G6)

“...ayrıca daha ekonomik bir öğrenme ortamı sunabilir fakat yeteri derecede kontrol mekanizması olmayacağı için dönüt ve verim açısından eksik kalabilir.” (G29)

“Çocuklar tek başlarına kalınca herhangi bir kontrol mekanizması olmadığına ders yerine başka uğraşlarla ilgilenebilmektedir.” (G23)

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine göre ortaokul seviyesinde öğrencilerin çevrim içi araçları yeterli düzeyde kullanamaması veya bilinçsiz kullanmaları sonucu çevrim içi araçlarla yapılan uzaktan eğitimin verimi düşmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitim araçlarını kullanma konusunda eksikliklerinin de bir sorun olarak görüldüğü ve bu sorunun %12,5 (f: 5) oranında belirtildiği görülmektedir. Bu konuda bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Uzaktan eğitimde teknoloji etkili kullanılması gereken yerlerden biridir. Özellikle başlangıçta hem öğretmenler hem öğrenciler sorun yaşadılar.” (G21)

“Ben 25. yılında çalışan bir öğretmenim. Bu yüzden her zaman yüz yüze eğitimden yanayım. Teknolojiye ancak ihtiyacımı görece kadar yakın olabiliyorum. Bu konuda bilgim yeterli değil sanırım.” (G2)

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında kimi çevrim içi araçlarla eğitimi daha önce deneyimlemediğinden kimi de teknoloji kullanımında kendini yetersiz gördüğünden çevrim içi araçlarla eğitim sürecinde sorun yaşadığı görülmektedir.

“Öğrenci motivasyonunu sağlamada yaşanan sorunlar” görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin %10’u (f: 4) tarafından vurgulanmıştır. Konu ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Eğitimde teknoloji kullanmak çok faydalı olabilir. Sunum teknikleri farklılaştırılarak her öğrenciye hitap edebilme ortamı oluşturulabilir. Fakat uzaktan çevrim içi araçlar eğitimi zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin dikkatini toplayamama, derse katılımını arttıramama ve sorumluluk bilincinin oluşmaması gibi engeller söz konusudur” (G6)

“Öğrencilerin içinde bulundukları ortam, sosyal ve ekonomik durumları, derse ilgi ve isteklerini sağlamak uzaktan eğitimin sınırlılıklarıdır.” (G34)

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, çevrim içi araçlarla eğitim süresince karşılaştıkları bir sorun olarak öğrenci motivasyonunu sağlamanın güç olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri, çevrim içi araçlarla eğitimde kimi öğrencilerin denetimsizlikten kimilerinin altyapı ve imkânların eksikliğinden kimilerinin de

etkileşimin zayıf olmasından ötürü ilgi ve dikkat eksikliği yaşadığını belirterek öğrenciyi isteklendirme konusunda sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

“Bazı kazanımların çevrim içi araçlarla aktarıma uygun olmaması” Türkçe öğretmenlerinin %7,5’i (f: 3) tarafından vurgulanan bir diğer sorun olmuştur. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir:

“Dinleme, izleme ve okuma kazanımlarında etkili ve olumlu sonuçları vardır ama çevrim içi eğitimle canlandırma, yazma ve uygulama kazanımlarında özellikle küçük yaş gruplarında kazanımın gerçekleşmesi konusunda olumsuz etkileri var.” (G14)

“Uzaktan çevrim içi araçlarla eğitim vermek, eğitim hayatına zorluklarıyla beraber yeni bir soluk getirmiştir. Şartlar iyileştirildiğinde uzaktan çevrim içi araçlarla belirli kazanımların aktarılabilceğini düşünüyorum.” (G13)

Türkçe öğretmenlerinin bir kısmı (%7,5) çevrim içi araçlarla eğitimde yalnızca belli kazanımların verilebileceğini düşünmektedir. “İçerik ve uygulamaların yetersizliği” çevrim içi araçlarla eğitimde Türkçe öğretmenlerinin %7,5 (f: 3) oranında değindiği bir başka sorun olarak görülmektedir. Görüşler şu şekildedir:

“Doküman ve materyal çeşitliliği fazla olsaydı daha verimli ve etkili olabilirdi diye düşünüyorum” (G17)

“Çevrim içi derslerde konuyla ilgili öncelikle yeterli doküman olmalıdır. Karşılıklı soru – cevap şeklinde olması katılımcıların katkıları önemlidir. Ders esnasında öğrencilerin mesajlaşması engellenmelidir.” (G40)

Çevrim içi eğitim sürecinde Türkçe öğretmenlerinin içeriklerin yetersizliği ve uygulamaların dersin verimini düşürecek yönde eksiklikler barındırdığı yönünde fikirler belirttiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi araçlarla eğitim yaparken süreçte karşılaşarak vurguladığı bir diğer sorun “Çevrim içi araçların uzun süreli kullanımında ortaya çıkan olumsuzluklar %5 (f: 2) oranında görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Sosyal etkileşimin olmadığı yerde gerçek anlamda eğitimden bahsetmek güçtür. Çünkü eğitim sadece bilgi aktarma işi değildir, çocuk ahlaken ve vicdanen de eğitilmelidir. Yüz yüze eğitim sayesinde çocuk sosyalleşir, karakteri oluşur. Uzaktan çevrim içi eğitimin çocukları bireyselleştirmesi yönüyle bu açıdan olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Ayrıca çocukları davranışsal bağımlılıklara sürükleyerek istenmeyen bozukluklara yol açmaktadır.” (G4)

“... Bu gelişmeler ışığında teknolojinin eğitimde olmazsa olmaz olduğunu düşünüyorum. Ancak uzaktan eğitimin olumlu tarafları olduğu gibi yorucu ve ekran bağımlılığını arttırması şeklinde bazı olumsuz taraflarının da olduğunu düşünüyorum.” (G30)

Türkçe öğretmenlerine göre ortaokul seviyesinde bulunan öğrencilerin özellikle sosyalleşmeleri açısından çevrim içi araçlarla eğitim sürecinin sorun teşkil ettiği vurgulanmaktadır.

Tablo 4.9. Türkçe Öğretmenlerine göre çevrim içi eğitimin verimini arttıracak çalışmalara ilişkin bulgular

Öğretmen Görüşleri	f	%
Altyapı geliştirmeleri ve teknik imkânların iyileştirilmesi	18	45
Zengin içerik ve etkinliklerle uygulamaların geliştirilmesi	15	37,5
Öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu arttıracak çalışmalar	7	17,5
Öğrencilerin çevrim içi araçların kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi	5	12,5
Öğretmenlerin çevrim içi araçların kullanımı konusunda kendini geliştirmesi ve eğitim alması	5	12,5

Tablo 4.9. incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre çevrim içi eğitimde verimi arttıracak çalışmalar konusunda Türkçe öğretmenlerinin yapılmasını düşündükleri çalışmalar bir görüşme katılımcısı için birden fazla olabilmektedir. Bu nedenle tablo 4.9. için toplam satırı kullanılmamıştır. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerine göre çevrim içi eğitimin verimli olması adına ilk yapılması gerekenlerin başında %45 oranıyla (f: 18) belirtilen “Altyapı geliştirmeleri ve teknik

imkânların iyileştirilmesi” gelmektedir. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin tablo 4.8. içeriğinde de görüldüğü gibi çevrim içi eğitimde gördükleri en büyük sorun “altyapı ve teknik imkân sorunları” iken çevrim içi araçlarla eğitimde verimi ve kaliteyi arttıracak en önemli çalışma olarak da “altyapı geliştirmeleri ve teknik imkânların iyileştirilmesi” görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin yarısına yakını bu sorunu vurgulamıştır. Konu ile ilgili bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“21. yüzyıl dünyasında eğitimde mutlaka teknoloji kullanılmalıdır. Eğitim çevrim içi araçlarla desteklenmelidir. Çevrim içi araçların kullanımı daha sağlıklı olsun istiyorsak öncelikle öğrenciler arasında fırsat ve imkân eşitliği sağlanmalıdır.” (G38)

“Öncelikle herkesin bu eğitim sürecine katılabileceği araç ve gerece sahip olması gerekiyor. Ulaşamadığımız birçok öğrencimiz oldu.” (G39)

“Bu süreçte bazı köylerde buna bulunduğum köy de dâhil öğrencilerim internete bağlanma noktasında bir hayli sorun yaşadı. Ders kazanımlarının etkili olabilmesi için internet imkânlarının öğrenciler adına iyileştirilmesi gerektiği kanısındayım.” (G7)

Türkçe öğretmenleri, çevrim içi eğitimin verimliliği adına büyük oranda altyapı imkânlarının iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimin paydaşları arasında fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanarak bağlantı hizmeti ve bağlantı araçlarının eksikliğinin giderilmesi gerektiği belirtilen en önemli iyileştirme olmuştur.

“Zengin içerik ve etkinliklerle çevrim içi eğitim uygulamalarının geliştirilmesi” görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin %37,5’i (f: 15) tarafından değinilen bir iyileştirme çalışması olarak görülmektedir. Türkçe öğretmenleri çevrim içi araçlarla eğitime uygun içeriklerin ve uygulamaların zenginleştirilmesiyle eğitim – öğretim sürecinin daha verimli olacağını düşünmektedir. Konu ile ilgili bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Çevrim içi araçlarla eğitimde birçok farklı kaynaktan destek alınmalıdır. Sadece yazı ile değil resimler ve şekillerle yani mutlaka görsel ve işitsel araçlarla süreç desteklenmelidir.” (G38)

“... ilgi çekici materyaller ile dersten uzak öğrencilerin derse ilgileri artırılabilir.” (G6)

“Derslerimde daha fazla ve güvenilir içeriklere ulaştım. Bu içeriklerle öğrencilerin kazanımı pekiştirmeleri açısından çok faydalı oldu. EBA ve ZOOM programları dışında öğrencilere bu süreçte rehberlik edebilecek mesajlaşma uygulamaları kullandım. Ayrıca bu ve benzer uygulamaların artmasıyla dersin daha da verimli işleneceği kanısındayım.” (G30)

Çevrim içi işlenen derslerde zengin içeriklerin kullanılmasının ve uygulamaların ders kazanımlarına göre geliştirilmesinin öğrenmeleri kalıcı hale getirdiği ayrıca eğitim sürecini de kolaylaştırdığı Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine bakılarak söylenebilir.

“Öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu arttıracak çalışmalar” %17,5 (f: 7) oranında vurgulanmaktadır. Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin çevrim içi derslerde konuya olan ilgisini ve dikkatini sağlayacak çalışmaların önemini belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şu şekildedir:

“Videolar, simülasyonlar ve çeşitli oyunlarla dersi ilgi çekici hale getirmeliyiz” (G35)

“Sunum araçları ve çevrim içi sınav uygulamalarıyla öğrencilerin görsel ve işitsel alanlarına hitap ederek dikkati sağlama ve artırma konusunda daha etkili öğretim sağladığım kanaatindeyim.” (G34)

“Ders kazanımlarını öğrencinin ilgisini çekecek materyaller, görseller ve videolarla daha etkili hale getirebiliriz.” (G20)

Farklı etkinlikler ve ilgi çekici materyaller yoluyla öğrencilerin derslere ilgilerinin arttırılmasının; öğrencilerin performansını olumlu anlamda etkilediği ve çevrim içi eğitimin verimini arttırdığı görülmektedir. Bu noktada çevrim içi eğitimde öğrencilerin ilgi ve isteğini arttıracak çalışmaların gerektiği görülmektedir. Çevrim içi araçlarla eğitimin verimini arttırmak için “Öğretmenlerin çevrim içi araçların kullanımı konusunda kendini geliştirmesi ve öğretmenlere yönelik eğitimler verilmesi” görüşmeye katılanların %12,5’i (f: 5) tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlerin çevrim içi araçları kullanma konusundaki eksiklikleri (%12,5) bir sorun

olarak görülürken paralelinde öğretmenlerin çevrim içi araçların kullanımı konusunda kendini geliştirmesi ve öğretmenlere yönelik eğitimler verilmesi de çevrim içi eğitimin verimini arttıracak bir çalışma olarak görülmektedir. Konu ile ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

“Uzaktan eğitim sürecinin teknoloji ile işlenmesi için öğretmenlere uzaktan ya da yüz yüze eğitim ile teknolojik materyal eğitimi verilmesi gerekir. Böylece verim artar.” (G31)

“Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini bu alanda ilerletmek için hizmet içi eğitimler verilmelidir.” (G21)

“Teknoloji eğitimi zenginleştiren bir araçtır. Bu nedenle teknoloji eğitimin bir parçası olarak kabul edilmeli. Teknolojiyi kullanma konusunda öğretmenler de yeterli bilgi ve donanımına sahip olmalıdır. Çevrim içi araçlar eğitim sürecini daha aktif ve somut hale getirmektedir. Öğretmenler hızla değişen öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi ve deneyimlerini geliştirmelidirler.” (G37)

“Öğrencilerin çevrim içi araçların kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi” görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin %12,5’i (f: 5) tarafından dile getirilmiştir. Tablo 4.8.’de öğrencilerin çevrim içi araçları kullanmada yetersiz kalması ve bilinçsiz kullanmaları bir sorun olarak Türkçe öğretmenlerinin %12,5’i tarafından belirtilirken buna paralel olarak çevrim içi eğitimin verimini arttıracak çözümler arasında da öğrencilerin çevrim içi araçların kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bazı Türkçe öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Öncelikle eğitim camiasında bulunan her ferdin teknoloji kullanımı konusunda yeterliklerinin sağlanması gerekmektedir.” (G3)

“... Çevrim içi araçlarla eğitim sürecinde özellikle küçük yaş gruplarında öğrenciler öğrenmenin sorumluluğunu alamamakta. Öğretmen, bu kapsamda bilgi aktarma rolünün yanında öğrencilere rehberlik etmelidir. ” (G4)

Öğrencilerin çevrim içi araçları kullanma konusunda eğitimleri, hem teknoloji eğitimi bağlamında hem de çevrim içi araçları bilinçli kullanmaları bağlamında Türkçe öğretmenlerinin dile getirdiği bir konu olarak görülmektedir.

Tablo 4.10. Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitimi mesleki açıdan değerlendirmesine ilişkin bulgular

Öğretmen Görüşü	f	%
Katkısı vardır	32	80
Katkısı yoktur	3	7.5
Kısmen katkı sağlamıştır	5	12.5
Toplam	40	100

Tablo 4.10 incelendiğinde görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin %80'inin (f: 32) çevrim içi eğitim yapmış olmanın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşündükleri görülmüştür. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin %12,5'i (f: 5) kısmen katkı sağladığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin %7,5'i (f: 3) çevrim içi araçlarla eğitimin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığını düşündükleri görülmektedir. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin önemli bir oranda çevrim içi eğitimin kendilerini mesleki anlamda geliştirdiğini söyledikleri görülmektedir. Katkı sağladığını düşünenlerin oranı ile kısmen katkı sağladığını düşünenlerin toplam oranı toplam %92,5'dir. Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu çevrim içi araçlarla eğitim yapmanın mesleki gelişimleri adına faydalı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinden mesleki gelişimlerine çevrim içi araçların katkı sağladığını düşünenlerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Çevrim içi eğitim dönemi, eğitimle ilgili bilmediğimiz bazı teknolojik araç ve uygulamaları öğrenmemizi ve kullanmamızı sağladı. Bazılarını halen kullanıyoruz ve çok faydalarını da gördük. Bunlar da bizi mesleki açıdan geliştirdi.” (G2)

“Çevrim içi eğitim sürecinde, dersimde kullanılabileceğim doğru teknolojileri tanıma imkânına sahip oldum. Ayrıca çevrim içi sınıflarda eğitim vermek; sınıf yönetimi, öğrenci güdüleme, içerik aktarımı vb.

konularda mesleki açıdan kendimi geliştirerek çağla birlikte değişen eğitim süreçlerine hazırlanmamı kolaylaştırdı.” (G4)

“Çevrim içi araçlarla eğitim teknolojik anlamda mesleki gelişimimi önemli ölçüde etkiledi. Öğrencilere kısa sürede daha çok bilgi ve beceri aktarabiliyorum. Daha bol etkinlik yapabiliyorum. Öğrencilerle beraber yeni şeyler öğrenebiliyorum. Bilgi ve becerilerimi sürekli güncelliyoruz öğrencilerle beraber.” (G38)

“Çevrim içi araçlarla eğitim özellikle teknoloji alanındaki eksiklerimizi görmeye yardımcı olmuştur. Mesleki gelişim açısından çevrim içi eğitimleri faydalı buluyorum.” (G34)

Türkçe öğretmenleri özellikle ilk defa yaptıkları çevrim içi eğitimin kendilerine yeni uygulamaları tanımaları, içerik geliştirmeleri, eğitim – öğretim sürecinde bilgilerini güncellemeleri bakımından katkısı olduğunu vurgulamaktadırlar. Türkçe öğretmenlerinden çevrim içi araçlarla eğitimin kısmen katkı sağladığını düşünenlerden (%12,5) bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Teknoloji kullanımı açısından öğretmenlerin mesleğinde ve eğitim konusunda kendini biraz geliştirdiğini görsem de öğrenci açısından başarı ve sonuç elde edilememiştir.” (G1)

“Mesleki açıdan baktığımda farklı bir tecrübe oldu ancak derse katılım düştü, sorumluluk yerine getirme davranışı azaldı. Bunun yanında teknolojik araçların önemi ortaya çıktı ve bu alanda kendimizi geliştirdik.” (G6)

Çevrim içi eğitimin mesleki açıdan değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenleri teknoloji ve web 2.0 araçlarını kullanabilme konusunda geliştirici bir yönüne vurgu yapmakla beraber yaşanan olumsuzlukların mesleki doyumu düşürdüğünü belirtmektedirler. Mesleki açıdan bazı Türkçe öğretmenleri de katkı sağlamadığını *“Gelişimime herhangi bir katkısı olduğuna inanmıyorum. Ekrana bakıp ders anlatmak duvara konuşmak gibi.” (G23), “Teknoloji ilgimden dolayı bu süreçte zorlanmadım. Yeni şeyler de öğrenmedim. Süreci kendi açımdan etkisiz olarak değerlendirebilirim.” (G33)* görüşleri ile belirtmektedir.

Çevrim içi eğitimin öğretmenler adına mesleki açıdan değerlendirilmesine bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin Teknoloji kullanımı konusunda yeterliklerini arttırdığı için olumlu değerlendirmeler yaptıkları ve olumsuz düşünenlerin de süreçte yaşanan sorunlardan ötürü mesleki doyum sağlayamadıkları için olumsuz düşündükleri görülmektedir.

Tablo 4.11. Çevrim içi eğitimde Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları uygulamalara ilişkin bulgular

Uygulamalar	f	%
Sunum araçları	18	45
Canlı sınıf uygulamaları	11	27,5
Sınav uygulamaları ve çevrim içi testler	11	27,5
Mesajlaşma uygulamaları	10	25
Video ve görsel araçlar	8	20
Oyun, animasyon ve hikâye uygulamaları	3	7,5
Z – kitaplar	3	7,5
Dijital depolama araçları	3	7,5
Sosyal paylaşım siteleri	2	5

Tablo 4.11'e göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitimde kullandıkları uygulamaların başında %45 oranında (f: 18) sunum araçları gelmektedir. Canlı sınıf uygulamalarının görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin %27,5'i tarafından (f: 11) kullanıldığı görülmektedir. Aynı oranda sınav uygulamaları ve çevrim içi testler %27,5 (f: 11) kullanım sıklığı ile görülmektedir. Mesajlaşma uygulamalarının çevrim içi eğitimde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %25'i tarafından (f: 10) etkili bulunarak kullanıldığı görülmektedir. Çevrim içi eğitimde video ve görsel araçların Türkçe öğretmenleri içerisinde %20 (f: 8) oranında kullanıldığı, oyun, animasyon ve hikâye uygulamalarının %7,5 (f: 3) kullanım oranına sahip olduğu görülmektedir. Z kitapların %7,5 (f: 3), dijital depolama araçlarının %7,5 (f: 3), sosyal ağlar ve paylaşım sitelerinin %5 (f: 2) oranında etkin kullanıldığı görülmektedir. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin kullandığı uygulamalar arasında canlı sınıf, sunum, sınav ve mesajlaşma uygulamaları sıklıkla kullanılan uygulamalar olarak görülmektedir. Bunun yanında sosyal ağların ve dijital depolama

araçlarının çevrim içi eğitim süresince etkin kullanımda en az orana sahip olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Bu kapsamda canlı sınıf uygulaması ile ders işlerken kontrolü ders ile ilgili araştırmaları, sunumları vb. çalışmaları olan öğrencilerime vererek dersin bir bölümünü yönetmelerine izin veriyorum. Bu yöntemle öğrencilerim öğrenmenin sorumluluğunun kendilerinde olduğunu fark ediyorlar ve öğrenme süreçlerine aktif olarak katılıyorlar. Bunun yanında benim hazırladığım ve öğrencilerimin hazırladıkları sunumlar ders içerisinde paylaşılmaktadır. Özellikle derse hazırlık aşamasında işe yaradığını düşündüğüm derse hazırlık süreçlerinde sosyal ağlar ve mesajlaşma uygulamalarını kullandım.” (G4)

“Uzaktan eğitim süresince kullandığım canlı sınıf uygulamaları ile dersin hem öğretmen hem öğrenci açısından öğrenme ortamını daha zevkli hale getirdim.” (G32)

“Kendi hazırladığımız hikâye ve animasyonları paylaşabileceğiniz, ölçme ve değerlendirme yapabileceğimiz programları kullandım. Eğitsel oyunlar düzenledim ve z kitaplardan faydalandım. Bu süreçte hemen hemen bütün uygulamaları kullandım. Her uygulamanın kazanımlara göre farklı etkili olduğunu düşünüyorum.” (G25)

“Ben uzaktan eğitimi deneyimlediğimde whatsapp sınıf gruplarında ödevlendirmeler ve geri dönütler aldım. Yalnız bu öğretmenler için yorucu bir süreç. Sınav uygulamalarını deneyimledim. Test çözümünde çevrim içi siteleri kullandım. Verimli geçti.” (G36)

