



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİLDİĞİ ÇEVİRİM İÇİ
ÖĞRENME ORTAMLARININ SORGULAMA TOPLULUĞU
ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasin AKTAŞ

TOKAT

Ağustos, 2021



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİLDİĞİ ÇEVİRİM İÇİ
ÖĞRENME ORTAMLARININ SORGULAMA TOPLULUĞU
ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASİN AKTAŞ

Danışman: Prof. Dr. Fatih YILMAZ

TOKAT

Ağustos, 2021

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ne, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu'na, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasının “intihal engelleme” programı ile tarandığını, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: .../.../...

Tezi hazırlayan öğrencinin adı

Yasin AKTAŞ

İmza

TEŞEKKÜR

Gerek tez çalışmam süresince gerek ders döneminde bana olan güvenini sonuna kadar hissettiren, deneyim ve bilgi birikiminden çokça yararlandığım çok değerli danışman hocam Prof. Dr. Fatih Yılmaz’a,

Çalışma disiplini ve akademik donanımından istifade edebilme şansı bulduğum için kendimi bahtiyar addettiğim çok kıymetli hocam Doç. Dr. Sami Baskın’a,

Alandaki tecrübeleriyle ders dönemi boyunca bizleri aydınlatan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Adem İşcan ve Doç. Dr. Behice Varışoğlu’na,

Araştırmanın verilerini toplarken yardımını esirgemeyen çok değerli meslektaşım Emine Sönmez’e ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezindeki A1 kurundaki öğrencilerine,

Dualarını her daim yüreğimde hissettiğim muhterem annem ve babama,

Her türlü fedakârlığı canıgönülünden yaparak bana olan desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen sevgili eşim Feyza Hanımefendiye ve dünyalar tatlısı kızlarımız Zeynep Ravza ve Ayşe Zümra’ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yasin Aktaş

Elazığ, 2021

ÖZET

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarının Sorgulama Topluluğu Çerçevesinde İncelenmesi

Aktaş, Yasin

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatih Yılmaz

Ağustos 2021, xii+192 sayfa

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamlarını Sorgulama Topluluğu çerçevesinde incelemektedir. Sorgulama topluluğu, çevrim içi öğrenme ortamlarını sosyal buradalık, bilişsel buradalık ve öğretimsel buradalık boyutlarıyla ele almaktadır. Bahsi edilen üç boyut, her öğrenme ortamında bulunabileceği gibi yabancı dil öğrenimi sürecinin de üç temel boyutu olarak değerlendirilebilir. Zira dil öğrenimi süreci de; karşılıklı etkileşimlerin gerçekleştiği sosyal bir aşamadan, öğrencilerin çeşitli zihinsel eylemlerde bulunduğu bilişsel bir aşamadan ve öğrenme etkinliklerinin yer aldığı bir öğretim aşamasından meydana gelmektedir. Etkili bir dil öğrenimi için tüm bu aşamaların başarıyla gerçekleştirilmesi, bir diğer ifadeyle, öğretim sürecinin öğrenciler tarafından bilişsel olarak içselleştirildiği sosyal bir öğrenme ortamının sağlanması önemlidir. Günümüzde internet tabanlı öğrenme ortamları eğitimin neredeyse her aşamasında aktif olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla çevrim içi öğrenme ortamları, artık sanal ve yapay bir öğrenme ortamı olarak değil yukarıda zikredilen aşamalara ilişkin pek çok etkinliğin gerçekleştirildiği gerçek ve doğal bir öğrenme ortamı olarak düşünülmelidir. Nitekim gerek öğrenmenin sürekli değişip gelişen doğası gerekse içinde bulunduğumuz teknoloji çağı da bunu gerektirmektedir. Bu tez çalışması da Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi ortamların doğasını Sorgulama Topluluğu çerçevesinde irdelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen A1 kurundaki öğrencilerin çevrim içi video dersleri sorgulama topluluğunu meydana getiren kategoriler ve bu kategorileri oluşturan göstergeler bağlamında incelenmiştir. Bu inceleme, video ders kayıtlarının ayrıntılı gözlemlenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Video kayıtlarında; sosyal, bilişsel ya da öğretimsel buradalığı oluşturduğu düşünülen her bir söylem ya da eylem çeşitli

göstergeler olarak kodlanmış, daha sonra hangi boyutun hangi yönleriyle ne kadar gerçekleştiği betimlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, video ders kayıtları incelenen gruptaki öğrencilere çevrim içi öğrenme ortamlarını Sorgulama Topluluğu çerçevesinde nasıl algıladıklarını ölçen bir ölçek uygulanmış; bu ölçekten elde edilen veriler, gözlem neticesinde elde edilen bulguların değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Tüm bu işlemler yapılırken nitel yöntemin durum çalışması deseni çerçevesinde hareket edilmiş, araştırma bu desenin gerektirdiklerine göre yürütölmeye çalışılmıştır. Gözlem sonucu elde edilen nitel verilerin analizi betimsel olarak gerçekleştirilmiş olup bunun için MAXQDA nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler ise betimsel istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Bu işlemler içinse nicel veri analizi programlarından Jamovi'den yararlanılmıştır. Elde edilen veriler neticesinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcı grubun çevrim içi öğrenme ortamında öğretimsel buradalığın baskın olduğu, sosyal ve bilişsel buradalıkların tam anlamıyla gerçekleşmediğı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, sorgulama topluluğu, sosyal buradalık, bilişsel buradalık, öğretimsel buradalık

ABSTRACT

An Investigation into the Online Learning Environments Where Turkish is Taught as a Foreign Language within the Community of Inquiry

Aktas, Yasin

Master's Thesis, Department of Turkish Language Teaching

Supervisor: Prof. Dr. Fatih Yılmaz

August 2021, xii+192 pages

This study examines online learning environments where Turkish is taught as a foreign language within the community of inquiry. The community of inquiry deals with online learning environments in terms of social presence, cognitive presence, and teaching presence. It is possible to find the three dimensions mentioned in any learning environment and they are the basic dimensions of the foreign language learning process, as it comprises a social stage in which mutual interactions take place, a cognitive stage in which students engage in various mental actions, and a teaching stage in which learning activities take place. For effective language learning, it is important to realize all these stages successfully to provide a social learning environment where the students cognitively internalize the teaching process. Today, every stage of education actively uses internet-based learning environments. Therefore, people should no longer see online learning environments as virtual and artificial learning environments, but as a real and natural learning environment where many activities related to the stages mentioned above are carried out. Both the constantly developing nature of learning and the age of technology we live in require this. This dissertation aims to examine the nature of online environments where Turkish is taught as a foreign language within of community of inquiry to manifest this necessity to some extent. For this purpose, the study reviews the online video lessons of the A1 level students learning Turkish at Tokat Gaziosmanpasa University Turkish Teaching Application and Research Center in terms of the categories that make up the community of inquiry and the indicators that make up these categories. This review is the detailed observation of the video recordings. In those recordings, each discourse or action that stands for the social, cognitive, or instructional presence is coded as various indicators. Following this, the

study describes which dimension is realized with which aspects and how much. In addition, the students within the study fill an instrument to display how they perceive their online environments within the community of inquiry. The study makes use of these data to evaluate observation findings. For all these processes, the study fulfills the requirements of the case study, one of the qualitative research designs. The study uses the MAXQDA qualitative data analysis program for the analysis of the observational data. It also utilizes Jamovi, a quantitative data analysis program, for the analysis of quantitative data and statistically describes the results. The findings of the study show that the teaching presence is dominant in the online learning environment of the participant group, who learn Turkish as a foreign language, and the social and cognitive presences are not fully realized.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, community of inquiry, social presence, cognitive presence, teaching presence

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem.....	1
Amaç.....	5
Önem.....	6
Sayıtlar.....	7
Sınırlılıklar	7
Tanımlar.....	7
Sorgulama Topluluğu	7
Çevrim İçi Öğrenme Ortamı	8
BÖLÜM II	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
Çevrim İçi Öğrenme	9

Çevrim İçi Öğrenme Ortamları.....	11
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çevrim İçi Uygulamalar	12
Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Portalı	13
Ana Dil Türkçe Uygulaması	13
Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Portalı	13
Türkçe Öğreniyorum Uygulaması	14
Hep Türkçe	14
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sanal Sınıf Uygulamaları	14
Zoom Uygulaması.....	15
Sorgulama Topluluğu	16
Sosyal Buradalık	18
Bilişsel Buradalık.....	21
Öğretimsel Buradalık.....	25
BÖLÜM III.....	30
YÖNTEM	30
Araştırmanın Deseni	30
Katılımcılar	32
Veri Toplama Araçları	32
Gözlem Yöntemi.....	33
Sorgulama Topluluğu Ölçeği.....	35
Verilerin Toplanması	38
Verilerin Analizi	39
BÖLÜM IV.....	41
BULGULAR VE YORUMLAR	41
Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Bulgular	41
Video Ders Kayıtlarına İlişkin Deşifre ve Çözümlemeler.....	41
Sorgulama Topluluğunun Sosyal Buradalık Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular	76

Sorgulama Topluluğunun Bilişsel Buradalık Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular	96
Sorgulama Topluluğunun Öğretimsel Buradalık Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular	119
Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular	149
Sorgulama Topluluğunun Sosyal Buradalık Boyutuna İlişkin Nicel Veriler	149
Sorgulama Topluluğunun Bilişsel Buradalık Boyutuna İlişkin Nicel Bulgular ...	153
Sorgulama Topluluğunun Öğretimsel Buradalık Boyutuna İlişkin Nicel Bulgular	158
BÖLÜM V	164
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	164
Sonuç	164
Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Sonuçlar	165
Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Sonuçlar	166
Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Sonuçlar	167
Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Sonuçlar	168
Öneriler	168
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	168
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	170
KAYNAKÇA.....	171
EKLER.....	187
Ek-1: Sorgulama Topluluğu Ölçeği	187
Ek-2: Ölçme Aracı Kullanım İzni.....	190
Ek-3: Araştırma Uygulama İzni.....	191
Ek-4: Öz Geçmiş.....	193

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Öğretim Modelleri.....	9
Tablo 2: Sorgulama Topluluğunun Kategori ve Göstergeleri	17
Tablo 3: Sosyal Buradalık Boyutunun Göstergeleri ve Örnek Söylemler.....	19
Tablo 4: Bilişsel Buradalık Boyutunun Aşama ve Göstergeleri.....	22
Tablo 5: Öğretimsel Buradalık Boyutunun Göstergeleri ve Örnek Söylemler.....	25
Tablo 6: Sorgulama Topluluğu Ölçeğinin Temel Bileşen Analizinden Öz Değerler.....	36
Tablo 7: Sorgulama Topluluğu Ölçeğine Ait Desen Matrisi	36
Tablo 8: Sosyal Buradalık Boyutunun Duygusal İletişim Kategorisine Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler.....	76
Tablo 9: Sosyal Buradalık Boyutunun Açık İletişim Kategorisine Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler.....	82
Tablo 10: Sosyal Buradalık Boyutunun Etkileşimsel İletişim Kategorisine Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler	89
Tablo 11: Bilişsel Buradalık Boyutunun Tetikleyici Olay Aşamasına Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler.....	97
Tablo 12: Bilişsel Buradalık Boyutunun Keşfetme Aşamasına Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler.....	99
Tablo 13: Bilişsel Buradalık Boyutunun Bütünleştirme Aşamasına Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler.....	105
Tablo 14: Bilişsel Buradalık Boyutunun Çözüm Aşamasına Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler.....	111
Tablo 15: Öğretimsel Buradalık Boyutunun Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu Kategorisine Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler	120
Tablo 16: Öğretimsel Buradalık Boyutunun Öğretim Sürecini Kolaylaştırma Kategorisine Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler.....	126
Tablo 17: Öğretimsel Buradalık Boyutunun Doğrudan Kategorisine Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler.....	133
Tablo 18: Sorgulama Topluluğu Çerçevesindeki Tüm Kategori ve Göstergelere Ait Kodların Toplam Sayısı	146
Tablo 19: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	149

Tablo 20: Katılımcıların Sosyal Buradalık Boyutuna Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği	150
Tablo 21: Katılımcıların Duygusal İletişim Kategorisine Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği.....	151
Tablo 22: Katılımcıların Açık İletişim Kategorisine Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği	152
Tablo 23: Katılımcıların Grup Uyumı Kategorisine Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği	153
Tablo 24: Katılımcı Grubun Sosyal Buradalık Boyutuna Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği.....	154
Tablo 25: Katılımcıların Tetikleyici Olay Aşamasına Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği.....	155
Tablo 26: Katılımcı grubun Tetikleyici Olay Aşamasına Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği.....	156
Tablo 27: Katılımcı grubun Bütünleştirme Aşamasına Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği.....	157
Tablo 28: Katılımcıların Çözüm Aşamasına Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği	158
Tablo 29: Katılımcı Grubun Öğretimsel Buradalık Boyutuna Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği.....	158
Tablo 30: Katılımcı grubun Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu Kategorisine Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği	160
Tablo 31: Katılımcı grubun Öğretim Sürecinin Kolaylaştırılması Kategorisine Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği.....	161
Tablo 32: Katılımcı grubun Öğretim Sürecinin Kolaylaştırılması Kategorisine Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği.....	162

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1: Sorgulama Topluluğu	16
Şekil 2: Bilişsel Buradalık Döngüsü	24
Şekil 3: Sorgulama Topluluğunun Boyutlarına Ait Bulguların Yüzdelik Dilimleri.....	148



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve çalışma kapsamında ele alınan tanımlar yer almaktadır.

Problem

Sorgulama Topluluğu, bir öğrenme ortamındaki bireylerin kendi bilgi anlayışlarını müzakere edip sınıf içindeki yanlış yapılandırılmış anlamları teşhis ettikleri ve kabullenilmiş inançları sorgulayabildikleri bir öğrenme ortamı olarak tanımlanabilir (Garrison, 2016). Böyle bir topluluğun olduğu öğrenme ortamında, öğrenciler birbirlerini saygıyla dinler, birbirlerinin fikirlerinden yararlanarak kendi fikirlerini oluşturur, sınıf içinde dile getirilmiş bir görüşün gerekçelendirilmesini bekler, birbirlerine kendi anlayışlarını oluşturmaları için yardım eder ve birbirlerinin ön kabullerini belirlemeye çalışır (Lipman, 2003). Sorgulama Topluluğu, özellikle farklı teknolojik öğrenme araç ve ortamları sayesinde giderek kalabalıklaşan öğrenme ortamlarında her bireye sorgulama faaliyetinde bulunmayı ve bu sayede bireylere üst düzey düşünme becerileri kazandırmayı hedeflemektedir (Kaytancı ve Dombaycı, 2020).

Yabancı dil öğretiminin gerçekleştirildiği zenginleştirilmiş öğrenme ortamları, Türkçenin de yabancı dil olarak öğretiminde kullanılmakta, bu sayede hem teknoloji okuryazarı olan bireyler hem de bu teknolojileri dil öğrenimi süreçleriyle nasıl bütünleştirmesi gerektiğini bilen bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Gülengül Birinci, 2020). Zira günümüzde öğrenme aktiviteleri, çevrim içi öğrenme ortamları gibi teknoloji destekli çevreler aracılığıyla bireyselleştirilerek öğrencilere sunulmakta ve bu sayede, öğrenciler kendi öğrenme hızlarına göre ilerleyebilmektedir.

1960'lı yıllardan sonra kullanılmaya başlayan bilgisayar destekli öğretim 1990'lı yıllardan itibaren bilgisayar destekli dil öğretimi olarak kullanılmaya başlanmış, internetin yaygınlaşmasıyla birlikte de harmanlanmış öğrenme ortamlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Petersen, 2014). Bu süreçten günümüze değin teknolojik

araçlarla zenginleştirilen geleneksel öğrenme ortamları, yavaş yavaş internet tabanlı çevrim içi öğrenme çevrelerince hâkim konumuna geçmiş, farklı pek çok sebepten ötürü de tek öğrenme yöntemi olarak kullanılmıştır. Örneğin, Covid-19 salgınıyla beraber gerek dünyada gerekse ülkemizde eğitim öğretim faaliyetleri çevrim içi öğrenme platformları vasıtasıyla uzaktan öğrenme şeklinde gerçekleştirilmiş, bu süreçte sınıf içi öğrenme aktivitelerine neredeyse hiç yer verilmemiş, hatta okulların kapatılması gibi bir durum dahi ortaya çıkmıştır (Balci, 2020). Bu süreç ise öğretim sürecinin zaman ve mekândan bağımsızlaşmasını sağlayan çevrim içi öğrenme ortamlarının daha önce hiç olmadığı kadar işe koşulmasına zemin hazırlamış, bu tür öğrenme ortamlarına olan ilgi ve talebin artmasına da sebep olmuştur (Can, 2020).

Türkiye'ye eğitim amaçlı gelen bireylerin sayısındaki artış, yurt dışında Türkçe öğrenmeye karşı olan ilgi ve göç gibi çeşitli sosyolojik nedenler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda daha büyük kitlelere ulaşabilecek öğretim programlarının geliştirilmesini zorunlu kılmıştır (Ozan & Göçmenler, 2018). Bu gerçek ise çevrim içi öğrenme ortamları ve mobil uygulamalar gibi kitle eğitim araçlarının bu süreçte kullanılmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla, hem eğitim teknolojilerinin hem dil bilimcilerin hem de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda uzman kişilerin iş birliği içinde çalışması zorunlu hâle gelmiştir. Bununla birlikte, gelişen teknoloji ve artan farkındalık sayesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çeşitli çevrim içi öğrenme ortamları ve uygulamalar artmakta ve geliştirilmektedir. Örneğin, pek çok sınıf yönetim sistemleri, sosyal ağlar, farklı anlık mesajlaşma uygulamaları, Kahoot ve Padlet gibi birçok mobil uygulamalar, Türkçe Öğretim Portalı ya da Türkçe Yurdu gibi internet siteleri bu amaç doğrultusunda kullanılmaktadır (Özdemir, 2017).

Çevrim içi öğrenme ortamları ile sınıf içi öğrenme ortamlarının her ne kadar birbirine benzer amaçları olsa da farklı özellikleri bünyelerinde barındıran öğrenme ortamları olarak karşımıza çıkmaktadır. Şüphesiz ki her iki öğrenme ortamında da akademik bilgi ve beceri birikimini sağlamak, öğrenmeyi gerçekleştirmek, bilişsel süreçleri aktif kılmak, öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamak gibi pek çok hedef olsa da bunların gerçekleşmesi düzeyi ya da süresi farklılaşacaktır. Bu noktada, her iki öğrenme ortamının avantajlarını diğer öğrenme ortamına taşıyabilmek ya da dezavantajlarını olabildiğince azaltmak esas olmalıdır. Özellikle sınıf içi etkileşim ve bunun yol açacağı kültürleşme, akran öğrenme gibi etkenler çevrim içi öğrenme ortamlarında da etkin olarak sağlanabilmelidir. Sorgulama Topluluğu da özellikle çevrim içi öğrenme

ortamlarındaki öğrenme deneyimine ve harmanlanmış eğitim anlayışına köklü bir yaklaşım kazandırmayı hedeflemekte, söz konusu bu kuramın alt boyutları olarak değerlendirilen sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık kavramlarının başarılı bir çevrim içi öğrenme deneyimi için kritik öneme haiz olduğunu savunmaktadır (Armellini ve De Stefani, 2016). Sorgulama Topluluğu ile çevrim içi öğrenme arasındaki ilişkiyi inceleyen Miy ve Herrera Díaz (2015), Sorgulama Topluluğu çerçevesinin çevrim içi yabancı dil öğrenme ortamlarındaki teorik temellerini, uygulamalarını ve potansiyel kullanımlarını incelemiş ve Sorgulama Topluluğunu, çevrim içi eğitim araştırmalarında dikkat çekmeye başlayan tekno-eğitimsel bir çerçeve olarak nitelendirmişlerdir.

Kılıç ve arkadaşları (2016) yapmış oldukları çalışmalarında, yukarıda bahsedilen çıkış noktalarından hareket ederek öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarındaki sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık algılarını incelemişlerdir. Araştırmalarını Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Uzaktan Eğitim Programı 4. sınıfa devam eden 40 öğrenciyle birlikte gerçekleştiren araştırmacılar, üç buradalık boyutu arasında orta düzeyde ilişki olduğunu ve çevrim içi öğrenme aktivitelerinin buradalık düzeylerini artırabilecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtmişlerdir. Benzer şekilde, uzaktan eğitim alan üniversite öğrencilerinin sosyal bulunuşlukları ile işlemsel uzaklıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen Karakuş ve Yanpar Yelken (2020), söz konusu iki değişken arasında pozitif yönlü orta üstü bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Konuyla alakalı olarak yabancı literatürdeki bir çalışma Fornara ve Lomicka (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Adı zikredilen araştırmacılar, öğrencilerin Sosyal Buradalık rollerini incelemek üzere görsel sosyal medyanın kullanımını irdelemişlerdir. Çalışmalarını Fransızca ve İtalyanca öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilen araştırmacılar, öğrencilerin sosyal medya aracılığıyla sosyal buradalık gösterdiğini, bunun da sorgulama topluluğunun bir boyutunu oluşturabileceğini ortaya koymuşlardır.

Sorgulama topluluğu, sadece üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasında değil aynı zamanda dil becerilerinin kazandırılmasında da yararlanılabilecek bir kuram olarak değerlendirilebilir. Herrera Díaz ve González (2017), konuşma becerilerinin geliştirilmesinde sorgulama topluluğunu incelemiş, öğretimsel buradalık boyutu sayesinde dil bilgisi becerisinin iyileştirilebileceği, kelime birikiminin artırılabilceğini ve hata payının azaltılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmaya benzer bir diğer araştırma Preece ve Bularafa (2015) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın temel bulgusu olarak sorgulama topluluğu

çerçevesinin, öğrencilere konuşma ve dinleme becerisi kazandırmada etkili bir yol olabileceği, öğretmenlerin bunu tercih etmeleri için güdülenmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Sorgulama topluluğunun lisansüstü tez konusu olarak da ele alınıp incelenen bir araştırma konusu olduğu açıktır. Konuyla alakalı olarak yapılmış bu çalışmalar incelendiğinde Sorgulama topluluğunun çevrim içi öğrenme konusuyla birlikte ele alındığı görülmektedir. Bu ise çevrim içi öğrenme ortamlarının incelenmesi için sorgulama topluluğu çerçevesinin uygun bir ölçüt olabileceğini göstermektedir. Nitekim Castellanos-Reyes (2020) da sorgulama topluluğunu; öğrenme deneyiminin temel unsurlarını tanımlayan, işbirliğine dayalı, yapılandırmacı bir süreç modeli olarak tanımlamış ve bahsini ettiği öğrenme deneyimini yükseköğretimdeki öğrenme deneyimi olarak özelleştirmiştir. Çevrim içi öğrenme ortamlarındaki öğrenme analitiklerinin gerçekleşme düzeyini ele alan Kahyar (2018), akademik başarı ile Sorgulama Topluluğunun Sosyal, Bilişsel ve Öğretimsel Buradalık boyutlarıyla ilişkili olduğunu iddia etmiştir. Bu araştırmanın bulgusuna kısmen aykırı olarak Kılıç (2016) ise Sorgulama topluluğunun bilişsel buradalık boyutunu araştırmasına konu etmiş, bu boyut ile akademik başarı arasında bir ilişki olmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, Sorgulama topluluğunun sosyal ve bilişsel buradalık boyutları arasında ilişki olduğunu ifade etmiştir. Başdoğan (2015) da sorgulama topluluğunu çevrim içi öğrenme ortamlarındaki öz düzenleyici öğrenme ile ilişkilendirmiş, sorgulama topluluğunun boyutları ile öz düzenleyici öğrenme arasında yüksek ilişki bulunduğunu ifade etmiştir. Başdoğan'ın (2015) araştırmasına benzer bir çalışma da Uysal (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, bu çalışmasıyla sorgulama topluluğunun öz yönelimli öğrenmeyi açıklayabileceğini belirtmiştir. Çevrim içi öğrenme ortamlarındaki akademik güdülenmeyi yine sorgulama topluluğu çerçevesinde inceleyen Polat (2013) ise akademik güdülenme ile sorgulama topluluğu algısı arasında bir ilişki olmadığı ortaya koymuştur. Son olarak Özkaya (2013) da öğrencilerin akademik başarıları ile sorgulama topluluğu arasındaki ilişkiyi araştırma konusu olarak ele almış ve akademik başarının Sorgulama Topluluğu tarafından yordanabileceğini ortaya koymuştur.