“Ders kazanımlarını uzaktan çevrim içi araçlarla ve teknolojik araçlarla öğrencinin ilgisini çekecek görsel materyal ve videolarla etkili hale getirmeye çalıştık. Mesajlaşma uygulamaları ve sunumlar kullandık.” (G20)

“Çevrim içi etkinlikler hem işitsel hem görsel olarak kullanıldığında daha etkili oluyor. Slayt, video, z kitap sayesinde süreci daha etkili hale getirdim.” (G35)

“Kahoot gibi, Zoom gibi, Googleclass gibi uygulamalarla birlikte gerçek ve çevrim içi sınıf ortamında kavrama, uygulama, ölçme – değerlendirme aşamalarının birlikte sürece dâhil ederek hata payını en aza indirmiştir. ” (G24)

“Derslerin çevrim içi araçlarla ve teknoloji destekli işlenmesi birden fazla duyuya etki etmesi ve ekonomik olması bakımından verimli bir yöntemdir. Uzaktan eğitimde pdf, word dosyaları, MEB kazanım testleri, özel yayın testleri, web arama motoru ve bazı internet sayfalarından yararlandım.” (G10)

“Bu süreçte özellikle EBA’yı aktif bir şekilde kullandım. Zoom üzerinden canlı dersler yaptım. Ödevlendirme konusunda Whatsapp’ı kullandım. Sosyal ağlardan ders içerikleri paylaştım.” (G3)

Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitimde etkinlikleri ve içerikleri zenginleştirme eğilimine bağlı olarak etkin kullandıkları uygulamaların sayısının da arttığı görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitimde etkin olarak kullandıkları uygulamaları amaca yönelik belirledikleri de görülmektedir. Ders içeriklerini düzenlemede sunum araçları, paylaşma ve bilgilendirme amacıyla mesajlaşma uygulamaları ile sosyal ağlar, farklı duyulara hitap etmek ve dikkati toplamak için video ve görsel araçlar, öğrenmeyi oyunlaştırmak için farklı animasyon ve hikâye araçları kullandıkları görülmektedir. Konu anlatımı, sorular ve sınavlarla farklı etkinliklerin yer aldığı dijital öğrenme ortamı sunan z kitapların da bu süreçte etkin olarak kullanıldığı Türkçe öğretmenleri tarafından vurgulanmaktadır. Çevrim içi eğitimde soru ve sınav uygulamalarının da etkin bir kullanıma sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12. Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitime başvurmayı düşündükleri durumlara ilişkin bulgular

Öğretmen Görüşleri	f	%
Her zaman ve yüz yüze eğitimle iç içe başvururum	6	15
Yüz yüze eğitimde eksik kalan konuları tamamlamak ve yüz yüze eğitimi desteklemek amacıyla başvururum	14	35
Ders dışı etkinliklerde (sosyal kulüpler, rehberlik hizmetleri, veli toplantıları vb.) kullanırım	4	10
Evde eğitim ve bireyselleştirilmiş eğitim çalışmalarında başvururum	3	7,5
Öğretmen mesleki çalışmaları ve toplantılarında başvururum	4	10
Zorunlu hallerde başvururum (farklı kullanım alanları ile beraber)	10	25
Yalnızca zorunlu hallerde başvururum	12	30
Hiçbir zaman başvurmayı düşünmem	3	7,5

Tablo 4.12 görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitime hangi durumlarda başvurmayı düşündüklerine dair yanıtlarının verilere dönüştürülmesi ile elde edilmiştir. “Her zaman yüz yüze eğitimle iç içe” olacak şekilde kullanmayı düşünenlerin oranı %15 (f: 6) oranında olduğu görülmektedir. Çevrim içi araçları yüz yüze eğitimle beraber kullanmayı düşünenler öğretmen ve öğrenci bağının, öğrenme – öğretme sürecinin okul dışında devam ettiğini ve bu yöntemin verimli olacağı düşünülmektedirler. Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Yüz yüze eğitim ve teknoloji kullanımı birlikte devrede olmalıdır. Bu harmanlamada yüz yüze eğitim öğrenmenin ilk aşamasında uygulanması gereken birincil yöntemdir. Bilginin uygulama ve geliştirme aşamasında ise çevrim içi araçlarla destekleme devreye girmelidir. Teknolojik gereçlere yoğun ilgisi olan öğrenciler, çevrim içi araçlarla öğrenmede çok daha aktif bir performans sergilemektedirler. Bu tarz öğrencilerde tam öğrenme gerçekleştirebilmek için çevrim içi araçlar kaçırılmaması gereken bir fırsat olarak görülmelidir.” (G3)

“Alt yapı yeterli olursa ve öğrenciler eşit imkânlarla derslere tam katılım sağlayacaklarsa öğrencilerin okullarda daha fazla sosyal

etkinliklere katılımlarını sağlamak adına, okullardaki ders saatini azaltıp haftada iki saat uzaktan eğitim yapmak isterim.” (G13)

“Yüz yüze eğitimde eksik kalan konuları tamamlamak ve yüz yüze eğitimi desteklemek amacıyla başvururum” diyenlerin oranı %35 (f: 14) olarak görülmektedir. Çevrim içi araçlarla eğitimi yüz yüze eğitime destekleyici ve tamamlayıcı olarak kullanabileceğini belirtenlerin oranıdır. Türkçe öğretmenlerinin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu konularda kazanımların pekiştirilmesi için kullanmayı düşünürüm.” (G15)

“Daha çok ölçme ve değerlendirme için başvuruyorum. Ayrıca somutlaştırılması gereken konularda da çok yardımcı olacağını düşünüyorum.” (G26)

“İhtiyaç duyulan bazı kazanımları desteklemek amacıyla kullanabilirim.” (G21)

“Ders dışı etkinliklerde kullanırım.” diyenler %10 (f: 4) oranında görülmektedir. Ders kazanımları haricinde daha verimli olarak kullanılabileceğini düşünen bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“... onun dışında gönüllü olarak öğrencilerin eksiklerini tamamlamak için kullanılabilir. Kültürel ve sosyal gelişimlerini sağlamak için ders dışı etkinliklerde kullanılabilir.” (G18)

“Yüz yüze eğitimin yapılamadığı durumlarda başvurabilirim. Ayrıca grup veya kulüp çalışmaları için de kullanılabilir.” (G39)

“Önemli şair ve yazarların öğrencilerle buluşmasında kullanılabilir.” (G11)

“Evde eğitim ve bireyselleştirilmiş eğitim çalışmalarında kullanırım” şeklinde düşünenlerin oranı %7,5 (f: 3) olarak görülmektedir. Herhangi bir sebepten ötürü okula gelemeyen bireyselleştirilmiş eğitim uygulaması yapılan öğrenciler için iyi bir alternatif olduğunu belirtmişlerdir. Bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerin okula gelmediği, doğal afetler, salgın hastalıklar, yüz yüze eğitimi aksatacak olası durumların yaşandığı zamanlarda uzaktan çevrim içi araçlara başvurmayı düşünürüm. Öğrencilerin yanı sıra okula çeşitli nedenlerle devam edemeyen (bedensel engeller, yaş faktörü vb.) veya öğrenme şevkini hiçbir zaman kaybetmeyen bireyler için de bir alternatiftir.” (G30)

“Herhangi bir sebepten uzun süre okula gelemeyen öğrencilerin eğitiminde böyle bir desteğe başvurmayı düşünürüm” (G33)

“Öğretmen mesleki eğitimlerinde ve toplantılarında kullanırım” diyenlerin oranı %10 (f: 4) olarak görülmüştür. Çevrim içi araçların yalnızca öğrencilere yönelik değil öğretmenlere yönelik eğitimlerde de iyi bir seçenek olduğu Türkçe öğretmenleri tarafından vurgulanmıştır. Bu konuda bazı görüşler şu şekildedir:

“Bazı destek derslerinin işlenmesi, tekrarların yapılması, öğrencilerin zorunlu değil ama gönüllü katılımlarının sağlanabileceği derslerde kullanılabilir. Bazı öğretmen toplantılarıyla (zümre, şube gibi) veli toplantılarında kullanılabilir.” (G2)

“Öğretmenler, günümüzde zaman kavramının değerini bilmek istiyorlarsa gelişimlerini tamamlamak amacıyla çevrim içi araçlarla eğitimleri fırsat olarak kullanmalıdırlar. Kendini geliştiren öğretmenler öğrencilerine de bunu yansıtacaklardır.” (G32)

“Zorunlu hallerde kullanırım.” diyenlerin oranı %25 (f: 10) olmakla beraber bu 10 kişi zorunlu hallerle beraber aynı zamanda farklı kullanım durumlarında da başvurabileceklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

“Geçtiğimiz yıl salgın nedeniyle başvurduk ve etkili oldu. Benzer durumlarda başvurabilirim. Öğrenciye ulaşım imkânı olmadığında kullanmayı düşünürüm.” (G22)

“Okulda eksik kalan konular ve olağanüstü hallerde çevrim içi araçlara başvurmayı düşünebilirim.” (G19)

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin %30’u (f: 12) “Yalnızca zorunlu hallerde kullanmayı düşünürüm.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Zorunlu haller

dışında kullanmayı düşünmediklerini belirten görüşlerin bazıları “Yüz yüze eğitimin yapılamadığı olağanüstü durumlarda ya da kar tatillerinde yapılması gerektiğini düşünüyorum.” (G8) ve “Uzaktan eğitim hiçbir zaman yüz yüze eğitimin yerini tutmaz. Bu yüzden mecbur kalmadıkça zorunlu haller dışında başvurmam.” (G34) şeklindedir.

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin %7,5’i (f: 3) “Hiçbir zaman başvurmayı düşünmem.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Hiçbir şekilde kullanmam diyen bazı Türkçe Öğretmenleri “Uzaktan eğitime sıcak bakmıyorum, kullanmam.” (G6) ve “Hiçbir durumda uzaktan çevrim içi araçlarla eğitime başvurmayı düşünmüyorum.” (G23) şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Çevrim içi eğitimi sonraki süreçlerde kullanma eğilimine bakıldığında salgın, deprem ve doğal afetler gibi zorunlu hallerde, öğretmen mesleki çalışmalarında ve toplantılarda, okul dışında özel öğrenci eğitimlerinde, ders dışı sosyal kulüp çalışmaları rehberlik eğitimleri gibi etkinliklerde kullanılabileceği şeklinde görüşler belirtilmiştir. Çevrim içi araçların dersleri tamamlayıcı olarak konuları pekiştirme ve soru çözümünde veya yüz yüze eğitime paralel her zaman kullanılabileceği şeklinde görüşler olduğu da görülmektedir. Ayrıca çevrim içi araçların yaş, bedensel engel veya herhangi bir sebepten ötürü okula devam edemeyen bireylerin eğitiminde faydalı bir şekilde kullanılabilecek alternatif bir yöntem olduğu görülmektedir.

Tablo 4.13. Çevrim içi eğitimin sınıf seviyelerine göre uygunluğuna ilişkin görüşlerin dağılımı

Sınıf seviyeleri	f	%
5. sınıf	1	2,5
5, 6. Sınıf	2	5
7. sınıf	1	2,5
5, 6, 7. Sınıf	1	2,5
6, 7. Sınıf	1	2,5
7, 8. Sınıf	10	25
6, 7, 8. Sınıf	1	2,5
8. sınıf	11	27,5
5, 6, 7, 8. Sınıf (Tüm sınıf seviyelerinde)	9	22,5
Ortaokul hiçbir sınıf seviyesinde verimli değildir.	3	7,5
Toplam	40	100

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin “Sizce çevrim içi eğitim ortaokulda hangi sınıf seviyesine daha uygundur?” sorusuna verdikleri yanıtlar tablo 4.13. ile gösterilmiştir. Yalnızca 5. sınıf diyenler %2,5 (f: 1), 5 ve 6. sınıf diyenlerin oranı %5 (f: 2), Yalnızca 7. Sınıf diyen %2,5 (f: 1) oranındadır. 5, 6 ve 7. sınıf diyenlerin oranı %2,5 (f: 1) ve 6, 7. sınıf diyen %2,5 (f: 1) oranındadır. 7. ve 8. sınıf diyenlerin oranı %25 (f: 10) ile en yüksek oranlardan biridir. 8. sınıf diyenlerin oranı en yüksek olarak görülmekte ve %27,5 (f: 11) düzeyindedir. Tüm sınıf seviyelerinde etkili olarak uygulanabilir diyenlerin oranı %22,5 (f: 9) olarak görülmektedir. Ortaokulda hiçbir sınıf seviyesinde verimli olmayacağını söyleyenlerin oranı %7,5 (f: 3) olarak görülmektedir. Çevrim içi eğitimin ortaokul sınıf seviyeleri arasında hangisine daha uygun olduğuna yönelik verilen bazı yanıtlar şu şekildedir:

“Bence her sınıf seviyesine uygulanabilir. Yalnızca konuların daha basit düzeyde olduğu 5. sınıflarda daha verimli olacağını düşünüyorum. Çünkü diğer sınıf seviyelerinde dilbilgisi konuları ağırlaşmakta bu da uzaktan eğitimde öğrenci algısını daha da indirmektedir.” (G9)

“5. ve 6. sınıfta daha verimli olmaktadır. Çünkü konuları ve olayları somutlaştırmada bu öğrenciler yetersiz kalıyor. O yüzden daha iyi. Severe katılıyorlar.” (G36)

“5,6,7. Sınıflarda daha etkili olacağını sanıyorum. 8.sınıf seviyesinde etkisinin bu sınıflara oranla daha düşük olacağını düşünüyorum çünkü LGS sınavı odaklı yaşayan bir 8.sınıf var ve bu sınav onları çok fazla etkiliyor.” (G5)

“Uzaktan eğitim sürecindeki verimin 7 ve 8.sınıf kademelerinde diğer kademelere göre bir nebze daha iyi durumda olduğunu düşünüyorum bunda öğrencilerin dikkat suresinin daha fazla olması ve ilgilerini daha uzun süre canlı tutabilmeleri de etkili.” (G7)

“Çevrim içi uzaktan eğitimin zorunluluk olmadıkça daha alt sınıf düzeylerinde kullanılmaması, 8. sınıf ve sonrasında kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü küçük yaş gruplarında öğrencilerin çoğu öğrenmenin sorumluluğunu alamamaktayken 8. sınıf ve üzeri

eğitim kademelerinde öğrenciler alabilmektedir. Yani 8. sınıf düzeyi ve sonrası çocuklar verilen eğitimin kendi gelişimleri için elzem olduğunu daha kolay kavrayabilmektedir.” (G4)

“Bence en verimli olacağı seviye ortaöğretim grubu olacaktır. Çünkü temel eğitim seviyesindeki özellikle ilkokul seviyesindeki öğrenciler soyut düşünme açısından verimli olamayacaktır. Ortaokulda hiçbir sınıf seviyesine göre değildir.” (G31)

“Bütün sınıf seviyelerinde verimli olmaktadır. (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Her sınıf seviyesine göre bilgiler somutlaştırılıp verilebilir.” (G37)

“6 ve 7. sınıflarda daha verimli olduğunu düşünüyorum. 5. sınıfların ekran karşısında dikkatlerini uzun süre toplamaları zor oluyor. 8. Sınıflar ise işin ciddiyetini bozma eğiliminde olabiliyor. ” (G16)

Türkçe öğretmenlerinin ortaokul sınıf seviyeleri arasında çevrim içi eğitimin uygulanabilirliği üzerine belirttikleri görüşlere bakıldığında görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukla birden fazla sınıf seviyesi belirttikleri görülmüştür. Bu nedenle birleştirilmiş cevaplara göre bir değerlendirme yapma ihtiyacı görülmüştür.

Tablo 4.14. Çevrim içi eğitimin sınıf seviyelerine göre uygunluğuna ilişkin bulgular

Sınıf seviyesi	f	%
5. sınıf	13	32,5
6. sınıf	14	35
7. sınıf	23	57,5
8. sınıf	31	77,5

Tablo 4.14 incelendiğinde çevrim içi eğitimin hangi sınıf seviyesinde daha uygun ve etkili olduğuna dair alınan Türkçe öğretmeni görüşme katılımcısı yanıtlarının birleştirilmiş şeklidir. Görüşme katılımcısı bir Türkçe öğretmeni birden fazla sınıf seviyesini yanıt olarak verdiğinden öncelikle tablo 4.13. oluşturulmuştur. Yanıtların yer aldığı tablo 4.13. sadeleştirilerek veriler tablo 4.14. de birleştirilmiştir. Elde edilen verilere göre görüşme katılımcısı Türkçe öğretmenlerinin %32,5'i (f: 13) 5. sınıf seviyesinde daha uygun olarak görmektedir. Türkçe öğretmenlerine göre 5.

sınıf seviyesinde öğrencilerin soyut bilgileri kavraması için çevrim içi araçların somutlaştırma görevini iyi görmesinden ötürü ve kazanımların daha kolay olmasından dolayı 5. sınıflarda daha uygun ve etkili olduğu düşünülmektedir. Görüşme katılımcısı Türkçe öğretmenlerinin %35'i (f: 14) çevrim içi eğitimde daha uygun ve etkili olarak 6. sınıf seçeneğini belirtmişlerdir. Yaş grubu olarak daha küçük olduğundan bu sınıf seviyesinde çevrim içi araçlarla eğitim bilgileri oyunlaştırarak somutlaştırma açısından verimli ve uygun görülmektedir. 7. sınıfların çevrim içi eğitime daha yatkın ve uygun olduğunu belirten Türkçe öğretmeni görüşme katılımcısı oranı %57,5 (f: 23) olarak görülmektedir. Özellikle yaşları itibariyle bu sınıfların özdenetiminin yüksek olması, dikkat süresinin daha uzun olması, teknolojiyi küçük yaş gruplarına göre daha iyi kullanması bu görüşlerde etkili olmaktadır. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenleri arasında 8. sınıflarda çevrim içi eğitimi daha uygulanabilir bulanların oranı %77,5 (f: 31) olarak görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre belirgin bir şekilde ortaokul seviyeleri arasında 7. ve 8. sınıfların çevrim içi eğitimde ortaokulun alt sınıf kademelerine oranla daha yatkın görüldüğü açıktır. 8. sınıf öğrencileri; teknoloji kullanma yeterliliği, bağımsız hareket edebilme kabiliyetleri, sorumluluk almaları, merkezi sınava hazırlanıyor olmaları, özdenetim becerilerinin gelişmiş olması, öğrenme sorumluluğunu taşıyabilmeleri açısından ortaokul öğrencileri arasında çevrim içi eğitime en yatkın grup olarak görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaokullar arasında sınıf seviyeleri arttıkça çevrim içi eğitime yatkınlık oranının da arttığı görülmektedir.

4.3 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Çevrim içi Araçlarla Aktarımına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

Görüşme verileri ile elde edilen bulgular ışığında Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi araçlarla eğitim konusunda genel görüşleri, yetkinlikleri, kullanım ve tercih durumları ortaya konduktan sonra çevrim içi araçlarla eğitimde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları aktarmaya ilişkin görüşler anket aracılığıyla elde edilmiştir. Hazırlanan anket 5 bölümden oluşturulmuştur:

A) Kişisel bilgiler

- Cinsiyet
- Görev süresi
- Mezuniyet alanı
- Öğrenim derecesi
- Yaş
- Görev yeri

B) TÜDÖP konuşma kazanımlarının çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğunun değerlendirilmesi

- Türkçe dersi öğretim programında yer alan konuşma kazanımlarından size göre hangisi veya hangileri çevrim içi araçlarla aktarıma uygun değildir? İşaretleyiniz.
- Konuşma beceri alanının çevrim içi araçlarla aktarımına ilişkin düşünceleriniz ve uygun olmayan kazanıma yönelik gerekçeleriniz nelerdir?

C) TÜDÖP dinleme / izleme kazanımlarının çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğunun değerlendirilmesi

- TÜDÖP dinleme / izleme kazanımlarından size göre hangisi veya hangileri çevrim içi araçlarla aktarıma uygun değildir? İşaretleyiniz.
- Dinleme / izleme beceri alanının çevrim içi araçlarla aktarımına ilişkin düşünceleriniz ve uygun olmayan kazanıma yönelik gerekçeleriniz nelerdir?

D) TÜDÖP yazma kazanımlarının çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğunun değerlendirilmesi

- TÜDÖP yazma kazanımlarından size göre hangisi veya hangileri çevrim içi araçlarla aktarıma uygun değildir?
- Yazma beceri alanının çevrim içi araçlarla aktarımına ilişkin düşünceleriniz ve uygun olmayan kazanıma yönelik gerekçeleriniz nelerdir?

E) TÜDÖP okuma kazanımlarının çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğunun değerlendirilmesi

- TUDÖP okuma kazanımlarından size göre hangisi veya hangileri çevrim içi aktarıma uygun değildir?
- Okuma beceri alanının çevrim içi aktarımına ilişkin düşünceleriniz ve uygun olmayan kazanıma yönelik gerekçeleriniz nelerdir?

Ankette yer alan TUDÖP kazanımları beceri alanlarına göre ve ait oldukları sınıf seviyelerine sınıflandırılarak listelenmiştir. TUDÖP’te yer alan kazanımların çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğu ortak bir soru üzerinden değerlendirilmiştir. Çevrim içi aktarıma uygun olmayan kazanımların katılımcılar tarafından işaretlenmesi istenmiştir. Bununla beraber anket katılımcıları TUDÖP kazanımlarını beceri alanlarına göre (konuşma, dinleme / izleme, yazma, okuma) çevrim içi araçlarla aktarım bağlamında genel değerlendirmelerini açık uçlu bir soru ile yapmışlardır. TUDÖP beceri alanlarında yer alan kazanımlardan “uygun değil” şeklinde değerlendirilen kazanımlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin gerekçelerini belirtmeleri de açık uçlu bir soru ile sağlanmıştır. Anket katılımcısı öğretmenler K1, K2, K3... şeklinde kodlanarak tanıtılmıştır. TUDÖP (2019) kapsamında yer alan kazanımların çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada veri analizleri SPSS 25 program aracılığı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın bu kısmında araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Araştırma bulguları demografik değişkenler, Konuşma kazanımları, Dinleme/İzleme kazanımları, Yazma kazanımları ve Okuma kazanımları olmak üzere beş kısımda ele alınmıştır.

4.3.1 Ankete Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular ve Yorumlar

Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet, görev süresi, mezuniyet alanı, öğrenim derecesi, yaş ve görev yerlerine ait bilgiler bu bölümde verilmiştir. Anket katılımcılarının bilgileri tablo şeklinde frekans ve yüzde değerleriyle ifade edilmiştir.

Tablo 4.15. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	51	63,7
Kadın	29	36,3
Toplam	80	100,0

Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin tablo 4.15'e göre %63,7sinin erkek, %36,3'ünün de kadın olduğu görülmektedir. Ankete toplam 80 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların çoğunun erkek olduğu görülmektedir. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin görev sürelerine ait bulgular şu şekildedir:

Tablo 4.16. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin görev sürelerine ilişkin bulgular

Görev Süresi	f	%
0-5	7	8,8
6-10	30	37,5
11-15	18	22,5
16-20	14	17,5
20+	11	13,7
Toplam	80	100,0

Tablo 4.16'ya göre ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu %37,5 (f: 30) ile 6-10 yıl görev süresi aralığındadır. Sonra sırasıyla 11-15 yıl görev süresinde olanlar %22,5 (f: 18) oranında, 16-20 yıl görev süresi %17,5 (f:14), 20+ yıl görev süresine sahip öğretmenlerin oranı %13,7 (f: 11) ve 0-5 yıl görev süresi %8,8 (f: 7) şeklindedir. Ankete katılanların büyük çoğunluğunu 6-15 yıl görev süresi aralığındaki Türkçe öğretmenlerinin oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunlukla meslekte orta düzeyde tecrübeli öğretmenlerden oluştuğu, meslekte yeni öğretmenlerin ve tecrübeli sayılabilecek öğretmenlerin daha az olmakla beraber katılımı sağlanmıştır. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin mezuniyet alanına ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 4.17. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin mezuniyet alanlarına ilişkin bulgular

Mezuniyet Alanı	f	%
Türkçe	66	82,5
Türk Dili ve Edebiyatı	14	17,5
Toplam	80	100,0

Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun %82,5 ile Türkçe Eğitimi mezunu olduğu görülmektedir. %17,5'inin de Türk Dili ve Edebiyatı mezunu olduğu görülmektedir. Anket katılımcılarının mezuniyet durumlarına ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 4.18. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumlarına ilişkin bulgular

Öğrenim Durumu	f	%
Lisans	71	88,8
Yüksek Lisans	9	11,2
Toplam	80	100,0

Tablo 4.18. incelendiğinde anket katılımcılarının çoğunluğunun %88,8 ile lisans mezunu olduğu kalan %11,2'sinin de yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş düzeylerine ilişkin veriler şu şekildedir:

Tablo 4.19. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin yaş düzeylerine ilişkin bulgular

Yaş	f	%
20-25	1	1,3
26-30	9	11,3
31-35	28	35,0
36-40	18	22,5
41-45	18	22,5
46+	6	7,5
Toplam	80	100,0

Tablo 4.19 incelendiğinde ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun %35 ile 31-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. En az katılımın da %1,3 ile 20-25 yaş düzeyinde olduğu görülmektedir. %22,5'inin 36-40 yaş düzeyinde, yine %22,5'inin 41-45 yaş düzeyinde, %11,3'ünün 26-30 yaş düzeyinde, %7,5'inin de 46+ yaş düzeyinde olduğu görülmektedir. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin görev yerleri şu şekildedir:

Tablo 4.20. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin görev yerlerine ilişkin bulgular

Görev Yeri	f	%
Köy-Belde	18	22,5
İl	62	77,5
Toplam	80	100.0

Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin görev yerlerine bakıldığında %77,5 ile çoğunluğunun ilde görev yaptığı görülmektedir. Köy ve belde gibi kırsal yerlerde görev yapanların oranının ise %22,5 olduğu görülmektedir.

4.4 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Çevrim içi Araçlarla Aktarıma Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların çevrim içi aktarıma uygunluğuna dair verilere bu bölümde yer verilecektir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre çevrim içi aktarıma uygun olmayan kazanımlar ve bu kazanımların uygun olmama tercihi yüzde ile frekans değeri şeklinde tablolarda verilecektir. TUDÖP, beceri alanlarına göre sınıflandırılarak anket katılımcılarının çevrim içi aktarıma ilişkin verdikleri yanıtlar tablolarda işlenecektir. Ayrıca anket katılımcısı Türkçe öğretmenlerinin kazanımların çevrim içi aktarıma uygunluğuna ilişkin verdikleri yanıtlar demografik bilgilerine göre çapraz tablolarda verilecektir. Ankete katılan Türkçe öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, görev yeri, görev süresi, mezuniyet derecesi ve mezuniyet alanı değişkenlerine göre tercihlerinde farklılık veya benzerlikler olup olmadığı tablolarda görülecektir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre konuşma kazanımları arasında çevrim içi aktarıma uygun olmayan kazanımların oranları en çok seçilenden en aza doğru şu şekildedir:

Tablo 4.21. Konuşma Kazanımlarının Uygun Olmama Durumları

KONUŞMA KAZANIMLARI	f	%
Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	74	91,4
Hazırlıksız konuşma yapar.	12	14,8
Konuşma stratejilerini uygular.	5	6,2
Hazırlıklı konuşma yapar.	5	6,2
Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	4	4,9
Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	2	2,5
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	1	1,2

Tablo 4.21. incelendiğinde konuşma kazanımları arasında çevrim içi aktarıma uygun olmama durumuna göre en çok seçilen kazanımın %91,4 ile “Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.” kazanımı olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmı (%91,4) kazanımı çevrim içi aktarıma uygun bulmamaktadır. Konuşma kazanımlarından “Hazırlıksız konuşma yapar.” kazanımı %14,8 oranında çevrim içi aktarıma uygun bulunmamaktadır.

Konu ile ilgili bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Çevrim içi araçlarla konuşma kazanımlarının neredeyse tamamı aktarılabilir. Ancak ifade ederken konuşmayı destekleyecek jest ve mimiklerin kullanımında yeteri düzeyde karşıya aktarılamıyor diye düşünüyorum. Bir de internet alt yapısının da yetersiz olduğu durumlarda aktarım tamamen sıkıntıya düşüyor.” (K7)

“Konuşma kazanımlarının çoğu çevrim içi araçlarla rahatlıkla aktarılabilir niteliktedir. Yalnızca “Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.” kazanımı tam olarak gerçekleştirilemez. Çünkü bir konuşmada konuşmacının duruşu bile dinleyiciler üzerinde etkilidir. Çoğu çevrim içi araç konuşmacıya bu fırsatı tanımaz.” (K14)

“Konuşma kazanımlarının genelinde gerek öğretmenle gerekse diğer öğrencilerle göz teması kurulması, bu kazanım alanı açısından dezavantajlıdır.” (K9)

TÜDÖP konuşma kazanımları arasında beden dilinin kullanımı söz konusu olduğunda çevrim içi aktarıma uygun olmadığını ve aktarımın yetersiz kaldığını söylemek mümkündür. Dinleme / izleme kazanımlarından Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi aktarıma uygun bulmadığı kazanımlar ve işaretlenme oranları şu şekildedir:

Tablo 4.22. Dinleme/İzleme Kazanımlarının Uygun olmama Durumu

Dinleme/İzleme Kazanımları	f	%
Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	63	77,8
Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	56	69,1
Dinleme stratejilerini uygular.	10	12,3
Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulmuş düşünceleri geliştirme yollarını tespit eder.	4	4,9
Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.	4	4,9
Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.	3	3,7
Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	3	3,7
Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	2	2,5
Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	2	2,5
Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	2	2,5
Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	1	1,2

Tablo 4.22’ye göre dinleme/izleme kazanımları arasında uygun olmama durumuna bakılacak olursa %77,8 ile en çok seçilen kazanımın “Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.” kazanımı olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi aktarıma uygun görmediği bir diğer kazanımın ise %69,1 oranıyla “Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” kazanımı olduğu görülmektedir. Dinleme/izleme kazanımları arasında Türkçe öğretmenleri iki kazanımı yüksek oranda çevrim içi araçlarla aktarıma uygun bulmamaktadır. Konu ile ilgili bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Dinleme becerisi kazanımları, çevrim içi araçlarla diğer becerilere nazaran daha kolay aktarılır. Fakat canlandırma kazanımını vermek çevrim içi araçlarla zordur. Çünkü öğrencinin performansını

gözlemlemek ve değerlendirmek güçtür. Bu da kazanımı yeterince aktarmamızı engeller.” (K43)

“Dinlenme kazanımlarının kazandırılmasında çevrim içi araçlarının faydalı olduğu görülmektedir. Özellikle dinlenen metnin yorumlanması istenildiğinde veya dinlenen metne yönelik farklı sorular sorulduğunda öğrencinin sorulara cevap verdiği görülmüştür. Ancak yukarıda da belirtildiği üzere canlandırma ve sözlü olmayan mesajların iletiminin kazandırılmasında fiziki ortamın müsait olmamasından oldukça zorlanılmaktadır.” (K5)

“Dinlediği / izlediği hikâye edici metinleri canlandırması sınıf ortamında daha uygundur. Çevrim içi araçlarla canlandırılması bu teknikte çok zordur. İletişim kesintiye uğrayabilir.” (K45)

şeklinde görüşler mevcuttur. Canlandırma ve sözlü mesajların iletimi açısından çevrim içi araçlar yetersiz olarak görülmektedir. Dinleme / izleme beceri alanında ilgili kazanımların aktarımının çevrim içi araçlarla zor olacağı ve çevrim içi aktarıma uygun bulunmadığı görülmektedir. Yazma beceri alanındaki kazanımların Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre çevrim içi araçlarla aktarıma uygun olmama durumu şu şekildedir:

Tablo 4.23. Yazma Kazanımlarının Uygun Olmama Durumu

Yazma Kazanımları	f	%
Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	49	60,5
Sayıları doğru yazar.	45	55,6
Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	32	39,5
Yazma stratejilerini uygular.	27	33,3
Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.	23	28,4
Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.	21	25,9
Cümlelerin öğelerini ayırt eder.	20	24,7
Bilgilendirici metin yazar.	20	24,7
Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	20	24,7
Şiir yazar.	19	23,5
Hikâye edici metin yazar.	18	22,2
Cümle türlerini tanıır.	15	18,5
Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	16	19,8
Formları yönergelerine uygun doldurur.	13	16,0
Yazdıklarını düzenler.	12	14,8
Yazdıklarını paylaşır.	11	13,6
Bir işin işlem basamaklarını yazar.	10	12,3
Yazılarında mizahi öğeler kullanır.	9	11,1
Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.	9	11,1
Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	9	11,1
Kısa metinler yazar.	9	11,1
Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	9	11,1
Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	8	9,9
Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	6	7,4

Tablo 4.23'e göre frekansların dağılımına bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin yazma kazanımlarında düşük veya yüksek oranlarda değişmek suretiyle kazanımların tamamında bir işaretleme yaptığı görülmektedir. Yazma kazanımlarının genelinde Türkçe öğretmenlerine göre çevrim içi araçlarla aktarımda bir zorluk ve uygunsuzluk

olduğunu söylemek mümkündür. “Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.” kazanımı %60,5 ve “Sayıları doğru yazar.” kazanımı %55,6 ile çevrim içi araçlarla aktarıma uygun olmama durumunda görülmektedir. “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” kazanımının da azımsanmayacak oranda %39,5 ile uygun olmama durumunda belirlendiği görülmektedir. “Yazma stratejilerini uygular.” kazanımının %33,3 oranında, “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımının da %28,4 oranında çevrim içi aktarıma uygun olmama durumunda değerlendirildiği görülmektedir. Belirlenen kazanımlarla ilgili bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Yazma kazanımlarından stratejileri, grafik okumayı uzaktan eğitim sürecinde kontrol edemezsiniz. Sayıların yazımını kontrol edemezsiniz. Yazma stratejilerinin uygulanması ve kontrol edilmesi ancak sınıf ortamında mümkün olabilir.” (K75)

“Yazma kazanımlarının aktarımı kolaydır ancak dil bilgisi konularının öğretilmesinde problemler olur ama bilgilendirici bir metin yazılıp ekranda çok kolay bir şekilde paylaşılır ve üzerinde değerlendirmeler yapılır.” (K32)

“Yazma kazanımlarını sınıf içinde öğrenciyle birebir etkileşime geçerek vermek ve kontrolünü sağlamak daha verimli olmaktadır. Büyük harflerin kullanımı ve sayıların yazımı gibi kazanımlarda öğretmenin öğrencinin yazısını anında kontrol edip geri dönütünü vermesi daha verimli olacaktır. Bunu çevirimicin araçlarla yapmak kolay olmayacaktır. Öğrencinin yazısını düzenlerken de öğretmen ile birebir iletişimde olması ve öğretmenin öğrencinin defteri ya da kâğıdı üzerine yapacağı düzeltme öğrencinin zihninde daha kalıcı olacaktır.” (K27)

Yazma beceri alanında uygun olmayan kazanımlara ilişkin görüşlere bakıldığında zaman dil bilgisi kazanımlarının çevrim içi araçlarla aktarımında zorluklar yaşandığı ve yazım kuralları konusunda da kâğıt kalem kullanamamanın eksikliği görülmektedir.

Tablo 4.24. Okuma Kazanımlarının Uygun Olmama Durumları

Okuma Kazanımları	f	%
İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	23	28,4
İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	23	28,4
Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	23	28,4
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	22	27,2
Basit, türemiş ve bileşik kelimeleri ayırt eder.	21	25,9
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	21	25,9
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	20	24,7
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	19	23,5
Kökleri ve ekleri ayırt eder.	18	22,2
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	18	22,2
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.	16	19,8
Şiirin şekil özelliklerini açıklar.	16	19,8
Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	14	17,3
Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	10	12,3
Okuma stratejilerini kullanır.	10	12,3
Anlatım bozukluklarını belirler.	6	7,4
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	5	6,2
Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	5	6,2
Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	4	4,9
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	4	4,9
Metinlerin yazılı hali ile medya sunumlarını karşılaştırır.	4	4,9
Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	3	3,7
Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	3	3,7
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	3	3,7
Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	3	3,7
Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	3	3,7
Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	3	3,7
Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	2	2,5
Medya metinlerini değerlendirir.	2	2,5
Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	2	2,5
Okuduklarını özetler.	2	2,0
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	2	2,5
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını belirler.	1	1,2
Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	1	1,2
Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	1	1,2
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	1	1,2
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	1	1,2
Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	1	1,2
Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	1	1,2

Tablo 4.24’e bakıldığında en çok “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur, isim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar, isim ve sıfat

taamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımlarının %28,4 oranında uygun olmama durumunda değerlendirildiği görülmektedir. “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımının %27,2 oranında, “Basit, türemiş ve bileşik kelimeleri ayırt eder.” ve “Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımının %25,9 oranında çevrim içi aktarıma uygun olmama durumunda değerlendirildiği görülmektedir. Okuma kazanımlarına bakıldığı zaman yüksek bir oranla uygun olmama durumunda değerlendirilen belirgin bir kazanım bulunmamaktadır. Kazanımların geneline yayılan düşük bir uygun olmama durumu özellikle dil bilgisi konularına ait kazanımlarda görülmektedir. Türkçe öğretmenleri tarafından çevrim içi eğitimde, dil bilgisi konularında yüksek oranda bir uygun değil seçeneğine yönelim olmasa da aktarımda öğretmenlerin zorluk yaşadığı söylenebilir. Konu ile ilgili bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Okuma kazanımlarından “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” kazanımı özellikle sessiz okumaların takibi ve uygulamaları konusunda yüz yüze yapılanlar kadar etkili olmamaktadır. “Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımı da okuma stratejilerinden özellikle grup halinde veya söz korusu halinde okumalar çevrim içi araçlarla uygulamanın zor olduğu kazanımlardır. Bu nedenle aktarımı güçtür. Okuma kazanımlarından metinler üzerine olan kazanımlar öğretmenlerin becerisi ile doğru orantılı kullanılacak uygulamalarla çevrim içi aktarıma uygundur.” (K8)

“Elbette kazanımların birçoğu çevrim içi araçlarla aktarılabilir. Fakat bazı kazanımlar vardır ki bunları mutlaka yüz yüze vermek gerekir. Bir metni türün özelliklerine göre okumayı düşünelim. Şiir türünde bir metni öğrenci yüz yüze ortamda daha coşkulu okuyacak ve hissettirecektir. Belirttiğim gibi özellikle dil bilgisi kazanımlarını sezdirmek, yüz yüze vermek oldukça etkili olacaktır. Bu nedenle çevrim içi aktarımı sağlıklı olmayacaktır.” (K66)

“Okuma kazanımlarından “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” kazanımı özellikle sessiz yapılan okumaların kontrolü ve uygulamaları konusunda yüz yüze yapılan uygulamalar kadar etkili

olmamaktadır. Yine okuma kazanımlarından olan “Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımı da okuma stratejilerinden özellikle grup halinde veya söz korosu halinde okumalar çevrim içi araçlarla uygulamanın zor olduğu kazanımlardır.” (K2)

Okuma beceri alanında genel anlamda dil bilgisi kazanımlarının çevrim içi aktarımının güçlüğü ve okuma etkinliklerinde çevrim içi araçların yetersiz kaldığı şeklinde değerlendirmeler görülmektedir.

4.5 Türkçe Dersi Öğretim Programının Beceri Alanlarına Göre Çevrim içi Araçlarla Aktarıma Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda TUDÖP beceri alanlarına göre değerlendirilecektir. Kazanım fark etmeksizin Türkçe öğretmenlerinin beceri alanında ne oranda uygun ve uygun değil seçeneğine yöneldiği belirlenecektir. Beceri alanında bulunan kazanım sayısı ve katılımcı sayısına göre toplam frekans değerleri belirlenerek uygun ve uygun değil seçeneğine Türkçe öğretmenlerinin hangi oranda yöneldiği tespit edilmiştir. Bu sayede TUDÖP beceri alanlarında ayrı ayrı ve genel olarak tümünde çevrim içi araçlarla aktarıma hangi oranda uygun olup olmadığı görülmeye çalışılacaktır.

Tablo 4.25. Konuşma Beceri Alanı Üzerine Genel Görüş

Konuşma Beceri Alanı	f	%
Uygun	457	81,6
Uygun Değil	103	18,4
Toplam	560	100

Tablo 4.25 incelendiğinde konuşma beceri alanının 7 kazanım (MEB, 2019) 80 katılımcı ile toplam 560 frekans değerine sahip olduğu görülmektedir. Konuşma beceri alanındaki kazanımların %81,6 oranında çevrim içi aktarıma uygun olarak değerlendirildiği %18,4 oranında çevrim içi araçlarla aktarıma “uygun değil” şeklinde değerlendirildiği görülmektedir. Konuşma beceri alanının çevrim içi araçlarla aktarımının değerlendirilmesinde bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Kazanımlar çoğunlukla çevrim içi araçlarla aktarıma uygun. Fakat yüz yüze yapılan konuşma alanındaki faaliyetler çevrim içi araçlarla yapılan faaliyetlere göre daha etkin olabilir.” (K44)

“Çevrim içi araçlarla yapılan derslerde beden dilini etkili kullanmak zor olacaktır. Zira iletişimde olduğumuz insanla bağlantı kurmamızı sağlayan bir kamera, bir mikrofon... Dolayısıyla iletişim halinde olan insanlar, birbirlerinin beden dillerine hâkim olamayacak, jest ve mimiklerini göremeyecek. Bu da iletişimde beden dilinin payı düşünüldüğünde çevrim içi araçlarla yapılan dersleri olumsuz etkileyecektir.” (K43)

“Konuşma, kendini ifade etmek açısından önemlidir. Özellikle kapalı ortamda yetişen bireyin kendini ifade edecek bir ortam bulması özellikle de çevrim içi bir ortamda bunu yapması gelişimi açısından önemlidir.” (K36)

Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde özellikle beden dilinin ifadesi bakımından çevrim içi araçların yetersiz kalması vurgulanan etken olmuştur. Konuşma beceri alanındaki uygun olmama durumunu arttıran kazanımın da “Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır. (%91,4) kazanımının olduğunu belirtmek mümkündür. Dinleme / izleme beceri alanının değerlendirilmesi şu şekildedir:

Tablo 4.26. Dinleme/İzleme Beceri Alanı Üzerine Genel Görüş

Dinleme/İzleme Beceri Alanı	f	%
Uygun	1050	87,5
Uygun Değil	150	12,5
Toplam	1200	100

Tablo 4.26 incelendiğinde dinleme / izleme beceri alanının 15 kazanım (MEB, 2019) ve 80 katılımcı ile toplam 1200 frekans değerine sahip olduğu görülmektedir. Dinleme / izleme beceri alanındaki kazanımların %87,5 oranında çevrim içi aktarıma uygun olduğu ve %12,5 oranında uygun olmadığı görülmektedir. Dinleme / izleme beceri alanındaki kazanımların çoğunun çevrim içi aktarıma uygun olduğunu

belirtmek mümkündür. Konu ile ilgili bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Çevrim içi araçlarla dinleme kazanımları genel anlamda aktarıma uygundur. Özellikle dinlenen ve izlenenler üzerine kurulu kazanımlar öğrencilere çevrim içi araçlarla eğitim sürecinde izletilen konuya uygun video veya paylaşılan dinleme metinleri ile oldukça rahat aktarılabilir.” (K41)

“Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik uygun işitsel- görsel araçlardan mümkün olduğunca yararlanmak gerekir. Uygun şartlar sağlandığında dinleme kazanımları gerçekleştirilebilir. ‘Dinlediği- izlediği hikâye edici metinleri canlandırır’ kazanımında etkileşimli bir uygulama olması halinde kazanım eksik kalabilir.” (K39)

“Türkçe dersine ait kazanımların içerisinde yer alan dinlemeye dayalı kazanımlar çevrim içi araçlarla öğretme ve öğrenmeye en uygun yapıdaki kazanımlardır. Ancak canlandırmaya dayalı etkinlikler ve edebi türler için bu yöntem son derece yetersiz kalacaktır. Çünkü bu türlerde iletinin etkin bir şekilde aktarılabilmesi sadece yüz yüze uygulama ile mümkündür.” (K28)