Literatürdeki Sorgulama Topluluğu konusunda yapılmış olan çalışmalar bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, bu çalışmaların tamamına yakınında Sorgulama Topluluğunun çevrim içi öğrenme ortamlarının değerlendirilmesinde bir kıstas olarak kullanıldığını göstermektedir. İngilizce başta olarak yabancı bir dilin

öğretildiği ortamlar ile alakalı güncel araştırmalar devam ederken (Atesoglu Russell ve Richey, 2020; Gelen ve Tozluoglu, 2021; Li vd., 2021; Wen ve Song, 2021) Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bir çevrim içi öğrenme ortamında Sorgulama topluluğunun ele alındığı bir çalışma bulunmamaktadır. Bununla birlikte, konuyla alakalı olarak yapılmış pek çok çalışma nicel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Dolayısıyla sonuçlar sayısal veriler olarak sunulmuştur. Bir diğer ifadeyle sorgulama topluluğunu nitel yöntemlerle inceleyen araştırma sayısı da sınırlıdır. Bu araştırma da Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamlarını sorgulama topluluğu çerçevesinde hem nitel hem de nicel veriler ışığında değerlendirmeyi, bu değerlendirme neticesinde de bu ortamlardaki sosyal etkileşimleri, bilişsel süreçleri ve öğretim etkinliklerini ortaya koymayı, nihayetinde de bu ortamların daha verimli ortamlar hâline gelmesi için bir farkındalık oluşturmaya amaçlamaktadır. Tüm bunlarla birlikte, çevrim içi öğrenmenin özellikle salgın hastalıklar gibi mücbir sebeplerden dolayı kullanım alanı gittikçe genişlemekte, yüz yüze eğitimin yerine ikame edilebilecek alternatif bir yol olmaktan ziyade eğitim faaliyetlerinin yürütüleceği asli bir zemin olarak kullanılacağı düşünülmektedir (Telli Yamamoto ve Altun, 2020). Bu öngörü ise çevrim içi öğrenmenin pek çok farklı boyutuyla beraber, farklı birçok değişken ile birlikte ele alınıp irdelendiği çalışmaların da artacağına bir işareti olarak değerlendirilebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi özelindeyse, çevrim içi öğrenme ortamlarının sayesinde Türkçe öğrenmek isteyen çok daha geniş kitlelere ulaşılabilir. Bunun yanında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği yüz yüze sınıf ortamındaki öğrenme aktiviteleri çevrim içi öğrenme etkinlikleriyle desteklenebilir. Bunların gerçekleşmesi ve sürekliliğinin sağlanması etkili bir sosyal, bilişsel ve öğretimsel boyutları olan bir çevrim içi öğrenme ortamı ile mümkün olabilir. Bu tez çalışması, bahsi edilen tüm özellikleri ele alması bakımından da bu noktada önemli görülmektedir.

Amaç

Bu tez çalışmasının amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamlarının sorgulama topluluğu çerçevesinde incelemeyi hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- I. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamları sorgulama topluluğunun sosyal buradalık boyutuna göre nasıldır?

- II. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamları sorgulama topluluğunun bilişsel buradalık boyutuna göre nasıldır?
- III. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamları sorgulama topluluğunun öğretimsel buradalık boyutuna göre nasıldır?
- IV. Türkçe öğrenen katılımcı gruptaki bireylerin çevrim içi öğrenme ortamlarına yönelik sorgulama topluluğu algıları ne düzeydedir?

Önem

Çevrim içi öğrenme ortamlarının incelenip değerlendirilmesi, bu ortamlardaki motivasyon, sosyal etkileşim, bilişsel ve öğretimsel değişkenler gibi önemli bileşenlerin etkin kılınması, bir topluluğa ait olma hissinin uyandırılıp geliştirilmesi, bu ortamlardaki öğrenme ve başarının sağlanması açısından önemli görülmektedir (Hartnett, 2016). Sorgulama topluluğu da çevrim içi öğrenme ortamlarının değerlendirilmesinde; bu ortamların bilişsel, sosyal ve öğretimsel boyutlarını ele almak amacıyla kullanılmıştır (Çakıroğlu vd., 2016). Öyle ki sorgulama topluluğu çerçevesi, çevrim içi eğitim araştırmalarında en çok kullanılan çerçeve olarak nitelendirilmektedir (Kim ve Gurvitch, 2020).

Yabancı literatürde yer alan çalışmalarda sorgulama topluluğu, İngilizcenin öğretildiği ortamlarda ele alan pek çok çalışma mevcuttur (Alavi ve Taghizadeh, 2013; Annamalai, 2017; Armellini ve De Stefani, 2016; Chen, 2012; Herrera Díaz ve González, 2017; Kurek ve Müller-Hartmann, 2019; Lin vd., 2016; Randrianasolo, 2013; Solimani vd., 2019; Wang vd., 2016; Wu vd., 2017; Xu, 2019). Buna karşın, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi ortamlarda sorgulama topluluğunu başat ölçüt olarak ele alan çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu bireylerin çevrim içi öğrenme ortamlarını bu çerçeveye göre değerlendirmek, bunun sonucunda bu ortamlardaki sosyal, bilişsel ve öğretimsel süreçleri betimlemek önem arz etmektedir. Zira bu sayede hem literatürdeki bu boşluk bir nebze dolmuş olacak hem de Türkçenin çevrim içi öğrenme ortamlarında öğretilmesi, zikredilen süreçlerin göstergelerine göre irdelenmiş olacaktır.

Sayıtlar

Bu tez çalışması aşağıdaki durumlar varsayılarak gerçekleştirilmiştir.

- I. Araştırmanın katılımcı grubu, araştırma kapsamında incelenen video ders kayıtlarında doğrallıklarını bozmadan derslere katılım göstermişlerdir.
- II. Katılımcı grup, nicel veri toplama aracındaki maddelere içtenlik ve samimiyetle yanıt vermiştir.

Sınırlılıklar

Bu tez çalışması aşağıdaki durumlar ile sınırlıdır.

- I. Tez çalışması, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) Türkçe öğrenen A1 düzeyindeki katılımcılardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- II. Araştırmanın nitel verilerini oluşturan video kayıtları, incelenen on adet video ders ile sınırlıdır.
- III. Araştırmanın nicel verileri, Arbaugh ve arkadaşları (2008) tarafından oluşturulmuş Sorgulama Topluluğu Ölçeği'nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- IV. Günümüzde pek çok çevrim içi öğrenme ortamı mevcuttur. Tez kapsamına konu olan çevrim içi öğrenme ortamı, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER tarafından kullanılan ortamdır. Dolayısıyla tez çalışması bu ortam üzerinden gerçekleşen öğrenme süreci ile sınırlıdır.

Tanımlar

Sorgulama Topluluğu

Sorgulama topluluğu, bir öğrenme ortamındaki bireylerin kendi bilgi anlayışlarını müzakere edip sınıf içindeki yanlış yapılandırılmış anlamları teşhis ettikleri ve kabullenilmiş inançları sorgulayabildikleri bir öğrenme ortamıdır (Garrison, 2016). Çevrim içi bir öğrenme ortamındaki süreci yapılandırmak için geliştirilmiş bir çerçeve olan sorgulama topluluğu, birbiriyle ilintili üç boyuttan meydana gelmekte; bu boyutlar sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık olarak adlandırılmaktadır (Stenbom, 2018).

Çevrim İçi Öğrenme Ortamı

Geleneksel sınıf ortamından farklı olarak öğrencilerin aynı anda birden fazla öğrenme kaynağına ulaşmasına olanak tanıyan, internet destekli sanal öğrenme ortamlarıdır (Joosten ve Cusatis, 2020; Çalışkan, 2002; akt. Yurdugül ve Sırakaya, 2013).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan kavramlar ve literatürde ulaşılabilen ilgili araştırmalar elde edilen sonuçlarıyla birlikte sunulmuştur.

Çevrim İçi Öğrenme

Bilgi teknolojilerinin sürekli gelişip değişen doğası, öğrenme ortamlarına hızlıca nüfuz etmiş; teknoloji destekli e-öğrenme, çevrim içi öğrenme ve uzaktan öğrenme gibi pek çok farklı öğrenme ortamlarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Moore vd., 2011). Çevrim içi öğrenme, genellikle eş zamanlı ve eş zamansız olarak gerçekleştirilen (Joliffre, vd., 2012; akt. Panigrahi vd., 2018), ek bir yazılıma ya da öğrenme kaynağına ihtiyaç duyulmadan, bir tarayıcı ya da çeşitli uygulamalar üzerinden gerçekleştirilen bir eğitim biçimi olarak tanımlanmaktadır (Horton, 2000; akt. Hergüner vd., 2020). Özellikle, bir şekilde öğrenme haklarından mahrum kalmış bireylere daha fazla erişilebilirlik sunarak alternatif öğrenme yolları açan çevrim içi öğrenme, uzaktan öğrenmenin güncel bir sürümü olarak değerlendirilmektedir (Benson, 2002; Dianne, 2002). 1990'lı yıllardan sonra gelişen bilgisayar teknolojileri, bilgisayar destekli eğitim uygulamalarına; 2000'li yıllarda ise internetin yaygınlaşması, çevrim içi öğrenme faaliyetlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Yılmaz vd., 2005). Çevrim içi öğrenme faaliyetlerini de içeren günümüz öğretim modellerini Çakıroğlu ve Aydın (2021) aşağıdaki Tablo 1'de görüldüğü üzere özetlemişlerdir.

Tablo 1: Öğretim Modelleri

Öğretim Modelleri					
Yüz Yüze Öğretim	Çevrim içi Öğretim	Harmanlanmış Öğretim	Açık Çevrim Dersler	İçerik	
Geleneksel Öğretim	Eş Zamanlı	Etkinlik düzeyinde harmanlama	Bağlantılı (Connectivist)		
Teknoloji Destekli Öğretim	Eş Zamansız	Ders düzeyinde harmanlama	Kapsamlı (Extended)		
		Program düzeyinde harmanlama	Karma (Blended)		
		Kurum düzeyinde harmanlama			

(Çakıroğlu & Aydın, 2021)

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çevrim içi öğretim yüz yüze öğretimden farklı olarak değerlendirilmekte, eş zamanlı ve eş zamansız olarak gerçekleştirilebilen bir öğretim faaliyeti olarak belirtilmektedir. Yüz yüze eğitimle birlikte kullanıldığında ortaya çıkan öğretim biçimi Tablo 1’e göre harmanlanmış öğretim olarak adlandırılmakta ve farklı düzeyler öğretim etkinliklerinde kullanılmaktadır.

Çevrim içi öğrenme, farklı disiplinler tarafından farklı boyutlarıyla beraber pek çok farklı değişken ile ilişkisi bakımından ele alınıp irdelenegelmiştir. Literatürde çevrim içi öğrenmeye ilişkin akademik başarı, motivasyon, tutum, kaygı ve üst düzey düşünme becerileri gibi değişkenleri konu alan pek çok araştırma bulunmaktadır (Alkan ve Bümen, 2017; Andres vd., 2017; Çırak Kurt vd., 2018; Gering vd., 2018; Healey, 2019; Hong vd., 2019; Marshall, 2017; Nieuwoudt, 2020; Özhan ve Kocadere, 2020; Reddy vd., 2011; Russell, 2020; Usta ve Mahiroğlu, 2008; Wu vd., 2017; Yavuz vd., 2020). Çevrim içi öğrenmenin özellikle akademik başarı üzerindeki etkisi meta analiz gibi çalışmalarla da irdelenmiş, geleneksel sınıf ortamına göre daha etkili oldukları ortaya konmuştur (Batdı, 2014).

Bir yabancı dilin öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamlarındaki akademik başarı ve motivasyon yapılan araştırmalarla ilgili olarak Schulze ve Scholz (2018), dil öğretim programındaki öğrenme yönergeleri ile çevrim içi kursların rolünü incelemişlerdir. Bu çalışmanın nihayetinde de çevrim içi öğrenme ortamlarının, öğrencilerin yeterli çaba ve katılım gösterdikleri takdirde, kampüs içi eğitim kadar öğrenci başarısı sağlayabileceğine dikkat çekmişlerdir. Çevrim içi öğrenmeye karşı öğrenci algılarını da inceleyen araştırmacılar, öğrencilerin sınıf içinde öğretmen ve akranlarıyla etkileşim halindeki ortamı tercih ettiklerini de belirtmiş, daha önce bir şekilde çevrim içi öğrenme ortamında bulunmuş bireylerin çevrim içi öğrenmeye karşı daha olumlu bir tavır takındıklarını belirtmişlerdir. Kırmızı (2015) da benzer değişkenleri temel alarak çevrim içi öğrenme ortamlarını irdelenmiş, çevrim içi öğrenmedeki akademik başarının en önemli yordayıcısının öz yönelimli öğrenme olduğunu, öz yönelimli öğrenmeden sonra ise öğrenci kontrolü ve motivasyonunun en önemli belirleyiciler olduğunu ortaya koymuştur. İşigüzel (2014), harmanlanmış öğrenme ortamlarının yabancı dil başarısı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, çevrim içi öğrenme destekli yabancı dil eğitimi alan deney grubu ile yüz yüze sınıf ortamında eğitim alan kontrol grubu arasında

fark bulmuş, çevrim içi öğrenme destekli grubun daha fazla başarı ve motivasyon gösterdiğini ortaya koymuştur.

Bir yabancı dilin öğretildiği öğrenme ortamlarının en önemli boyutlarından biri de kuşkusuz sınıf içi etkileşim boyutudur, zira dilin kullanılması ve öğrenilmesi ancak bu etkileşimin olduğu sosyal yapı ile mümkündür (Kramsch, 1985). Dolayısıyla bu etkileşimi çevrim içi öğrenme ortamlarına da yansıtmak hem başarılı bir öğrenme ortamının oluşması için hem de sıradan ve geleneksel bir yapı yerine özgün ve doğal bir sınıf içi iletişimin oluşabilmesi için önemli görülmektedir (Seedhouse, 1996). Öyle ki, Cruz ve Kwinta (2013), çevrim içi etkileşimi artırmak adına “Buddy System” adını verdikleri pedagojik bir model geliştirmişler, bu model aracılığıyla da çevrim içi öğrenen bireylerin birbirleriyle olan iletişim olanaklarını artırmayı hedeflemişlerdir. Üstelik yapılan araştırmalar, çevrim içi etkileşimin sadece akademik açıdan pozitif sonuçlar ortaya çıkarmadığını, aynı zamanda sosyal bağlılığa yol açarak psikolojik olarak da olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir (Diep vd., 2019). Bununla birlikte, çevrim içi etkileşimin olmadığı ya da tatmin edici düzeyde olmadığı öğrenme ortamları hem çevrim içi öğrenmenin başarısızlık ile sonuçlanmasına hem de öğrencilerin öğrenme sisteminin tamamen dışına çıkmasıyla dahi sonuçlanabilmektedir (Purarjomandlangrudi ve Chen, 2020).

Çevrim içi öğrenmede ele alınması gereken bir diğer husus da bu süreçteki öğretmen ve öğrenci rolleridir. Bilişim dünyasındaki çok boyutlu değişiklikler öğrenmenin doğasında da değişiklikler meydana getirmiş, gerek öğretmen gerekse öğrenci rolleri bu doğrultuda evrimleşmiştir. Özellikle çevrim içi öğrenme ortamlarının sağlamış olduğu imkânlardan ötürü, öğretmen bilginin yegâne kaynağı olmaktan ziyade bilginin farklı kaynaklarını organize edilmiş bir şekilde öğrenciye sunan, bu süreçte ona rehberlik eden bir iletişim uzmanı konumuna gelmiştir (Gökmen vd., 2016). Bu doğrultuda, öğrenciden beklenen roller ise akıcı bir teknoloji kullanımı becerisine sahip olmak, öz yönelimli öğrenme davranışları sergilemek, etkileşimli ve iş birlikçi öğrenmenin bilincinde olup bu şekilde öğrenebilen bireyler olmak şeklinde belirtilmektedir (Dabbagh, 2007).

Çevrim İçi Öğrenme Ortamları

Çevrim içi öğrenme ortamları, yüz yüze eğitime paralel olarak yapılan karma öğrenme ortamları ile birlikte tamamen internet tabanlı öğrenmenin gerçekleştiği sanal

çevreler olarak tanımlanabilir (Walker ve Fraser, 2005; akt. Özkök, 2009). Bu öğrenme ortamları ise eğitim içeriklerinin yönetimine, öğrenciler ve öğretmenler tarafından takip edilmesine, kısaca öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesine olanak tanıyan Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) adı verilen sistemler tarafından yönetilmektedir (Ozan, 2008). Foreman (2017) ÖYS'yi şöyle tanımlamaktadır:

Öğrenme Yönetim Sistemi, genellikle bir web tarayıcısı aracılığıyla erişilen çok kullanıcılı bir yazılım uygulamasıdır. Çeşitli organizasyonlara; eğitim etkinliklerini, kurslarını ve harmanlanmış öğrenme programlarını kendi hızlarına uygun olarak yönetmesine yardımcı olur. Zorlu ve pahalı olan geleneksel çalışmanın yerini alan, zaman kazandıran ve içeriğinizi, verilerinizi ve öğrencilerinizi düzenlemenizi sağlayan bir otomasyon olanağı sağlar. Eğitim faaliyetlerini ve sonuçlarını izler ve raporlar (Foreman, 2017, s.19).

Farklı isimlerle adlandırılabilen ÖYS; öğretim sürecini desteklemek, bu süreci teknolojiyle zenginleştirmek, öğrenciye bilgiyi yapılandırabilmesine olanak tanımak, bu sayede etkili ve kalıcı bir çevrim içi öğrenme ortamı oluşturma amacı gütmektedir (Bahçeci, 2015). Bu misyonunu gerçekleştirebilmesi adına, bu sistemler küresel düzeyde eğitim verebilmeli, değişik zekâ ve öğrenme durumuna göre uyarlanabilmeli, bireye göre özelleştirilebilmeli, öğrenenlere hızlı bir şekilde dönüt verilmesine imkân tanınmalıdır (Turan ve Canal, 2011). Görüldüğü üzere, çevrim içi öğrenme ortamlarının en kritik boyutu, bu ortamların organize edildiği yönetim sistemleridir. Dolayısıyla, sistem özelliklerinin iyileştirilmesi bu ortamların niteliğine katkıda bulunacaktır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çevrim İçi Uygulamalar

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin giderek dijitalleşip küreselleştiği dünyamızda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlar da bu gidişata ayak uydurmak durumunda kalmakta, bu amaç doğrultusunda oluşturulmuş çevrelerdeki öğretim materyalleri ve öğrenme ortamları giderek çeşitlenmekte ve gelişmektedir (Ozan ve Göçmenler, 2018). Böyle bir çeşitliliği ve gelişimi sağlamak için de bilişim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılması, böyle bir ihtiyacı karşılayabilecek nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi önem arz etmektedir (Büyükaslan, 2007). Zira Türkiye’de gerçekleştirilen yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde öğretici konumundaki bireylerin teknolojiyi nasıl kullandıkları, öğrencilerin Türkiye’nin gelişmişlik düzeyine ilişkin fikir sahibi olmalarını sağlamaktadır (Karakoç Öztürk, 2016). Bu gerçeğe binaen, zaten var olan öğrenme yönetim sistemleri üzerinden Türkçe

yabancı dil olarak öğretilmekte, bu süreçte var olan teknoloji destekli uygulamalardan öğretmen ve öğrenciler azami ölçüde yararlanmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eş zamanlı ya da eş zamansız sanal sınıf uygulamalarının yanında Web tabanlı çeşitli uygulamalar da bulunmaktadır. Söz konusu bu web tabanlı uygulamalardan bazıları; Yunus Emre Enstitüsünün “Uzaktan Türkçe Öğretim Portalı”, Anadolu Üniversitesinin “Ana-Dil Türkçe” uygulaması, Ankara Üniversitesinin “Türkçe Öğretim Portalı”, Yaşar Üniversitesinin “Türkçe Öğreniyorum” portalı, İstanbul Üniversitesinde görev yapan bir grubun kendi bireysel girişimleriyle oluşturdukları “Hep Türkçe” platformu ile “Adım Adım Türkçe Öğreniyorum” uygulaması örnek olarak verilebilir (Şengül, 2018). Etkileşimli uygulamalar olarak nitelenebilen bu uygulamalar, Türkçenin aktif olarak iletişim odaklı kullanılmasını hedeflemekte ve içerik olarak da bu hedefe yönelik etkinlik ve aktiviteleri barındırmaktadır (Coşkun, 2017).

Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Portalı

2009 yılından itibaren Türk dilini öğretmeyi, Türk kültürünü tanıtmayı misyon edinmiş bir kurum olan Yunus Emre Enstitüsü, bu amaçla pek çok ana ve yardımcı materyaller geliştirmektedir. Bunlardan biri olan Uzaktan Türkçe Öğretim Portalı, seviyelere göre belirlenmiş olan dil içeriklerini aşamalar hâlinde kullanıcılara sunmakta, bu sayede dört temel becerisine dayanan iletişimci bir dil öğretimini hedeflemektedir (<https://turkce.yee.org.tr>).

Ana Dil Türkçe Uygulaması

Ana Dil Türkçe uygulaması Anadolu Üniversitesi tarafından geliştirilmiş ve bir iletişim dili olarak Türkçeyi öğretmeyi hedeflemektedir. Aile, eğitim, sağlık, müzik gibi temalarla modüler bir öğretim izleyen uygulama, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi tarafından belirtilen düzeylerde içerikler sunabilmektedir. Etkileşimli etkinlikler, görsel tasarımlı eğitici içerikler barındıran program, öğrencilere öz düzenleyici bir öğrenme ortamı sunmaktadır (<https://acik.anadolu.edu.tr>).

Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Portalı

Ankara Üniversitesine bağlı Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından geliştirilmiş bir öğrenme uygulaması olan Türkçe Öğretim Sistemi, dört temel dil becerisine yönelik pek çok içeriği bünyesinde barındırmakta ve

içerisindeki öğrenme aktivitelerini kur sistemine uygun bir şekilde öğrencilerin kullanımına sunmaktadır (<https://selfturkish.ankara.edu.tr>).

Türkçe Öğreniyorum Uygulaması

Türkçe Öğreniyorum uygulaması, Yaşar Üniversitesi tarafından TÜBİTAK'ın “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Farklılaştırılmış Uzaktan Öğretimi” projesi kapsamında geliştirilmiştir. Öğretim sürecinde bireysel farklılıklarını dikkate alan ve öğrencilerin hazır bulunuşluk durumuna göre farklılaşabilen bir sistem olarak tasarlanmış olan Türkçe Öğreniyorum uygulaması sadece A1 düzeyde içerikler sunmaktadır (<https://turkish.yasar.edu.tr>).

Hep Türkçe

Hep Türkçe projesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzman kişiler ve bu alanda çalışmak isteyen gönüllüler tarafından ortaya konmuş bir çevrim içi öğrenme uygulamasıdır. Proje ekibi Türkçe öğrenmek isteyen uluslararası öğrencilere bu konuda yardımcı olmayı ve çeşitli öğretim materyalleri geliştirmeyi hedeflemektedir (<https://hepturkce.com>).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sanal Sınıf Uygulamaları

Sanal sınıflar; çoğunlukla ÖYS denilen sistemler üzerinden oluşturulan, bu sistemlere uyumlu olarak çalışan, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin gerçekleştiği çevrim içi öğrenme ortamları olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2020). Farklı yerlerdeki katılımcıların bir öğretmen moderatörlüğünde eş zamanlı olarak bir araya geldiği çevrim içi öğrenme ortamları olarak da tanımlanan sanal sınıflar, öğretmen-öğrenci etkileşimine ve iletişimine olanak sağlamaktadır (Clark ve Kwinn, 2007; Karaman vd., 2013). Çınar ve arkadaşları (2011), sanal sınıf araçlarını öğrencilere çok boyutlu iletişim olanağı tanıyan, iki ya da daha fazla kullanıcı arasında iş birlikli bir öğrenme ortamı ortaya koyan sistemler olarak değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla, dil eğitiminin gerektirdiği en önemli bileşenlerden olan bildirişim, sanal sınıf ortamlarında da mümkün olabilen bir etken olarak değerlendirilmektedir.