Dinleme / izleme beceri alanının çevrim içi aktarımında canlandırma etkinliklerinin eksik kalacağı yönünde düşünceler ağır basmaktadır. Bu nedenle dinleme / izleme becerisinin uygun olmama durumunun çoğunlukla “Dinlediği / izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.” (%77,8) ve “Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” (%69,1) kazanımlarının çevrim içi aktarıma uygun görülmemesinden kaynaklandığını belirtmek mümkündür. Belirtilen kazanımlar dışında dinleme / izleme beceri alanında yüksek oranda uygun olmama seçeneğine yönelimin gerçekleştiği bir kazanım görülmemekte ve genel anlamda çevrim içi araçlarla aktarıma uygun olarak değerlendirilen bir beceri alanı olduğu görülmektedir. Yazma beceri alanının değerlendirmesi şu şekildedir:

Tablo 4.27. Yazma Beceri Alanı Üzerine Genel Görüş

Yazma Beceri Alanı	f	%
Uygun	1492	77,7
Uygun Değil	428	22,3
Toplam	1920	100

Tablo 4.27 incelendiğinde yazma beceri alanı 24 kazanım (MEB, 2019) ve 80 katılımcı görüşüne göre toplam 1920 frekans değerine sahiptir. Yazma beceri alanındaki kazanımlar %77,7 oranında çevrim içi aktarıma uygun olduğu, %22,3 oranında çevrim içi araçlarla aktarıma uygun bulunmadığı görülmektedir. Yazma beceri alanının çevrim içi araçlarla aktarımı konusunda bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Yazma kazanımlarının çevrim içi araçlarla aktarımı öğretim programına uygun değildir. Dil bilgisi açısından bu konuların sınıf ortamında bire bir aktarımı daha uygundur.” (K68)

“Yazma kazanımlarının çoğunluğu anında dönüt, düzeltme ve tekrar gösterime dayalı olduğundan çevrim içi öğretim yolu ile aktarımı sınıf içi aktarıma göre çok daha zor gerçekleşmektedir.” (K46)

“Yazma kazanımlarının takibi ve kontrolü ayrıca öğrencinin kontrol sırasında vakit kaybı yaşayacağı için yazma kazanımlarının çevrim içi ortama aktarılmasında zorluklar yaşanabilir.” (K20)

TÜDÖP yazma beceri alanındaki kazanımlar, çevrim içi aktarımda dil bilgisi ağırlıklı konuların zorluğu, etkinliklerde kalemle kâğıtla uygulamanın eksiklikleri nedeniyle uygun görülmemektedir. Yazım kuralları ve dil bilgisi kazanımlarının uygun olmadığı yönünde görüşler belirtilmektedir. Yazma beceri alanına ait kazanımların değerlendirildiği tablo 4.23.'e göre kazanımların genelinde uygun değil yönünde değerlendirmelerin düşük oranlı da olsa bulunduğu görülmektedir. Okuma beceri alanının değerlendirmesi şu şekildedir:

Tablo 4.28. Okuma Beceri Alanı Üzerine Genel Görüş

Okuma Beceri Alanı	f	%
Uygun	3751	91,9
Uygun Değil	329	8,1
Toplam	4080	100

Tablo 4.28 incelendiğinde okuma beceri alanında bulunan 51 kazanım (MEB, 2019) 80 katılımcı sayısına göre toplam 4080 frekans değerine sahiptir. Verilere göre okuma beceri alanındaki kazanımların %91,9 oranında çevrim içi aktarıma uygun olarak değerlendirildiği, %8,1 oranında çevrim içi aktarıma uygun olmadığı görülmektedir. Okuma beceri alanı yüksek oranda çevrim içi aktarıma uygun görülmektedir. Konuya ilişkin bazı Türkçe öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Türkçenin temel dil becerileri içerisinde çevrim içi araçlarla aktarıma en uygun beceri alanı okumadır. Okuma ile ders gayet rahat işlenebilmektedir. Öğrencinin en çok bu kazanımları anlayabildiği ve zevk aldığı gözlemlenmektedir.” (K22)

“Okuma kazanımlarının dil bilgisi ile ilgili olanları çevrim içi eğitimde kısıtlı ve sınırlıdır.” (K67)

“Sunuma dayalı bilgi aktarımının olduğu kazanımların gerçekleştirilmesine zorluklarla karşılaştım. Motivasyon, dikkat, katılımın eksiksiz olmaması, gerekli hazırlıkların yapılmaması gibi etkenler dolayısıyla zorluklar yaşadım.” (K32)

Okuma beceri alanında uygun olmama durumu düşüktür. Okuma beceri alanında uygun olmama durumunun genel olarak dil bilgisi alanındaki kazanımların ve “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” kazanımının “uygun değil” oranlarının yüksek olmasından kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 4.29. Tüm Beceri Alanları Üzerine Genel Görüş

Genel Beceri Alanı	f	%
Uygun	6750	86,9
Uygun Değil	1010	13,1
Toplam	7760	100

TÜDÖP genel tüm beceri alanlarında değerlendirildiğinde toplam 97 kazanım (MEB, 2019) 80 katılımcı görüşü ile 7760 frekans değerine sahiptir. TÜDÖP tüm beceri alanlarında genel değerlendirildiğinde %86,9 oranında çevrim içi araçlarla aktarıma uygun olduğu, %13,1 oranında uygun olmadığı görülmektedir.

Beceri alanlarında karşılaştırmalı olarak TÜDÖP, çevrim içi aktarıma uygunluğuna göre değerlendirilmesi şu şekildedir:

Tablo 4.30. Beceri Alanlarının Çevrim içi Araçlarla Aktarıma Uygunluğu Üzerine Karşılaştırmalı Bulgular

Beceri Alanı	Uygun (%)	Uygun Değil (%)
Yazma	77,7	22,3
Konuşma	81,6	18,4
Dinleme / İzleme	87,5	12,5
Okuma	91,9	8,1

Tablo 4.30'a göre %22,3 ile çevrim içi araçlarla aktarıma uygun olmama durumunun en fazla yazma beceri alanında tespit edildiği görülmektedir. Beceri alanları içerisinde çevrim içi aktarımın en güç olduğu alanın yazma beceri alanındaki kazanımlar olduğunu söylemek mümkündür. Konuşma beceri alanındaki kazanımların %18,4 oranında uygun olmadığı görülmektedir. Dinleme / izleme beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarıma uygun olmama durumunun düşük ve %12,5 oranında olduğu görülmektedir. Okuma beceri alanındaki kazanımların ise %8,1 oranında uygun bulunmadığı ve tüm beceri alanlarında en düşük uygun olmama oranına sahip olduğu görülmektedir. Dinleme / izleme beceri alanı ile okuma beceri alanının çevrim içi araçlarla aktarıma en uygun beceri alanları olduğunu söylemek mümkündür.

4.6 Türkçe Dersi Öğretim Programının Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Çevrim içi Araçlarla Aktarıma Uygunluğuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde TUDÖP, katılımcı Türkçe öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre değerlendirilecektir. TUDÖP, beceri alanlarında ayrı ayrı ve katılımcıların özelliklerine göre çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluk bağlamında ele alınacaktır. Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, görev yeri, görev süresi, mezuniyet alanı ve mezuniyet derecesi şeklinde belirlenen özelliklerine göre elde edilen veriler çapraz tablolarla işlenecektir. TUDÖP beceri alanlarında yer alan kazanımların çevrim içi aktarıma uygunluk ve uygun olmama durumu tercihlerinde demografik özelliklere göre farklılaşma veya benzerlik olup olmadığı görülecektir. Belirlenen katılımcı özelliğinde bulunan Türkçe öğretmeni sayısı ile beceri alanında bulunan kazanım sayısı üzerinden toplam frekans değerleri hesaplanarak toplam değere oranla uygun ve uygun olmama tercihleri ortaya konacaktır.

Tablo 4.31. Cinsiyete Göre Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi

Konuşma Becerisi	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Uygun	166	81,8	291	81,5
Uygun Değil	37	18,2	66	18,5
Toplam	203	100	357	100

Konuşma beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarımında kadın Türkçe öğretmenlerinin %18,2 oranında, erkek Türkçe öğretmenlerinin %18,5 oranında uygun olmadığını belirttikleri görülmektedir. Cinsiyete göre konuşma beceri alanının çevrim içi aktarıma uygunluğunun değerlendirilmesinde oranların yakın olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre dinleme / izleme beceri alanındaki kazanımların değerlendirmesi şu şekildedir:

Tablo 4.32. Cinsiyete Göre Dinleme/İzleme Becerisinin Değerlendirilmesi

Dinleme/İzleme Becerisi	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Uygun	374	86,0	676	88,4
Uygun Değil	61	14,0	89	11,6
Toplam	435	100	765	100

Tablo 4.32’ye göre dinleme / izleme beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarımına ilişkin; kadın Türkçe öğretmenlerinin %86,0 oranında, erkek Türkçe öğretmenlerinin %88,4 oranında uygun bulunduğu görülmektedir. Kadın Türkçe öğretmenlerinin %2,4 farkla daha fazla uygun olmadığını düşündükleri görülmektedir. Cinsiyete göre yazma beceri alanındaki kazanımların değerlendirilmesi şu şekildedir:

Tablo 4.33. Cinsiyete Göre Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

Yazma Becerisi	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Uygun	576	82,8	915	74,8
Uygun Değil	120	17,2	309	25,2
Toplam	696	100	1224	100

Tablo 4.33’e göre erkek Türkçe öğretmenlerinin yazma beceri alanındaki kazanımları çevrim içi aktarıma %8 oranında daha fazla uygun olmama durumunda değerlendirdikleri görülmektedir. Kadın Türkçe öğretmenlerinin yazma beceri alanındaki kazanımları erkek Türkçe öğretmenlerine oranla çevrim içi aktarıma daha uygun bulduklarını söylemek mümkündür. Katılımcıların cinsiyetine göre okuma beceri alanındaki kazanımları değerlendirilmesi şu şekildedir:

Tablo 4.34. Cinsiyete Göre Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi

Okuma Becerisi	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Uygun	1370	92,6	2373	91,2
Uygun Değil	109	7,4	228	8,8
Toplam	1479	100	2601	100

Tablo 4.34.'e bakıldığında erkek Türkçe öğretmenlerinin okuma beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarımına ilişkin uygun olmama görüşü %8,8 oranında, kadın Türkçe öğretmenlerinin %7,4 oranındadır. Okuma becerisi alanındaki kazanımların çevrim içi aktarımında cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesinde %1,4 oranında bir fark olduğu görülmektedir. Okuma becerisi alanındaki kazanımların çevrim içi aktarımına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre değerlendirilmesinde oranların yakın olduğu söylenebilir. Cinsiyet değişkenine göre TUDÖP beceri alanlarının tümünde genel değerlendirme göre şu şekildedir:

Tablo 4.35. Genel Kazanımların Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

Genel Kazanımlar	Kadın		Erkek	
	f	%	f	%
Uygun	2486	88,4	4255	86,1
Uygun Değil	327	11,6	692	13,9
Toplam	2813	100	4947	100

Tablo 4.35' e göre tüm beceri alanlarındaki kazanımlara ilişkin çevrim içi aktarımında erkek Türkçe öğretmenlerinin %86,1 oranında, Kadın Türkçe öğretmenlerinin %88,4 oranında aktarıma uygun bulduğu görülmektedir. Erkek Türkçe öğretmenlerinin %2,3 daha fazla uygun olmama görüşü belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların görev sürelerine göre beceri alanlarının çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğunun değerlendirmesi şu şekildedir:

Tablo 4.36. Görev Süresine Göre Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi

Konuşma Becerisi	0-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21+ yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygun	41	83,7	175	83,3	99	78,6	80	81,6	62	80,5
Uygun Değil	8	16,3	35	16,7	27	21,4	18	18,4	15	19,5
Toplam	49	100	210	100	126	100	98	100	77	100

Tablo 4.36'ya göre 0-5 yıl arasında görev süresi bulunan Türkçe öğretmenlerinde konuşma beceri alanında bulunan kazanımların çevrim içi aktarıma uygun olmama durumu %16,3 oranında, 6-10 yıl arası görev yapanlarda 16,7 oranında görülmektedir. Meslekte daha az tecrübeli olan bu yaş gruplarının oranlarının yakın olduğu görülmektedir. 11-15 yılları arasında görev süresi bulunan Türkçe öğretmenlerinin konuşma beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarımına ilişkin uygun olmama görüşleri %21,4 oranında, 16-20 yıl görev süresindeki öğretmenlerde %18,4 oranında, 21+ görev süresindeki öğretmenlerde ise %19,5 oranındadır. Meslekte daha orta seviyelerde tecrübe sahibi öğretmenlerle (11-15 yıl) tecrübeli öğretmenlerin (16-20 ve 21+ yıl) okuma beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarımına ilişkin görüşlerinin daha az tecrübeli (0-5 yıl ve 6-10 yıl) öğretmenlere oranla uygun olmama görüşünün daha ağır bastığı görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin görev süresine göre dinleme / izleme beceri alanındaki kazanımların çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğunun değerlendirilmesi şu şekildedir:

Tablo 4.37. Görev Süresine Göre Dinleme/İzleme Becerisinin Değerlendirilmesi

Dinleme/İzleme Becerisi	0-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21+ yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygun	90	85,7	390	86,7	229	84,8	194	92,4	147	89,1
Uygun Değil	15	14,3	60	13,3	41	15,2	16	7,6	18	10,9
Toplam	105	100	450	100	270	100	210	100	165	100

Tablo 4.37'ye göre görev süresi 0-5 yıl aralığında olan Türkçe öğretmenleri dinleme / izleme beceri alanındaki kazanımları çevrim içi aktarıma %14,3 oranında, 6-10 yıl görev süresinde olanların %13,3 oranında, 11-15 yıl görev süresinde olanların %15,2 oranında uygun olmadığını belirttikleri görülmektedir. Daha tecrübeli 16-20 yıl görev süresindeki Türkçe öğretmenlerinde bu oran daha düşük %7,6 ve 21+ görev süresinde olanlarda ise %10,9 olarak görülmektedir. 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl görev süresinde bulunan Türkçe öğretmenlerinin dinleme / izleme beceri alanının çevrim içi aktarımına ilişkin uygun bulma oranları kendi aralarında yakınken 16-20 ve 21+ görev süresinde bulunan ve meslekte daha tecrübeli sayılabilecek öğretmenlere oranla daha az uygun buldukları görülmektedir. Dinleme / izleme beceri alanını çevrim içi aktarıma

en uygun bulan görev süresindekiler 16-20, en az uygun bulan görev süresindekiler ise 11-15 yıl grubundakiler olarak görülmektedir. Görev sürelerine göre yazma beceri alanındaki kazanımların çevrimiçi araçlarla aktarımının değerlendirilmesi şu şekildedir:

Tablo 4.38. Görev Süresine Göre Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

Yazma Becerisi	0-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21+ yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygun	130	77,3	568	78,9	344	79,6	243	72,3	207	78,4
Uygun Değil	38	22,7	152	21,1	88	20,4	93	27,7	57	21,6
Toplam	168	100	720	100	432	100	336	100	264	100

Tablo 4.38'e bakıldığında yazma beceri alanındaki kazanımların çevrim içi araçlarla aktarıma uygun olmadığını %27,7 oranı ile en fazla 16-20 görev yılında olan öğretmenlerin belirttiği görülmektedir. Meslekte 6-10 yıl görev süresinde olanlar da bu oran %21,1 ve yakın olarak 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenlerde %20,4 oranında, 0-5 yıl görev süresinde %22,7 oranında ve 21+ görev süresindeki öğretmenlerde %21,6 oranında görülmektedir. 16-20 yıl arasındaki görev süresindeki öğretmenlerin yazma beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarımını diğer görev süresindeki öğretmenlere oranla daha az uygun bulduğu görülmektedir. Yazma beceri alanındaki kazanımları 11-15 yıl görev süresindeki öğretmenler çevrim içi aktarıma en uygun bulanlar olarak görülmektedir. Görev süresine göre okuma beceri alanındaki kazanımların değerlendirilmesi şu şekildedir:

Tablo 4.39. Görev Süresine Göre Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi

Okuma Becerisi	0-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21+ yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygun	346	96,9	1390	90,8	801	87,3	680	95,3	534	95,2
Uygun Değil	11	3,1	140	9,2	117	12,7	34	4,7	27	4,7
Toplam	357	100	1530	100	918	100	714	100	561	100

Tablo 4.39'a göre okuma beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarıma uygunluğunun değerlendirilmesinde 11-15 yıl görev süresinde olan Türkçe öğretmenlerinin diğer görev sürelerindeki öğretmenlere oranla daha fazla ve %12,7 ile uygun bulmadığı görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin görev süresi bakımından 16-20 yıl %4,7 oranında, 21+ yıl %4,8 oranında ve 0-5 yıl %3,1 oranında arasında okuma beceri alanının çevrim içi aktarıma uygun bulmadıkları görülmektedir. 6-10 yıl görev süresindeki Türkçe öğretmenleri okuma beceri alanının çevrim içi aktarımı konusunda %9,2 oranında uygun olmama görüşüne sahiptir. Okuma beceri alanını çevrim içi aktarıma en uygun bulanlar 0-5 yıl görev süresindekiler, en az uygun bulanlar 11-15 yıl görev süresindekiler olarak görülmektedir. Tüm beceri alanlarının çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğunun görev sürelerine göre değerlendirmesi şu şekildedir:

Tablo 4.40. Genel Kazanımların Görev Süresine Göre Değerlendirilmesi

Genel Kazanımlar	0-5 yıl		6-10 yıl		11-15 yıl		16-20 yıl		21+ yıl	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygun	607	89,4	2523	86,7	1473	84,4	1197	88,2	950	89,1
Uygun Değil	72	10,6	387	13,3	273	15,6	161	11,8	117	10,9
Toplam	679	100	2910	100	1746	100	1358	100	1067	100

Tablo 4.40 incelendiğinde genel kazanımların çevrim içi aktarıma uygunluğu konusunda uygun olmama durumunun en fazla 11-15 yıl görev süresindeki Türkçe öğretmenlerinde ve %15,6 oranında olduğu görülmektedir. 0-5 yıl görev süresindeki öğretmenlerin %10,6 oranında, 16-20 yıl görev süresindeki öğretmenlerin %11,8 oranında, 21+ yıl görev süresindeki öğretmenlerin %10,9 oranında ve 6-10 yıl görev süresindeki öğretmenlerin %13,3 oranında genel kazanımların çevrim içi aktarıma uygun olmadığını belirttikleri görülmektedir. TUDÖP kazanımlarının çevrim içi aktarımının değerlendirilmesinde en uygun bulanlar 0-5 yıl görev süresindekiler ve en az uygun bulanlar 11-15 yıl görev süresindeki Türkçe öğretmenleri olarak görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin mezuniyet alanına göre beceri alanlarını çevrim içi aktarıma uygunluğunu değerlendirmeleri şu şekildedir:

Tablo 4.41. Mezun Olunan Alana Göre Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi

Konuşma Becerisi	Türkçe		Türk Dili ve Edebiyatı	
	f	%	f	%
Uygun	374	81,0	81	82,7
Uygun Değil	88	19,0	17	17,3
Toplam	462	100	98	100

Tablo 4.41 incelendiğinde Türkçe eğitimi mezunlarının % 19 oranında, Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarının ise %17,3 oranında konuşma becerisini çevrim içi araçlarla aktarıma uygun bulmadığı görülmektedir. Oranlar arasında %1,7'lik fark olmakla beraber Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin okuma beceri alanındaki kazanımları çevrim içi aktarıma daha fazla uygun bulduğu görülmektedir. Dinleme / izleme beceri alanının çevrim içi araçlarla aktarımının mezun olunan alana göre değerlendirilmesi şu şekildedir:

Tablo 4.42. Mezun Olunan Alana Göre Dinleme / İzleme Becerisinin Değerlendirilmesi

Dinleme/İzleme Becerisi	Türkçe		Türk Dili ve Edebiyatı	
	f	%	f	%
Uygun	862	87,1	188	89,5
Uygun Değil	128	12,9	22	10,5
Toplam	990	100	210	100

Tablo 4.42 incelendiğinde; dinleme / izleme beceri alanındaki kazanımların çevrim içi araçlarla aktarımının değerlendirilmesinde; Türkçe eğitimi mezunları %87,1 oranında, Türk Dili ve Edebiyatı mezunları %89,5 oranında uygun buldukları görülmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı mezunları %10,5 oranında uygun olmama görüşü belirtirken Türkçe Eğitimi mezunları %12,9 oranında uygun olmama görüşü belirtmektedir. Dinleme / izleme beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarımını Türk Dili ve Edebiyatı mezunları %2,4 farkla daha uygun bulmaktadır. Yazma beceri alanının çevrim içi araçlarla aktarımının mezuniyet alanı değişkenine göre değerlendirilmesi şu şekildedir:

Tablo 4.43. Mezun Olunan Alana Göre Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

Yazma Becerisi	Türkçe		Türk Dili ve Edebiyatı	
	f	%	f	%
Uygun	1252	79,1	239	71,1
Uygun Değil	332	20,9	97	28,9
Toplam	1584	100	336	100

Tablo 4.43' e göre yazma becerisinde Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarının uygun olmama görüşünün %28,9 ve Türkçe eğitimi mezunlarının ise %20,9 oranında olduğu görülmektedir. Yazma beceri alanındaki kazanımların değerlendirilmesinde; Türk Dili ve Edebiyatı mezunları, Türkçe eğitimi mezunlarına oranla çevrim içi araçlarla aktarıma daha düşük oranda uygun görmektedir. Türkçe mezunu olan öğretmenler, yazma beceri alanındaki kazanımları çevrim içi aktarıma daha uygun bulmaktadır. Mezun olunan alana göre okuma becerisinin değerlendirilmesi şu şekildedir:

Tablo 4.44. Mezun Olunan Alana Göre Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi

Okuma Becerisi	Türkçe		Türk Dili ve Edebiyatı	
	f	%	f	%
Uygun	3095	92,0	655	91,7
Uygun Değil	271	8,0	59	8,3
Toplam	3366	100	714	100

Tablo 4.44. incelendiğinde; Okuma beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarımına ilişkin Türkçe eğitimi mezunları %8 oranında, Türk Dili ve Edebiyatı mezunları %8,3 oranında uygun olmama görüşü belirtmektedir. Okuma beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarıma uygunluğu konusunda mezun olunan alana göre değerlendirmede uygun ve uygun bulmama görüşleri yakın oranlardadır. Genel beceri alanlarında mezun olunan alana göre çevrim içi aktarıma uygunluğu konusunda değerlendirme şu şekildedir:

Tablo 4.45. Genel Kazanımların Mezun Olunan Alana Göre Değerlendirilmesi

Genel Kazanımlar	Türkçe		Türk Dili ve Edebiyatı	
	f	%	f	%
Uygun	5583	87,2	1163	85,6
Uygun Değil	819	12,8	195	14,4
Toplam	6402	100	1358	100

Tablo 4.45. incelendiğinde; mezun olunan alana göre Türkçe öğretmenlerinin tüm beceri alanlarındaki kazanımların çevrim içi araçlarla aktarımına ilişkin değerlendirmede %1,6 oranında farkla Türkçe eğitimi mezunlarının daha uygun buldukları görülmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı mezunları %85,6 oranında uygun bulmakta, Türkçe eğitimi mezunları %87,2 oranında uygun bulmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin mezuniyet derecesi göz önüne alınarak beceri alanlarına göre kazanımların çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğunun değerlendirilmesi şu şekildedir:

Tablo 4.46. Öğrenim Derecesine Göre Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi

Konuşma Becerisi	Lisans		Yüksek Lisans	
	f	%	f	%
Uygun	405	81,5	52	82,6
Uygun Değil	92	18,5	11	17,4
Toplam	497	100	63	100

Tablo 4.46. incelendiğinde konuşma beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarımında Türkçe öğretmenlerinin lisans derecesinde mezun olanlar %18,5 oranında uygun bulmadığı, yüksek lisans derecesinde mezun olanların %17,4 oranında uygun bulmadığı görülmektedir. Öğrenim derecesine göre konuşma beceri alanının değerlendirilmesinde Yüksek lisans mezunlarının lisans mezunlarına göre %1,1 oranında çevrim içi aktarıma daha uygun olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Mezuniyet derecesine göre dinleme / izleme kazanımlarının değerlendirilmesi şu şekildedir:

Tablo 4.47. Öğrenim Derecesine Göre Dinleme/İzleme Becerisinin Değerlendirilmesi

Dinleme/İzleme Becerisi	Lisans		Yüksek Lisans	
	f	%	f	%
Uygun	931	87,4	119	88,2
Uygun Değil	134	12,6	16	11,8
Toplam	1065	100	135	100

Tablo 4.47. incelendiğinde lisans mezunlarının dinleme / izleme beceri alanındaki kazanımları çevrim içi aktarıma %12,6 oranında uygun bulmazken yüksek lisans mezunları %11,8 oranında uygun bulmamaktadır. Yazma beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarıma uygunluğunun değerlendirmesi şu şekildedir:

Tablo 4.48. Öğrenim Derecesine Göre Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

Yazma Becerisi	Lisans		Yüksek Lisans	
	f	%	f	%
Uygun	1326	77,8	186	86,1
Uygun Değil	378	22,2	30	13,9
Toplam	1704	100	216	100

Tablo 4.48 incelendiğinde; lisans ve yüksek lisans mezunları arasında yazma beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarıma uygunluğuna ilişkin görüşlerde %8,3'lük bir fark görülmektedir. Lisans mezunu Türkçe öğretmenleri yazma beceri alanındaki kazanımları %77,8 oranında, Yüksek lisans mezunları %86,1 oranında çevrim içi aktarıma uygun bulmaktadır. Yüksek lisans mezunları, yazma becerisini çevrim içi araçlarla aktarıma %8,3 oranında daha fazla uygun bulmaktadır. Öğrenim derecesine göre okuma beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarıma ilişkin değerlendirmesi şu şekildedir:

Tablo 4.49. Öğrenim Derecesine Göre Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi

Okuma Becerisi	Lisans		Yüksek Lisans	
	f	%	f	%
Uygun	3327	91,9	424	92,4
Uygun Değil	294	8,1	35	7,6
Toplam	3621	100	459	100

Tablo 4.49’a bakıldığında öğrenim derecesine göre çevrim içi araçlarla okuma becerisi alanındaki kazanımların aktarımında lisans mezunları %8,1 oranında, yüksek lisans mezunları %7.6 oranında uygun bulmadığı görülmektedir. Tüm beceri alanlarına göre genel değerlendirme mezuniyet derecesine göre şu şekildedir:

Tablo 4.50. Genel Kazanımların Öğrenim Durumuna Göre Değerlendirilmesi

Genel Kazanımlar	Lisans		Yüksek Lisans	
	f	%	f	%
Uygun	5989	87,0	781	89,5
Uygun Değil	898	13,0	92	10,5
Toplam	6887	100	873	100

Tablo 4.50 incelendiğinde; yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin tüm beceri alanlarındaki kazanımları çevrim içi aktarıma %89,5 oranında, lisans mezunlarının %87,0 oranında uygun buldukları görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumuna göre tüm beceri alanındaki kazanımların çevrim içi aktarıma uygunluğu konusunda Yüksek lisans mezunlarının %2,5 oranında daha fazla uygun buldukları görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin yaş aralıklarına göre beceri alanlarını çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluk yönünden değerlendirmesi şu şekildedir:

Tablo 4.51. Yaş Düzeyine Göre Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi

Konuşma Becerisi	20-25		26-30		31-35		36-40		41-45		46+	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygun	5	71,4	53	84,1	164	83,7	104	82,6	97	77,0	34	81,0
Uygun Değil	2	28,6	10	15,9	32	16,3	22	17,4	29	23,0	8	19,0
Toplam	7	100	63	100	196	100	126	100	126	100	42	100

Tablo 4.51 incelendiğinde konuşma beceri alanının çevrim içi aktarımına ilişkin uygun olmama durumunun en fazla %28,6 oranı ile 20-25 yaş aralığındaki Türkçe öğretmenleri tarafından belirtildiği görülmektedir. 31-35 yaş aralığındaki Türkçe öğretmenleri %16,3 oranında ve 36-40 yaş düzeyleri %17,4 oranında, 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerde ise %15,9 oranında uygun bulmadığı görülmektedir. 41-45 yaş aralığındaki Türkçe öğretmenleri %23 oranında uygun bulmazken 46+ yaş grubu %19 oranında uygun bulmamaktadır. Yaş grupları arasında konuşma beceri alanındaki kazanımları çevrim içi aktarıma en uygun bulan yaş düzeyi 26-30 yaş grubu olarak görülmektedir. Yaş düzeyine göre dinleme / izleme beceri alanının değerlendirmesi şu şekildedir:

Tablo 4.52. Yaş Düzeyine Göre Dinleme/İzleme Becerisinin Değerlendirilmesi

Dinleme/İzleme Becerisi	20-25		26-30		31-35		36-40		41-45		46+	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygun	14	93,3	112	83,0	367	87,4	235	87,0	243	90	79	87,8
Uygun Değil	1	6,7	23	17	53	12,6	35	13,0	27	10	11	12,2
Toplam	15	100	135	100	420	100	270	100	270	100	90	100

Tablo 4.52 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin yaş aralıklarına göre dinleme / izleme beceri alanındaki kazanımları çevrim içi araçlarla aktarımına ilişkin uygun olmama durumu %17 ile en fazla 26-30 yaş aralığında görülmektedir. 20-25 yaş aralığında bu oran %6,7 ile en düşüktür. 31-35 yaş aralığında uygun bulmama durumu %12,6 oranında, 36-40 yaş aralığında %13 oranında, 41-45 yaş aralığında %10

oranında ve 46+ yaş aralığında %12,2 oranında görülmektedir. Yaş aralığına göre yazma beceri alanındaki kazanımların değerlendirmesi ise şu şekildedir:

Tablo 4.53. Yaş Düzeyine Göre Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

Yazma Becerisi	20-25		26-30		31-35		36-40		41-45		46+	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygun	22	91,7	182	84,3	551	82	308	71,3	332	76,9	100	69,4
Uygun Değil	2	8,3	34	15,7	121	18	124	28,7	100	23,1	44	30,6
Toplam	24	100	216	100	672	100	432	100	432	100	144	100

Tablo 4.53'e göre yazma becerisinin çevrim içi aktarımına ilişkin uygun olmama düşüncesi %30,6 ile en fazla 46+ yaş aralığında görülmektedir. En az uygun olmama durumu ise 20-25 yaş aralığında görülürken bu oran %8,3'tür. Yazma beceri alanındaki kazanımları çevrim içi aktarıma en uygun bulan yaş aralığı 20-25, en az uygun bulan yaş aralığı 46+ olarak görülmektedir. 26-30 yaş grubundaki öğretmenlerin %15,7 oranında uygun bulmadığı görülmektedir. Yaş düzeylerine göre yazma beceri alanındaki kazanımların değerlendirmesinde 41-45 yaş grubunun uygun olmama seçeneğine %23,1 oranında, 36-40 yaş grubunun %28,7 oranında ve 31-35 yaş grubunun %18 oranında yöneldiği görülmektedir. Okuma beceri alanındaki kazanımların değerlendirilmesi şu şekildedir:

Tablo 4.54. Yaş Düzeyine Göre Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi

Okuma Becerisi	20-25		26-30		31-35		36-40		41-45		46+	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygun	51	100	429	93,5	1301	91,1	836	91,1	838	91,2	287	93,7
Uygun Değil	0	0	30	6,5	127	8,9	82	8,9	80	8,7	19	6,3
Toplam	51	100	459	100	1428	100	918	100	918	100	306	100

Tablo 4.54'e bakıldığında; okuma beceri alanındaki kazanımların çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğu konusunda yaş düzeylerine göre 20-25 yaş aralığında okuma kazanımlarının tamamının uygun bulunduğu görülmektedir. Okuma kazanımlarını çevrim içi aktarıma 26-30 yaş grubu %6,5 oranında, 31-35 ve 36-40 yaş gurubu %8,9 oranında, 41-45 yaş grubu %8,7 oranında, 46+ yaş gurubu %6,3 oranında uygun bulmamaktadır. Yaş düzeylerine göre beceri alanlarının genel değerlendirmesi şu şekildedir:

Tablo 4.55. Genel Kazanımların Yaş Düzeyine Göre Değerlendirilmesi

Genel Kazanımlar	20-25		26-30		31-35		36-40		41-45		46+	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Uygun	92	94,8	776	88,9	2383	87,7	1483	84,9	1510	86,5	500	85,9
Uygun Değil	5	5,2	97	11,1	333	12,3	263	15,1	236	13,5	82	14,1
Toplam	97	100	873	100	2716	100	1746	100	1746	100	582	100

Tablo 4.55 incelendiğinde; tüm beceri alanlarındaki kazanımların çevrim içi aktarımı konusunda 20-25 yaş grubunda %5,2 oranında uygun olmama durumu en az oranda görülmektedir. 26-30 yaş grubu %11,1 oranında, 31-35 yaş grubu %12,3 oranında, 36-40 yaş grubu %15,1 oranında, 41-45 yaş grubu %13,55 oranında, 46+ yaş grubu %14,1 oranında tüm beceri alanlarındaki kazanımları çevrim içi aktarıma uygun bulmamaktadır. Tüm beceri alanlarında en yüksek uygun olmama durumu 36-40 yaş grubunda görülmekte ve en uygun bulan yaş grubu 20-25 yaş grubu olarak görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin görev yerlerine göre beceri alanlarını değerlendirmeleri ise şu şekildedir:

Tablo 4.56. Görev Yerine Göre Konuşma Becerisinin Değerlendirilmesi

Konuşma Becerisi	Köy-Belde		İl	
	f	%	f	%
Uygun	104	82,6	353	81,4
Uygun Değil	22	17,4	81	18,6
Toplam	126	100	434	100

Tablo 4.56 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin görev yaptıkları yerlere göre konuşma becerisinin çevrim içi araçlarla aktarımına ilişkin yaptıkları uygun ve uygun olmama değerlendirmelerinde kırsal kesimde görev yapanların %17,4 oranında ve il merkezinde görev yapanların %18,6 oranında uygun bulmadıkları görülmektedir. Dinleme / izleme beceri alanındaki kazanımların görev yerlerine göre değerlendirmesi şu şekildedir:

Tablo 4.57. Görev Yerine Göre Dinleme/İzleme Becerisinin Değerlendirilmesi

Dinleme/İzleme Becerisi	Köy-Belde		İl	
	f	%	f	%
Uygun	232	86,0	818	87,9
Uygun Değil	38	14,0	112	12,1
Toplam	270	100	930	100

Tablo 4.57 incelendiğinde; dinleme / izleme becerisinin çevrim içi aktarıma uygunluğu üzerine Türkçe öğretmenlerinin görev yerlerine göre değerlendirilmesinde Kırsal kesimde (köy-belde) görev yapan Türkçe öğretmenleri kazanımları %14 oranında uygun bulmamakta, il merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenleri %12,1 oranında uygun bulmamaktadır. İl merkezinde görev yapan Türkçe Öğretmenlerinin %1,9 oranında dinleme / izleme beceri alanındaki kazanımları çevrim içi aktarıma daha uygun bulduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin görev yerlerine göre yazma beceri alanındaki kazanımların değerlendirmesi şu şekildedir:

Tablo 4.58. Görev Yerine Göre Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi

Yazma Becerisi	Köy-Belde		İl	
	f	%	f	%
Uygun	363	84,1	1128	75,8
Uygun Değil	69	15,9	360	24,2
Toplam	432	100	1488	100

Tablo 4.58'e göre yazma beceri alanının çevrim içi araçlarla aktarıma uygunluğunun Türkçe öğretmenlerinin görev yerlerine göre değerlendirilmesinde ilde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin %24,2 oranı ile daha fazla uygun olmama

görüşünü belirttikleri görülmektedir. Kırsal kesimde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin %84,1 oranında yazma beceri alanındaki kazanımları çevrim içi araçlarla aktarıma uygun olarak değerlendirdiği, il merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin %75,8 oranında uygun olarak değerlendirdiği görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin görev yerlerine göre yapılan değerlendirmede görev yerleri kırsal kesim olanların yazma beceri alanını çevrim içi aktarıma daha uygun buldukları görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin görev yerlerine göre okuma beceri alanındaki kazanımların değerlendirmesi şu şekildedir:

Tablo 4.59. Görev Yerine Göre Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi

Okuma Becerisi	Köy-Belde		İl	
	f	%	f	%
Uygun	886	96,5	2865	90,7
Uygun Değil	32	3,5	297	9,3
Toplam	918	100	3162	100

Tablo 4.59'a göre okuma becerisinin çevrim içi araçlarla aktarımının Türkçe öğretmenlerinin görev yerlerine göre değerlendirilmesinde il merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin daha fazla uygun olmama görüşünde bulunduğu görülmektedir. İl merkezde görev yapan Türkçe öğretmenleri %9,3 ve kırsal kesimlerde görev yapan Türkçe öğretmenleri %3,5 oranında okuma beceri alanındaki kazanımları çevrim içi aktarıma uygun bulmamaktadır. Kırsal kesimde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin il merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine oranla yazma beceri alanındaki kazanımları çevrim içi aktarıma daha uygun bulunduğu görülmektedir. Görev yerlerine göre genel değerlendirme ise şu şekildedir:

Tablo 4.60. Genel Kazanımların Görev Yerine Göre Değerlendirilmesi

Genel Kazanımlar	Köy-Belde		İl	
	f	%	f	%
Uygun	1585	90,8	5164	85,9
Uygun Değil	161	9,2	850	14,1
Toplam	1746	100	6014	100

Tablo 4.60 incelendiğinde; tüm beceri alanlarında genel değerlendirmede çevrim içi araçlarla aktarımda uygun olmama durumu %14,1 ile daha fazla il merkezinde görev yapan öğretmenler arasında görülmektedir. Kırsal kesimlerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin %9,2 oranında uygun bulmadıkları görülmektedir. Tüm beceri alanlarına göre Türkçe öğretmenlerinin görev yerleri değişkeni dikkate alındığında, kırsal kesimlerde görev yapanların kazanımları çevrim içi aktarıma daha uygun buldukları görülmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çevrim içi eğitime yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulguların sonuçlarına, TÜDÖP kazanımlarının çevrim içi aktarıma uygunluğuna ilişkin görüşlerin alındığı anket formu verilerinin sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Çevrim içi Araçlarla Eğitime İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerine Ait Bulguların Tartışılması ve Sonuç

Çevrim içi eğitime yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla alınmıştır. Görüşmeye 40 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Çevrim içi eğitime yönelik fayda odaklı ve uygulanabilir çerçevede görüş belirtenler olumlu, hem faydalarına hem sınırlılıklarına vurgu yapanlar kısmen olumlu, uygulanabilir bulmayıp sınırlılıklarını dile getirenler olumsuz sınıfta değerlendirilmiştir.

Çevrim içi eğitime yönelik Türkçe öğretmenlerinin %50'si olumlu ve verimli, %37,5'i kısmen verimli olduğunu belirtmiştir. Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun çevrim içi eğitimi uygulanabilir bulduğu görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin %12,5'i de çevrim içi araçlarla eğitimin verimsiz olduğunu ve uygulanabilir olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çevrim içi eğitime olumlu bakış açısı geliştirmelerinde çevrim içi araçların zaman ve mekân kısıtlamasını ortadan kaldırması, görsel ve işitsel materyalleri desteklemesi, farklı duyulara hitap edebilmesi, uzaktan eğitime ekonomiklik ve ulaşılabilirlik katması, yüz yüze eğitime destekleyici bir rol üstlenmesi gibi sebepler etkili olmuştur. Teknolojik altyapı sorunları, etkileşimin zayıf olması, çevrim içi araçları kullanımda öğretmen ve öğrencilerin yetersiz kalmaları, öğrenci motivasyonu sağlamanın güçlü gibi konularda vurgulanan sorunlar ve eksiklikler de olumsuz değerlendirmelerin kaynağı olmuştur.

Çevrim içi eğitime yönelik olumlu görüşlerin ağırlıkta olduğu benzer araştırmalar mevcuttur. Konu ile ilgili Demir ve Özdaş (2020) çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenlerin 17'sinin uzaktan çevrim içi eğitimi etkili bulduğu,

15'inin elverişsiz bulduğu ve 13'ünün de uzaktan çevrim içi eğitimin etkisinin kısıtlı etkiye sahip olduğu şeklinde görüşlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. İlkokul öğretmenleriyle yapılan bu araştırmanın benzer sonuçlar verdiğini söylemek mümkündür. Kocayigit ve Uşun (2020), araştırmasında öğretmenlerin çevrim içi eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir. Koçoğlu vd (2020) araştırmasında öğretmenlerin yarıdan fazlasının Türkiye'de salgın sürecinde verilen eğitimi sınıflar ve dersler bazında yeterli gördüğü belirtilmiştir. Yine benzer bir çalışmada çevrim içi eğitime yönelik Tekin (2020), Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı hizmet içi eğitimlerde kullandığı uzaktan eğitime ilişkin öğretmenlerin düşüncelerinin olumlu boyutta öğrenen merkezli, esnek, bireysel olabilme, eğlenceli, rahat, ilgi çekici ve verimli olarak değerlendirildiği görülmüştür. Olumsuz boyutların pasif ve etkileşimin zayıf olması, sıcak ve samimi olmama şeklinde belirtildiği ayrıca olumlu görüşlerin çevrim içi eğitimin avantajlarından ve olumsuz görüşlerin de sınırlılıklardan kaynaklandığı vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinin daha dengeli olduğu araştırmalar da mevcuttur. Gündüzalp'in (2021) araştırmasında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Karaca vd. (2021), araştırmasında öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Çevrim içi eğitime yönelik Metin, Gürbey ve Çevik (2021), Uyar (2020), Gören vd. (2020) araştırmalarında da öğretmenlerin çoğunun olumsuz görüşler belirttikleri görülmektedir. Moçoşoğlu ve Kaya (2020), araştırmalarında öğretmenlerin çevrim içi araçlarla eğitime yönelik tekrar etme imkânı vermesi bakımından olumlu algıya sahip olduklarını vurgulamışlardır. Ancak yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitime karşı olumsuz tutuma sahip olduklarını vurgulamışlardır. Benzer şekilde Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021), araştırmasında öğretmenlerin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitime kıyasla çevrim içi eğitimi yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çevrim içi eğitime yönelik olumsuz görüşler taşımada çevrim içi eğitimi yüz yüze eğitime göre verimsiz bulmaları çıkarımının etkili olduğu görülmüştür. Fakat çevrim içi araçlarla eğitim değerlendirilirken olumsuz yargıya varan öğretmenlerin çevrim içi eğitimi yüz yüze eğitime göre değerlendirdikleri görülmektedir. Bozkurt'a (2020) göre çevrim içi eğitim kendine has

özellikleri ve avantajları ile uygun araçlarla yapılmalı, yüz yüze eğitim yapar gibi kullanılmamalı ve yüz yüze eğitimden ayrı değerlendirilmelidir.