Sanal sınıf uygulamasıyla Türkçenin öğretim faaliyetlerinin ilk olarak 2007 yılında Anadolu Üniversitesinde “Türkçe Sertifika Programı” adı altında yapıldığı ifade edilmektedir (Pilancı, 2015). Bu alandaki sanal sınıf uygulamalarının bu kadar eskiye dayanmasına rağmen, Covid-19 salgınına kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretim faaliyetleri çoğunlukla yüz yüze sınıf ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Salgın dolayısıyla

bu öğretim faaliyetleri de çevrim içi ortamlarda gerçekleştirilmiş, yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Söz konusu sanal sınıf uygulamaları daha çok Zoom, Adobe Connect, Hangouts, Moxtra, Perculus, Blackboard ve farklı uzaktan eğitim sistemlerinin sunmuş olduğu kendi sanal sınıf uygulamalarının kullanıldığı görülmektedir (Güngör vd., 2020; İzmirli ve Akyüz, 2017).

Çeşitli teknik özellikleri bakımından farklı olan sanal sınıf uygulamaları, aslında ortak bir amaç gütmekte, bu amaç doğrultusunda da öğretim faaliyetlerini kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevrim içi öğrenmenin kullanılabilirliğine dair Barın (2021), Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde kazanımların öncelenmesi gerektiğini belirterek şunları söylemiştir:

Bu konuda temkinli olunmalı ve kazanımlar ön planda tutulmalıdır. Kullanılan videoların ardından öğrencinin uygulamaya tepkisini ölçen uygulamalar olmalıdır. Hocaların sanal sınıflarda belirli bir düzen içinde öğrencilerle bir araya gelmeleri önem arz etmekte ve bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Ayrıca uzaktan öğretimde telaffuz çalışmaları çok önemlidir. Dil öğretimi etkileşimli olmalıdır (Barın, 2021, s.4).

Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde gerçeklikten sanala doğru bir boyut geçişi söz konusu olmakta, bu boyut farklılığından kaynaklı boşluğu doldurmak içinse zengin bir içerik ve materyal çeşitliliğinden yararlanmak gerekir (Okur, 2021). Bununla birlikte, bu durum öğretmen rolünde de değişiklik meydana getirmiş, sözü edilen zengin içerik ve materyal çeşitliliğinin öğretici bir misyondan çok, yönlendirici bir misyonla gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. (Işık vd., 2010).

Zoom Uygulaması

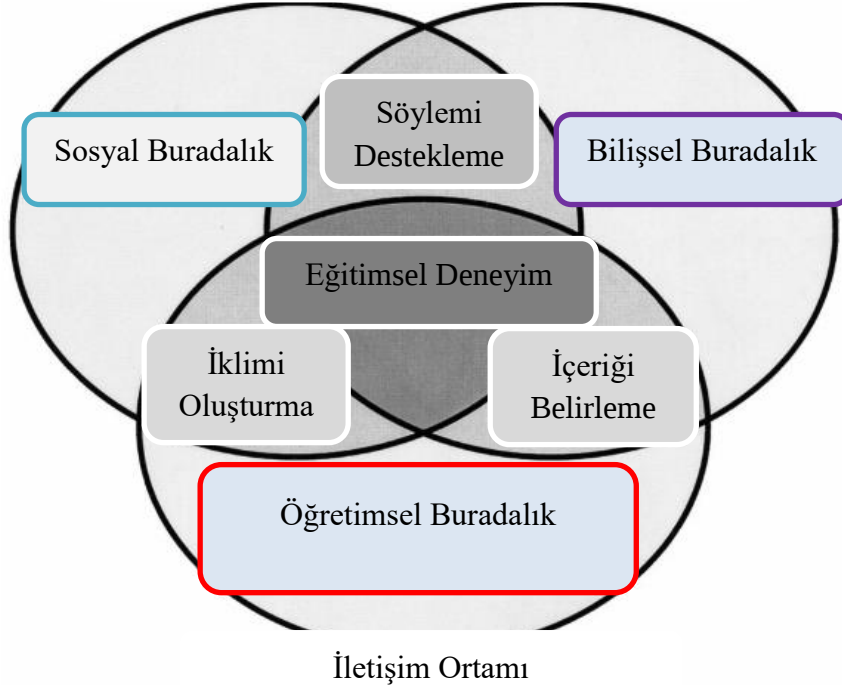
Özellikle Covid-19 salgını sürecinde pek çok ülkede farklı eğitim kademelerinde kullanılan Zoom uygulaması, kişileri bulut teknolojisi kullanarak çevrim içi bir araya getiren; mobil cihazlar, bilgisayarlar, cep telefonları gibi araçlar üzerinden görüntü, ses ve içerik paylaşımına olanak tanıyan bir teknoloji olarak tanımlanabilir (<https://zoom.us>). Zoom programının eğitim faaliyetlerinde öğretim amaçlı kullanılmasına ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır (Lenkaitis, 2020; Lenkaitis vd., 2019; Lowenthal vd., 2020; Morozova vd., 2020; Scanga vd., 2018; Serhan, 2020; Singhal, 2020; Skregelid, 2021; Szente, 2020; Young & Bruce, 2020). Yapılan bu

Çalışmaların neredeyse tamamının salgın sonrasında yapılmış olması dikkat çekici olmakla beraber, benzer araştırmaların giderek artacağı şeklinde de yorumlanabilir.

Sorgulama Topluluğu

Sorgulama topluluğu; felsefi temellerini John Dewey ve Vygostky'nin iş birlikçi ve yapılandırmacı bakış açısına dayandıran, tam bir e-öğrenmenin gerçekleşmesini mümkün kılan, bu öğrenmeyi ve bu öğrenmenin gerçekleştiği ortamları sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık boyutlarıyla ele alıp inceleyen bir çerçeve model olarak tanımlanabilir (Garrison, 2016). Sorgulama topluluğu; öğrencilerin çevrim içi öğrenme deneyimini şekillendiren kritik boyutları özetleyen, yaygın olarak benimsenen bir pedagojik model olmanın yanında, öğrencilerin öğrenme ortamındaki sorgulamalarını ve anlam oluşturmalarını kolaylaştırarak daha fazla öğrenmelerini sağlayan bir çerçeve olarak da değerlendirilmektedir (Kovanović vd., 2018; Smidt vd., 2021). Garrison ve diğerleri (1999), Sorgulama topluluğundaki öğrenme ortamını Şekil 1'de görüldüğü üzere betimlemişlerdir.

Sorgulama Topluluğu



Şekil 1: Sorgulama Topluluğu

(Garrison vd., 1999, s.88)

Tablodan da anlaşılacağı üzere, araştırmacılar bir öğrenme ortamındaki sorgulama topluluğunun, sosyal buradalık, bilişsel buradalık ve öğretimsel buradalık adını verdikleri boyutlardan oluştuğunu belirtmekte, bu üç boyutun birleşmesiyle de eğitimsel deneyimin ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bunun yanında, bu üç temel buradalık boyutlarının ikili etkileşime girdiği de görülmektedir. Örneğin, öğretim sürecindeki söylemin desteklenmesi, sosyal ve bilişsel buradalık boyutlarını meydana getirmekte; sınıf iklimini oluşturma, sosyal ve öğretimsel buradalık boyutlarını ortaya çıkarmakta; içeriğin belirlenip seçilmesi ise bilişsel ve öğretimsel buradalık boyutlarını meydana getirmektedir. Dolayısıyla, öğrenmenin gerçekleşmesi süreci de öğretim sürecinin desteklenmesi, sınıf içi iklimin oluşturulması ve içeriğin belirlenmesinin etkileşimiyle ortaya çıkmaktadır. Aşağıda yer alan Tablo 2’de sorgulama topluluğunun üç boyutunu oluşturan kategorilerle birlikte, bu kategoriler ait önemli bazı göstergeler yer almaktadır. Kategorilere ait diğer tüm göstergeler, ilgili boyutun ayrıntılı incelendiği tablolarda ayrıca sunulacaktır.

Tablo 2: Sorgulama Topluluğunun Kategori ve Göstergeleri

Sorgulama Topluluğunun Kategori ve Göstergeleri		
Boyutlar	Kategoriler	Göstergeler
Sosyal Buradalık	Duygusal İletişim	Duygularını ifade etme
	Açık İletişim	Öğrenme iklimi / risksiz ifade
	Etkileşimsel İletişim	Grup kimliği / İş birliği
Bilişsel Buradalık	Tetikleyici Olay	Şaşırtma hissi
	Keşfetme	Bilgi alışverişi
	Bütünleştirme	Fikirleri birleştirme
	Çözüm	Yeni fikirleri uygulama
Öğretimsel Buradalık	Tasarım ve Organizasyon	Öğretim programını ve yöntemini belirleme
	Öğretim Sürecini Kolaylaştırma	Yapıcı bilgi alışverişini şekillendirme
	Doğrudan Öğretim	Odaklanmak ve sorunları çözmek

(Garrison, 2016, s.28)

Sosyal Buradalık

Sorgulama topluluğunun üç temel boyutundan biri olan sosyal buradalık, topluluk içindeki bireylerin kendilerini sosyal ve duygusal olarak “gerçek” birer birey olarak ifade edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Garrison vd., 1999). Byrne (2021) sosyal buradalık boyutunu, öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarındaki akranlarını gerçek olmayan ve uzakta olan bireyler olmanın aksine, öğrenme ortamında hazır ve nazır olarak bulunan "gerçek" insanlar olarak algılama dereceleri olarak da tanımlamıştır. Yapılan tanımlamalar dikkate alınarak sosyal buradalık oluşumunun topluluktaki bireylerin iletişim becerilerini geliştirmesinin yanında, iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamının oluşmasına da katkıda bulunduğu ifade edilebilir (Akyol ve Garrison, 2011b). Böyle bir oluşumun olduğu öğrenme ortamında; katılımcılar kendilerini grupla özdeşleştirir, güven duygusunun hâkim olduğu bu ortamda amaçlı iletişim kurar ve kişiliklerini etkileşim sürecine doğrudan yansıtarak kişiler arası ilişkiler geliştirirler (Garrison, 2009; akt. Cho vd., 2017).

Öğrenme ortamındaki bireylerin birbirleriyle selamlaşması ya da vedalaşması, birbirlerine hitap etmesi, birbirlerinin söylemlerine atıfta bulunması o ortamdaki bireylerin sosyal buradalık gösterdiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Ke, 2010). Ortak bir amaç için bir arada bulunan bu bireyler; benzer kaygılar, tutkular ve hedefler taşımakta, öğrenme amaçları doğrultusundaki bilgi ve deneyimlerini derinleştirip paylaşmakta, bu sayede de ortak bilgi, uygulama ve yaklaşımlardan oluşan bir yapı geliştirmektedirler (Zou vd., 2021). Bu yapının gelişmesi süreci ise Kreijns ve arkadaşlarına göre (2014), üç aşamada gerçekleşmektedir. Bu aşamalar da “sosyal bir kimlik edinme”, “amaçlı iletişimde bulunma” ve “ilişkiler geliştirme” olarak belirtilmektedir. Sosyal buradalık; öğrenme ortamındaki bireylerin dili gerçeğe yakın bir amaçla kullanmaları, öğrenme ortamında oluşması beklenen bilişsel süreçleri doğrudan etkilemesi, sınıf içi öğrenme aktivitelerinin etkili bir şekilde tasarlanması açısından da önemli bir boyut olarak değerlendirilebilir. Keza yabancı dil öğretimi sürecinde sosyal boyuttaki etkenlerin pekiştirici ve olumlu bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur (Yalçın, 2014).

Rourke ve arkadaşları (2001) sosyal buradalık boyutunun kategorilerini, bu kategorilerin göstergelerini ve bu göstergelere ilişkin örnek söylem ya da eylemleri aşağıdaki Tablo 3’te görüldüğü gibi belirtmişlerdir.

Tablo 3: Sosyal Buradalık Boyutunun Göstergeleri ve Örnek Söylemler

Kategori	Gösterge	Tanım	Örnek
Duygusal İletişim	Duygularını ifade etme	Öğrenciler, öğrenme ortamındaki duygularını farklı şekillerde dile getirirler.	“... olmasına tahammül edemiyorum!” “Kimse var mı?”
	Mizah unsurlarından yararlanma	Öğrenciler, arkadaşlarına takılır ve onlarla şakalaşırlar.	Bu sene Edmonton’daki muz mahsulü güzel görünüyor. =)
	Kendini ortaya çıkarma	Öğrenciler, sınıf dışındaki hayatlarıyla ilgili paylaşımlarda bulunur.	“Çalıştığım yerde biz şöyle bir şey yapıyoruz”.
Açık İletişim	Var olan iletiler dizisini devam ettirme	Öğrenciler sistemin mesaj özelliğini kullanarak daha önce iletilmiş olan mesajlara karşılık verir.	Sistemin yazışma özelliğine bağlı olarak “Cvp: ...” ya da “Ynt: ...” özelliklerini kullanır.
	İletileri alıntılama	Öğrenciler, sistemin mesaj özelliğini kullanarak daha önce yazılmış olan mesajlarına tamamına ya da bir kısmını alıntılar.	Sistemin yazışma özelliğine bağlı olarak “Martha şunu yazmıştı: ...”
	Söylenen bir şeye atıfta bulunma	Öğrenciler, arkadaşlarının	“Mesajında, Moore’un dikkat

		ilettiği mesaja doğrudan karşılıklıta bulunur.	çektığı ayrıma değindin, yani ...”
	Soru sorma	Öğrenciler, arkadaşlarına ya da moderatöre sorular sorar.	“Daha önce sanal sınıf uygulamasını kullanan oldu mu?”
	Övgüde bulunma	Öğrenciler, arkadaşlarına ya da onların iletilerine övgüde bulunur.	“Okuma metni hakkındaki yorumunu çok beğendim.”
	Aynı görüşte olduğunu belirtme	Öğrenciler, arkadaşlarının görüşüne katılır ve bunu ifade eder.	“Ben de aynı şeyi düşünüyordum. Gerçekten on ikiden vurdun.”
Etkileşimsel İletişim	Diğer öğrencilere hitap etme	Öğrenciler, arkadaşlarına adıyla hitap eder.	“John, bence güzel bir noktaya değindi.” “John, sen ne düşünüyorsun?”
	Çoğul yapılar kullanma	Öğrenciler, öğrenme sürecinde “biz”, “bizi”, “bizim” gibi çoğul ifadeler kullanır.	“Ders kitabımız şuna dikkat çekiyor”. “Bence yeni bir konuya girdik.”
	İletişim amaçlı ifadelerde bulunma	Öğrenciler, sadece selamlaşma ya da vedalaşma amacıyla söylemlerde bulunurlar.	“Herkese selamlar!” “Bugünlük bu kadar.” “Bugün hava çok güzel.”

(Rourke vd., 2001).

Duygusal İletişim

Duygusal iletişim, bireylerin gerek kendilerine gerek diğer insanlara gerekse çevrelerindeki olay ve olgulara karşı duygu ve düşüncelerinin ifadesi olarak tanımlanmaktadır (www.oxford-review.com). Temelde üç göstergeye dayanan Duygusal İletişim, çevrim içi bir öğrenme ortamında bireylerin birbirini desteklemesi ve birbirine güvenmesi için gerekli bir etmen olarak değerlendirilmektedir (Garrison, 2016). Rourke ve arkadaşlarına göre (2001) çevrim içi bir öğrenme ortamındaki bu iletişim boyutu; öğrencilerin olumlu, olumsuz ya da tamamen tarafsız düşüncelerini ifade etmeleri, yeri geldiğinde mizaha başvurmaları, ya da duygu belirten ikonlar ve yazı biçimlerini mesaj olarak kullanmaları ile gerçekleşmektedir.

Açık İletişim

İletişimin etkileşimli ve amaçlı boyutunu yansıtan açık iletişim, öğrenme ortamındaki bireylerin birbirilerine güvenmesi, birbirilerini kabul etmesi, kendi öz saygılarını korurken kolayca sorgulama yapabilmelerine olanak tanıyan bir etmen olarak görülmektedir (Garrison, 2016; Kreijns vd., 2014). Bir öğrenme topluluğunda açık iletişimin oluşabilmesi için bireyler birbirlerinin söylemlerine atıfta bulunmalı, bu söylemlerin eksik olduğunu düşünüyorlarsa bunları tamamlamalı, birbirlerine ya da öğretmenlerine sorular sorabilmelidir. Bu sayede de yansıtıcı katılım ve söylem gelişmektedir (Garrison, 2016).

Etkileşimsel İletişim

Sosyal Buradalık boyutunun son kategorisi etkileşimsel iletişim olarak belirtilmekte, bu kategorinin de doğrudan kişilerarası etkileşimden ve açık iletişimden etkilendiği söylenmektedir (Garrison, 2016). Öğrenme ortamındaki bireylerin birbirlerine adlarıyla hitap etmesi, diğer grup üyelerini de göz önünde bulundurarak “biz”, “bizim” gibi çoğul ifadeler kullanması, ya da selamlaşma ve vedalaşma gibi sıradan iletişim amaçlı ifadeler kullanması bu kategoride değerlendirebilen göstergeler olarak ifade edilebilir. Bu kategorideki her bir söylem, ifade ya da davranış grup uyumunu artırmakta, bu sayede de birbiriyle daha sağlıklı ilişkiler kurabilen, grup uyumu yüksek bir sorgulama topluluğu ortaya çıkabilmektedir.

Bilişsel Buradalık

Bilişsel buradalık; sorgulama topluluğunun bir diğer ayağını oluşturan, kısmen de öğrenme ortamındaki iletişimin topluluk tarafından ne kadar kısıtlandığına ya da

teşvik edildiğine bağlı olan bir boyuttur (Garrison vd., 1999). Bu durum ise öğrencilerin öğrenme ortamında bilişsel olarak varlık gösterebilmelerinin ne kadar özgürce iletişim kurabilmelerine bağlı olarak gerçekleştiğini göstermektedir. Bilişsel buradalık boyutunu uygulamalı bir sorgulama biçimi olarak da tanımlayan Garrison ve arkadaşları (2001), bir sorgulama topluluğundaki bireylerin öğrenme ortamındaki söylemler aracılığıyla kendi anlamlandırmalarını oluşturma süreci olarak da tanımlamışlardır. Burada önemli olan nokta, bilişsel buradalık ile kastedilen davranışların, belli bazı öğrenme çıktılarının aksine, üst düzey düşünme becerilerinin kazanımı kastedilmesidir (Garrison vd., 2001). Bu anlamda, çevrim içi öğrenme ortamında sınıf içi çok boyutlu iletişim desteklenmeli, teşvik edilmeli ve öğrencinin kendi anlamını yapılandırmasına izin verilmelidir.

Bilişsel buradalığın üç aşamada gerçekleştiğini söyleyen Akyol ve Garrison (2011a), bu boyutun aşamalarını ve özelliklerini aşağıdaki tabloda görüldüğü şekliyle belirtmişlerdir.

Tablo 4: Bilişsel Buradalık Boyutunun Aşama ve Göstergeleri

Aşama	Özellik	Gösterge
Tetikleyici Olay	Çağrışımıcı	Problemin farkına varma Şaşkınlık gösterme
Keşfetme	Merak uyandırıcı	Fikir çeşitliliği gösterme Bilgi alışverişinde bulunma Önerilerde bulunma Beyin fırtınası yapma Sezgisel sıçramalar yapma
Bütünleştirme	Yakınsak	Yakınsama Sentezleme Çözümler üretme
Çözüm	Tümdengelimli	Uygulama Test etme Savunma

(Akyol & Garrison, 2011a).

Tetikleyici Olay

Tetikleyici olay, öğretmen ya da öğrenci tarafından ileri sürülen bir problem ya da ikilem olarak betimlenen ve eleştirel sorgulama döngüsünü başlatan bir aşama olarak

tanımlanmaktadır (Rolim vd., 2019). Bunun yanı sıra tetikleyici olay, sorgulama topluluğundaki bilişsel buradalığın oluşması için gerekli olan dört aşamadan ilki olarak tanımlanmakta; sorgulama sürecini başlatan, daha sonra da keşfetme, bütünleştirme ve çözüm safhalarına yol açan bir aşama olarak da ifade edilmektedir (Akyol vd., 2009; Bülbül vd., 2016). Topluluktaki tüm bireylerin öğrenme deneyimlerini yansıttığı ve bunları ortaya çıkardığı, ayrıca bu bireylerin bu olayın gelişmesine katkıda bulunması gerektiği için tetikleyici olay aşaması öğretmen tarafından etkili bir şekilde planlanmalı ve yürütülmelidir (Garrison, 2016). Üstelik bu sayede, hem öğrencilerin mevcut bilgi birikimi ortaya konur hem de öğrencilerin pek çok yapıcı fikirler üretmesine olanak tanınır. Bu aşama, bir konu ya da problemin kavramsallaştırılmasıyla da ilişkilendirilebilir. Örneğin, “Sorgulama topluluğunun etkili bir çevrim içi öğrenme deneyimini sağlamada tek yaklaşım olduğu savunulmaktadır. Sizler bu konuda ne düşünüyorsunuz?” gibi bir soru ifadesiyle bu aşama başlatılabilir (Garrison, 2016).

Keşfetme

Tetikleyici olayın ardından gelen keşfetme aşaması; tetikleyici olay olarak ortaya konan duruma uygun bilgilerin ortaya konup tartışıldığı, birbirinden farklı pek çok fikir ve düşüncenin ortaya çıktığı safha olarak ifade edilmekte, bu sayede de merak uyandırıcı ve birbirinden farklı görüşlerin topluluktaki bireyler tarafından müzakere edildiği bir aşama olarak nitelendirilmektedir (Garrison, 2016; Rolim vd., 2019). Bu aşamada, öncelikle ortaya konan tartışma konusu ya da sorusunun doğası anlaşılmaya çalışılır daha sonra da muhtemel çözüm önerilerinde bulunulur. Bu ise beyin fırtınası, literatür araştırması, ya da grup tartışması gibi farklı öğretim teknikleriyle yapılabilir (Garrison, 2016).

Bütünleştirme

Bütünleştirme aşaması, öğrencilerin konuyla ilgili fikir ve görüşlerini birbiriyle ilişkilendirdikleri ve söz konusu problem ya da ikileme çözüm önerilerinde bulundukları aşama olarak ifade edilmekte ve ortaya konan bilgilerden anlamın oluşturulmasıyla karakterize edilmektedir (Rolim vd., 2019). Bu aşamada özellikle öğretmene roller düşmekte, öğretmenin öğrencilerin yanlış yapılandırdıkları anlamların farkında olmasını ve sorgulama sürecini modellemesini gerektirmektedir (Garrison, 2016). Yine bu süreçte dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta keşif aşaması

Öğretimsel Buradalık

Sorgulama topluluğunun oluşması için gereken bir diğer oluşum öğretimsel buradalık olarak belirtilmektedir. Öğretimsel buradalık, Anderson ve arkadaşları (2001) tarafından şöyle tanımlanmıştır:

Öğretimsel buradalığı, kişisel olarak anlamlı ve eğitimsel açıdan faydalı öğrenme çıktılarını gerçekleştirmek amacıyla bilişsel ve sosyal süreçlerin tasarımı, kolaylaştırılması ve yönlendirilmesi olarak tanımlıyoruz. Öğretimsel buradalık, daha ders başlamadan önce öğretim tasarımcısı olarak öğretmenin yapacağı çalışmaların gidişatını planlarken ya da hazırlarken başlar ve ders esnasında da sınıf içi söylemi kolaylaştırırken ve gerektiğinde doğrudan eğitim verirken de devam eder (Anderson vd., 2001).

Sorgulama topluluğundaki öğretimsel buradalık ile kastedilen oluşum üç kategori altında kavramsallaştırılmakta, bu alt boyutlar ise öğretim sürecinin tasarım ve organizasyonu, öğretim sürecini kolaylaştırma ve doğrudan öğretim olarak belirtilmektedir (Anderson vd., 2001). Tasarım ve organizasyon kategorisinde, öğretmen daha çok müfredat ve öğretim süreciyle alakalı düzenleyiciler kullanmakta; öğretim sürecini kolaylaştırmak adına özellikle öğrenciler arasındaki iletişimi artıracak söylemlerde bulunmakta; doğrudan öğretim de ise öğrencilerin eksik anlamlandırdıkları ya da yanlış yapılandırdıkları öğrenmeleri yeniden düzenlemelerine yardımcı olacak eylemlerde bulunur. Öğretimsel buradalık boyutunu yüz yüze eğitimdeki öğretme sürecine benzeten Öztürk ve arkadaşları (2017) Öğretimsel buradalık boyutunu, öğrenme ortamındaki sosyal ve bilişsel süreçlerin öğretmen tarafından tasarlanması olarak tanımlamışlardır. Bu boyutu oluşturan yukarıda zikredilen kategoriler ile bu kategorileri oluşturan göstergeler ve bu göstergelere ilişkin örnekler Anderson ve arkadaşları (2001) tarafından aşağıdaki tabloda gösterildiği gibi belirtilmiştir.

Tablo 5: Öğretimsel Buradalık Boyutunun Göstergeleri ve Örnek Söylemler

Kategori	Göstergeler	Örnekler
Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu	Öğretim programını oluşturma	“Bu hafta şu konuyu tartışacağız.”
	Öğretim yöntemini belirleme	“Sizleri iki gruba ayıracağım ve sizlerden şu konuyu tartışmanızı isteyeceğim.”
	Zaman parametrelerinden	“Lütfen Cuma gününe

		yararlanma	kadar mesajlarınızı gönderin.”
		Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma	“Bir gönderi paylaşırken lütfen diğer arkadaşlarınızın değindiği konulara temas edin.”
		Kurallar koyma	“Gönderilerinizi lütfen kısa tutun.”
Öğretim Kolaylaştırma	Sürecini	Anlaşmazlıkların belirlenmesi	“Joe, Mary senin iddiana karşı ikna edici bir karşılıklıta bulundu. Bir şey söylemek ister misin?”
		Fikir birliğine ya da ortak bir anlayışa ulaşmaya çalışma	"Sanırım Joe ve Mary aslında aynı şeyi söylüyorlar."
		Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	“Aydınlatıcı yorumlarınız için çok teşekkür ederim.”
		Ortamı organize etme	“Sesli düşünme konusunda kendinizi rahat hissedin. Burası tüm fikirlere açık bir platform.”
		Tartışma ve konuşmaya güdüleme	“Bu konu hakkında başka bir fikri olan ya da yorum yapmak isteyen var mı?”
		Sürecin etkililiğini değerlendirme	“Sanırım burada biraz konudan uzaklaşıyoruz.”
Doğrudan Öğretim		İçerik ya da soruları sunma	“Bate şunu söylüyor. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?”
		Dikkati odaklama	“Bence burası çıkmaz yol. Sizlerden şu noktayı

	düşünmenizi istiyorum.”
Konuyu özetleme	“Asıl soru şuydu. Joe şöyle dedi. Mary şunu söyledi. Şu sonuca ulaştık, ama hala şuna değinmedik.”
Öğrenmeyi kontrol etme	“Çok yaklaştın, ama şurayı atlatın. Burası önemli çünkü...”
Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme	“Unutma, Bates daha farklı bir açıdan konuya yaklaştı. Dolayısıyla... derken daha dikkatli ol.
Farklı bilgi kaynaklarından yararlanma	“Bir zamanlar Bates ile bir konferanstaydık ve bana şunu söylemişti. Konferans bildirilerine şu adresten ulaşabilirsiniz. https://www... ”
Teknik problemlere değinme	“Mesajınıza bir köprü eklemek istiyorsanız, şunu yapmalısınız.”

(Anderson ve arkadaşları, 2001)

Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu

Öğretimsel buradalık boyutunun ilk kategorisi öğretim sürecinin tasarımı ve organizasyonu olarak belirtilmektedir. Garrison (2016), çevrim içi ya da hibrit öğrenme ortamlarına yönelik olarak yapılacak olan öğretim sürecinin tasarım ve organizasyon işlemlerini, sınıf ortamında yüz yüze eğitim için yapılacak olanlara kıyasla daha fazla emek isteyen bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Bunu yaparken özellikle de çevrim içi öğrenme sürecindeki öğretmen ve öğrencilerin potansiyel teknoloji ihtiyaçlarına atıfta bulunmuştur. Anderson ve arkadaşları (2001) öğretimsel buradalığın tasarım ve organizasyon yönünü; çevrim içi öğrenme ortamlarının yapısının, sürecinin, etkileşim ve değerlendirme yönlerinin planlanması ve tasarımı olarak tanımlamaktadır. Öğretmenin bu süreçte öğrencilerini yapılacak aktiviteler, işlenecek konu ve temalar

hakkında bilgilendirmesi, bunu yaparken hangi öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanacağını belirtmesi ya da sınıf içi bazı kurallar koyması doğrudan bu kategoriyle ilişkilendirilmektedir. Ayrıca, görsel sunum gibi öğretim araçlarından yararlanılması, ders notlarının oluşturulması ya da bunların ders esnasında kullanılması, bireysel ve grup aktivitelerinin oluşturulması gibi eylemler de bu kategoride değerlendirilebilecek aktiviteler olarak görülebilir (Arbaugh ve Hwang, 2006).

Öğretim Sürecini Kolaylaştırma

Öğretimsel buradalığın ikinci kategorisi olan öğretim sürecini kolaylaştırma kategorisinin temel hedefi öğrencilerin derse katılım düzeylerini artırmak, bunun için de onların eleştirel tartışma yapmalarını sağlayacak yöntemlerden yararlanmaktır (Shea vd., 2006). Bu amaçla öğrencilerin fikirleri arasında uzlaşılan ya da uzlaşılamayan noktaların tespit edilmesi, öğrencilerin görüş ve önerilerini belirtmelerinde onlara yardımcı olunması ve onların teşvik edilmesi, nihayetinde tüm bunların değerlendirilmesi öğretim sürecini kolaylaştırma adı altında değerlendirilebilecek eylemler olarak kabul edilebilir (Garrison, 2016). Anderson ve arkadaşları (2001), bu aşamayı öğrencilerin ders esnasında kullanmış oldukları materyaller aracılığıyla sağladıkları bilgiler hakkında etkileşimde bulunmaları, bu etkileşim üzerine de kendi öğrenmelerini oluşturmaları olarak tanımlamışlardır. Dolayısıyla bu aşama, öğretmenin öğrenci yorumlarını sürekli olarak gözden geçirmesini ve yorumlamasını, tartışmayı güdüleyici sorular sormasını, bu tartışmanın verimli bir şekilde ilerlemesini sağlamasını, sürece dâhil olmayan öğrencilerin dikkatini çekmesini ve bu süreci olumsuz etkileyebilecek öğrenci davranışlarını kontrol altına almasını gerektirmektedir (Arbaugh, 2013).

Doğrudan Öğretim

Doğrudan öğretim, öğretimsel buradalık boyutunun son aşamasını teşkil etmekte, öğrenciler tarafından yanlış yapılandırılmış her türlü anlamların teşhisini ifade etmektedir (Garrison, 2016). Burada dikkat çekilmesi bir diğer nokta doğrudan öğretim aşamasındaki yanlış yapılandırılmış anlamların tespit edilmesi işinin öğretmen tarafından düzeltilmesi zorunluluğunun bulunmamasıdır zira sorgulama topluluğunda öğretim sorumluluğu sadece öğretmenin yapması gereken bir ödev olarak değil, topluluktaki tüm bireyler arasında paylaştırılmış bir görev olarak görülmektedir (Akyol vd., 2009). Dolayısıyla, topluluktaki bireyler de bu süreçte doğrudan öğretim

faaliyetinde bulunabilirler. Bu amaçla topluluktaki bireylerin söylem ya da eylemlerine atıfta bulunup öğrencileri bunlar üzerinde düşünmeye sevk etmek, belli noktalar üzerinde tartışmayı odaklamak, öğrencilerin konu hakkındaki söylediklerini özetlemek, onlara geri bildirimde bulunmak, onların yanlış anlamlandıkları noktaları belirlemek, onları farklı bilgi kaynaklarına yönlendirmek, ya da teknik bazı konularla alakalı olarak onlara yardımcı olmak doğrudan öğretim aşamasının aktiviteleri olarak görülebilir (Garrison, 2016).



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; tez çalışmasının yürütüldüğü yöntem, bu süreçteki katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ile toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamlarının Sorgulama Topluluğu çerçevesinde incelenmesini amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yönteminin desenlerinden olan durum çalışması modeliyle gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları McMillan’a göre (2000), “bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirlerine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem” olarak ifade edilmektedir (akt. Büyüköztürk vd., 2020, s.24). Bununla birlikte Creswell (2013), durum çalışması araştırmalarını, “araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum), ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşım” olarak da ifade etmektedir. Örnek olay çalışması olarak da adlandırılan durum çalışmaları, bir olayı oluşturan detayları belirlemek, bu detaylara ilişkin olası nedenleri ortaya koymak, bu olayı değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Gall, Borg ve Gall, 1996, akt. Büyüköztürk vd., 2020). Bu çalışma da, sosyal bir oluşum meydana getiren Türkçe öğrenen bireylerin, belirli bir ortam olarak, çevrim içi öğrenme ortamlarını, birbirine bağlı üç boyuttan meydana gelen Sorgulama Topluluğu çerçevesinde ele almaktadır. Dolayısıyla, yukarıda zikredilen araştırmacıların görüşleri doğrultusunda, araştırmanın yürütülmesinde tercih edilen yöntem ve desenin araştırmanın doğasına uygun olduğu düşünülmektedir. Zira araştırmanın temel olgusu olan Sorgulama Topluluğu, özellikle Türkçe literatürde kapsamlı olarak irdelenmemiş bir araştırma konusu olarak görülmektedir. Creswell de (2012), nitel araştırmaların, bilinmeyen ve keşfedilmesi gereken araştırma problemlerini incelemek için son derece kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Nitel yöntemin desenleri arasında bulunan durum çalışmaları da özellikle eğitim teknolojileri alanında son

yıllarda tercih edilen bir model olarak karşımıza çıkmakta; özel bir kişiyi, topluluğu ya da olayı irdelemek için kullanılan bir desen olarak görülmektedir (Ersoy, 2016).

McMillan (2000), durum çalışmalarının altı türünden bahsetmiş, bu türleri şöyle sıralamıştır (Büyüköztürk vd., 2020):

- Tarihsel Örgütlenme
- Gözlemsel
- Hayat Hikâyesi
- Durum Analizi
- Çoklu Durum
- Çoklu Alan

Zikredilen bu türlerden olan gözlemsel durum çalışması, Büyüköztürk ve arkadaşları (2020) tarafından, bir olgu ya da bu olguyu oluşturan boyutlarını incelemek üzere temel veri toplama aracı olarak gözlem yönteminin kullanıldığı çalışmalar olarak nitelendirmiştir. Durum çalışmaları ile ilgili çalışmalar yapan bir diğer araştırmacı Davey (1990) ise, durum çalışmalarını altı başlık altında kategorize etmiş, bunları şöyle sıralamıştır:

- Betimleyici Durum Çalışmaları
- Keşfedici Durum Çalışmaları
- Kritik Olay Durum Çalışmaları
- Programın Uygulamalarını Test Eden Durum Çalışmaları
- Programın Etkilerini Test Eden Durum Çalışmaları
- Kümülatif Durum Çalışmaları

Davey'in (1990) sınıflandırmasına dayanan betimleyici durum çalışmaları özü itibarıyla McMillan'ın (2000) sınıflandırmasına benzemekte, her iki türde de gözlem aracılığıyla var olan bir durumu betimlemek hedeflenmektedir. Bu tez çalışması da zaten var olan eğitimsel durumları Sorgulama Topluluğunun kıstaslarına göre ortaya koymayı ve bu durumları değerlendirmeyi temelde gözlem yöntemiyle ortaya koymayı hedeflemektedir. Dolayısıyla, zikredilen araştırmalar çerçevesinde de bahsi edilen yöntem ve desenin araştırmanın amacına hizmet ettiği ifade edilebilir.

Katılımcılar

Nitel yöntemle gerçekleştirilen çalışmalar, elde edilen bulguların evrene genellenmesini değil, araştırmaya konu olan olgu ya da olayların daha ayrıntılı olarak irdelenmesini amaçlar (Creswell, 2012). Dolayısıyla, araştırmanın ana olgu ya da olgularını oluşturan etkenlerin incelenmesine olanak tanıyan bir çalışma grubuna ulaşılması, çalışmanın bu grupla yürütülmesi araştırmacı tarafından kasıtlı bir tercih gerektirmektedir. Bu durumu “amaçlı örnekleme” kavramıyla ifade eden Creswell (2012, s.267), bu kavramı, araştırmacının araştırmasına konu olan temel olguları hakkında bilgi toplamak veya bu konuyu detaylı bir şekilde anlamak için bireyleri ve araştırma mekânlarını kasıtlı olarak belirlemesi olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde Patton (2015) da nitel araştırma yöntemi için yöntemsel kurallar ve istatistiksel formüller yerine amaçlı stratejiler ve sorgulama yaklaşımları olduğunu belirtmektedir. Bu bilgiler ışığında, amaçlı örnekleme yaklaşımı türlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun olarak, araştırmanın katılımcıları Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezi’nde A1 kurunda Türkçe öğrenen 19 öğrenciden oluşmaktadır. Bahsi geçen öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamları incelenmeye alınmış, bu öğrencilerin Türkçe öğrenme deneyimleri sorgulama topluluğu çerçevesinde incelenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerden Arbaugh ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen Sorgulama Topluluğu Ölçeği aracılığıyla veriler de toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanmasında, çalışılan konunun odak noktalarından başka genelde nitel yöntemin, özelde de durum çalışması deseninin doğası dikkate alınmıştır. Bu amaçla, katılımcı olmayan gözlem yöntemi araştırmanın verilerinin toplanmasında birincil unsur olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte katılımcılardan ölçek aracılığıyla nicel veriler de toplanmıştır. Bunun böyle olması gerekli bir durum olarak değerlendirilmektedir, zira durum çalışmalarının felsefi dayanakları da ortaya çıkarmak istediği ilişkiler ağı da nicel veri toplama araçlarının bu süreçte işe koşulmasını gerekli kılmaktadır (Aytaçlı, 2012; Subaşı ve Okumuş, 2017; Yin, 2018). Temelde nitel bir araştırma deseni olan durum çalışmalarında nicel veriler de toplanabilmekte, hatta bu çalışmalar sadece nicel verilere dayalı olarak bile yapılabilmektedir (Ersoy, 2016; Yin, 2018). Bu amaçla, durum çalışmasının temel hedefi olan olgu ya da olayların ayrıntılı biçimde ele alınması gerektiği için katılımcı gruptan Arbaugh ve arkadaşlarının (2008) geliştirdiği Sorgulama Topluluğu Ölçeği

aracılığıyla veriler de elde edilmiştir. Ölçek aracılığıyla elde edilen bu verilerin sonuçları Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler üzerinde genellenmemiş, sadece katılımcı gruptan gözlem aracılığıyla elde edilen verilerin sayısal perspektif yardımıyla da yorumlanması için kullanılmıştır.

Gözlem Yöntemi

Yin (2018), durum çalışmalarında kullanılabilecek veri toplama yöntemlerini şöyle sıralamıştır:

- Doküman incelemesi
- Arşiv kayıtları
- Mülakatlar
- Doğrudan Gözlemler
- Katılımcı Gözlemler
- Fiziksel Eserler

Mevcut çalışmanın yürütülmesinde doğrudan gözlem yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı olmayan gözlem diye de ifade edilen doğrudan gözlem, gözlemci konumundaki araştırmacının, araştırma sürecinde aktif olarak yer almadığı ya da herhangi bir şekilde araştırma sürecine müdahale etmediği gözlem biçimde tanımlanabilir (Taşdemir, 2019). Bu sayede, gözlemlediği grubun üyesi olmayan araştırmacı; irdelediği olay, durum, olgu ya da sistemler örüntüsüne daha tarafsız bir gözle bakacak, daha objektif veriler elde edecektir. Böylelikle, çalışmanın inandırıcılığı da artmış olacaktır. Gözlem süreci, Sorgulama Topluluğunun amaç, kategori ve göstergeleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Tüm süreçte elde edilen ham veriler nitel veri analizi programlarından olan MAXQDA Analytics Pro yazılımından yararlanılarak depolanmış, kodlanmış ve analiz edilmiştir. Bu açıdan, tez çalışmasının özelde gözlemsel bir durum çalışması olduğu söylenebilir. Gözlemsel durum çalışmalarına ilişkin olarak Ersoy (2016, s. 6) şunları söylemiştir:

Bu çalışmalarda kişiler veya topluluk yakından gözlemlenebilecek kadar küçüktür. Bireylerin duygu ve düşünceleri, kurum içindeki rolleri ve sorumlulukları, içinde bulunulan değişim veya süreçlere karşı algı ve tutumları incelenebilir. Daha çok nitel veriler toplanıp detaylı tanımlamalar yapılır.” (Ersoy, 2016, s.6).

Gözlem Yönteminin Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel yöntemle yürütülen bir araştırmanın bilimsel olarak kabul görmesi, araştırma sürecinin tutarlı olmasına ve diğer araştırmacılar tarafından da yeniden uygulanabilir olmasına bağlıdır (Büyüköztürk vd., 2020). Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, bazı istatistiksel işlemlerle sağlanırken nitel çalışmalarda bunları sağlayabilecek sayısal veriler olmadığı için bu kavramlar farklı olarak ele alınmaktadır (Başkale, 2016). Nitel yöntemler ile gerçekleştirilen çalışmalar için Guba ve Lincoln (1982), “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “güvenilirlik” ve “onaylanabilirlik” şeklinde ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, geçerlik ve güvenirlik kavramlarının nitel çalışmalar için de önem arz ettiği belirten Büyüköztürk ve arkadaşları (2020), gözlem ya da görüşme yollarıyla elde edilmiş nitel verilerin inandırıcılık, aktarılabirlik ve tutarlılıklarının sağlanması için aşağıdaki işlemleri önermişlerdir:

- Farklı veri toplama araçlarından yararlanma
- Farklı bilgi kaynaklarından elde edilen verileri karşılaştırma
- Gözlem ya da görüşme gerçekleştirilen grubun dil özelliklerini dikkate alma
- Gerektiğinde katılımcı ya da katılımcılara soru sorma
- Gözlem ve görüşme sürecinde kişisel notlar alma
- Çalışmada yer alan bir katılımcıdan araştırma raporunun doğruluğunu teyit etmesini isteme
- Araştırmacının düşünce kaynaklarını belirtmesi
- Araştırmacının, çıkarımlarının dayanak noktalarını belirtmesi
- Soruların hangi bağlamda sorulduğunun belirlenmesi ve gözlemlenen durumun net olarak belirlenmesi
- Mümkünse ses ve video kayıtlarından yararlanma
- Gerektiğinde birden fazla görüşme yapma
- Konuya ilişkin durum ya da olayları bir süre gözlemleme

Çalışmanın temel veri setini oluşturan gözlem yoluyla elde edilen verilerin; inandırıcılık ve ikna edicilik özelliklerini artırmak için gözlem yapılan ders ortamlar kayıtlar aracılığıyla yeteri kadar gözlemlenmiş, bu süreçte ayrıca ölçek yoluyla katılımcıların görüşleri toplanmış, elde edilen bu iki farklı veri türü karşılaştırılmış, konuyla alakalı olarak yapılmış diğer çalışmaların bulguları göz önünde bulundurulmuş

ve çıkarılan sonuçların muhtemel dayanakları belirtilmiştir. Tüm bunlar yapılırken bilgisayar destekli veri analizinin kullanılması da araştırmanın inandırıcılığını artıran bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Zira bu programlar, kullanıcılara araştırma sürecine ilişkin kanıtlar sunmakta ve bu kanıtlar kolayca incelenebilmektedir (Tekindal, t.y., 4:40). Özellikle büyük ve karmaşık verilerin analizi sürecinde de kolaylıklar sağlayan nitel veri analizi programları, araştırmaların bilimsel geçerlik ve güvenirliğini temin eden önemli araçlar olarak görülmekte ve pek çok bilimsel araştırmalarda tercih edilmektedir (Yakut Çayır ve Sarıtaş, 2017). Söz konusu programların çok daha titizlikle çözüm yapılmasına olanak tanınması özelliklerinin de geliştirilmiş bir geçerlik sağladığı araştırmalarca ortaya konmuştur (St John ve Johnson, 2000).

Sorgulama Topluluğu Ölçeği

Araştırmanın katılımcılarından, Arbaugh ve arkadaşlarının (2008) geliştirdiği Sorgulama Topluluğu Ölçeği aracılığıyla görüşler de toplanmıştır. Ölçek, beşli likert tipte bir ölçme aracı tasarlanmıştır. Ölçekten olabildiğince sağlıklı veriler elde etmek amacıyla, katılımcı grubun öğretmeninin de görüşüne başvurularak, ölçek katılımcı gruba Türkçeden daha yetkin oldukları düşünülen İngilizce olarak uygulanmıştır. Ölçeğin orijinal dili olan İngilizce olarak uygulanmasının bir diğer nedeni de katılımcıların A1 düzeyinde olması, dolayısıyla ölçek maddelerinin muhtemel yanlış yorumlanmasının önüne geçmek istenmesidir. Bununla beraber, katılımcı gruptaki bazı bireylerin kendi ülkelerinde resmî dilin İngilizce olması da ölçeğin İngilizce olarak uygulanmasında etkili olmuştur. Böylelikle, katılımcıların ölçek maddelerini daha iyi anlayıp daha sağlıklı cevaplar verdikleri düşünülmektedir. Ölçek İngilizceden Türkçeye çevrilmediğinden uygulanabilirlik için ayrıca uzman görüşü alınmamıştır. Buna karşın, ölçeğin orijinal dilinde geçerlik ve güvenirlik çalışması faktör analizi gibi istatistiksel işlemlerle ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından sağlanmıştır (Arbaugh vd., 2008).

Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliği

Sorgulama Topluluğu Ölçeği, araştırmanın nitel verilerini sayısal olarak yorumlanması amacıyla kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından açımlayıcı faktör analizi yoluyla gerçekleştirilmiş, bu işlemlere ilişkin bilgilerden ilki olan Temel Bileşen Analizinden Öz Değerler aşağıdaki şekliyle Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6: Sorgulama Topluluğu Ölçeğinin Temel Bileşen Analizinden Öz Değerler

Temel Bileşen Analizinden Öz Değerler				
Başlangıç Öz Değerler				
Bileşen	Toplam	Varyans	Kümülatif	Toplam
1	17.382	51.124	51.124	17.382
2	1.923	5.656	56.781	1.923
3	1.527	4.490	61.270	1.527
4	1.181	3.474	64.744	1.181

(Arbaugh vd., 2008)

Tablo 6’da görülen temel bileşen analizi; ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından 34 maddeden oluşan ölçeğin üçlü alt boyutlarını doğrulamak amacıyla yapılmış, özellikle de faktörlerin doğasıyla ilgili ayrıntılı bilgi sağlaması için kapsamlı bir varyans analizi yapılmasına imkân tanımıştır (Arbaugh vd., 2008). Bunun yanında, ölçek maddelerinin faktör yüklerini de hesaplayan araştırmacılar SPSS programı tarafından oluşturulan desen matrisini de göstermiş ve aşağıda görüldüğü şekliyle bu matrisi sunmuşlardır.