Çevrim içi eğitimde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin değerlendirmede altyapı sorunları ve teknik imkânlar (%40) en fazla dile getirilen sorun olmuştur. Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitimde belirttiği teknik imkân ve altyapı yetersizliği; çoğunlukla öğrencilerin bağlantı hizmetinden ve araçlarından yoksun olmasını ifade etmekle beraber sistemsel aksaklıklar, ders esnasında bağlantı kopmaları gibi sorunları da ifade etmektedir. Bu sonuçla tutarlı olarak Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitimin verimini arttıracak önerileri arasında en fazla (%45) altyapı geliştirmeleri ve teknik imkânların iyileştirilmesi görülmüştür. Çevrim içi eğitimde karşılaşılan sorunlara değinen araştırmaların çoğunda benzer şekilde altyapı imkânlarının vurgulandığı görülmektedir. Konu ile ilgili benzer çalışmalarda Bayburtlu'nun (2020) araştırmasında altyapı sorunlarını; internete erişim sorunu, EBA platformunda bağlantı sorunları, öğrencilerde bilgisayar veya tablet gibi bağlantı araçlarının olmayışı şeklinde sınıflandırarak Türkçe öğretmenlerinden çoğunun altyapı sorunlarına ve EBA platformundaki eksikliklere değindiği belirtilmiştir. Bayburtlu'nun (2020) araştırmasında, çevrim içi eğitimde öne çıkan diğer sorunlara bakıldığında; benzer şekilde materyal eksikliklerinin, kontrol ve denetimin zor olmasının, öğrenci ve velilerin ilgisizliğinin belirtildiği görülmektedir. Kavan ve Adıgüzel'in (2021) araştırmasında; çevrim içi eğitime yönelik olumlu tutum geliştiren öğretmenlerin çoğunlukla eğitim – öğretimin devamlılığının sağlanmasına vurgu yaptığı, olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin de çevrim içi araçlarla eğitimde çoğunlukla altyapı sorunlarına vurgu yaptığı belirtilmektedir. Teknolojik altyapı yetersizliğinin çevrim içi araçlarla eğitimde sıklıkla karşılaşılan sorunlara sebep olduğu Yadigâr ve Yadigâr'ın (2021), Avcı ve Akdeniz'in (2021), Metin, Gürbey ve Çevik'in (2021) araştırmalarında da belirtilmiştir.

Teknolojik altyapı sorunları, çevrim içi eğitimde en fazla vurgulanan sorun olurken bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitimin verimini arttıracak önerileri arasında da en fazla altyapı geliştirmeleri ve teknik imkânların iyileştirilmesi (%45) görülmüştür. Konu ile ilgili benzer araştırmalara bakıldığında Özdoğan ve Berkant (2020) tarafından yapılan araştırmada, çevrim içi eğitime ilişkin altyapı iyileştirmeleriyle fırsat ve imkân eşitliği sağlamanın öğretmenlerin çoğunluğu

tarafından öncelikli olarak belirtildiği görülmektedir. Yine benzer araştırmalardan Karacaoğlu vd. (2021), Yılmaz vd. (2020) çevrim içi araçlarla eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması gerektiği bir iyileştirme çalışması olarak belirtilmektedir.

Öğrenci – öğretmen etkileşiminin zayıf olması çevrim içi eğitimde öğretmenlerin sıklıkla vurguladığı (%20) diğer bir sorun olmuştur. Etkileşimin zayıf kalmasına ilişkin; öğretmen ve öğrencilerin aynı havayı teneffüs edememe, göz teması kuramama, sınıf havasının oluşamaması, anında dönüt ve düzeltmelerin yetersiz kalması belirlenen eksiklikler olmuştur. Konu ile ilgili benzer araştırmalarda Kurnaz vd. (2020), Öztaş ve Kılıç (2017), Durak (2017) çevrim içi araçlarla eğitimde öğrencilerin kendi arasında ve öğretmenleriyle etkileşiminin zayıf kaldığını ve bunun sorun teşkil ettiğini belirtmişlerdir.

Çevrim içi eğitimde öğrencilerin çevrim içi araçları kullanımda yetersiz kalmaları ve bilinçsiz kullanım (%12,5) bir sorun olarak belirlenirken aynı oranda öğretmenlerin de çevrim içi araçları kullanımda yetersiz kalmaları belirlenen sorunlardan olmuştur. Bu doğrultuda öğrencilerin ve öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterliğinin artırılması (%12,5), çevrim içi eğitimin verimini arttıracak bir çalışma olarak görülmüştür. Konu ile ilgili benzer çalışmalardan Özdoğan ve Berkant (2020), çevrim içi eğitimin verimini arttırmak için öğretmen ve öğrencilere çevrim içi araçları kullanma konusunda eğitimlerin verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer araştırmada Taşkın ve Aksoy (2021), özellikle kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin teknoloji ve çevrim içi araçların kullanımında yeterliklerinin sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Can (2020) araştırmasında öğrencilerin ve öğretmenlerin çevrim içi araçların kullanımındaki yetersizliklerine vurgu yapmıştır. Araştırmalara göre teknoloji kullanımının yaygınlaştırılmasıyla çevrim içi araçları daha etkili ve bilinçli kullanan öğrencilerin varlığı çevrim içi eğitimin kalitesini arttıracaktır.

Türkçe öğretmenleri, çevrim içi eğitimde içeriklerin ve ders materyallerinin eksikliği (%7,5) konusuna vurgu yaparken çevrim içi araçlarla eğitimin etkisini arttıracak çalışmalarda uygulamaların ve içeriklerin zenginleştirilmesine (%37,5) daha çok vurgu yapmışlardır. Çevrim içi eğitim süreçlerinde içerikler ve materyallerin bir sorun olarak dile getirilmesi düşük oranlarda görülse de çevrim içi araçlarla eğitimin verimini arttıracak önemli bir etken olduğu saptanmıştır. Konu ile ilgili benzer

araştırmalarda Özdoğan ve Berkant'ın (2020) çalışmasında çevrim içi eğitimde materyal desteğinin sağlanması gerektiğı bir iyileştirme olarak görölmektedir. Barış ve Çankaya (2016) özellikle sözel dersler için zengin içeriklerin ve materyallerin çevrim içi eğitimde daha kolay sağlanabildiğini belirtmişlerdir. Yıldız (2020) çalışmasında çevrim içi eğitimde materyal tasarımının ilgi çekici ve farklı olmasının önemini vurgulayarak öğrencilerin katılımını ve topluluk hissini arttıracakını belirtmiştir.

Çevrim içi eğitimde bir eksiklik olarak Türkçe öğretmenleri, öğrenci motivasyonunu sağlamanın güç olduğunu (%10) belirtmişlerdir. Öğrencilerin dikkatini ve ilgisini toplamasının bir sorun olarak görülmesi dolayısıyla çevrim içi eğitimde verimi arttıracak çalışmalarda öğrencilerin motivasyonunu arttıracak etkinlikler (%17,5) bir çözüm olarak görölmüştür. Benzer araştırmada Bakioğlu ve Çevik (2020), çevrim içi araçlarla eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadıklarını ve derslere katılımın düştüğünü belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri, çevrim içi derslerde öğrenci ilgisini çekme konusunda materyallere ve etkinliklere vurgu yapmışlardır. Benzer bir araştırmada Özbay (2015), çevrim içi eğitimde ders sunumları yapılırken düz yazılı metinler yerine görsel ve işitsel açıdan zengin videoların, animasyonların daha etkili ve ilgi çekici olarak kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin çevrim içi derslerde ilgisini çekecek içerikler ve çalışmalar motivasyonunu kaybetmemesi açısından önemlidir. Bayındır (2021) araştırmasında ders içeriklerinin etkili kullanımının çevrim içi derslerde öğrenci motivasyonunu arttırdığını bu nedenle dijital içerik geliştirme konusunda yeterlik kazanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Çevrim içi eğitimde ders içerikleri ve öğrenci motivasyonu birbiri ile ilgili olarak görölmektedir.

Çevrim içi eğitimde Türkçe öğretmenleri, denetimin ve kontrolün güçlüğünü (%15) bir sorun olarak belirtmişlerdir. Çevrim içi eğitim süreci öğrencilerin yüz yüze eğitime oranla daha serbest hareket ettikleri bir ortam sağlamıştır. Erbil ve Kocabaş (2019) araştırmasında öğrencilerin teknoloji kullanımının denetim altında olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çevrim içi eğitimde bazı kazanımları aktarmanın güçlüğü (%7,5) Türkçe öğretmenleri tarafından dile getirilen bir diğeri sorun olmuştur. Türkçe öğretmenleri tarafından çevrim içi araçlarla eğitimde en az karşılaşılan sorunun uzun süreli kullanımlara bağılı ortaya çıkan fiziksel ve sosyal rahatsızlıklar (%5) olduğu

belirlenmiştir. En az oranda dile getirilse de benzer araştırmalarda da öğrencilerin çevrim içi araçları uzun süre kullanımında fiziksel ve sosyal problemler yaşadıkları görülmüştür. Konu ile ilgili Çetin ve Akduman (2022), Karataş (2020) araştırmalarında özellikle 8. sınıf öğrencilerinin okuldan uzak çalışmakta zorlandıklarını, arkadaşlarından uzak eğitimin psikolojilerini olumsuz etkilediğini ve sosyalleşemediklerini belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitime mesleki açıdan bakışları çoğunlukla olumlu olmuştur. Türkçe öğretmenlerinin %80'i çevrim içi eğitimin mesleki açıdan kendilerine katkı sağladığını düşünmektedir. Kısmen de olsa katkı sağladığını düşünenlerle birlikte (%12,5) Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun çevrim içi araçlarla eğitim yapmanın kendilerini mesleki açıdan geliştirdiği düşündükleri görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin az bir kısmı da (%7,5) çevrim içi eğitimin mesleki açıdan katkı sağlamadığını düşünmektedir. Çevrim içi eğitimin Türkçe öğretmenlerine teknoloji kullanım yeterliği, dijital içerik hazırlama becerilerini ve bilgilerini güncelleyerek geliştirme konusunda katkı sağladığı görülmüştür. Buna karşın çevrim içi eğitimde yaşanan etkileşim yetersizliği, altyapı ve teknik imkânların eksikliği, öğrenci katılımının düşmesi gibi sorunların Türkçe öğretmenlerinin motivasyonlarını ve mesleki doyumlarını azalttığı belirlenmiştir. Konuya ilişkin çalışmalardan Bakioğlu ve Çevik'in (2020) araştırması bu sonuçları destekler niteliktedir ve öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki açıdan çevrim içi eğitimi geliştirici bulduklarını vurgulamışlardır. Benzer ve destekleyici bir sonuç olarak Zan (2021) araştırmasında öğretmenlerin çoğunun özellikle teknoloji kullanımında kendilerini geliştirerek mesleki anlamda olumlu etkilendiklerini belirtmiştir. Özcan ve Saraç (2020) araştırmasında çevrim içi eğitim sürecinde Beden Eğitimi öğretmenlerinin rol ve yeterliklerini olumlu gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Çevrim içi eğitim sürecinin mesleki açıdan değerlendirilmesinde süreçteki aksaklıkların yorucu etkisinin olduğu ve mesleki yıpranmalara yol açtığı da Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yansımıştır. Konuya ilişkin olarak Kaymaz (2021), çevrim içi araçlarla eğitim sürecinde öğretmenlerin iş yükünün çeşitlenerek arttığını vurgulamaktadır.

Çevrim içi eğitimde Türkçe öğretmenlerinin sırasıyla: sunum araçları, canlı sınıf uygulamaları, sınav ve çevrim içi test uygulamaları ve mesajlaşma uygulamalarını etkin olarak kullandıkları görülmüştür. Ders içeriklerinin

düzenlenmesi ve aktarılmasında sunum araçları, öğrenci takibi ve derslerin işlenmesinde canlı sınıf uygulamaları, soru çözümü ve sınavlarda çevrim içi testler ve sınav uygulamaları, ödevlendirme ve iletişimde mesajlaşma uygulamalarının etkin olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Sırasıyla: video ve görsel araçları, oyun, hikâye ve animasyon uygulamalarını ve z kitapları çevrim içi araçlarla eğitim sürecinde etkin kullandıkları görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin süreçte en az kullandıkları uygulamaların da dijital depolama ve sosyal paylaşım siteleri olduğu görülmüştür. Konu ile ilgili Fidan, Sariaslan ve Yılmaz (2022) araştırmasında öğretmenlerin çevrim içi araçlarla eğitimde video ve müzik araçları, elektronik kitaplar, oyunlaştırma araçları, etkileşimli Türkçe ders kitabı ve eğitim amaçlı web sitelerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Özgül, Ceran ve Yıldız (2020) uzaktan eğitimde Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini aldıkları çalışmada zengin içerik ve etkinlik bağlamında sesli kitapların ön plana çıktığı, EBA platformunun da güvenilirlik açısından tercih edildiği görülmektedir. Kızıldaş ve Çetinkaya Özdemir de (2021) araştırmasında öğretmenlerin çevrim içi eğitimde EBA platformlarını ve sosyal paylaşım sitelerini etkin kullandıklarını belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitimin devamlılığına ilişkin değerlendirmelerinde yüz yüze eğitimin yerine ve her zaman başvurmayı düşünenlerin oranı %15, yüz yüze eğitimi destekleme amaçlı kullanmayı düşünenlerin oranı %35 olarak görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinden yalnızca zorunlu hallerde başvurmayı düşünenler %30 ve hiçbir zaman başvurmayı düşünmem diyenler %7,5 oranındadır. Çevrim içi eğitimin farklı kullanım amaçlarıyla değerlendirilebileceği görülmüştür. Çevrim içi araçların sosyal kulüpler, rehberlik etkinlikleri, veli toplantıları, öğretmen mesleki çalışmaları ve toplantılar, bireyselleştirilmiş eğitim ve evde eğitim çalışmaları, herhangi bir sebepten ötürü okula devam edemeyen bireylerin eğitimi gibi alanlarda kullanılabilecek alternatif bir yöntem olduğu da görülmektedir. Çevrim içi eğitimi derslerde veya farklı alanlarda kullanmaya devam etmeyi düşünenler ve yalnızca zorunlu hallerde kullanmayı düşünenler ile asla kullanmayı düşünmem diyenlerin dağılımına bakıldığında çoğunluğun çevrim içi eğitimi sonraki süreçlerde kullanmaya açık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çevrim içi araçları eğitim – öğretim süreçlerinin bir parçası olarak benimsediği düşünülebilir. Kaplan ve Gülden'in (2021) araştırması bu sonucu destekler nitelikte ve Türkçe öğretmenlerinin sonraki süreçlerde

çevrim içi eğitimi kullanmayı düşündükleri görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinden sonraki süreçlerde de çevrim içi eğitime başvurmayı düşünenler, çevrim içi araçlarla eğitimin kendine has avantajlarını ve kazanımlarını vurguladıkları görülmüştür. Konu ile ilgili Yılmaz vd. (2020) araştırmasında çevrim içi eğitimin sadece uzaktan eğitim amaçlı değil yüz yüze eğitime destek niteliğinde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Çevrim içi eğitimin sonraki süreçlerde kullanımına ilişkin olumsuz bir tutum geliştiren öğretmenlerin çevrim içi eğitimde yaşanan sorunlardan ötürü bu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Sarı ve Nayır (2020) araştırmasında yüz yüze eğitim sürecinde 21. yüzyıl eğitim anlayışının oluşması ve çevrim içi araçlarla eğitim sürecindeki olumsuzlukların giderilerek güncelliğini koruması adına okullarda bazı derslerin çevrim içi verilebileceğini ayrıca yüz yüze eğitimi destekleyici olarak çevrim içi araçların kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerine göre çevrim içi eğitimin 5. sınıflarda %32,5, 6. sınıflarda %35, 7. sınıflarda %57,5 ve 8. sınıflarda %77,5 oranında uygulanabilir olduğu görülmüştür. 5. ve 6. sınıflarda uygulanabilir olduğunu düşünenlerin oranı daha düşük ve birbirine yakinken 7. ve 8. sınıflarda bu oran artmıştır. Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun 8. sınıflarda çevrim içi eğitimin daha verimli ve etkili uygulanabileceğini düşündükleri görülmüştür. Sınıf seviyeleri arttıkça çevrim içi eğitimin daha uygulanabilir olarak değerlendirildiği görülmüştür. Yaş itibarıyla daha büyük sınıf seviyelerindeki öğrencilerin özdenetim becerilerinin yüksek olması, dikkat sürelerinin daha yüksek olması, teknolojik yeterliklerinin daha iyi olduğunun düşünülmesi, sorumluluk alabilmeleri ve bağımsız hareket edebilmeleri gibi sebeplerden ötürü çevrim içi eğitime daha yatkın oldukları söylenebilir. MEB, 2005 programında dikkat ve dinleme sürelerini 5. sınıflar için 15-20 dakika, 6. Sınıflar için 25-30 dakika, 7. Sınıflar için 30-35 dakika, 8. Sınıflar için 35-40 dakika şeklinde belirtmiştir. Verilerin, Türkçe öğretmenlerinin üst sınıflarda dikkat sürelerinin daha uzun olduğu çıkarımını desteklediği görülmektedir.

Ortaokul alt sınıf seviyeleri 5. ve 6. sınıflar için çevrim içi eğitimde bilgilerin dikkat çekici materyallerle görsel ve işitsel olarak desteklenerek somut hale getirilebilmesinin ve oyunlaştırılabilmesinin çevrim içi eğitimin uygulanabilirliğini arttırdığı görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre çevrim içi eğitimin uygulanabilirliği konusunda sınıf seviyelerinin farklı özellikleri ön plana çıkmakla

beraber yaşanan sorunların benzer olduğu görülmüştür. Literatürdeki benzer çalışmalarda Kurnaz vd. (2020) araştırmasında öğretmenlerin çevrim içi eğitime yönelik algılarında ders verdikleri sınıf seviyelerine göre farklılaşma olmadığı görülmektedir. Ortaokul öğrencilerine yönelik araştırmada Kaynar vd. (2020), öğrencilerin uzaktan eğitim algılarının sınıf seviyelerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

5.2 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Çevrim içi Araçlarla Aktarıma Uygunluğuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların beceri alanlarına göre çevrim içi aktarıma uygunluğunun değerlendirildiği anket formu sonuçlarına bu bölümde yer verilmiştir. Beceri alanlarının genel değerlendirmesi ile demografik bilgilere göre değerlendirmelerin sonuçlarına yer verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan konuşma beceri alanı kazanımlarından “Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.” kazanımı Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tarafından (%91,4) çevrim içi aktarıma uygun görülmemiştir. Kazanım değerlendirilirken çevrim içi araçlarla eğitimde beden dilini yansıtmanın güç olduğu fikri ön plâna çıkmıştır.

Dinleme / izleme beceri alanında yer alan kazanımlardan “Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.” kazanımı (%77,8) ve “Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” (%69,1) kazanımları yüksek oranda çevrim içi aktarıma uygun bulunmamıştır. Canlandırmaların ve öğrencilerin öğretmenden gelen sözsüz mesajları almalarının çevrim içi eğitimde zor olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Kurnaz vd. (2020) araştırmasında uzaktan eğitim derslerinde öğretmenlerin beden dilini yeterince kullanamadığını (%65) belirttikleri görülmüştür. Canlandırma ve sözsüz mesajların beden dili ile ilgili olduğu göz önüne alınırsa sonuçların benzer olduğu söylenebilir. Maden ve Önal (2022) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi eğitime yönelik vurguladıkları sorunlar arasında beden dilini kullanamamak öne çıkan bir sorun olarak görülmektedir.

Yazma beceri alanındaki kazanımlardan “Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.” (%60,5) ve “Sayıları doğru yazar.” (55,6) kazanımının yazma beceri alanındaki diğer kazanımlara göre yüksek oranda çevrim içi aktarıma uygun

bulunmadığı görülmüştür. Yazma beceri alanındaki kazanımların değerlendirilmesinde diğer beceri alanlarına kıyasla tüm kazanımlara yönelik oran yüksek olmasa da “uygun değil” değerlendirmesi yapıldığı görülmüştür. Yazma beceri alanında yazım kuralları, noktalama işaretleri ve dil bilgisi (ses olayları, cümle türleri, cümlelerin öğeleri, ek fiiller ve fiillerin çatı özellikleri) kazanımlarına ilişkin çevrim içi araçlarla aktarımın zor olduğu görüşü ön plâna çıkmıştır. Ayrıca yazma beceri alanındaki kazanımların uygulamalı, kalem ve kâğıtla, anında dönütlerle daha etkili olacağı belirtilmiştir. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021), öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri üzerine araştırmalarında uygulamalı ders öğretmenlerinin çevrim içi araçlarla eğitime yönelik görüşlerinin teorik ders öğretmenlerine göre olumsuz anlamda farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Yazma beceri alanında, Türkçe öğretmenlerinin uygulamalı olarak kazanımların gerçekleştirilmesi gerektiği fikrinden ötürü çevrim içi araçlarla aktarımı uygulamalı ders öğretmenlerine benzer şekilde yetersiz buldukları görülmüştür. Kaplan ve Gülden (2021), uzaktan eğitim sürecinde beceri alanlarını inceledikleri araştırmasında yazma becerisinin öğrencilerin yazma etkinlikleri öğretmen tarafından kontrol edilemediği için çevrim içi aktarımdan olumsuz etkilendiğini vurgulamışlardır. Sonuçların benzer olduğunu belirtmek mümkündür.

Okuma beceri alanında yer alan kazanımların çevrim içi aktarımında diğer beceri alanlarına göre belirgin şekilde bir kazanımın yüksek oranda uygun olmama durumu görülmemiştir. Yazma beceri alanında olduğu gibi dil bilgisi kazanımlarının düşük oranlarda uygun bulunmadığı görülmüştür. Okuma beceri alanındaki dil bilgisi kazanımlarından “İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar, isim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.” (%28,4) kazanımları uygun görülmeyen dil bilgisi kazanımları olmakla beraber uygun olmama durumu düşüktür. Bunun yanında okuma kazanımları arasında yer alan basit, türemiş ve bileşik sözcükler, çekim ekleri, edat, bağlaç ve ünlemler, zarflar, kökler ve ekler, fiillerin anlam özellikleri, yapım ekleri ve fiilimsiler gibi dil bilgisi ile ilgili kazanımların düşük oranda uygun bulunmadığı görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre dil bilgisi kazanımlarının çevrim içi aktarımının büyük oranda uygun fakat çevrim içi aktarımının zor olduğu görüşü ön plâna çıkmıştır. Okuma stratejilerinin çevrim içi araçlarla eğitimde yeterince kullanılamayacağı öne çıkan bir başka görüş

olmuştur. Kaplan ve Gülden (2021) araştırmasında; uzaktan eğitimde Türkçe öğretmenlerinin, çevrim içi araçlarla aktarımın dil bilgisi kazanımlarında olumsuz etkilerinin düşük olduğunu ve çevrim içi aktarımda materyal çeşitliliği ile zengin içerik oluşturabilme imkânlarının bu görüşte etkili olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan çevrim içi araçları kullanmada yetersiz kalmanın dil bilgisi kazanımlarının aktarımını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu anlamda sonuçların benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Türkçe Dersi Öğretim Programının beceri alanlarına göre çevrim içi aktarımına ilişkin değerlendirmede tüm kazanımlar üzerinden uygunluk ve uygun olmama durumu göz önüne alınmıştır. Çevrim içi aktarıma en uygun olmayan beceri alanı yazma becerisi (%22,3) olmuştur. Çevrim içi aktarıma en uygun beceri alanı ise okuma becerisi (%91,4 uygun) olmuştur. Dinleme / izleme beceri alanı (%87,5) yüksek oranda çevrim içi aktarıma uygun bulunan bir diğer beceri alanı olmuştur. Konuşma beceri alanı da dinleme / izleme beceri alanına oranla daha düşük oranda (%81,6) çevrim içi aktarıma uygun görülmüştür.