Tablo 7: Sorgulama Topluluğu Ölçeğine Ait Desen Matrisi

Desen Matrisi			
	Bileşen		
	1	2	3
The instructor clearly communicated important course topics.	.826	.088	.067
The instructor clearly communicated important course goals.	.877	-.021	.046
The instructor provided clear instructions on how to participate in course learning activities.	.592	.246	-.035
The instructor clearly communicated important due dates/time frames for learning activities.	.611	.078	.040
The instructor was helpful in identifying areas of agreement and disagreement on course topics that helped me to learn.	.579	.162	-.138
The instructor was helpful in guiding the class towards understanding course topics in a way that helped me clarify my thinking.	.575	.091	-.281
The instructor helped to keep course participants engaged and participating in productive dialogue.	.633	.149	-.160
The instructor helped keep the course participants on task in a way that helped me to learn.	.579	.042	-.285
The instructor encouraged course participants to explore new concepts in this course.	.523	.099	-.233

Instructor actions reinforced the development of a sense of community among course participants.	.569	.174	-.176
The instructor helped to focus discussion on relevant issues in a way that helped me to learn.	.425	.146	-.374
The instructor provided feedback that helped me understand my strengths and weaknesses relative to the course's goals and objectives.	.649	-.123	-.201
The instructor provided feedback in a timely fashion.	.513	-.025	-.103
Getting to know other course participants gave me a sense of belonging in the course.	.050	.619	-.233
I was able to form distinct impressions of some course participants.	.172	.473	.013
Online or web-based communication is an excellent medium for social interaction.	-.181	.674	-.226
I felt comfortable conversing through the online medium.	-.039	.814	.015
I felt comfortable participating in the course discussions.	.109	.788	.005
I felt comfortable interacting with other course participants.	.286	.701	.038
I felt comfortable disagreeing with other course participants while still maintaining a sense of trust.	.103	.620	-.034
I felt that my point of view was acknowledged by other course participants.	.319	.556	.025
Online discussions help me to develop a sense of collaboration.	.047	.561	-.340
Problems posed increased my interest in course issues.	-.099	.172	-.785
Course activities piqued my curiosity.	.064	.070	-.712
I felt motivated to explore content related questions.	.082	-.031	-.770
I utilized a variety of information sources to explore problems posed in this course.	.078	-.158	-.759
Brainstorming and finding relevant information helped me resolve content related questions.	-.106	.130	-.794
Online discussions were valuable in helping me appreciate different perspectives.	-.096	.286	-.699
Combining new information helped me answer questions raised in course activities.	.101	.043	-.716
Learning activities helped me construct explanations/solutions.	.128	.030	-.732
Reflection on course content and discussions helped me understand fundamental concepts in this class.	.008	.237	-.640
I can describe ways to test and apply the knowledge created in this course.	.239	-.097	-.619
I have developed solutions to course problems that can be applied in practice.	.147	.026	-.653
I can apply the knowledge created in this course to my work or other non-class related activities.	.171	-.041	-.687

(Arbaugh vd., 2008)

Tablo 7, ölçeğin geliştirilmesi aşamasında SPSS tarafından oluşturan desen matrisini göstermektedir. Araştırmacılar, ilgili yapı matrisi için faktör yüklerinin biraz farklılaşmasına karşın, her iki çıktı matrisinden elde edilen sonuçların üç faktörlü modeli desteklediğini ifade etmektedir (Arbaugh vd., 2008). Dolayısıyla, tüm araştırma bulguları dikkate alınarak ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Nitel bir çalışmada verilerin toplanma aşamasını Creswell (2012, ss.265-267) beş basamak olarak sıralamış, bu basamakları şöyle belirtmiştir:

- Amaçlı örnekleme yoluyla araştırmanın ana olgusunun en iyi biçimde anlaşılmasına olanak tanıyacak kişi ve mekânların seçilmesi
- Araştırma mekânına katılım izninin alınması ve buraya dâhil olunması
- Katılımcıların görüşlerini kısıtlamayacak şekilde veri toplama araçlarının geliştirilmesi
- Toplanan verilerin kaydının gerçekleştirilmesi
- Tüm bu aşamalardaki etik konulara ve zorluklara duyarlılık gösterilmesi

Araştırma kapsamında, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezinde A1 düzeyde Türkçe öğrenen 19 öğrenci ve bu öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamları araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın temel veri setini oluşturan gözlem yoluyla toplanan veriler, katılımcı grubun uzaktan eğitim sistemi üzerindeki video ders kayıtlarının incelenmesi sonucu elde edilmiştir. Video ders kayıtları incelenmeden önce gerekli izinler alınmış, katılımcı grup da çalışmanın amaç ve kapsamıyla alakalı olarak hem Türkçe hem İngilizce olarak bilgilendirilmiştir. Bu süreçten sonra ders kayıtları Sorgulama Topluluğu çerçevesinde çözümlenmiş ve öğrenme ortamındaki her türlü eylem, söylem ya da aktivite gibi her öğrenme ortamında bulunan unsurlar analiz edilmiştir. Bu süreç ise, verilerin yeterli doygunluğuna eriştiğine kanaat getirildiği ana kadar devam etmiştir. Çünkü nitel çalışmalarda veriler, nitel yöntemin doğası gereği zamanla tekrara düşebilir, yani veriler kendini tekrarlayabilir (Morse, 2016; Shenton, 2004; akt. Baltacı, 2019). Bu durumda araştırmacı, yeni veri toplama araçlarını işe koşabileceği gibi, topladığı verileri detaylandırma yolunu da tercih edebilir (Baltacı, 2019).

Veri toplama sürecinin bir diğer ayağını nicel verilerin toplanması oluşturmaktadır. Nicel veriler, Sorgulama Topluluğu Ölçeği (Arbaugh vd., 2008) aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek, Google Forms aracılığıyla katılımcılara link verilerek uygulanmıştır. Bu aşamada, katılımcılar çalışmanın kapsamı hakkında tekrar hem Türkçe hem İngilizce olarak bilgilendirilmiş, bu sayede daha güvenilir bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Tez çalışması kapsamında hem nitel hem de nicel türde veriler kullanıldığı için veri analizi sürecinde her iki veri türünü çözümleyecek analiz yöntemleri kullanılmıştır. Gözlem aracılığıyla toplanan veriler, sınıflandırılacak tema ve kategoriler zaten belli olduğu için nitel çözümleme yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde temel amaç, gözlem ya da görüşme sonucu toplanmış verileri okuyucuya yorumlanmış bir şekilde sunmak; bunu yaparken de toplanan verilerin daha önceden belli olan temalara göre kategorize edilmesini ve araştırmacının kişisel deneyimi çerçevesinde neden-sonuç bağlamında yorumlanmasını sağlamaktır (Baltacı, 2019). Creswell (2017), nitel araştırmalarda veri analizi sürecini altı basamakta şöyle özetlemişlerdir:

- Toplanan verilerin analiz için hazırlanması, düzenlenmesi
- Verilerin tamamının okunması veya incelenmesi
- Verilerin kodlanmasına başlanması
- Tema ve kategorilerin ya da ortamın betimlenmesi
- Betimleme ve temaların nasıl raporlaştırılacağına geliştirilmesi
- Sonuçların veya bulguların yorumlanması

Çalışma kapsamında toplanan verilerin analiz edilmesi sürecinde yukarıda belirtilen basamaklardan yararlanılmış, bunun için de MAXQDA nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Video ders kayıtları, araştırmanın kapsamında incelenebilecek şekilde deşifre edildikten sonra Sorgulama Topluluğunun kategori ve göstergeleri çerçevesinde kodlanmıştır. Bu kodlama sayesinde katılımcı grubun çevrim içi öğrenme ortamlarındaki hangi söylem ya da eylemlerin bu kategorilere ait olduğu ortaya konmuştur. İlgili kodlamaların istatistiksel incelenmesi de yapılmış, böylece nitel bulgular bir anlamda nicelleştirilmiştir. Sorgulama Topluluğunun kategorilerinin hangi göstergesinde kaç tane bulguya rastlandığı bu sayede gösterilmiş olup ortamın hangi

boyutlar açısından baskın ya da zayıf olduğu ortaya konmuştur. Nitel verilere ait her türlü kodlama, bu kodlamaların yer aldığı bağlam, bu kodlamalara ilişkin istatistiksel veriler çalışmanın Bulgular kısmında ayrıntılarıyla yer almaktadır.

Ölçek aracılığıyla toplanan nicel veriler ise nicel veri analizi programlarından olan Jamovi ile çözümlenmiştir. Bu süreçteki analiz için de betimsel analiz kapsamında ortalama ve standart sapma sonuçlarında yararlanılarak yapılmıştır. Ölçek maddelerinden çıkan ortalamaların değerlendirilmesinde aşağıdaki puan aralıkları göz önünde bulundurulmuş ve bu doğrultuda yorumlanmıştır:

- 1.00 ile 1.80 arası “Strongly Disagree”
- 1.81 ile 2.60 arası “Disagree”
- 2.61 ile 3.40 arası “Neutral”
- 3.41 ile 4.20 arası “Agree”
- 4.21 ile 5.00 arası “Strongly Agree”

Elde edilen nicel bulgular, nitel bulgularla birlikte yorumlanmış ve araştırmanın temel olgusu bu bütüncül bakış açısıyla yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizine ilişkin bulgular ve bulgulara ait yorumlamalar yer almaktadır. Bu amaçla elde edilen sonuçlar tablolar hâlinde gösterilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın Nitel Verilerine İlişkin Bulgular

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamlarının Sorgulama Topluluğu çerçevesinde incelendiği bu tez çalışmasının temel veri setini, söz konusu ortamların incelendiği video ders kayıtları oluşturmaktadır. Farklı zaman dilimlerine ait toplam on adet video ders kaydı, bilgisayar destekli nitel veri analizi tekniğinden yararlanılarak çözümlenip kodlanmıştır. Video ders kayıtları, Sorgulama Topluluğunun boyutlarına ilişkin göstergeler temel alınarak kodlanmış, bu sayede hangi eylem ya da söylemin bu boyutlara ait olduğu gösterilmiştir. Video ders kayıtlarına ilişkin bu kodlamalar gösterildikten sonra kodlara ait istatistiksel veriler de paylaşılmış, bu sayede araştırmanın nicel verileri ile birlikte daha kolay yorumlanabilecek bir veri kümesi elde edilmiştir.

Video Ders Kayıtlarına İlişkin Deşifre ve Çözümlemeler

Tez çalışması kapsamına dâhil edilen katılımcı gruba ait video ders kayıtları, araştırmanın sonuçlarını yansıtabilecek deşifre edilmiştir ve Sorgulama Topluluğunun göstergelerini yansıtacak biçimde görselleştirilmiştir. Tüm bu deşifre ve kodlamalar yapılırken kullanılan analiz programının renkli kodlama özelliğinden yararlanılmıştır. Sorgulama Topluluğunun Sosyal Buradalık boyutuna ait kodlamalar için turkuaz, Bilişsel Buradalık için eflatun, Öğretimsel Buradalık için de kırmızı renkli kodlamalar tercih edilmiştir. Bu sayede hangi kodun hangi bileşene ait olduğu kolayca görülebilmektedir. Bununla birlikte çözümleme sırasında zaman etiketi de kullanılmış, bu sayede hangi söylemin ilgili videonun kaçınıcı dakikasında olduğu da belirtilmiştir. Dolayısıyla, toplanan verilerin ve yapılan analizlerin inandırıcılık ve ikna edicilik gibi özellikleri artırılmaya çalışılmıştır. Video kayıtları üzerinde yapılan deşifre ve kodlamalar aşağıdaki analiz çıktılarında görülmektedir.

	1	[0:00:00.0]
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	2	[0:02:11.9] Öğretmen: Evet, arkadaşlar hoş geldini
	3	Öğrenciler: Hoş bulduk hocam.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	4	[0:03:02.6] Öğrenci: Merhaba hocam.
..İçerik ya da soruları sunma	5	[0:03:27.7] Öğretmen: Cheikhadi sen saat kaçta otobüse biniyorsun?
	6	Öğrenci: Saat 2.25 otobüse... (tereddüt ediyor)
	7	Öğretmen: Evet. Cheikhadi tekrar.
	8	[0:04:05.8] Öğrenci: Tekrar soru. (sorunun tekrar sorulmasını istiyor)
..İçerik ya da soruları sunma	9	Öğretmen: Tamam. Sen saat kaçta otobüse biniyorsun? (yazarak)
..Sezgisel sıçramalar yapma	10	Öğrenci: Tamam. Saat 2'yi 25 geçe otobüse biniyorum. (öğretmen öğrenciye yardımcı oluyor)
..Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme	11	[0:04:57.2] Öğretmen: Arkadaşlar bakın. Eğer burada dakika varsa, yani .00 değil. Ben o zaman "geçe" kullanıyorum. Lütfen unutma.
..İçerik ya da soruları sunma	12	[0:05:33.6] Öğretmen: Sen saat kaçta kahvaltı yapıyorsun?
	13	[0:05:41.2] Öğrenci: Kahvaltı? (onay bekliyor)
	14	Öğretmen: Evet. 9 buçukta... yapıyorum (öğretmen geri bildirim üzerine kahvaltı ile tamamlıyor)
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	15	Öğrenci: Aferin Cheikhadi sana da.
..İçerik ya da soruları sunma	16	[0:06:27.7] Öğretmen: Amal Mahamad.
	17	Öğrenci: Evet hocam.
	18	Öğretmen: Evet, Amal. Sen saat kaçta uyuyorsun?
..Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme	19	Öğrenci: Ben saat 1'i buçukta uyuyorum.
..Çözümler üretme	20	Öğretmen: 1'i buçukta olur mu? 1'i buçukta? Tekra
	21	Öğrenci: 1'i buçuk (öğretmenin söylediklerini sentezleyemeyerek)
	22	Öğretmen: 1 buçuk (öğrencinin hatasını düzeltiyor)
..İçerik ya da soruları sunma	23	[0:07:15.8] Öğretmen: Tekrar soruyorum sana Amal. Amal sen saat kaçta uyanıyorsun?
..Uygulama	24	Öğrenci: Saat 10'u çeyrek geçe uyanıyorum.
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	25	Öğretmen: Aferin.
..İçerik ya da soruları sunma	26	[0:08:02.4] Öğretmen: Sen saat kaçta kitap okuyorsun? (tekrar ederek)
	27	Öğrenci: Saat 9.25
	28	[0:08:38.6] Öğretmen: Ne diyorum? 9'u 25... (öğretmen "geçe" kelimesini buldurmaya çalışıyor)
	29	Öğrenci: 25 okuyor.
	30	Öğretmen: Ne gelecekti buraya? 9'u 25...
	31	Öğrenci: Okuyorum.

..İçerik ya da soruları sunma	32	Öğretmen: Okuyorum ama. Geçe... Unutma.
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	33	[0:09:16.4] Öğretmen: Amal sen saat kaçta kahve içiyorsun? (öğretmen, aynı öğrenciye tekrar soru soruyor)
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	34	Öğrenci: 6 buçuk...
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	35	Öğretmen: 6 buçuk... (öğretmen, bulunma hal ekini öğrenciye buldurmaya çalışıyor)
..Öğrenmeyi kontrol etme	36	Öğrenci: Kahve içiyorum.
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	37	Öğretmen: 6 buçukta. Lütfen unutmuyoruz, tamam mı?
..Aynı görüşte olduğunu belirtme	38	Öğretmen: Peki, Amacığım teşekkür ediyorum.
..Sürecin etkililiğini değerlendirme	39	[0:10:40.1] Öğretmen: Başka kim var? Bakıyorum.
..İçerik ya da soruları sunma	40	[0:11:17.7] Öğretmen: Başka kim konuşmadı? Herkes konuştu mu?
..Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma	41	[0:11:40.7] Öğretmen: Peki arkadaşlar. Sorunuz var mı? Saatler ile ilgili soru var mı? Abbiha, Hasan, Rozi, Abdulkani, Cheikhadi, Aya... (teker teker katılımcıların ismini söyleyerek)
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	42	Öğrenciler: Yok. Soru yok. Soru yok hocam. Anladım (hep birlikte)
..İçerik ya da soruları sunma	43	[0:12:02.7] Öğretmen: Bunu bol bol pratik yapıyoruz. Bol bol konuşma yapıyoruz.
..Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma	44	[0:12:09.9] Öğretmen: Şimdi bir şey izleyeceğiz. Bir video izliyoruz.
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	45	[0:12:29.7] Öğretmen: Bak bakalım. Resimde kim var?
..İçerik ya da soruları sunma	46	[0:12:36.4] Öğretmen: Mikrofonu açabilirsiniz. Aç mikrofonu.
..Beyin fırtınası yapma	47	[0:12:54.6] Öğretmen: Evet, ne görüyorsunuz? Kim var? (Bir resim göstererek)
..Fikir çeşitliliği gösterme	48	Öğrenciler: Anne... Kadın var... Yaşlı adam... İki tane adam...
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	49	[0:13:37.2] Öğretmen: Şimdi, sizce onlar ne yapıyorlar?
..İçerik ya da soruları sunma	50	Öğrenciler: Konuşuyor... Alışveriş yapıyorlar...
..Beyin fırtınası yapma	51	[0:15:04.8] Öğretmen: Şimdi, kadınlar nereye gidiyorlar? (öğretmen, izlenen video ile alakalı soru soruyor)
..Fikir çeşitliliği gösterme	52	Öğrenciler: Pazara gidiyorlar (hep birlikte)
..İçerik ya da soruları sunma		
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme		
..Aynı görüşte olduğunu belirtme		

..Öğrenmeyi kontrol etme	{	53	[0:21:04.0] Öğretmen: Anladınız mı videoyu?
..Aynı görüşte olduğunu belirtme	{	54	[0:21:12.3] Öğretmen: Herkes anladı mı?
		55	Öğrenciler: Anladım hocam. Anladım. Anladım hocam. (hep birlikte)
..Aynı görüşte olduğunu belirtme	{	56	[0:21:17.6] Öğretmen: Tekrar dinlemek istiyor musunuz, tekrar?
		57	Öğrenciler: Evet (hep birlikte).
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	{	58	[0:28:48.7] Öğretmen: Ne dedi? (videodaki karakterin ne dediğini soruyor)
..Fikir çeşitliliği gösterme	{	59	Öğrenciler: Hayırlı... Hayırlı... Ne kadar? (öğrenciler tahmin etmeye devam ediyor)
..Beyin fırtınası yapma	{	60	Öğretmen: Hayırlı işler. (öğretmen, hayırlı ile hayır edatı arasındaki farkı açıklıyor)
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme	{		
..İçerik ya da sorulan sunma	{	61	[0:29:47.0] Öğretmen: Ne dedi? (videodaki karakterin ne dediğini soruyor)
..Beyin fırtınası yapma	{	62	Öğrenciler: Dol ... Doldu ...
..Fikir çeşitliliği gösterme	{	63	Öğretmen: (Öğrenciler için zor olduğunu bildiği için yazarak) Dolmalık biberin kilosuna kaç lira?
..Yakınsama			
..İçerik ya da sorulan sunma	{	64	[0:31:23.5] Öğretmen: Ne istiyor? (öğrencilerin izledikleri bir video ile ilgili soru soruyor)
..Fikir çeşitliliği gösterme	{	65	Öğrenciler: Sözümler, süzüm ... (öğrenciler çeşitli öneriler bulunuyorlar)
..Yakınsama		66	Öğretmen: Bak, dinle.
..Beyin fırtınası yapma	{	67	Öğrenciler: Çekir... Çek (tahmin etmeye çalışıp gülüyorlar)
..Fikir çeşitliliği gösterme	{	68	Öğrenciler: Güliyorlar (cevaplar verip verilen cevaplara gülüyorlar).
..Beyin fırtınası yapma	{		
..Yakınsama			
..Mizah unsurlarından yararlanma			
..Duygulanı ifade etme	{	69	[0:31:46.0] Öğrenci: Süzüm*.Süzüm*. Süzüm* istiyorum.
..Mizah unsurlarından yararlanma	{	70	Öğretmen: Süzüm mü? Süzüm ne demek? (gülerek)
		71	Öğrenci: (videodaki karakteri kastederek) Çabuk çabuk konuşuyor.
		72	Öğrenciler: (verilen cevaba gülüyorlar)
..Aynı görüşte olduğunu belirtme	{	73	[0:33:00.1] Öğretmen: Ne istiyor? (videodaki diğer konuşmacı da üzüm istiyor)
..Uygulama		74	Öğrenciler: Üzüm... Üzüm... (hep birlikte)
..Çözümler üretme	{	75	[0:33:28.2] Öğretmen: Ne dedi?
..Aynı görüşte olduğunu belirtme	{	76	Öğrenciler: Allah... Allah bereket veriniz (versin).
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme	{	77	Öğretmen: Evet, Allah bereket versin.
..Sonu sorma	{	78	[0:36:16.6] Öğrenci: Hocam, etler anlamadım. (ne olduğunu soruyor)
..Söylenilen bir şeye atıfta bulunma	{	79	Öğretmen: Et, et...
..Bilgi alışverişinde bulunma	{	80	Öğrenci: Meat (başka bir öğrenci İngilizce karşılığını)

..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	81	söylüyor) Öğrenci: Aa, tamam tamam. Teşekkür ederim. Anladım, anladım.
..İçerik ya da sorulan sunma	82	[0:37:23.6] Öğretmen: Kaç kilo? (videodaki karakterin kaç kilo et aldığını soruyor)
..İçerik ya da sorulan sunma	83	Öğrenciler: 2 buçuk... 2 kilo...
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	84	Öğretmen: 2 mi 2 buçuk mu?
..Çözümler üretme	85	Öğrenciler: 2 buçuk... 2 buçuk
..Kurallar koyma	86	[0:38:45.5] Öğretmen: Mikrofonlarımızı kapatıyoruz. Etkinlik bitti. (öğretmen yoklama alıyor)
..Soru sorma	87	[0:39:34.3] Öğrenci: Hocam bitti? (dersin bitip bitmediğini soruyor)
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	88	Öğretmen: Hayır. 10 dk sonra görüşüyoruz. Şimdi mola.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	89	[0:39:39.8] Öğrenciler: Görüşürüz. Hoşça kalın. Hoşça kalın.



	1	[0:00:00.0]
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma {	2	[0:01:43.8] Öğretmen: Evet, arkadaşlar hoş geldiniz.
	3	Hocalarım sizler de hoş geldiniz tekrar.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma {	4	Öğrenciler: Hoş bulduk.
	5	[0:03:04.5] Öğrenciler: Merhaba hocam.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma {	6	Öğretmen: Merhaba. Hoş geldiniz yeni katılanlar, yeni gelenler...
	7	Öğrenciler: Hoş bulduk.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma {	8	[0:03:16.6] Öğrenciler: Merhaba hocam.
	9	Öğretmen: Merhaba hoş geldiniz.
..Öğretim programını oluşturma {	10	Öğrenciler: Hoş bulduk.
	11	[0:03:23.4] Öğretmen: Evet, şimdi arkadaşlar. Konuşma yapıyoruz bu dersimizde.
..Öğretim yöntemini belirleme {	12	[0:03:33.8] Öğretmen: Şimdi sizler seçiyorsunuz.
	13	(sanal tahtaya dört farklı yer adı yazarak) Daha önce yaptık. Onun gibi yapıyoruz. Hatırlıyor musunuz? (rol oynama tekniğini kastediyor)
..Soru sorma {	14	[0:04:24.3] Öğrenciler: Hocam, mağazada*, mağazada*? (mağazanın ne olduğunu soruyor)
	15	Öğretmen: Mağaza? Hani çanta satılıyor, ayakkabı satılıyor orada.
..Soru sorma {	16	Öğrenci: Aa, tamam tamam.
	17	[0:05:12.0] Öğrenciler: Sonra? (daha sonra ne yapacaklarını soruyor)
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme {	18	Öğretmen: (aktiviteyi detaylandırıyor)
..Duygulanı ifade etme {	19	[0:05:36.8] Öğretmen: Kim konuşmak istiyor?
	20	Öğrenciler: Ben konuşmak istiyorum, ama bilmiyorum nasıl?
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme {	21	[0:05:59.9] Öğretmen: Aferin. Böyle, güzel.
	22	[0:08:51.2] Öğretmen: Rozi, bir de şöyle diyebilirsin: Mesela hangi ceket? Nasıl ceket? Hangi renk, tamam? Sorabilirsin.
..Uygulama {	23	Öğrenci1: Hangi ceket, nasıl? (diyalog kurduğu öğrenciye soru soruyor)
..Mizah unsurlarından yararlanma {	24	[0:09:23.1] Öğrenci1: 999 Dolar (diyalog çalışmasında fiyat olarak belirtiliyor)
	25	Öğretmen ve Öğrenciler: (gülüşüyorlar)
..Duygulanı ifade etme {	26	Öğrenci2: Allah, Allah. Çok pahalı. (gülerek)
	27	Öğretmen: Aman. Hangi dükkana gittin? Çok pahalı.
		Öğrenci2: Evet, çok pahalı. (gülerek)
		Öğrenci1: İndirim yok.

..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme	28	Öğrenci2: İndirim var mı?
..Uygulama	29	Öğrenci1: Hayır, indirim yok.
	30	Öğrenci2: Peki, tamam. Problem değil. Tutmuyorum (almıyorum demek istiyor)
	31	Öğretmen: Hayır, tutmuyorum demiyoruz. Almıyorum. (öğretmen farkı açıklıyor)
	32	Öğrenci: Almıyorum. İyi günler.
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme	33	[0:11:01.7] Öğrenci: Tamam, ayakkabılı almak istiyorum.
..Uygulama	34	Öğretmen: Ayakkabı almak istiyorum.
	35	Öğrenci: Ayakkabı... ayakkabı almak istiyorum.
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme	36	[0:11:13.8] Öğrenci: Maalesef, ayakkabı var. (olmadığını ifade etmek istiyor)
..Uygulama	37	Öğretmen: Maalesef var, olmaz. Maalesef yok. Maalesef olumsuz.
	38	Öğrenci: Maalesef yok yok.
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	39	[0:11:49.3] Öğretmen: Peki, teşekkür ediyorum Roz ve Amal... Size kocaman alkış. (alkışlayarak)
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	40	Öğrenci: Rica ederim.
..Uygulama	41	[0:14:05.6] Öğretmen: Biraz indirim iste? (öğrenciye diyalogta ne yapması gerektiğini söylüyor).
	42	Öğrenci: Tamam. İndirim var mı?
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme	43	[0:15:52.2] Öğretmen: Hepsi kadar olmaz. Hepsi 30 lira diyorsun.
	44	Öğrenci: Tamam.
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	45	[0:16:09.4] Öğretmen: Cheikhadi söyle, "Başka bir şey istiyor musun?" Belki biber var, üzüm var.
..Uygulama	46	Öğrenci: Başka bir şey istiyor musunuz?
	47	Öğrenci: Muz, üzüm var mı?
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme	48	[0:17:02.3] Öğrenci: Kilo başına ne kadar? (kilosu ne kadar demek istiyor)
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	49	Öğretmen: Kilo başına demiyoruz. Kilosu ne kadar? (gülerek) Abbihacığım. Aferin.
..Uygulama	50	Öğrenci: Kilo ne kadar?
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	51	[0:18:31.3] Öğretmen: Abbihacı ve Cheikhadi, size kocaman alkış. Aferin size de (alkışlayarak)
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	52	[0:18:34.3] Öğretmen: Kim konuşmak istiyor?
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	53	Öğrenciler: (İki öğrenci söz hakkı istiyor)
	54	Öğretmen: Abdulkani ve Ayşe ... Tamam, çok güzel.
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	55	[0:23:30.3] Öğretmen: Aferin Abdulkani ve Ayşe.

..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	56	[0:23:56.0] Öğretmen: Tamam Hasan, sen varsın. Bir de başka bir kişi (öğretmen, diyalog için katılımcı istiyor) ... Yusuf, Amal, Anna, Bolanne ... Haydi. Ben yardım ediyorum.
..Diğer öğrencilere hitap etme	57	[0:25:07.5] Öğrenci: Hoş geldiniz.
	58	Öğrenci: Hoş bulduk Hasan. (arkadaşına adıyla hitap ediyor)
..Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme	59	[0:25:53.7] Öğrenci: İki tane kilo domates ...
..Uygulama	60	Öğretmen: "İki kilo domates istiyorum." İki tane olmaz. İki kilo.
	61	Öğrenci: İki kilo.
..Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme	62	[0:27:23.9] Öğrenci: Patates ne kadar?
	63	Öğrenci: 1 yüz lira
	64	Öğretmen: Yüz lira. 1 yüz lira olmaz.
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	65	[0:28:21.0] Öğretmen: Bence indirim iste. İndirim var mı diye sor.
..Uygulama	66	Öğrenci: İndirim var mı?
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	67	[0:30:03.4] Öğretmen: Peki, aferin Bolanne ve Hasan. Size de kocaman bir alkış. (alkışlayarak)
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	68	[0:30:20.9] Öğretmen: Kim konuşmak istiyor? Başka var mı?
..Diğer öğrencilere hitap etme	69	[0:30:26.5] Öğretmen: Bak Abdulkani ne diyor? "O zengin". (öğrencinin yazmış olduğu bir mesajı okuyor)
..Mizah unsurlarından yararlanma		
..Duygulanı ifade etme	70	[0:33:41.7] Öğrenci: Hocam internet problem. Tekrar hocam? (sorunun tekrar edilmesini istiyor)
..Teknik problemlere değinme		
..Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma	71	[0:34:36.4] Öğretmen: Tekrar Anna lütfen mikrofonu aç.
..Öğretim programını oluşturma	72	Öğretmen: [0:38:55.3] Yarın dersimiz saat 1'de olacak.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	73	Öğrenciler: Rica ederim. Teşekkürler hocam. İyi akşamlar. Görüşürüz. Güle güle hocam. (hep birlikte)
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma		
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma		
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma		
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma		

	1	[0:00:00.0]
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma {	2	[0:00:49.5] Öğrenciler: Merhaba hocam.
	3	Öğretmen: Merhaba Amal.
	4	[0:02:11.6] Öğretmen: Evet, arkadaşlar hoş geldiniz
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma {	5	Hocalarım sizler de hoş geldiniz.
		Öğrenciler: Merhaba hocam. Hoş bulduk.
..Öğretim programını oluşturma {	6	[0:04:12.1] Öğretmen: Şimdi ... Şimdiki konumuz ...
		Ek öğreniyoruz. Yani, -lı, -sız ve -lık eki. Bugünkü
		konumuz bunlar.
..Öğretim yöntemini belirleme {	7	[0:04:38.5] Öğretmen: Şimdi ben anlatıyorum.
		Sonra, soru varsa söylüyorsunuz. Hocam soru var
		diye.
..Aynı görüşte olduğunu belirtme {	8	[0:05:12.0] Öğretmen: Tuzu biliyor musunuz?
	9	Öğrenciler: Evet (hep birlikte)
..Kurallar koyma {	10	[0:05:45.0] Öğretmen: Mikrofonlarımızı kapatıyoruz
		lütfen.
..İçerik ya da sorulan sunma {	11	[0:07:11.7] Öğretmen: Tuz? Hangisi gelecek: -lı, -li,
		-lu, -lü?
..Uygulama {	12	Öğrenciler: -lu..., -lu..., tuzlu...
..Çözümler üretme {	13	Öğretmen: Şeker?
..İçerik ya da sorulan sunma {	14	Öğrenciler: Şekerli..., -li..., -li..., şekerli...
..Çözümler üretme {	15	... (örnekler artıyor)
..Uygulama {		
..Öğrenmeyi kontrol etme {	16	[0:10:04.2] Öğretmen: Anlaştık mı? Saygırlar...
		(anladınız mı diye soruyor)
Aynı görüşte olduğunu belirtme { {	17	Öğrenciler: Tamam hocam. Anladık evet.
..Çoğul yapılar kullanma {		
..Kendini ortaya çıkarma {	18	[0:10:14.3] Öğretmen: Sabır ne demek?
..Kendini ortaya çıkarma {	19	Öğrenciler: Arapça (Arap olan öğrenci söylüyor)
	20	Öğrenciler: Tamam hocam. Urduca sabır. (öğrenci
		Pakistanlı olduğunu gösteriyor)
..Uygulama {	21	[0:12:40.0] Öğrenci: Hocam, bu çorba çok lezzetli.
		(öğretmenin açıklamasını örnekliyor)
	22	Öğretmen: Evet olur. Güzel bir cümle.
..Öğrenmeyi kontrol etme {	23	[0:15:05.8] Öğretmen: Bunu herkes anladı mı?
	24	Öğrenci: Anladım hocam.
	25	Öğretmen: Anladınız. Peki.
	26	[0:16:35.8] Öğrenci: Hocam.
..Soru sorma { {	27	Öğretmen: Evet, kim konuşuyor?
..Test etme {	28	Öğrenci: Ben. "Ben akıllıyım" doğru mu? (soru
		soruyor)

..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

..Soru sorma

..Test etme

..Öğretim programını oluşturma

..İletişim amaçlı ifadeler kullanma

..Öğretim programını oluşturma

..Soru sorma

..İçerik ya da soruları sunma

..Uygulama

..Uygulama

..Kurallar koyma

..Soru sorma

..Test etme

..Merak duygusu oluşturma

..Soru sorma

..Test etme

..Soru sorma

..Söylenilen bir şeye atıfta bulunma

..Uygulama

..Mizah unsurlarından yararlanma

29

Öğretmen: Evet, bu olur. Çok güzel olur. (gerekli açıklamaları yaptıktan sonra). Aferin sana.

30

[0:18:12.0] Öğrenci: Hocam?

31

Öğretmen: Efendim.

32

Öğrenci: Yani, mesela "Bugün hava güneşli" doğru mu? (soru soruyor)

33

Öğretmen: Evet, doğru. Onları göreceğiz. Onları da göreceğiz.

34

[0:19:04.1] Öğrenci: Tamam. Teşekkür ederim.

35

Öğretmen: Rica ederim.

36

[0:20:25.6] Öğretmen: -sınız, -sınız ekine geçiyoruz.

37

[0:21:19.5] Öğrenci: "Rahat" mesela? (rahat kelimesinin rahatsız biçiminde kullanılıp kullanılmayacağını soruyor).

38

Öğretmen: Rahatsız, evet. Yani hasta. Olur.

39

[0:22:25.2] Öğretmen: Şimdi, tuz? Hangisi geliyor? (-sınız, -sınız, -suz, -süz eklerini soruyor)

40

Öğrenci: -suz

41

Öğretmen: Şeker?

42

Öğrenciler: -sınız..., şekersiz..., şekersiz

43

... (örnekler artıyor)

44

[0:22:54.2] Öğretmen: Lütfen mikrofonlarınızı açın. Herkes.

45

[0:25:14.2] Öğrenci: Hocam.

46

Öğretmen: Evet, Yusuf. Pardon, Abdulkani.

47

Öğrenci: -sınız, -sınız, -suz olumsuz mu?

48

Öğretmen: Evet, olumsuz gibi düşünebilirsin.

49

[0:25:36.4] Öğrenci: Hocam.

50

Öğretmen: (konuşmasını bitirdikten sonra) Evet, Abbıha.

51

Öğrenci: Siz English var? (öğretmene İngilizce bilip bilmediğini soruyor)

52

[0:27:09.6] Öğretmen: Evet, Abdulkani.

53

Öğrenci: Sabır, yaşlı mı? Aynı mı?

54

Öğretmen: Hayır, yaşlı değil. Yaşlı, ihtiyar. Hayır, aynı değil.

55

[0:27:35.1] Öğrenci: (Arapça konuşarak arkadaşının söylediğine atıfta bulunuyor)

56

[0:28:34.0] Öğrenci: "Öğretmen akılsız". (espri yapıyor)

	57	Öğretmen: "Öğretmen akılsız". Yani, öğretmende ak yok mu? (gülerek)
	58	[0:28:49.6] Öğretmen: Peki, bakın. Rahatlı olmaz. Sakın bunu yanlış yapma. (öğretmen, kuralın aşırı genelleştirilmesini önlemek istiyor). Anlaştık mı?
..Test etme	59	[0:29:24.9] Öğrenci: Hocam, "Öğretmen akıllı". (olı mu diye soruyor)
	60	Öğretmen: Şimdi oldu.
..Kurallar koyma	61	[0:29:58.7] Öğretmen: Mikrofonlarımızı kapatıyoruz. (öğrencilerden yazdıklarını not almalarını istiyor)
..Çoğul yapılar kullanma	62	[0:33:25.6] Öğrenci: Herkes bitirdik, hocam.
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme	63	Öğretmen: Herkes bitirdi. Güzel. (Öğrencinin hatasını düzeltiyor)
..Kurallar koyma	64	[0:33:50.9] Öğretmen: Herkes mikrofonunu açıyor. (öğretmen sesletim çalışması yapıyor)
..Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma	65	[0:35:43.7] Öğretmen: Arkadaşlar, buraya kadar herkes anladı değil mi?
..Öğrenmeyi kontrol etme	66	Öğrenci: (anlamadığını söylüyor)
..Konuyu özetleme	67	Öğretmen: (ekleri özet bir şekilde tekrar anlatıyor)
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	68	[0:38:09.5] Öğrenci: Tamam, görüşürüz.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	69	[0:38:23.2] Öğretmen: Anna, görüşürüz.
	70	Öğrenci: Görüşürüz, hocam.
..Soru sorma	71	[0:38:28.3] Öğrenci: Hocam, bir ders var mı?
	72	Öğretmen: Evet, dördüncü dersimiz var.

	1	[0:00:00.0]
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma {	2	[0:00:23.8] Öğrenci: Merhaba hocam.
	3	Öğretmen: Merhaba arkadaşlar.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma {	4	[0:00:59.4] Öğrenci: Merhaba hocam.
..Öğretim programını oluşturma {	5	[0:03:31.2] Öğretmen: -lık ekini öğreniyoruz bugün.
..Uygulama {	6	[0:04:48.0] Öğrenci: Öğretmenlik. (Öğretmenin -lık,
	7	-lik, -luk, -lük eklerini öğretmesi üzerine)
		... (örnekler artıyor: doktorluk, mühendislik, hemsirelik vs.)
..Öğrenmeyi kontrol etme {	8	[0:06:21.4] Öğretmen: Herkes anladı mı? Peki, anlamadım diyen var mı?
	9	[0:06:51.7] Öğrenci: Hocam.
..Soru sorma {	10	Öğretmen: Evet, Amal.
	11	Öğrenci: Meslek ne demek?
	12	Öğretmen: Meslek, iş. Ne iş yapıyorsun? Yani, senin mesleğin ne?
..Test etme {	13	[0:07:09.6] Öğrenci: Hocam profession? (İş, meslek kelimelerini İngilizce karşılığıyla test ediyor)
..Test etme {	14	[0:07:27.9] Öğrenci: Hocam, "Ben meslek öğrenci "
..Uygulama {		(olur mu diye soruyor)
	15	[0:07:35.7] Öğretmen: Yani, başka bir şey var mı? Okuyor musun? Üniversite okuyor musun Abbiha?
..Kendini ortaya çıkarma {	16	Öğrenci: Aa, tamam hocam. Administration (işletme okuduğunu söylüyor). Business, işletme.
..Kendini ortaya çıkarma {	17	Öğretmen: Master değil, sen doktora yapıyorsun.
	18	Öğrenci: Hocam, öğretmen Pakistan. (Pakistan'da öğretmenlik yaptığını söylüyor)
..Uygulama {	19	[0:09:40.8] Öğrenciler: Tuzluk, şekerlik, kitaplık, gözlük, kulaklık, sözlük vs...
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme {	20	Öğretmen: Aferin.
..Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma {	21	[0:09:46.7] Öğretmen: Herkes söylüyor. Mikrofonu aç. (öğrencilerin katılımını istiyor)
..Kurallar koyma {		
..Kendini ortaya çıkarma {	22	[0:10:42.1] Öğrenci: Pakistan'da usta öğrencilere öğretmenlik yapıyorum.
..Test etme {	23	Öğretmen: Güzel, aferin sana Abbihacığım.
..Uygulama {		
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme {	24	[0:10:54.4] Öğretmen: Şimdi bak bakalım. Burada ne görüyorsunuz? (öğretmen, Google görsellerden "tuzluk" aramasını yapıp çıkan sonuçları öğrencilere
..İçerik ya da soruları sunma {		
..Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma {		

..Uygulama	{ }
..Test etme	{ }
..Sentezleme	{ }
..Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma	{ }
..Soru sorma	{ }
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmaları teşhis etme	{ }
..Uygulama	{ }
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	{ }
..Öğrenmeyi kontrol etme	{ }
..Çoğul yapılar kullanma	{ }
..Konuyu özetleme	{ }
..Öğrenmeyi kontrol etme	{ }
..Kurallar koyma	{ }
..Zaman parametrelerinden yararlanma	{ }
..Kurallar koyma	{ }
..Sürecin etkililiğini değerlendirme	{ }
..Uygulama	{ }
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmaları teşhis etme	{ }
..Uygulama	{ }
..Sezgisel sıçramalar yapma	{ }
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	{ }
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	{ }
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	{ }
..Uygulama	{ }

gösteriyor)

25	[0:11:20.9] Öğrenci: Hocam sözlük, dictionary.
26	Öğretmen: Evet, evet Amal. Tek tek göstereceğim. (öğretmen, -lık, lik ekleri ile yapılan nesnelerin görsellerini öğrencilerle paylaşıyor)
27	[0:12:11.9] Öğrenci: Bu kütüphane değil mi? (gösterilen kitaplığa göndermede bulunarak)
28	Öğretmen: Kütüphane bu değil. Bu, kitaplık. Bu eşyanın adı kitaplık.
29	[0:12:56.2] Öğrenci: Ayakkabılık.
30	Öğretmen: Aferin, çok güzel.
31	[0:13:45.4] Öğretmen: Buraya kadar tamam mıyız? Herkes anladı mı?
32	[0:13:55.9] Öğrenci: Herkes anladı.
33	[0:14:02.0] Öğretmen: Şimdi ne dedim? ... (-lık, lik vb. eklerin işlevlerini kısaca tekrar özetliyor)
34	[0:18:28.8] Öğretmen: Evet, var mı buraya kadar anlamadığınız bir yer? Yoksa herkes yazıyor.
35	[0:19:06.4] Öğretmen: Evet, 5 dk veriyorum. 5 dakikada yazıyorsunuz.
36	[0:22:08.9] Öğretmen: Ama herkes okuyor. Duymuyorum sizi.
37	[0:24:09.2] Öğretmen: Hangisinden istiyorsanız örnek cümle istiyorum. Bakalım anladınız mı?
38	[0:27:15.2] Öğrenci: Dün limonata içtim. (çeşitli yapım ekleri içeren bir cümle kurmaya çalışıyor)
39	Öğretmen: Ama -lık, -lik, -sız, -süz nerede? Limonatada yok.
40	Öğrenci: Limonata çok şekerliydi.
41	Öğretmen: Güzel. Aferin.
42	[0:27:46.7] Öğretmen: Aferin Ayşe, bravo. (alkışlayarak)
43	Öğrenci: Teşekkür ederim hocam.
44	[0:27:52.8] Öğretmen: Başka kim cümle kurmak istiyor?
45	Öğrenci: Hocam ben.
46	Öğretmen: Evet Abbıha.
47	Öğrenci: Annem lezzetli bir çorba yaptı.

..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	{	48	[0:28:03.3] Öğretmen: Aferin Abbiha, bravo. (akışlayarak)
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	{	49	Öğrenci: Teşekkür ederim hocam.
		50	[0:28:11.3] Öğrenci: Bende hocam. (Söz hakkı istiyor)
		51	Öğretmen: Evet Cheikhadi. Seni dinliyoruz.
..Uygulama	{	52	Öğrenci: Çay içtim şekersiz.
		53	Öğretmen: Ben şekersiz çay içtim.
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	{	54	Öğrenci: Ben şekersiz çay içtim.
		55	Öğretmen: Aferin Cheikhadi, bravo.
		56	 (örnekler artıyor)
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	{	57	[0:29:42.0] Öğretmen: Sizden de bekliyorum. (öğretmen, öğrencilere isimleriyle hitap ederek onlardan da örnek istediğini söylüyor)
		58	[0:31:12.2] Öğrenci: Annem yemeğe tuz koydu.
..Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme	{	59	Öğretmen: Tuz koydu. Tamam. Ama tuzluydu diyelim. -lı, -li istiyorum ya... Annem yemek yaptı. Yemek çok tuzluydu.
		60	Öğrenci: OK. Annem yemek yaptı, tuz koydu.
..Mizah unsurlarından yararlanma	{	61	Öğretmen ve öğrenciler: (Gülüyor). "Tuz koydu". Israrla "tuz koydu". Tuzluydu.
..Uygulama	{	62	Öğrenci: Tuzluydu.
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	{	63	Öğretmen: Aferin Bolanne, bravo.
		64	[0:31:51.1] Öğretmen: Evet, Yusuf.
..Uygulama	{	65	Öğrenci: Evlilik oyun bir şey değil, ciddi bir şeydir.
..Fikir çeşitliliği gösterme	{	66	Öğretmen: Yusuf, valla güzel söyledin. Yusuf'a kocaman bir alkış. Eminim arkadaşlar anlamadılar.
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	{		
		67	[0:33:04.1] Öğrenci: Hocam.
		68	Öğretmen: Evet Rozi.
..Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme	{	69	Öğrenci: Bugün ben öğle yemeği (...), ama yemek tuzlusuzdu.
..Uygulama	{	70	Öğretmen: Öğle yemeği yedim, tuzsuzdu.
		71	Öğrenci: Evet, tuzsuzdu.
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	{	72	[0:34:40.0] Öğretmen: Herkes söyledi mi? Var mı "ben tekrar söylemek istiyorum" diyen?
		73	[0:35:03.7] Öğretmen: Arkadaşlar, çok teşekkür ediyorum. Lütfen bunu tekrar yapıyorsunuz. Ödeviniz 5 cümle. (öğretmen, ödevi ayrıntılı olarak açıklıyor). Sonra bana Whatsapp'dan gönderiyorsunuz. Tamam mı? Perşembeye kadar zaman var. Perşembe.
..Kurallar koyma	{		
..Zaman parametrelerinden yararlanma	{		
..Soru sorma	{	74	[0:36:21.7] Öğrenci: Fül*, fil*. Şimdiki zaman ve

...Soru sorma	{	75	geçmiş zaman? (verilen ödevin hangi zaman kullanılarak yapılması gerektiğini soruyor.) Öğretmen: Fark etmiyor. Hangisini istiyorsan.
...Soru sorma	{	76	[0:36:47.8] Öğrenci: Hocam, 5 cümle -lı, -li, -lu, -sız, -siz, -luk? (Ödevi, bu ekleri kullanarak mı yapacaklarını soruyor.)
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	{	77	Öğretmen: (Gerekli açıklamayı yapıyor)
	{	78	Öğrenci: Aa, tamam. Teşekkür ederim.
...Duygularını ifade etme	{	79	[0:37:27.0] Öğretmen: Abdulkani anladın mı?
	{	80	Öğrenci: Ödev anlamadım.
	{	81	Öğretmen: (Ödevi tekrar açıklıyor)
	{	82	Öğrenci: Tamam, tamam. -lık, -lik 5, sonra -sız, siz 5...
	{	83	Öğretmen: Hayır, hayır. Sadece 5 cümle
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	{	84	[0:38:37.5] Öğrenci: Güle güle hocam. İyi akşamlar. (Hep birlikte)
..Mizah unsurlarından yararlanma	{	85	[0:38:57.6] Öğrenci: Günaydın. (Muhtemelen iyi akşamlar demek istedi)(Gülüşmeler)

	1	[0:00:00.0]
	2	[0:00:51.0] Öğretmen: Evet, arkadaşlar hoş geldiniz tekrar. Biraz bekliyoruz.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	3	Öğrenci: Hoş bulduk hocam.
..Öğretim programını oluşturma	4	[0:03:50.5] Öğretmen: -acak, -ecek ile son derste konuşma yapıyoruz birlikte. Şimdi okuma yapıyoruz. Sonra soruları çözüyoruz. Tamam mı? Okuma yapıyoruz. Okumadan sonra soruları çözeceğiz.
..Duygularını ifade etme	5	[0:04:29.3] Öğretmen: Arkadaşlar, metin uzun mu? Yani metin çok mu?
	6	Öğrenciler: Hayır hocam. Bu çok uzun.
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	7	[0:07:29.0] Öğretmen: Evet, var mı "hocam ben bu kelimeyi anlamadım, bu ne demek" diyen?
..İçerik ya da soruları sunma	8	[0:08:01.9] Öğretmen: Feribot biliyor musunuz?
	9	Öğrenci: Yok
	10	Öğrenci: Feribot?
..Sentezleme	11	Öğrenci: Yes, hocam. Bosphorus İstanbulla (feribotu İstanbul Boğazı ile ilişkilendirdi)
..Soru sorma	12	[0:08:29.4] Öğrenci: Hocam, eşinin? (kelime anlamını soruyor)
	13	Öğretmen: Eşi, karısı...
	14	Öğrenci: Aa, tamam, tamam hocam.
..Soru sorma	15	[0:09:34.6] Öğrenci: Hocam, fakat abim? (ne demek okuduğunu soruyor)
	16	Öğretmen: Fakatı öğrendik. Fakatı tekrarlıyorum. Fakat, ama, lakin, ancak... Bunlar hep aynı kelime, aynı anlam.
..Öğretim programını oluşturma	17	[0:10:33.8] Öğretmen: Bunun daha sonra çok örneğini yapacağız. (öğretmen bir konuyla alakalı açıklamayı yaptıktan sonra sorulan konunun detaylandırılacağını söylüyor)
..İçerik ya da soruları sunma	18	[0:12:19.9] Öğretmen: Memuru anladınız mı? Memur? (öğretmen daha sonra kendisi açıklıyor)
..Öğrenmeyi kontrol etme	19	[0:14:39.6] Öğrenci: Tarihi kamileri ... (öğrenci bir metin okuyor)
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmaları teşhis etme	20	Öğretmen: camileri (öğretmen hatayı düzeltiyor)
	21	[0:28:07.3] Öğretmen: Orhan ne iş yapıyor ve nerede oturuyor? (okunan bir metin ile alakalı soru soruyor)
..Yakınsama	22	Öğrenci: Hocam Bursa'da oturuyorum.
..Çözümler üretme	23	Öğrenci: Bursa'da oturuyorum.