Çevrim içi araçlarla eğitimde, doğrudan beceri alanlarındaki kazanımlara yönelik olmasa da dört temel dil becerisine çevrim içi araçların katkısının ve etkisinin incelendiği araştırmalar mevcuttur. Karacaoğlu vd. (2021), araştırmasında dört temel dil becerisinden çevrim içi araçların en az katkı sağladığı becerinin yazma becerisi, en fazla katkı sağladığı becerinin dinleme / izleme becerisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karakuş vd. (2020) Türkçe öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmada ve Kaplan ve Gülden (2021) Türkçe öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada çevrim içi araçların katkısının en az yazma becerisine olduğu sonucuna ulaşmıştır. Maden ve Önal (2022) araştırmasında çevrim içi araçlarla eğitimde beden dilini yeterince kullanamamanın konuşma becerisini, uygulamalı gerçekleştirememenin de yazma becerisini olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bulut ve Kırmızı (2021) araştırmasında, Türkçe dersine yönelik sınıf öğretmenlerinin çevrim içi eğitimde daha çok konuşma ve yazma alanlarında sorun belirttiklerini vurgulamışlardır. Kolcu ve Balcı (2021) uzaktan Türkçe öğretimini değerlendirdikleri araştırmalarında; öğretmenlerin en çok yazma becerisinde ve dil bilgisi alanında zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alandaki benzer araştırmalarla sonuçların yakın ve benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Tüm beceri alanlarındaki genel değerlendirmeye bakıldığında TUDÖP'te yer alan kazanımların büyük oranda (%86,9) çevrim içi araçlarla aktarıma uygun olduğu belirlenmiştir. %13,1 oranında da uygun bulunmadığı görülmüştür. Kazanımların çoğunun çevrim içi aktarılabilir olduğu fakat bir bölümün çevrim içi aktarıma uygun bulunmadığı görülmüştür. Çevrim içi araçlarla eğitime yönelik benzer çalışmalara bakıldığında Avcı ve Akdeniz (2021), farklı alanlardaki öğretmenlerle gerçekleştirdikleri araştırmasında çevrim içi eğitimde hedeflenen kazanımlara ulaşma konusunda öğretmenlerin çoğunluğunun kazanımlara kısmen ulaşıldığını belirttikleri görülmüştür. Kaplan ve Gülden (2021) Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada beceri alanlarına yönelik çevrim içi aktarımın olumsuz etkilerinin ortadan kalkması için müfredat kapsamının daraltılması gerektiğini belirtmişlerdir. Çevrim içi eğitime yönelik TUDÖP'te yer alan kazanımlarda bir düzenleme ve değişiklik yapılabilir veya çevrim içi eğitime dönük ayrı bir program oluşturularak bu sorunun önüne geçilebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların çevrim içi aktarıma uygunluğu konusuna cinsiyet değişkenine göre bakıldığında fark en çok yazma beceri alanındaki kazanımlarda ortaya çıkmıştır. Kadın Türkçe öğretmenleri yazma beceri alanındaki kazanımları çevrim içi aktarıma %8 daha uygun bulmuştur. Tüm beceri alanlarına genel bakıldığında ise cinsiyet değişkenine göre kadınlar daha uygun (%2,3 daha fazla) bulmuştur. Kurnaz vd. (2020) araştırmasında; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre çevrim içi eğitime yönelik algılarında farklılık olmadığını fakat uzaktan eğitimin sürdürülebilirliği ve uzaktan eğitime ilişkin düşünceler ve tutumlar ile ödev alt boyutunda kadınların erkeklerden daha yüksek tutum puanlarına sahip olduklarını belirtmiştir. Gündüzalp (2021) araştırmasında erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı farklılık olmasa da kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Kocayigit ve Uşun (2020) araştırmasında; cinsiyete göre öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarında anlamlı farklılık olmasa da kadın öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajları boyutunda, erkek öğretmenlerin dezavantajlar boyutunda yüksek tutum puanlarına sahip olduğunu ve belirtmiştir. Kadın öğretmenlerin uzaktan çevrim içi eğitime yönelik algı ve tutumlarının daha olumlu olmasının kazanımları çevrim içi aktarıma daha uygun bulmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin görev sürelerine göre değerlendirmede; 11-15 yıl görev süresindekilerin tüm beceri alanlarındaki kazanımları çevrim içi aktarıma en az uygun bulan (%84,4) , 0-5 yıl görev süresindekilerin en uygun bulanlar (%89,4) olduğu görülmüştür. Diğer yaş grupları da göz önüne alındığında beceri alanlarında ve tüm kazanımların genel değerlendirilmesinde oranlar birbirinden bağımsız olarak değişmiştir. Meslekteki kıdem yılının uzaktan eğitime yönelik tutuma etkisinden dolayı kazanımların değerlendirilmesini etkilediği düşünülebilir. Gündüzalp (2021) araştırmasında meslekte yeni sayılabilecek öğretmenlerin diğer gruplara göre uzaktan eğitime daha olumlu baktıklarını belirtmektedirler. Moçoşoğlu ve Kaya (2020), Karakuş ve Erşen (2021) araştırmalarında meslekte daha az kıdemli öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yine benzer araştırmada Alea vd. (2020), öğretmenlerin meslekte deneyim süresinin fazla olmasının uzaktan eğitime hazır olmalarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin kıdem yılına göre uzaktan çevrim içi eğitime yönelik tutumlarının farklı olmadığını belirten araştırmalar da mevcuttur. Kurnaz vd. (2020) araştırmasında kıdem yılına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarında anlamlı farklılık görülmediğini belirtmiştir. Araştırmalarda farklı sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları alana göre beceri alanlarını çevrim içi aktarıma uygunluğunu değerlendirmelerinde en büyük oransal farklılık yazma beceri alanında olmuştur. Yazma beceri alanındaki kazanımları çevrim içi aktarıma Türkçe eğitimi mezunlarının (%79,1) Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarından (%71,1) daha uygun buldukları görülmüştür. Genel tüm kazanımların değerlendirilmesinde bu farklılığın yansıdığı ve Türkçe eğitimi mezunlarının kazanımları çevrim içi aktarıma daha uygun bulunduğu görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin mezuniyet derecelerine göre kazanımların çevrim içi aktarımının değerlendirilmesinde en büyük farklılık yazma beceri alanındaki kazanımlarda olmuştur. Yazma beceri alanındaki kazanımları çevrim içi aktarıma yüksek lisans mezunları (%86,1) lisans mezunlarından (%77,8) daha uygun bulmuştur. Bu farklılık tüm beceri alanlarındaki genel değerlendirmeye yansımış ve yüksek lisans mezunlarının kazanımları çevrim içi aktarıma daha uygun bulunduğu görülmüştür. Özen ve Baran (2020) araştırmasında öğretmenlerin öğrenim derecesinin artmasıyla uzaktan eğitimle çoğu dersin verilebileceğine dair tutumunun arttığı görülmüştür.

Öğretmenlerin yüksek lisans eğitimi ile yeterliklerinin artmasının bu durumda etkili olduğu düşünülebilir. Uzaktan eğitime yönelik tutumlarda mezuniyet derecesine göre farklılaşma olmadığını belirten araştırmalar da mevcuttur (Moçoşoğlu ve Kaya, 2020: 37).

Katılımcıların yaş düzeylerine göre tüm beceri alanlarındaki kazanımların değerlendirmesinde 20-25 ve 26-30 yaş grubundakilerin çevrim içi aktarıma en uygun bulanlar ve 36-40 ile 46+ yaş grubunun en az uygun bulanlar olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin genel anlamda yaşlarının artması ile kazanımların çevrim içi aktarıma uygun olmama düşüncesinin de arttığı görülmüştür. Yaşı genç olan öğretmenler kazanımları çevrim içi aktarıma daha uygun bulmuştur. Bu durum üzerinde yaşı daha genç olan öğretmenlerin çevrim içi eğitime yönelik algılarının daha olumlu olmasının etkili olduğu söylenebilir. Gündüzalp (2021), yaşa göre uzaktan eğitime yönelik öğretmenlerin algılarında anlamlı bir farklılık görülme de daha genç yaş grubundaki öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların görev yerlerine göre değerlendirmede en fazla farkın yazma beceri alanında olduğu görülmüştür. Yazma beceri alanındaki kazanımları çevrim içi aktarıma kırsal kesimlerde görev yapan öğretmenler %84,1 oranında, il merkezinde görev yapan öğretmenler %75,8 oranında uygun olarak değerlendirmiştir. Tüm beceri alanlarındaki kazanımları çevrim içi aktarıma kırsal kesimlerde görev yapan öğretmenlerin (%90,8), il merkezinde görev yapan öğretmenlerden (%85,9) daha uygun buldukları görülmüştür.

Uzaktan eğitimin görev yeri değişkenine göre incelendiği araştırmalarda; Gören vd. (2020), uzaktan eğitime erişimde merkez ilçedekilerin daha olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmiştir. Kurnaz vd. (2020) araştırmasında il merkezindeki öğretmenlerin ilçelere göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitime yönelik algıların kazanımları çevrim içi aktarıma göre değerlendirmede etkili olabileceği varsayımından hareketle il merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha uygun bulması beklenebilir. Fakat araştırmanın yapıldığı bölgede merkeze bağlı köy ve beldelerin katılımı sağlandığından teknolojik imkânlardan

yoksun olmadıkları düşünülebilir. Ayrıca yaşa göre değerlendirmeye sonuçların benzer olmasından ötürü kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin genç olmalarının sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

5.3 Öneriler

Literatür tarandığında Türkçe Dersi Öğretim Programının beceri alanlarındaki kazanımlara göre çevrim içi aktarıma uygunluğunun değerlendirildiği başka bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu açıdan çalışmanın alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

5.3.1 Program Yapıcılara ve Kurumlara Yönelik Öneriler

- Türkçe Dersi Öğretim Programı güncellenirken tüm boyutları (içerik, kazanımlar/amaçlar/hedefler, ölçme-değerlendirme, öğrenme-öğretme süreci) çevrim içi araçlarla eğitim göz önüne alınarak düzenlenebilir veya ayrı bir program oluşturulabilir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programında yüksek oranda çevrim içi araçlarla aktarıma uygun bulunmayan kazanımlar şunlardır:
 - Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
 - Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
 - Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
 - Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.
 - Sayıları doğru yazar.
- Bu durum TUDÖP hazırlanırken öncelikli olarak göz önüne alınmalı ve program çevrim içi aktarıma uygun düzenlenmelidir.
- Yazma beceri alanı ve okuma beceri alanında bulunan dil bilgisi kapsamındaki kazanımların çevrim içi aktarımına ilişkin uygunsuzluk düşük oranlarda görülse de çevrim içi aktarımının zor olabileceği tespit edilmiştir. Bu durumdan hareketle dil bilgisi konularına ilişkin kazanımların düzenlenmesinde çevrim içi aktarıma yönelik basitleştirmeler veya sadeleştirmeler yapılabilir. Program yapıcılar, içerik veya materyal geliştiricilerle birlikte hareket ederek bu kazanımları çevrim içi aktarıma daha uygun hale getirmeli ve yöntem tekniklerle açıklayıcı, geliştirici öğeler programa eklenmelidir. Dil bilgisi kazanımlarına yönelik EBA platformunda veya farklı kaynaklarda zengin içerikler geliştirilmelidir.

- Yazma beceri alanındaki noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına ilişkin kazanımların aktarımında düşük bir uygun olmama durumu ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleriyle bu durum bir arada düşünülünce uygulamalı ve kalem kâğıtla yazarak aktarılan bu kazanımların çevrim içi aktarımının zor olabileceği görülmüştür. TUDÖP'e kolaylaştıracak ölçme değerlendirme etkinlikleri ve kazanım açıklamaları eklenmelidir. EBA platformu veya farklı kaynaklarda çevrim içi eğitime uygun ve etkili kullanılabilecek yazım kuralları, noktalama işaretleri konuları kapsamında zengin içerikler ve uygulamalar oluşturulmalıdır.
- Türkçe öğretmenlerinin çevrim içi aktarıma en uygun olmayan beceri alanı olarak gördükleri yazma beceri alanına ilişkin çevrim içi aktarım için ayrı ve farklı bir program geliştirilebilir. Mevcut programın ölçme – değerlendirme, öğrenme – öğretme süreçleri, kazanımlar gibi farklı boyutları yazma becerisinin çevrim içi aktarımını daha işlevsel ve uygulanabilir hale getirmek için düzenlenmelidir.
- Öğrencilere ve öğretmenlere çevrim içi araçların kullanımı konusunda eğitimler verilmeli ve teknoloji kullanım yeterlikleri geliştirilmelidir.
- İnternet ve alt yapı sağlayıcıları çevrim içi eğitimin verimliliğini arttırmak adına öğretmenlerin ve öğrencilerin hizmetlere ulaşımını kolaylaştırmalı ve alt yapı hizmetlerini geliştirmelidir.

5.3.2 Türkçe Öğretmenlerine Öneriler

- Çevrim içi araçlarla eğitimde öğretmenlerin mesleki açıdan yıpranmaları üzerinde yaşanan sorunların etkili olduğu görülmüştür. Ancak bazı sorunlar yaşansa da çevrim içi eğitimin öğretmenlere mesleki açıdan özellikle teknoloji kullanımı ve içerik geliştirme konusunda katkısı olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenler çevrim içi eğitimi faydalı bir şekilde kullanabilmek için kendilerini bu alanda mutlaka geliştirmelidir.
- Öğretmenler çevrim içi araçları yalnızca zorunla hallere özgü bir kullanım olarak görmemeli, mesleki açıdan eğitimlerini gerçekleştirebilecekleri, öğrencilerine her an ulaşabilecekleri, okula erişimin olmadığı her durumda kullanabilecekleri, yüz yüze eğitimi desteklemek ve pekiştirmek için faydalanabilecekleri önemli bir fırsat olarak görmelidir.

- Öğretmenler, çevrim içi aktarımda zorlandıkları konular ve kazanımlar için zengin içerik sağlayan uygulamaları denemeli ve farklı yöntemleri kullanmalıdır.
- Öğretmenler, çevrim içi araçları faydalı bir şekilde kullanabilmek için kendileriyle beraber öğrencilerin de teknoloji kullanımı konusunda yeterliklerinin artırılmasına önem vermelidir. Öğrencilerin teknolojiyi ve çevrim içi araçları bilinçli kullanmasını sağlamalıdır.
- Öğretmenler, özellikle küçük yaş gruplarında bilgiyi somutlaştırma ve oyunlaştırma konusunda çevrim içi eğitime başvurup çevrim içi eğitimi uygulamalarla desteklemelidir.
- Çevrim içi eğitimde öğretmenler anlatımı tekdüzelikten çıkaracak zengin materyal ve farklı uygulamalar kullanarak hem çevrim içi eğitimin etkisini hem de öğrenci motivasyonunu arttırmalıdır.

5.3.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- TÜDÖP kazanımlar ve beceri alanları bazında nicel yöntemle, çevrim içi araçlarla eğitime ilişkin görüşlerin nitel yöntemle incelendiği bu araştırmadan sonra özellikle doğrudan kazanımların incelendiği bir araştırma boşluğu olmasından ötürü benzer araştırma daha geniş katılımlarla yapılabilir.
- TÜDÖP beceri alanlarına göre ele alınarak her bir beceri alanındaki kazanımlar ayrı ayrı araştırmalarla çevrim içi aktarım bağlamında incelenebilir. Böylelikle daha geniş çaplı ve detaylı sonuçlar elde edilebilir.
- Türkçe ders kitapları çevrim içi aktarım durumuna göre ele alınarak araştırılabilir.
- Çevrim içi araçların alternatif kullanımları üzerine daha geniş çaplı araştırmalar yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. 5. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (yeni programa uygun). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.
- Alkan, C. (1995), *Eğitim Teknolojisi*. (4. Baskı) Ankara: Atilla Kitabevi.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. & Taşkın, Y. (2019). Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi. *International Journal of Field Education*, 5 (2), 185-194.
- Avcı, F. & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Ayan, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim bilişim ağı içeriğini kullanma ve e-içerik geliştirme durumlarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi).
- Bakioğlu, A. ve Can, E (2014). *Uzaktan eğitimde kalite ve akreditasyon*, Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (1) , 52-84.
- Barış, M. F., Çankaya, P. (2016). “Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri”, *International Journal of Human Sciences*, S 13(1), ss. 99-413.
- Banar, K. ve Fırat, M. (2015). Bütüncül bir bakıştan açık ve uzaktan eğitim: Türkiye özelinde, *Yeğitek Uzaktan Eğitim Özel Sayısı*, 18-23. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 15(4), 131-151.
- Bayındır, N. (2021). Çevrimiçi Öğretim Sürecinde Motivasyon Faktörü. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 291-303.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 112-142.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirsch, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1–126.
- Bulut, S. & Kırmızı, F. S. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 1-30.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 47–57.
- Chomsky, N. (2002). *Dil ve Sorumluluk* (Çev.: Hüsnü Özasya), 1. Baskı, İstanbul: Ekin Yayınları.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi, Beytepe Anaokulu Örneği. *Türk Kütüphaneciliği* 23(3), 489-509.
- Çepni, S. (2001). *Araştırma ve Proje çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Erol Ofset.
- Çetin, S. & Akduman, D. (2022). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, (Gelecek Sayı), 121-146.

- Çoban, S. (2013). “Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi”, İstanbul: XVI. *Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı*.
- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). COVID-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 273-292.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Devran, Y. & Elitaş, T. (2017). Uzaktan Eğitim: Fırsatlar ve Tehditler. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 8 (27) , 31-40.
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme Eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2-13.
- Döğer, M. F. (2016). Bilgisayar Destekli Eğitimlere Katılan Öğretmenlerin Görüş Ve Deneyimlerine Bağlı Olarak Eğitimde Teknoloji Kullanımını Etkileyen Dinamikler. Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durak, G. (2017). Uzaktan eğitimde destek hizmetlerine genel bakış: sorunlar ve eğilimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 160-173.
- Ekiz, Durmuş (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş, Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları ile İlişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C ve Pesen, A. (2017). “Program Geliştirme ve Teknoloji İlişkisi”. (Ed. Oral, B. ve Yazar, T.). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* içinde (610-641). Ankara: Pegem.
- Erbil, D. G. & Kocabaş, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı, tersine çevrilmiş sınıf ve işbirlikli öğrenme hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 18(1), 31- 51.
- Erden, M. (2019). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, A. (2014). *Eğitimde Etkili İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, M. (2006). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Eroğlu, E. (1998). "XXI. Yüzyılda Öğretmen", *Bilgi Çağında Öğretmenimiz*. Ankara: Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı Yayını.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Meteksan.

- Fidan, M., Sariaslan, E., & Yılmaz, A. (2022). Uzaktan öğretim süreçlerinde kullanılan Türkçe dersi materyallerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 350-368.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2 (1): 11-26.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Gören, S., Ç. Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F., & Çalışkan, M. (2020). Küresel Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitimin Değerlendirilmesi: Ankara Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94.
- Greene, J., C. Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255-274.
- Günay, V. D. (2007) *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gündüzalp, C. (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Algı ve Tutumları. *Caucasian Journal of Science*, 8 (2) , 247-271.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güneş, F. (2014). *Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1), 1-27.
- Gürbüz, Ş. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Gürel, E. , Tat, M. & Özşenler, D. (2018). Diyaloga dayalı dinleme: diyalojik dinleme. *Social Science Studies*, 6 (3), 57-72.
- https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf (Er. Tar. 04.03.2022).
- İpek, B. (2015). Bireyde dil bilinci. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 1(2), 33-44.
- İşeri, K. & Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 17-35.
- İşman, A. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Kahraman, E. (2013). *English Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitim Ve Teknolojiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi).
- Kaplan, K. & Gülden, B. (2021). Öğretmen görüşlerine göre salgın (COVID-19) dönemi uzaktan eğitim ortamında Türkçe eğitimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24) , 233-258.
- Kara, N. ve Ceran, D. (2021).Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri. *Route Education and Social Science Journal*, 8(2), 98-110.
- Karaca, İ. , Karaca, N. , Karamustafaoğlu, N. & Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Yararına İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3 (1) , 209-224.
- Karacaoğlu, M., Karakuş, N., Esendemir, N., ve Ucuzsatar, N. (2021) Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: "Türkçe Öğretmenleriyle Mülakatlar". *International Journal of Language Academy*, 9(1). 124-144.
- Karadüz, A. (2010). "Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi" *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(29), 39-55.
- Karakuş, G. & Erşen, Z. B. (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ve Covid-19 Korkularının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 66-85.
- Karakuş, N., Esendemir, N., Ucuzsatar, N. ve Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Türkçe dersleri özelinde uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 993-1011.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinin LGS ve YKS sınavına hazırlık sürecinde olan çocuk ve ergenlerin psikolojilerine yansımalarının incelenmesi. *Pandemi döneminde çocuk ve ergen psikolojisi*, 1, 54-74.

- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavan, N. & Adıgüzel, A. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Salgın Süreci Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (19) , 138-155.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever S. (2005). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaymaz, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde değişen iş yükü ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(I), 91-105.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B., & Barışık, C. Ş. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(7).
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Kızıлтаş, Y. & Çetinkaya Özdemir, E. (2021). SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (80) , 1896-1914.
- Kocayigit, A. & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Koçoğlu, E., Ulu Kalın, Ö., Tekdal, D. & Yiğen, V. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Türkiye Eğitim. *Social Sciences Studies*, 6(65).
- Kol, S. (2012). Okul Öncesi Eğitimde Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 543–554.
- Kolcu, S. & Balcı, A. (2021). Salgın döneminde uzaktan Türkçe öğretimi: Öğretmen görüşleri kapsamında bir değerlendirme. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel sayı 1), 55-65.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 293-322.
- Kurtoğlu, M., Seferoğlu, S.S. (2013). Öğretmenlerin teknoloji kullanımı ile ilgili Türkiye kaynaklı dergilerde yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(3), 1-10.
- Maden, S. & Önal, A. (2022). Uzaktan (Çevrim içi) Metin İşleme Süreci ile İlgili Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10 (2), 418-439.

- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (6-8. Sınıflar), Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. MEB Talim Terbiye Kurulu. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-.pdf>
- MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar), <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>. (Er. Tar. 29.12.2021)
- Metin, M., Emlik, H., Gürlek, E. H., & Demirbaş, S. (2021). Uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Studies in Educational Research and Development*, 5(1), 19-47.
- Metin, M. Gürbey, S. & Çevik, A. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1) , 66-89.
- Moçoşoğlu, B. & Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (Covid-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15- 43.
- Nalıncı, A. N. (2000) *Avrupa birliğine tam üyelik yolunda başarının anahtarı: yeniden yapılanma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özbay, M. (2002). *Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi*. Sadık Tural Armağanı. Ankara: Can Reklamevi Basın Yayın.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özcan, B., & Saraç, L. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmen çevrimiçi uzaktan eğitim rol ve yeterlikleri: Beden eğitimi öğretmenleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 459-475.
- Özçelik, D. A. 1992. Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, O. (2017). *Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir Web Uygulaması Örneği*. Journal of Turkish Studies. 12(4), 427-444.
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özen, E. ve Baran, H. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi: Eskişehir örneği. *International Open & Distance Learning Conference*, 631-638.

- Özgül, E., Ceran, D. & Yıldız, D. (2020). Uzaktan Eğitimle Yapılan Türkçe Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim, 395-412.
- Özkan, M. (2009). *İnsan, İletişim ve Dil* (21. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Öztaş, S. & Kılıç, B. (2017). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 6(2), 268-293.
- Şahin, A., & Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 909-918.
- Sallabaş, M. E. (2008). “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.9,S.16, ss.141-155.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal Bilimlerde Ölçme Aracı Hazırlama*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.
- Şentürk, C. (2016). Öğretmenlerin e-öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(43).
- Şimşek, A. (2012). *Araştırma Modelleri*. İçinde: Şimşek, A. (Editör). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şirin, H. (2016). 21. Yüzyılda Eğitim Bilimlerinde Yönelimler. Küçükahmet, L. (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde (s. 23-45). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Taşkın, G. & Aksoy, G. (2021). Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 622-647.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35.

- Telli, S. G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1) , 25-34.
- Temizyürek, F. ve Çevik, A. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel tasarıma dayalı yazma modelini metin oluşturma sürecinde kullanma becerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 114-138.
- Torkul, O. (2012). Uzaktan eğitim ve Türkiye’de yaygınlaşması önündeki engeller, Eğitime Bakış, *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*. 8 (23): 42-44.
- Tutulmaz, M. ve Seferoğlu, S. S. (2017). Artırılmış gerçeklik teknolojilerinin sınıfta kullanmalarıyla ilgili bir inceleme. *ICITS 2017 Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*.
- Ungan, S. (2007).Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Uşun, S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uyar, E. (2020). Covid-19 Pandemisi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 15-32.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yadigar, H. & Yadigar, G. C. (2021). İlkokullarda Uzaktan Eğitime Yönelik Paydaş Görüşleri / Stakeholder Views on Distance Education in Primary Schools. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 526-566.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalın, H.İ. (2015). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. (28. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yamamoto, G. T., Demiray, U., Kesim, M., Yuzer, T. V., Demirci, B. B., & Eby, G. (Eds.). (2011). *Türkiye’de e-öğrenme: gelişmeler ve uygulamalar* (Vol. 155). Efil Yayınevi.
- Yazar, İ. (2019). Yapılandırmacılık Bağlamında 2005-2018 Temel Eğitim Türkçe Programları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. XII/64: 129-136.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları (5. Baskı).
- Yıldız, C. (2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (1), 180-205.

- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., & Arın Yılmaz, D. (2020). Farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilere verilen uzaktan eğitim hizmetinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 477-503.
- Yürektürk, F. N. & Coşkun, H. (2020). Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına ve Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Etkililiğine Dair Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (3) , 986-1000.
- Zan, N. (2021). Kimya Öğretmenlerinin; Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamaları Hakkında Görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 6 (2) , 241-284.
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1-5. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>



EKLER

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN KAZANIMLARIN ÇEVİRİMİÇİ ARAÇLARLA AKTARIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Değerli Türkçe Öğretmeni meslektaşım, bu form Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü Doç. Dr. Ahmet Akçay danışmanlığında İbrahim Özgen tarafından yürütülen tez çalışmasına kaynaklık edecektir. Teknoloji destekli eğitim – öğretim ve Türkçe ders kazanımlarının uzaktan çevrimiçi araçlarla aktarımına uygunluğu üzerine sorulardan oluşmaktadır. Kişisel bilgileriniz saklı kalacak ve paylaşılmayacaktır. Hassasiyet ve içtenlikle cevap vereceğinizi umuyor ve değerli katılımlarınız için teşekkür ediyoruz.

İbrahim ÖZGEN

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: Erkek () Kadın ()	Görev süresi: 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21+ ()
Mezun Olduğunuz Bölüm:	Öğrenim Derecesi: Lisans () Yüksek lisans () Doktora () Diğer ()
Yaşınız: 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46-50 () 51-55 () 56+ ()	Görev Yeriniz: Köy () Be. de () İlçe () İl ()

KONUŞMA KAZANIMLARI	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Hazırlıklı konuşma yapar.	T.5.2.1.	T.6.2.1.	T.7.2.1.	T.8.2.1.
2. Hazırlıksız konuşma yapar.	T.5.2.2.	T.6.2.2.	T.7.2.2.	T.8.2.2.
3. Konuşma stratejilerini uygular.	T.5.2.3.	T.6.2.3.	T.7.2.3.	T.8.2.3.
4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	T.5.2.4.	T.6.2.4.	T.7.2.4.	T.8.2.4.
5. Kelimeler, anılarınca uygun kullanır.	T.5.2.5.	T.6.2.5.	T.7.2.5.	T.8.2.5.
6. Konuşma arında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	T.5.2.6.	T.6.2.6.	T.7.2.6.	T.8.2.7.
7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimeleri Türkçelerini kullanır.	T.5.2.7.	T.6.2.7.	T.7.2.7.	T.8.2.6.

1.A.) Şize göre tabloda verilen konuşma kazanımlarının hangisi veya hangileri çevrimiçi araçlarla aktarımına uygun değildir? (x) işaretleyiniz. (Varsa Gerekçelerinizi sonraki soruyla birlikte açıklayınız.)

1.B.) Türkçe öğretim programı (MEB, 2019) konuşma kazanımlarının çevrimiçi araçlarla aktarımına ilişkin düşünceleriniz nelerdir? (Konuşma kazanımlarının genel değerlendirmesi.)

	DİNLEME/İZLEME KAZANIMLARI	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1.	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	T.5.1.1.	T.6.1.1.	T.7.1.1.	T.8.1.1.
2.	Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	T.5.1.2.	T.6.1.2.	T.7.1.2.	T.8.1.2.
3.	Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	T.5.1.5.	T.6.1.3.	T.7.1.3.	T.8.1.3.
4.	Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	T.5.1.6.	T.6.1.4.	T.7.1.4.	T.8.1.4.
5.	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder.	T.5.1.3.	T.6.1.5.	T.7.1.5.	T.8.1.5.
6.	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	T.5.1.4.	T.6.1.6.	T.7.1.6.	T.8.1.6.
7.	Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.	T.5.1.7.	T.6.1.7.	T.7.1.7.	T.8.1.7.
8.	İzlediği/izledikleri hikâye edici metinleri canlandırır.	T.5.1.8.	T.6.1.8.	T.7.1.8.	T.8.1.8.
9.	Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.	-	-	T.7.1.10.	T.8.1.9.
10.	Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	T.5.1.10.	T.6.1.10.	T.7.1.12.	-
11.	Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	T.5.1.11.	T.6.1.11.	T.7.1.11.	T.8.1.10.
12.	Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.	-	-	-	T.8.1.11.
13.	Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru alan düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.	-	-	T.7.1.9.	T.8.1.12.
14.	Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	T.5.1.9.	T.6.1.9.	T.7.1.14.	T.8.1.13.
15.	Dinleme stratejilerini uygular.	T.5.1.12.	T.6.1.12.	T.7.1.13.	T.8.1.14.

2.A.) Size göre tabloda verilen dinleme/izleme kazanımlarının hangisi veya hangileri çevrimiçi araçlarla aktarıma uygun değildir? (x) işaretleyiniz. (Varsa Gerekçelerinizi sonraki soruyla birlikte açıklayınız.)

2.B.) Türkçe öğretim programı (MEB, 2019) dinleme/izleme kazanımlarının çevrimiçi araçlarla aktarımına ilişkin düşünceleriniz nelerdir? (Dinleme kazanımlarının genel değerlendirmesi)

YAZMA KAZANIMLARI	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Şiir yazar.	T.5.4.1.	T.6.4.1.	T.7.4.1.	T.8.4.1.
2. Bilgilendirici metin yazar.	T.5.4.2.	T.6.4.2.	T.7.4.2.	T.8.4.2.
3. Hikâye edici metin yazar.	T.5.4.3.	T.6.4.3.	T.7.4.3.	T.8.4.3.
4. Yazma stratejilerini uygular.	T.5.4.4.	T.6.4.4.	T.7.4.4.	T.8.4.4.
5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	-	T.6.4.5.	T.7.4.5.	T.8.4.5.
6. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	T.5.4.5.	-	-	-
7. Bir işin işlem basamaklarını yazar.	T.5.4.6.	T.6.4.6.	T.7.4.6.	T.8.4.6.
8. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özyeşerler kullanır.	T.5.4.7.	T.6.4.7.	T.7.4.7.	T.8.4.7.
9. Yazılarında mizahi öğeler kullanır.	-	-	-	T.8.4.8.
10. Sayıları doğru yazar.	T.5.4.8.	-	-	-
11. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.	-	-	T.7.4.8.	T.8.4.9.
12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimeleri Türkçelerini kullanır.	T.5.4.12.	T.6.4.12.	T.7.4.9.	T.8.4.10.
13. Formları yönergelerine uygun doldurur.	T.5.4.13.	T.6.4.13.	T.7.4.10.	T.8.4.11.
14. Kısa metinler yazar.	T.5.4.14.	T.6.4.14.	T.7.4.11.	T.8.4.12.
15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	T.5.4.15.	T.6.4.8.	T.7.4.12.	T.8.4.13.
16. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	-	-	T.7.4.14.	T.8.4.14.
17. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	T.5.4.16.	T.6.4.9.	T.7.4.15.	T.8.4.15.
18. Yazdıklarını düzenler.	T.5.4.9.	T.6.4.10.	T.7.4.16.	T.8.4.16.
19. Yazdıklarını paylaşır.	T.5.4.10.	T.6.4.11.	T.7.4.17.	T.8.4.17.
20. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.	-	-	-	T.8.4.18.
21. Cümle türlerini tanıır.	-	-	-	T.8.4.19.
22. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.	-	-	-	T.8.4.20.
23. Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	T.5.4.11.	-	-	-
24. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.	-	-	T.7.4.13.	-
3.A.) Size göre tabloda verilen <u>yazma</u> kazanımlarının hangisi veya hangileri çevrimiçi araçlarla aktarıma uygun değildir? (x) İşaretleyiniz. (Varsa Gerekçelerinizi sonraki soruyla birlikte açıklayınız.) 3.B.) Türkçe öğretim programı (MEB, 2019) <u>yazma</u> kazanımlarının çevrimiçi araçlarla aktarımına ilişkin düşünceleriniz nelerdir? (Yazma kazanımlarının genel değerlendirmesi)				

OKUMA KAZANIMLARI	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek ses'li ve sessiz okur.	T.5.3.1.	T.6.3.1.	T.7.3.1.	T.8.3.1.
2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	T.5.3.2.	T.6.3.2.	T.7.3.2.	T.8.3.2.
3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	T.5.3.3.	T.6.3.3.	T.7.3.3.	T.8.3.3.
4. Okuma stratejilerini kullanır.	T.5.3.4.	T.6.3.4.	T.7.3.4.	T.8.3.4.
5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	T.5.3.5.	T.6.3.5.	T.7.3.5.	T.8.3.5.
6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	T.5.3.6.	T.6.3.6.	T.7.3.6.	T.8.3.6.
7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	T.5.3.32.	T.6.3.14.	T.7.3.8.	T.8.3.7.
8. Anlatım bozukluklarını belirler.	-	-	T.7.3.13.	T.8.3.8.
9. Filimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	-	-	-	T.8.3.9.
10. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını belirler.	T.5.3.26.	T.6.3.13.	T.7.3.7.	T.8.3.10.
11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	-	-	T.7.3.36.	T.8.3.11.
12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	T.5.3.21.	T.6.3.15.	T.7.3.14.	T.8.3.12.
13. Okuduklarını özetler.	T.5.3.13.	T.6.3.16.	T.7.3.15.	T.8.3.13.
14. Metinle ilgili soruları cevaplar.	T.5.3.19.	T.6.3.17.	T.7.3.19.	T.8.3.14.
15. Metinle ilgili soruları sorar.	T.5.3.18.	T.6.3.18.	T.7.3.20.	T.8.3.15.
16. Metnin konusunu belirler.	T.5.3.20.	T.6.3.19.	T.7.3.16.	T.8.3.16.
17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	T.5.3.14.	T.6.3.20.	T.7.3.17.	T.8.3.17.
18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	-	-	T.7.3.18.	T.8.3.18.
19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	T.5.3.24.	T.6.3.21.	T.7.3.23.	T.8.3.19.
20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.	T.5.3.16.	T.6.3.22.	T.7.3.21.	T.8.3.20.
21. Metnin içeriğini yorumlar.	T.5.3.17.	T.6.3.24.	T.7.3.22.	T.8.3.21.
22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	T.5.3.15.	T.6.3.23.	T.7.3.24.	T.8.3.22.
23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	T.5.3.27.	T.6.3.25.	T.7.3.25.	T.8.3.23.
24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	T.5.3.30.	T.6.3.28.	T.7.3.26.	T.8.3.24.
25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	T.5.3.31.	T.6.3.29.	T.7.3.28.	T.8.3.25.
26. Metin türlerini ayırt eder.	T.5.3.12.	T.6.3.26.	T.7.3.29.	T.8.3.26.
27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	T.5.3.22.	T.6.3.30.	T.7.3.30.	T.8.3.27.
28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	T.5.3.23.	T.6.3.31.	T.7.3.27.	T.8.3.28.
29. Medya metinlerini değerlendirir.	T.5.3.25.	T.6.3.32.	T.7.3.31.	T.8.3.29.
30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	T.5.3.28.	T.6.3.33.	T.7.3.32.	T.8.3.30.
31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	T.5.3.29.	T.6.3.34.	T.7.3.33.	T.8.3.31.
32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	T.5.3.34.	T.6.3.35.	T.7.3.34.	T.8.3.32.
33. Metinlerin yazılı hali ile medya sunumlarını karşılaştırır.	-	-	T.7.3.35.	T.8.3.33.
34. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	-	-	T.7.3.37.	T.8.3.34.
35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.	-	-	T.7.3.38.	T.8.3.35.
36. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	T.5.3.7.	-	-	-
37. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	T.5.3.8.	-	-	-
38. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	T.5.3.9.	-	-	-
39. Kökleri ve ekleri ayırt eder.	T.5.3.10.	-	-	-
40. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	T.5.3.11.	-	-	-

41. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	T.5.3.33.	-	-	-
42. ekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	-	T.6.3.7.	T.7.3.9.	-
43. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	T.6.3.8.	-	-
44. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	T.6.3.9.	-	-
45. Edat, bağlaç ve nlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	T.6.3.10.	-	-
46. Basit, türemiş ve bileşik kelimeleri ayırt eder.	-	T.6.3.11.	-	-
47. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	T.6.3.12.	-	-
48. şirin şekil özelliklerini açıklar.	-	T.6.3.27.	-	-
49. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	-	-	T.7.3.10.	-
50. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	-	T.7.3.11.	-
51. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.	-	-	T.7.3.12.	-

4.A.) Size göre tabloda verilen okuma kazanımlarının hangisi veya hangileri evrimii araçlarla aktarıma uygun değildir? (x) İşaretleyiniz. (Varsa Gereelerinizi sonraki soruyla birlikte açıklayınız.)

4.B.) Türkçe ğretim programı (MEB, 2019) okuma kazanımlarının evrimii araçlarla aktarımına ilişkin düşünceleriniz nelerdir? (Okuma kazanımlarının genel değerlendirmesi)

Anketimiz burada bitmiştir. Cevaplarınız ve değerlendirmeleriniz için teşekkür ederiz.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Türkçe Öğretmeni meslektaşım, bu form Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü Doç. Dr. Ahmet Akçay danışmanlığında İbrahim Özgür tarafından yürütülen tez çalışmasına kaynaklık edecektir. Teknoloji destekli eğitim – öğretim ve Türkçe ders kazanımlarının uzaktan çevrimiçi araçlarla aktarımına uygunluğu üzerine soru-ardan oluşmaktadır. Kişisel bilgileriniz saklı kalacak ve paylaşılmayacaktır. Hassasiyet ve içtenlikle cevap veracağınızı umuyor ve değerli katılımlarınız için teşekkür ediyoruz.

İbrahim ÖZGEN

A. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet: erkek () kadın ()	Görev süresi: 0-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21+ ()
Mezun Olduğunuz Bölüm:	Öğrenim Derecesi: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora () Diğer ()
Yaşınız: 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41-45 () 46-50 () 51-55 () 56+ ()	Görev Yerinizi: Köy () Belde () İlçe () İl ()

B. TEKNOLOJİ DESTEKLİ VE UZAKTAN ÇEVİRİMİÇİ ARAÇLARLA EĞİTİME YÖNELİK GÖRÜŞLER

1. Uzaktan / çevrimiçi araçlarla eğitime yönelik düşünceleriniz nelerdir?

2. Çevrimiçi araçlarla eğitim sürecindeki mesleki gelişiminiz açısından değerlendirir misiniz?

3. Ders kazanımlarının uzaktan çevrimiçi araçlarla işlenmesi sizce nasıl daha verimli ve etkili olabilir? Süreçte kullandığınız ve etkili olduğunu düşündüğünüz uygulamalardan bahseder misiniz? (Sosyal ağlar, mesajlaşma uygulamaları, canlı sınıf uygulamaları, dijital depolama araçları, sunum araçları, sınav uygulamaları vb. web 2.0 araçları)

4. Hangi durumlarda ve niçin uzaktan çevrimiçi araçlarla eğitime başvurmayı düşünürsünüz?

5. Size göre uzaktan çevrimiçi eğitim ortaokulların hangi sınıf seviyelerinde (5, 6, 7 ve 8. sınıf) daha uygulanabilir? Bu sonuca varmanızı sağlayan etkenler nelerdir?



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-45663744
Konu : Araştırma İzni

14/03/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2017/25 sayılı Genelgesi, 2007/1084 sayılı Yönergesi.
b) Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 09/02/2022 tarih ve 33340 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Doç.Dr. Ahmet AKÇAY'ın yaptığı Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitim Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim dalı yüksek lisans öğrencisi İbrahim ÖZGEN'nin, "Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların çevrim içi Araçlarla Aktarımına İlişkin Türkçe Öğretmenlerin Görüşleri " konulu yüksek lisans tez uygulaması çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan ekli listede belirlenen ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine uygulanmasına yönelik izin isteği, ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak İlgi (a) genelge ve yönerge çerçevesinde Müdürlüğümüz bünyesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 07/03/2022 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi Ar-Ge Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmıştır. Söz konusu uygulamanın Müdürlüğümüze bağlı il merkezinde bulunan ekli listede belirlenen ortaokullarda gerekli verilerin temin edilmesine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, okul idaresinin de izni doğrultusunda çalışmaların, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 14 Mart 2022 -5 Mayıs 2022 tarihleri arasında uygulamaya dahil edilen konularla sınırlı kalma şartıyla gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet YİĞİT
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
İsmail ALSANCAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Alınan Gelen Evrakı Tarih ve Sayısı: 12.05.2022-40953



T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-79137285-605.01-47138962
Konu : Araştırma İzni

04.04.2022

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanı)

AĞRI

İlgi :a) 09/02/2022 tarih ve 33340 sayılı yazınız,

b) Valilik Makamının 14/03/2022 tarih ve 79137285-605.01-E.45663744 sayılı onayı.

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi İbrahim ÖZGEN'in: "Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlarının Çevrim içi Araçlarla Aktarımına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri" konulu doktora tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı anket çalışmasına veri toplamak için izin istediği ilgi (a) yazınız ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının Müdürlüğünüze bağlı il merkezinde bulunan ekli listede belirlenen ortaokullarda görev yapmakta Türkçe öğretmenlerin yönelik uygulansabilmesi için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ve anketler ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Fatih KÖMÜRLÜ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Makam Onayı (1 sayfa)
- 2- Anket (7 sayfa)

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.05.2022-E.41106



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-28814003-044-41106
Konu : Araştırma İzni İbrahim ÖZGEN

16.05.2022

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜNE

Elazığ Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün "Araştırma İzni" konulu 04.04.2022 tarih ve 47138962 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Faruk KAYA
Rektör Yardımcısı