..Çözümler üretme	{ }
..Yakınsama	{ }
..Yakınsama	{ }
..Çözümler üretme	{ }
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	{ }
..Çözümler üretme	{ }
..Yakınsama	{ }
..Çözümler üretme	{ }
..Çözümler üretme	{ }
..Yakınsama	{ }
..Sezgisel sıçramalar yapma	{ }
..Çözümler üretme	{ }
..Yakınsama	{ }
..Yakınsama	{ }
..Çözümler üretme	{ }
..Dikkati odaklama	{ }
..Yakınsama	{ }
..Çözümler üretme	{ }
..Dikkati odaklama	{ }
..Çözümler üretme	{ }
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	{ }
..Öğretim programını oluşturma	{ }
..İçerik ya da soruları sunma	{ }
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	{ }
..Öğrenmeyi kontrol etme	{ }
..Konuyu özetleme	{ }
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	{ }
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	{ }
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	{ }

24	Öğretmen: Oturuyorum?
25	Öğrenci: Atatürk Lisesi'nde öğrenciyim.
26	Öğrenci: Bursa'da oturuyor.
27	Öğretmen: Aferin Bolanne.
28	[0:28:48.6] Öğretmen: Peki, ne iş yapıyor?
29	Öğrenci: Atatürk Lisesi'nde...
30	Öğrenci: Öğrenciyim...
31	Öğrenci: Atatürk Lisesi'nde öğrenciyim.
32	Öğretmen: Öğrenciyim mi?
33	Öğrenci: Öğrenci, öğrenci, öğrenci...
34	[0:29:29.5] Öğretmen: Turistler Bursa'da nerelele ziyaret ediyor? Yani nerelele gidiyor?
35	Öğrenci: İstanbul'a
36	Öğretmen: Bak. Şuraya dikkatli bak. (soruyu açıklamaya devam ediyor, öğrencilerle birlikte metnin ilgili kısmını tekrar okuyor)
37	Öğrenci: Tarihi camileri ve çarşıları var.
38	Öğretmen: Nerelele diyor bakın nerelele... Benden mekan istiyor (öğretmen metinde ilgili yerin altını çizerek yanıtı kendisi veriyor)
39	[0:33:26.0] Öğretmen: Orhan her hafta İstanbul'a niçin gidiyor? Neden gidiyor?
40	Öğrenci: Çünkü abim ve eşi İstanbul'da oturuyorlar. (öğretmen cümledeki hatayı, henüz ilgili konuyu anlatmadığı için düzeltmiyor)
41	Öğretmen: Çok güzel, aferin.
42	...(soru ve cevaplar devam ediyor)
43	[0:34:04.8] Öğretmen: Bu gramer konusunu haftaya anlatıyorum.
44	[0:34:53.2] Öğretmen: Peki, onlar gelecek hafta hangi oyuna gidecekler? Oyunun adı ne?
45	[0:37:19.9] Öğretmen: Aferin. Herkes anladı değil mi burasını? Bakın ... (konuyu özetlemeye başlıyor)
46	[0:38:03.7] Öğretmen: Peki siz ne düşünüyorsunuz? Yanlış mı? (öğretmen teker teker öğrencilere isimleriyle hitap ederek)
47	[0:39:46.7] Öğrenciler: Tamam hocam. Görüşürüz. Hadi görüşürüz (hep birlikte)

	1	[0:00:00.0]
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	2	[0:01:11.6] Öğrenci: Merhaba hocam.
	3	Öğretmen: Merhaba arkadaşlar. Biraz bekliyoruz.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	4	[0:01:23.0] Öğrenci: Merhaba hocam.
	5	Öğretmen: Merhaba.
..Öğretim programını oluşturma	6	[0:02:01.4] Öğretmen: Bugün iyelik ekini görüyoruz.
..Dikkati odaklama		Bakın bu çok önemli. İyelik eki çok önemli.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	7	[0:02:30.2] Öğrenci: Merhaba hocam.
	8	Öğretmen: Merhaba hoş geldiniz. (öğretmen sanal tahtaya iyelik eki başlığını yazıyor)
..Soru sorma	9	Öğrenci: Hocam, iyelik eki ne demek?
..Merak duygusu oluşturma	10	Öğretmen: Anlatıyorum.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	11	[0:03:48.1] Öğrenci: Merhaba hocam.
	12	Öğretmen: Merhaba Muhammad. Hoş geldin.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	13	Öğrenci: Hoş bulduk. Ben Hakan'ın (Hakan Sönmez Hoca) eski öğrencisiyim.
..Kendini ortaya çıkarma	14	Öğretmen: Evet, biliyorum.
..Kendini ortaya çıkarma	15	Öğrenci: Gruptan katıldım.
	16	Öğretmen: Tamam. Çok iyi. Dinleyebilirsin.
..Kurallar koyma	17	[0:04:35.6] Öğretmen: Evet, mikrofonları kapatın. Herkes mikrofonları kapatsın.
	18	[0:08:08.2] Öğretmen: Ama -a, -ı harfi varsa o zaman -ın oluyor. -ei varsa... (iyelik eklerini anlatıyor)
..Uygulama	19	Öğrenci: -in
..Uygulama	20	Öğretmen: -in oluyor. -o, -u varsa...
	21	Öğrenci: -un
	22	Öğretmen: Evet. -ö, -ü varsa -ün oluyor.
..Sürecin etkililiğini değerlendirme	23	[0:14:40.6] Öğretmen: Tamam mı? Bunu tekrarlayacağız. (öğretmen, anlatmış olduğu dil bilgisi konusunu kastediyor)
..Öğretim programını oluşturma		
..Uygulama	24	[0:14:52.6] Öğretmen: Telefon... Telefon yazalım.
..Uygulama	25	Öğrenci: Hocam telefonum (iyelik ekini doğru şekilde kullanıyor)
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	26	[0:15:30.0] Öğrenciler: Senin telefonun (hep birlikte)
	27	Öğretmen: Evet aferin.
	28	...(örnekler artıyor)
..Kurallar koyma	29	[0:16:55.2] Öğretmen: Herkes yazsın. Örnek çok yapacağız. Güzel güzel yaz. Karıştırma.
..Sürecin etkililiğini değerlendirme		

..Soru sorma	
..Test etme	
..Merak duygusu oluşturma	
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılanları teşhis etme	
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	
..Test etme	
..Uygulama	
..Öğrenmeyi kontrol etme	
..Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma	
..Sürecin etkililiğini değerlendirme	
..İçerik ya da soruları sunma	
..Uygulama	
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılanları teşhis etme	
..Söylenilen bir şeye atıfta bulunma	
..Bilgi alışverişinde bulunma	
..Sentezleme	
..Uygulama	
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	
..Soru sorma	

30	[0:20:44.6] Öğrenci: Hocam. Bizim, sizin -a, -i, -u, -ü yok?
31	Öğretmen: Şimdi bak... (öğrencinin sorusunu yanıtlıyor)
32	[0:22:37.1] Öğrenci: Teşekkür ederim.
33	Öğretmen: Rica ederim.
34	[0:23:16.0] Öğrenci: Hocam. Onun arabayı yok, onun arabası...
35	Öğretmen: Evet, iki ünlü yan yana gelmiyor.
36	[0:26:41.4] Öğretmen: Herkes anlamı nasıl olacağını, nasıl olduğunu?
37	Öğrenciler: Anladım hocam.
38	[0:27:13.9] Öğretmen: Şöyle Whatsapp'tan gönderiyorum. (öğretmen, sanal tahtaya yazdıklarının fotoğrafını çekip öğrencilerle paylaşıyor)
39	[0:29:37.1] Öğretmen: Haydi birlikte örnek yapıyoruz. (iyelik eklerinin kullanımıyla ilgili örnekler yapıyor)
40	[0:29:47.5] Öğretmen: Şimdi herkes eli biliyor değil mi, el? (iyelik eklerini öğrencilere uygulatabileceği bir sayfa gösteriyor)
41	Öğrenciler: (bu aşamada öğrencilerle beraber pek çok uygulama yapılıyor: el, kardeş, defter, çiçek vs.)
42	[0:32:13.4] Öğretmen: Bak, <u>çiçekim</u> değil. K yumuşuyordu bazen. (öğretmen, örneklerle ünsüz değişimini anlatıyor)
43	[0:34:03.9] Öğretmen: Ayak biliyor musunuz?
44	Öğrenci: Evet biliyorum hocam.
45	Öğrenci: Hayır.
46	Öğretmen: Hayır mı?
47	Öğrenci: (hayır diyen öğrenciye kendi dillerinde ayağın ne olduğunu söylüyor)
48	Öğrenci: Tamam, tamam.
49	[0:37:43.7] Öğrenci: Hocam. Mesela "Bu telefon benim"
50	Öğretmen: Hı, hı. Bu telefon benim değil. Bu telefon senin.
51	[0:38:13.0] Öğretmen: Haydi, ara veriyoruz. Aradan sonra tekrar devam ediyoruz.
52	Öğrenciler: Tamam hocam. Görüşürüz.
53	Öğrenci: Ders bitti hocam? (soru soruyor)

..İletişim amaçlı ifadeler kullanma {

54

Öğrenci: Görüşürüz.

55

Öğretmen: Hayır. 10 dk sonra. Şimdi mola.

56

Öğrenci: Tamam.



..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	
..Öğretim yöntemini belirleme	
..Öğretim yöntemini belirleme	
..İçerik ya da sorulan sunma	
..Uygulama	
..Fikir çeşitliliği gösterme	
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	
..İçerik ya da sorulan sunma	
..Uygulama	
..İçerik ya da sorulan sunma	
..Duygulanı ifade etme	
..Duygulanı ifade etme	
..Soru sorma	
..Test etme	
..Uygulama	
..İçerik ya da sorulan sunma	
..Fikir çeşitliliği gösterme	
..Uygulama	
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	
..İçerik ya da sorulan sunma	
..Uygulama	
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	

1	[0:00:00.0]
2	[0:01:29.5] Öğretmen: Evet arkadaşlar, hoş geldiniz tekrar.
3	Öğrenci: Hoş bulduk hocam.
4	Öğrenci: Hoş bulduk.
5	[0:02:00.2] Öğretmen: Şimdi sıra sıra yapacağız arkadaşlar. Soru cevap şeklinde. (aktivitenin nasıl yapılacağını örnek üzerinde açıklıyor)
6	[0:02:45.6] Öğretmen: Peki, sıra sıra yapalım. Abbıha başlayalım. Benim kardeşim nereye gidiyor?
7	Öğrenci: Hocam, senin kardeşin piknik gidiyor.
8	Öğretmen: (Öğrencinin hatasını düzelterek) Güzel, aferin Abbıha.
9	[0:03:15.0] Öğretmen: Rozi.
10	Öğrenci: Efendim.
11	Öğretmen: Benim babam geliyor mu?
12	Öğrenci: Evet, senin baban geliyor.
13	[0:03:35.3] Öğretmen: Hasan.
14	Öğrenci: Evet hocam.
15	Öğretmen: Benim abim nerede çalışıyor?
16	Öğrenci: Senin abin... nerede...
17	Öğretmen: Mekan... Nerede? -da, de... (örnek vererek soruyu detaylandırıyor)
18	[0:04:32.3] Öğrenci: Abin, anlamadım hocam. (ne yapacağını anlamadığı ifade ediyor)
19	Öğretmen: Büyük kardeş. Erkek.
20	[0:04:51.1] Öğrenci: Bir dakika hocam. (zamana ihtiyaç duyduğunu belirtiyor)
21	[0:04:53.1] Öğrenci: Hocam, abim big brother? (abi kelimesini İngilizce karşılığıyla teyit ediyor).
22	[0:06:26.4] Öğrenci: Markette çalışıyor.
23	[0:06:34.1] Öğretmen: Aya. Aya senin araban nerede?
24	Öğrenci: Benim arabam sokakta.
25	Öğrenci: Güzel. Aferin Aya.
26	[0:06:56.0] Öğretmen: Yusuf senin arkadaşın tatile gidiyor mu?
27	Öğrenci: Evet, benim arkadaşım tatile gidiyor.
28	Öğretmen: Aferin.
29	[0:07:14.5] Öğretmen: Ayşe.
30	Öğrenci: Evet.

..İçerik ya da sorulan sunma
 ..Uygulama
 ..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

..İçerik ya da sorulan sunma
 ..Uygulama
 ..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

..İçerik ya da sorulan sunma
 ..Uygulama

..İçerik ya da sorulan sunma
 ..Uygulama
 ..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

..İçerik ya da sorulan sunma
 ..Fikir çeşitliliği gösterme
 ..Uygulama
 ..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

..İçerik ya da sorulan sunma
 ..Sezgisel sıçramalar yapma
 ..Uygulama
 ..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

..İçerik ya da sorulan sunma
 ..Öğrenmeyi kontrol etme

..Sezgisel sıçramalar yapma
 ..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

31 Öğretmen: Ayşe senin ablan Türkçe konuşuyor mu?
 32 Öğrenci: Hayır, benim ablam Türkçe konuşmuyor.
 33 Öğretmen: Aferin Ayşe, bravo.

34 [0:07:43.4] Öğretmen: Amal. Amal Mahammad.
 35 Öğrenci: Efendim hocam.
 36 Öğretmen: Amal senin abin kitap okuyor mu?
 37 Öğrenci: Evet, benim abim kitap okuyor.
 38 Öğretmen: Aferin Amal.

39 [0:08:20.1] Öğretmen: Amal Ahmed.
 40 Öğrenci: Evet hocam.
 41 Öğretmen: Onun annesi iyi yemek pişiriyor mu?
 (ipucu veriyor)
 42 Öğrenci: Evet, annesi iyi yemek pişiriyor.
 43 Öğretmen: Aferin Amal Ahmed, bravo.

44 [0:10:09.4] Öğretmen: Bolanne.
 45 Öğrenci: Evet hocam.
 46 Öğretmen: Onun ceketi mavi mi?
 47 Öğrenci: Evet, onun ceketi mavi.
 48 Öğretmen: Aferin Bolanne.

49 [0:10:28.0] Öğretmen: Mahammad Musa.
 50 Öğrenci: Efendim hocam.
 51 Öğretmen: Onun arkadaşı ne yiyor?
 52 Öğrenci: Onun arkadaşı yemek yiyor.
 53 Öğretmen: Aferin.

54 [0:10:50.6] Öğretmen: Cheikhadi.
 55 Öğrenci: Evet hocam.
 56 Öğretmen: Bizim çocuğumuz konuşuyor mu?
 57 Öğrenci: Evet sizin çocuğunuz (sıçrama yaparak)
 konuşuyor.
 58 Öğretmen: Güzel, aferin Cheikhadi.

59 [0:11:18.6] Öğretmen: Evet, Reşit.
 60 Öğrenci: Hocam..
 61 Öğretmen: Reşit, bizim öğretmenimiz kim?
 62 Öğrenci: Ben şimdi geldim. (daha önceki derse
 katılmadığını ifade ediyor)
 63 Öğretmen: İyelik eki anladın mı? Diğer ders var
 mıydın?
 64 Öğrenci: Evet.
 65 Öğretmen: Soru şu: Bizim öğretmenimiz kim? (ipucu
 vererek)
 66 Öğrenci: Sizin öğretmeniniz (sıçrama yaparak)
 Murat.
 67 Öğretmen: Peki, aferin Reşit.

..Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma	68	[0:12:55.8] Öğretmen: Evet, bunu Whatsapp'tan gönderiyorum arkadaşlar. Lütfen, sonra bakıyorsunuz. Çalışın. (öğretmen, sanal tahtaya yazdıklarını fotoğraflayıp öğrencilerle paylaşıyor)
..Sürecin etkililiğini değerlendirme	69	[0:13:45.5] Öğrenci: Hocam.
..Soru sorma	70	Öğretmen: Efendim, kim söylüyor? Evet, Hasan.
..Çoğul yapılar kullanma	71	Öğrenci: Hocam deftere yazıyoruz?
	72	Öğretmen: İstiyorsan yaz. Daha iyi.
	73	Öğrenci: Tamam.
..İçerik ya da sorulan sunma	74	[0:14:14.4] Öğretmen: Abbiha bizim evimiz küçük mü?
..Uygulama	75	Öğrenci: Evet, sizin eviniz (sıçrama yaparak) küçük.
..Sezgisel sıçramalar yapma	76	[0:14:33.8] Öğretmen: Hasan.
	77	Öğrenci: Evet hocam.
..İçerik ya da sorulan sunma	78	Öğretmen: Bizim annemiz nereye gidiyor? (soruyu tekrar ederek)
	79	Öğrenci: Sizin annemiz hastanede ... (öğretmen hatayı düzeltiyor)
Yanlış ya da eksik anlamlandırılmaları teşhis etme	80	Öğretmen: Sizin anneniz hastaneye ...
..Uygulama	81	Öğrenci: Gidiyor.
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	82	Öğretmen: Aferin Hasan.
	83	[0:15:42.6] Öğretmen: Ayşe.
..İçerik ya da sorulan sunma	84	Öğrenci: Evet.
..Uygulama	85	[0:15:46.3] Öğretmen: Ayşe sizin okulunuz nerede?
	86	Öğrenci: Bizim okulumuz orada.
	87	Öğretmen: Olur.
..Duygulanı ifade etme	88	[0:16:07.4] Öğretmen: Anladım Yusuf. İnternette problem var. (öğrencinin yazmış olduğu mesajı okuyarak). Peki, internet iyi olunca lütfen mikrofonu aç, tamam mı?
..Teknik problemlere değinme	89	[0:16:29.2] Öğretmen: Amal Mahamad?
..Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma	90	Öğrenci: Evet hocam.
..İçerik ya da sorulan sunma	91	Öğretmen: Amal, sizin eşiniz ne iş yapıyor? (saygı belirten "sizi" anlatıyor)
..Sezgisel sıçramalar yapma	92	Öğrenci: Tamam, tamam. Benim eşim doktor. (sıçrama yaparak)
..Uygulama	93	[0:17:22.9] Öğretmen: Anladınız mı arkadaşlar? Şimdi... (saygı belirten "sizin" ne zaman kullanılacağını özetliyor)
..Fikir çeşitliliği gösterme	94	[0:17:44.2] Öğretmen: Evet, Amal Ahmed.
..Öğrenmeyi kontrol etme	95	Öğrenci: Evet hocam.
..Konuyu özetleme	96	Öğretmen: Sizin bahçeniz büyük mü?

..Tartışma ve konuşmaya güdüleme {	97 Öğrenci: Benim...
	98 Öğretmen: Benim olur, bizim olur.
	99 Öğrenci: ...
	100 Öğretmen: Bahçe ne demek biliyor musun? (öğretmen, öğrenciye bahçe resimleri gösteriyor)
	101 Öğrenci: ... (cümleyi öğretmenle birlikte tamamlıyor)
	102 [0:20:10.1] Öğretmen: Aya.
..İçerik ya da soruları sunma {	103 Öğrenci: Hocam.
	104 Öğretmen: Sizin bahçeniz güzel mi?
	105 Öğrenci: Evet... (duraksıyor)
..Uygulama {	106 Öğretmen: Evet... (öğrenciyi konuşturmaya çalışıyor)
	107 Öğrenci: Bahçemiz güzel.
	108 Öğretmen: Peki, teşekkürler sana da.
	109 [0:20:52.8] Öğretmen: Bolanne.
	110 Öğrenci: Evet hocam.
	111 Öğretmen: Onların oğlu okula gidiyor mu? (öğretmen, oğul kelimesini açıklayarak soruyu tekrar ediyor)
..Duygularını ifade etme { {	112 [0:21:19.4] Öğrenci: Oğul anlamadım? (oğul
..Soru sorma	kelimesinin ne demek olduğunu soruyor)
..Uygulama {	113 Öğretmen: Oğul, çocuk. (çizerek örnekler veriyor)
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme {	114 Öğrenci: Tamam. Evet onların oğlu okula gidiyor.
	115 Öğretmen: Aferin.
	116 [0:21:59.7] Öğretmen: Mohammed Mosa.
..İçerik ya da soruları sunma {	117 Öğrenci: Efendim hocam.
..Uygulama { {	118 Öğretmen: Onların amcası çok çalışıyor mu?
..Fikir çeşitliliği gösterme { {	119 Öğrenci: Hayır, amcası çok çalışmıyor. O yaşlı bir adam.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma {	120 [0:22:20.7] Öğretmen: Peki, teşekkürler.
..Duygularını ifade etme {	121 Öğrenci: Rica ederim.
..Dikkati odaklama {	122 [0:23:38.4] Öğrenci: Hocam anlamadım.
	123 [0:24:05.4] Öğretmen: Arkadaşlar bakın, herkes baksın. Diyor ki burada (öğretmen çoğul ve iyelik eklerini gösteren bir alıştırma gösteriyor.)
..Öğretim yöntemini belirleme {	124 [0:25:22.6] Öğretmen: Burada birlikte yapıyoruz.
..Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma { {	Herkes mikrofonu açıyor. Bir örnek ben yapıyorum.
..Kurallar koyma {	Bana bak. (öğretmen, alıştırmanın nasıl yapılacağını öğrencilere gösteriyor)
..Dikkati odaklama {	
..Uygulama {	125 [0:25:36.0] Öğretmen: Benim arkadaş... (çoğul eklerini anlatıyor)
	126 Öğrenciler: -larım, arkadaşlarım (hep birlikte)
	127 ... (örnekler devam ediyor)

..Sürecin etkililiğini değerlendirme	128	[0:30:26.6] Öğretmen: Tamam, bu kadar yeter. Şimdi şöyle yapalım. Herkes bana bir cümle kuruyor. (öğretmen, ödevi örnekler vererek detaylandırıyor)
..Uygulama	129	[0:31:26.7] Öğrenci: Tamam hocam.
..Fikir çeşitliliği gösterme	130	Öğretmen: Evet Amal.
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	131	Öğrenci: Bugün arkadaşlarımla buluşacağım. Kahve içeceğim.
..Uygulama	132	Öğretmen: Aferin. Çok güzel. (alkışlayarak)
..Uygulama	133	[0:33:00.7] Öğrenci: Benim arkadaşım sinemaya gidiyor.
..Uygulama	134	[0:33:15.6] Öğrenci: Ben iki tane örnek yapıyorum
..Test etme	135	Öğretmen: Oldu, olur.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	136	Öğrenci: İlki, benim ablama hemşire. Sonra, bizim evimiz merkezde. Olur mu?
..Uygulama	137	Öğretmen: Olur. Teşekkürler Muhammad.
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmaları teşhis etme	138	Öğrenci: Rica ederim.
..Uygulama	139	[0:33:51.3] Öğrenci: Benim abim yüksek sesle gülmek.
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	140	Öğretmen: Güliyor (hatayı düzelterek)
	141	Öğrenci: Güliyor. Evet güliyor.
	142	Öğretmen: Güzel, teşekkürler.
..Uygulama	143	[0:34:22.7] Öğretmen: Amal Ahmed. Haydi bir örnek ver.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	144	Öğrenci: Benim yarın dersi...
..Mizah unsurlarından yararlanma	145	Öğretmen: Benim yarın dersim var. Olur.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	146	[0:36:53.7] Öğrenciler: Görüşürüz. Teşekkürler. Günaydın (gülişmeler). İyi akşamlar.
..Soru sorma	147	[0:37:17.2] Öğrenci: Hocam sınav kolay olacak?
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	148	Öğretmen: Sınav? Anlatacağım. Sonra. Yarın konuşuruz. Daha var.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	149	[0:37:31.4] Öğrenciler: Görüşürüz. Kendinize iyi bakın. İyi akşamlar.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma		

	1	[0:00:00.0]
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma {	2	[0:00:57.7] Öğrenci: Merhaba hocam.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma {	3	Öğretmen: Merhaba arkadaşlar. Hoş geldiniz.
	4	Öğrenci: Hoş bulduk hocam.
..Öğretim yöntemini belirleme {	5	[0:02:11.4] Öğretmen: Haydi birlikte yapalım. (öğretmen, aktivitenin öğrencilerin hepsinin katılımıyla yapılacağını belirtiyor)
..Dikkati odaklama {	6	[0:02:52.2] Öğretmen: "Benim öğrencim çok çalışkan." Böyle yapacağız. (öğretmen, alıştırmadaki cümlelerin altını çizerek öğrencilerin aktiviteyi anladığından emin olmak istiyor)
	7	[0:03:07.8] Öğretmen: Sen iyi bir arkadaşsın. Senin arkadaş... ? (öğrencilerin tamamlamasını bekliyor)
..Uygulama {	8	Öğrenciler: Senin arkadaşın, arkadaşın...
	9	[0:03:15.4] Öğretmen: O çok pahalı bir araba.
..Uygulama {	10	Öğrenciler: Onun arabası çok pahalı. (hep birlikte)
	11	[0:03:46.3] Öğretmen: Biz akıllı öğrencileriz. Bizim...
..Uygulama {	12	Öğrenciler: Bizim öğrencilerimiz akıllı.
..Uygulama { {	13	[0:03:57.9] Öğretmen: Siz çok iyi bir öğretmensiniz.
..Yakınsama {	14	Öğrenciler: Sizin öğretmeniniz..., sizin öğretmeniz (çekimi yanlış yapıyor) çok iyi.
.Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme {	15	Öğretmen: Sizin öğretmeniniz çok iyi. (öğretmen, cümleyi doğru olarak sanal uygulama içine yazıyor)
	16	[0:04:13.6] Öğretmen: Onlar çok güçlü bir futbol takımı. Onların...
..Uygulama {	17	Öğrenciler: Onların futbol takısı (çekimi yanlış yapıyor) çok iyi.
.Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme {	18	Öğretmen: Takımı. Onların futbol takımı. (yazarak)
..Duygularını ifade etme {	19	[0:05:14.0] Öğrenci: Hocam biz yazmadık.
	20	Öğretmen: Aa, evet. Siz yazmadınız. Tamam onu siz yazıyorsunuz.
..Öğretim programını oluşturma {	21	[0:06:44.8] Öğretmen: Arkadaşlar, şimdi sizinle yönleri öğreniyoruz.
..Öğrenmeyi kontrol etme {	22	[0:08:41.9] Öğretmen: Tamam mıyz? (öğretmen, yönleri anlattıktan sonra öğrencilere soruyor)
..Soru sorma { { {	23	[0:08:44.2] Öğrenci: Hocam sol left? (sol kelimesini İngilizce karşılığıyla teyit ediyor)
..Test etme {	24	Öğretmen: Left, evet.
..Sentezleme {		

..Soru sorma	25	[0:09:31.6] Öğrenci: Back? (öğretmenin "arka" kelimesini anlatmaya çalışması üzerine)
..Test etme	26	Öğretmen: Back, evet. Arka, geri.
..Sentezleme		
..Duygulanı ifade etme	27	[0:10:37.3] Öğrenci: Hocam, benim evim elektrik problem var. (öğrenci, interneti ile ilgili bir problemin olduğunu ifade ediyor)
..Konuyu özetleme	28	[0:10:58.3] Öğretmen: Bakın arkadaşlar, tekrar anlatıyorum.
..Test etme	29	[0:11:07.2] Öğrenci: Hocam. Geriye, arka same same? (ikisinin aynı olup olmadığını soruyor)
..Soru sorma	30	Öğretmen: (farkı anlatıyor)
..Öğrenmeyi kontrol etme	31	[0:12:40.4] Öğretmen: Herkes anladımı? Geri, ileri...
..Duygulanı ifade etme	32	Öğrenci: Hayır hocam. Ben anlamadım.
..Konuyu özetleme	33	Öğretmen: Amal anlamadın mı? Peki, tekrar anlatalım.
..Aynı görüşte olduğunu belirtme	34	[0:13:00.8] Öğrenci: Hocam tekrar. (diğer arkadaşı gibi anlamadığını belirtip konunun tekrar edilmesini istiyor)
	35	Öğretmen: Tamam, tekrar anlatıyoruz.
..Öğrenmeyi kontrol etme	36	[0:14:46.5] Öğretmen: Anlaştık mı? Herkes anladı mı?
..Duygulanı ifade etme	37	Öğrenci: Hocam anlamadım.
..İçerik ya da soruları sunma	38	[0:16:02.1] Öğretmen: Şimdi arkadaşlar ne var burada? (bir resim göstererek)
..Yakınsama	39	Öğrenciler: Köpek var, kitap var, terlik var, top var, masa var, kalem var, sandalye var, ayakkabı var, çiçek var, çiçeklik var...
..Soru sorma	40	[0:19:51.5] Öğrenci: Arasında ve içinde? (aralarındaki farkı soruyor)
	41	Öğretmen: (farkı anlatıyor)
..Duygulanı ifade etme	42	[0:22:02.6] Öğrenci: Hocam anlamadım.
	43	Öğretmen: Anlatmadım. Bekle.
..Soru sorma	44	[0:22:27.0] Öğrenci: Hocam near? (yanında kelimesinin near olup olmadığını soruyor)
..Test etme	45	Öğretmen: Near, evet. Near gibi.
..Sentezleme		
..Test etme	46	[0:23:47.0] Öğrenci: Hocam solunda, yanında same same? (solunda ve yanındanın aynı olup olmadığını soruyor)
..Soru sorma	47	Öğretmen: Yani şöyle Abbiha bak... (öğretmen,
..Konuyu özetleme		

		açıklamaya devam ediyor)
..Soru sorma	48	[0:25:02.0] Öğrenci: Hocam behind önünde?
..Test etme		(behind kelimesinin önünde anlamına gelip gelmediğini soruyor)
..Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme	49	Öğretmen: No, behind arka.
	50	Öğrenci: Arka. Tamam hocam tamam.
..Öğrenmeyi kontrol etme	51	[0:26:10.4] Öğretmen: Anlaştık mı? Herkes anladı mı? (öğretmen, anlattığı konunun anlaşılıp anlaşılmadığını soruyor)
..Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma	52	[0:27:14.6] Öğretmen: Bir dakika arkadaşlar, size bir şey göstereceğim. (öğretmen, sınıf kelimesini görsellerde arayıp öğrencilere gösteriyor. Konuyu görseller üzerinden tekrarlıyor)
..Konuyu özetleme		
..İçerik ya da soruları sunma	53	[0:31:24.6] Öğretmen: Mustafa hoca nerede?
..Fikir çeşitliliği gösterme	54	(izlenen bir video ile alakalı soru soruyor)
..Çözümler üretme		Öğrenciler: Perdenin önünde..., perdenin arkasında... yanında (farklı yanıtlar var)
..Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme	55	Öğretmen: Perdenin önünde. Arka burası (öğretmen, perdenin ön ve arka kısımlarını gösteriyor)
	56	[0:36:25.4] Öğretmen: Bu, nerede arkadaşlar? Para cüzdanının... (bir resim göstererek)
..Fikir çeşitliliği gösterme	57	Öğrenciler: İçinde, arasında, arkasında, dışında... (farklı yanıtlar var)
..Anlaşmazlıkların belirlenmesi ve uzlaşılması	58	Öğretmen: Arkadaşlar, arasında olur. Evet. Ama cüzdan görünmüyor ya, içinde de diyebiliriz.
..Soru sorma	59	[0:38:38.0] Öğrenci: Hocam, "Para cüzdanının arasında" doğru?
..Test etme	60	Öğretmen: Arasında gibi. Doğru evet. (açıklamaya devam ediyor)
..Uygulama	61	[0:39:03.6] Öğrenci: Kitap çantada içinde (örnek veriyor)
..Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme	62	Öğretmen: Kitap çantanın içinde. Evet.
..Uygulama	63	[0:39:17.6] Öğrenci: Hocam birinci para cüzdanının yanında doğru mu?
..Test etme	64	Öğretmen: Evet. Doğru.
	65	[0:39:41.3] Öğretmen: İç, dış anladık mı? İçeride, dışarı da...
	66	Öğrenciler: Evet, evet hocam.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	67	[0:40:09.1] Öğrenci: Görüşürüz.
	68	Öğretmen: Hadi görüşürüz.

	1	[0:00:00.0]
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	2	[0:00:59.2] Öğretmen: Evet, arkadaşlar tekrar hoş geldiniz. Herkese tekrar merhaba.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	3	Öğrenci: Hoş bulduk hocam.
	4	[0:01:26.7] Öğrenci: Merhaba Hocam.
	5	Öğretmen: Merhaba.
..Dikkati odaklama	6	[0:05:03.4] Öğretmen: Şimdi, arkadaşlar tekrar dinleyeceğiz. Öncelikle şunu göstereyim. (öğretmen, öğrencilerin dinleme metnini daha iyi anlamaları için bir harita ve pusula üzerinden yönleri gösteriyor)
..Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma	7	[0:06:12.0] Öğretmen: Mesela, Türkiye haritasına bakalım. (öğretmen, harita üzerinden yönleri öğretiyor ve bölgeleri, bazı illeri harita üzerinden öğrencilere gösteriyor)
..Öğrenmeyi kontrol etme	8	[0:07:33.8] Öğretmen: Anlaştık mı? (öğretmen, öğrencilerden geri bildirim bekliyor)
..İçerik ya da soruları sunma	9	[0:08:22.2] Öğretmen: Güney ile Batı arasında ne olacak?
..Uygulama	10	Öğrenciler: Güneybatı.
..İçerik ya da soruları sunma	11	[0:08:28.2] Öğretmen: Güney ile Doğu arasında?
..Uygulama	12	Öğrenciler: Güneydoğu.
	13	[0:15:23.5] Öğretmen: Kızılay alışveriş merkezi Milli Piyango'nun yanında. (Öğrencilerle birlikte dinlenen bir metin ile alakalı doğru yanlış alıştırması yapıyor)
..Fikir çeşitliliği gösterme	14	Öğrenciler: Yanlış, doğru, yanlış (farklı düşünceler var)
..Anlaşmazlıkların belirlenmesi ve uzlaşılması	15	Öğretmen: Neden yanlış? Bence yanında. (öğretmen, dinleme metnine ve haritaya bakarak çözüme varıyor)
	16	[0:15:51.9] Öğretmen: Güvenpark Gama İş Merkezi'nin sol tarafında. (öğrencilere bir harita gösterip yönleri tayin ederek)
..Çözümler üretme	17	Öğrenciler: Yanlış, yanlış, yanlış hocam.
..İçerik ya da soruları sunma	18	[0:17:42.9] Öğretmen: Çankaya batıda mı?
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	19	Öğrenci: Çankaya güneyde (haritaya bakarak)
	20	Öğretmen: Aferin.
..Duygulanımı ifade etme	21	[0:18:56.1] Öğrenci: Hocam anlamadım.
	22	Öğretmen: Sınav hakkında konuşuyoruz şimdi. Sınav nasıl olacak?
..Soru sorma	23	[0:19:32.5] Öğrenci: Hocam exam? (sınav hakkında

..Dikkati odaklama	24	konusulduğundan emin olmak istiyor) Öğretmen: Exam. Evet, evet, sınav. (öğretmen, tahtaya sınavda çıkacak konu başlıklarını yazıyor)
..Söylenilen bir şeye atıfta bulunma	25	[0:19:37.8] Öğrenci: Exam include(s) these parts (öğretmenin tahtaya yazdıklarını kastederek sınav bunlardan oluşacak diyor)
..Soru sorma	26	[0:19:43.1] Öğrenci: Hocam sınav ne zaman, ne zaman?
..Soru sorma	27	Öğretmen: Cuma günü.
..Soru sorma	28	Öğrenci: Cuma günü. Saat, saat?
..Soru sorma	29	Öğretmen: Sabah olur.
..Soru sorma	30	[0:20:25.0] Öğrenci: Hocam her birinde kaç soru var? (sınavın bölümlerini kastederek)
..Duygulanı ifade etme	31	Öğretmen: Şimdi daha sorular hazır değil. Soru sayısı değişiyor.
..Duygulanı ifade etme	32	[0:21:24.4] Öğrenci: Hocam anlamadım. Yazma anlamadım.
..Soru sorma	33	Öğretmen: Yazmada iki soru var. (öğretmen, sınavın yazma kısmını açıklamaya devam ediyor)
..Soru sorma	34	[0:22:28.8] Öğrenci: Bu A1 sınavı mı?
..Soru sorma	35	Öğretmen: Evet, A1 sınavı. Bu vize. (sınavı anlatmaya devam ediyor)
..Soru sorma	36	[0:22:58.7] Öğrenci: Seçim mi yapmalıyız? (yazma sınavını kastederek)
..Söylenilen bir şeye atıfta bulunma	37	Öğretmen: Evet. Yazmada siz seçeceksiniz.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	38	Öğrenci: Tamam. Teşekkür ederim.
..Kurallar koyma	39	[0:23:15.0] Öğretmen: Ama arkadaşlar, sınavda kamera açık oluyor.
..Soru sorma	40	[0:24:33.6] Öğrenci: Hocam, 100? Toplam 100? (sınav puanlamasıyla alakalı soru soruyor)
..Kendini ortaya çıkarma	41	Öğretmen: Evet.
..Kendini ortaya çıkarma	42	Öğrenci: Tamam, tamam hocam.
..Kendini ortaya çıkarma	43	[0:24:47.4] Öğretmen: Evde bilgisayar var mı? Hem bilgisayar hem telefon?
..Soru sorma	44	Öğrenci: Ben telefon. (Telefonunun)
..Duygulanı ifade etme	45	Öğrenci: Hocam laptop.
..Soru sorma	46	Öğrenci: Ben telefon.
..Duygulanı ifade etme	47	[0:25:09.6] Öğrenci: Hocam 100, 100 mümkün mü?
..Duygulanı ifade etme	48	Öğretmen: Yani çalışırsan mümkün. Çok çalış, 100 al.

..Soru sorma { }	49	[0:25:58.4] Öğrenci: Hocam sınav zor mu?
..Duygulanı ifade etme	50	Öğretmen: Daha hazır değil sınav. Hazırlayacağım.
..Dikkati odaklama { }	51	[0:26:07.8] Öğretmen: Lütfen çok çalışıyorsunuz. Şimdiki zaman, gelecek zaman... Tamam mı? Çok çok okuyorsunuz. Tekrar yapıyorsunuz. Konuşma çok önemli. (öğretmen, sınav konularını detaylandırıyor)
..Kurallar koyma { }	52	[0:26:50.5] Öğretmen: Bak. Şöyle istiyorum. Bir tane bilgisayar, bir tane telefon. (öğretmen, sınav için öğrencilere sahip olmaları gereken cihazları söylüyor.)
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma { }	53	[0:27:58.4] Öğrenci: Tamam anladım. Teşekkür ederim.
..Soru sorma { }	54	[0:28:47.0] Öğrenci: Konuşma... We have to speak with you or answer questions? (sizinle konuşacak mıyız yoksa soru mu cevaplayacağız diye soruyor)
	55	Öğretmen: With me. Benimle konuşuyorsunuz.
	56	Öğrenci: Tamam hocam.
	57	Öğretmen: (açıklamaya devam ediyor)
..Soru sorma { }	58	[0:30:45.8] Öğrenci: Hocam ders bitmedi? (bitmedi mi?)
	59	Öğretmen: Ders bitmedi.
	60	Öğrenci: Tamam.
..Duygulanı ifade etme { }	61	[0:33:29.5] Öğrenci: İleride anlamadım.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma { }	62	Öğretmen: (öğrencinin sorusunu yanıtlıyor)
	63	Öğrenci: Teşekkür ederim.
	64	Öğretmen: Rica ederim.
..Duygulanı ifade etme { }	65	[0:36:08.7] Öğrenci: Hocam köşede anlamadım?
..Öğretim programını oluşturma { }	66	Öğretmen: Ben yarın anlatıyorum. Olur mu? Yarın.
	67	Öğrenci: Tamam.
..Zaman parametrelerinden yararlanma { }	68	[0:37:51.4] Öğretmen: Ödevi yapıyorsunuz. Bugün istiyorum.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma { }	69	[0:38:09.6] Öğrenciler: İyi akşamlar. Görüşürüz.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma { }		Güle güle.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma		

..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	{ }
..Diğer öğrencilere hitap etme	{ }
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	{ }
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	{ }
..Öğretim yöntemini belirleme	{ }
..Diğer öğrencilere hitap etme	{ }
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme	{ }
..Fikir çeşitliliği gösterme	{ }
..Söylenilen bir şeye atıfta bulunma	{ }
..Duygularını ifade etme	{ }
..Uygulama	{ }
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	{ }
..Diğer öğrencilere hitap etme	{ }
..Uygulama	{ }
..Diğer öğrencilere hitap etme	{ }
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme	{ }
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	{ }
..Kendini ortaya çıkarma	{ }

1	[0:00:00.0]
2	[0:00:55.3] Öğrenci: Merhaba Aziz. (arkadaşına selam veriyor)
3	[0:01:06.5] Öğretmen: Merhaba arkadaşlar. Biraz bekliyoruz. Arkadaşlarımız geliyorlar.
4	Öğrenciler: Merhaba hocam. Tamam. Tamam hocam.
5	[0:02:05.6] Öğretmen: Evet, şimdi kim konuşmak istiyor? Komşuculuk oynayalım. (öğretmen, aktiviteyi ayrıntılı bir şekilde anlatıyor)
6	[0:03:08.7] Öğrenci: Muhammad birinci. Konuş.
7	(Arkadaşına önce onun konuşmasını söylüyor)
8	Öğrenci: Tamam.
9	[0:03:42.4] Öğretmen: Yok komşu. Komşu ne demek biliyorsun değil mi? (öğrenci, rol oynama aktivitesini tam olarak anlayamadığı için öğretmen aktiviteyi tekrar anlatıyor)
10	[0:04:10.6] Öğrenci: Başka, başka... Tuz ve limon ve elma var mı?
11	Öğrenci: Tabi ki var.
12	[0:04:43.3] Öğretmen: Abdurrahman, sen komşu anladın mı?
13	Öğrenci: Bence anlamadı. (arkadaşını kastediyor)
14	[0:06:13.7] Öğrenci: Bende bitti ya. Markete gidiyoruz beraber. (öğretmen, markete gitmesini söylüyor)
15	Öğretmen: Çok güzel.
16	[0:06:20.5] Öğrenci: Muhammad ne kadar istiyorsun?
17	Öğrenci: Sende var mı?
18	Öğrenci: (soruyu tekrar ediyor)
19	[0:06:59.6] Öğrenci: Muhammad ne zaman birlikte gidiyorsun? (öğretmenin sormasını istediği bir soruyu soruyor)
20	Öğretmen: Gidiyoruz (hatayı düzeltiyor). Peki, teşekkürler Muhammad ve Abdurrahman.
21	[0:07:43.9] Öğretmen: Muhammad, sen şu an kaçınıcı seviyedesin? A1, A2, B1?
22	Öğrenci: Ben zaten bitti.
	Öğretmen: C1 mi bitti?

..Kendini ortaya çıkarma	23	Öğrenci: Hayır, B2.
	24	Öğretmen: En son Hakan Hoca'dan mı aldın?
	25	Öğrenci: Hakan Hoca ile. Aynen.
	26	Öğretmen: Peki, C1'e gidiyor musun?
	27	Öğrenci: Evet. Gitmek istiyorum ama...
	28	Öğretmen: Peki, bence de gitmelisin. C1 çok önemli. Daha iyi olur senin için.
	29	Öğrenci: Evet, üniversite için zaten daha iyi.
	30	Öğretmen: Evet, gerekli.
	31	[0:08:36.4] Öğretmen: Başka kim konuşuyor?
..Teknik problemlere değinme	32	[0:09:11.9] Öğretmen: Yusuf, internet nasıl? Beni duyuyor musun?
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	33	[0:09:25.1] Öğretmen: Bolanne. Konuşmak ister misin? İstiyor musun?
	34	[0:10:02.2] Öğrenci: Yarın pazar ... (diyalog kurduğu arkadaşına "pazara gidecek misin?" diye soruyor)
	35	Öğretmen: Pazara gidecek misin? (öğretmen hatayı düzeltiyor)
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme	36	[0:10:42.1] Öğrenci: 9 buçuk
..Uygulama	37	Öğretmen: -ta (öğretmen, hal ekini katırlatıyor)
..Uygulama	38	Öğrenci: 9 buçukta
	39	[0:11:08.0] Öğrenci: Birlikte pazara gidelim mi? (öğretmenin hatasını düzeltmesi üzerine)
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme	40	Öğrenci: Evet, birlikte pazara gideyim.
	41	Öğretmen: Gidelim (hatayı düzeltiyor)
..Fikir çeşitliliği gösterme	42	[0:12:01.8] Öğrenci: Evde tuzlu (tuz) yok, peynir yok. Ama şeker var.
..Uygulama	43	[0:12:14.3] Öğretmen: Cheikhadi sor bakalım pazardan ne alacak.
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme	44	Öğrenci: Pazardan ne alacak?
..Fikir çeşitliliği gösterme	45	Öğretmen: Alacaksın. (hatayı düzeltiyor)
	46	Öğrenci: Evet, domates ve patates ve pilav ve balık ... süt alacağım.
..Fikir çeşitliliği gösterme	47	[0:13:34.5] Öğretmen: Sen sor. "Sen ne alacaksın?"
..Uygulama	48	Öğrenci: Sen ne alacaksın?
	49	Öğrenci: Pazara ve yumurta, meyve ve sebze alacağım.
	50	Öğrenci: Tamam. Çok güzel.
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	51	[0:14:07.9] Öğretmen: Çok güzel. Aferin size. (diyalog kuran öğrencileri alkışlayarak)

..Soru sorma	52	[0:14:55.9] Öğrenci: Hayır, komşu ne demek?
	53	Öğretmen: (örnekleriyle açıklıyor)
..Diğer öğrencilere hitap etme	54	[0:16:39.8] Öğrenci: Merhaba Reşit Bey.
	55	[0:17:08.3] Öğretmen: Evet Ayşe. De ki "Ben de tuz bitti. Sende tuz var mı?
..Uygulama	56	Öğrenci: Bende domates bitti. Sende domates var mı? (öğretmenin verdiği örnekten farklı bir örnek veriyor)
..Fikir çeşitliliği gösterme		
	57	[0:18:32.9] Öğrenci: Hocam.
	58	Öğretmen: Efendim Reşit.
..Duygularını ifade etme	59	Öğrenci: Lütfen, neler olduğunu bilmiyorum. (ne yapması gerektiğini bilmediğini ifade ediyor)
..Konuyu özetleme	60	Öğretmen: Anlamadın? Peki, Reşit bak. (öğretmen, aktiviteyi özet olarak tekrar açıklıyor)
..Diğer öğrencilere hitap etme	61	[0:20:04.5] Öğrenci: İyi günler dilerim Ayşe.
	62	[0:20:35.8] Öğrenci: Birlikte pazara gidelim mi? (soruyu öğretmenin isteği üzerine sordu)
..Fikir çeşitliliği gösterme	63	Öğrenci: Evet, gidelim. Çünkü yarın Ramazan.
..Uygulama	64	Öğretmen: Evet, çok güzel. Aférin.
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme		
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	65	[0:21:29.1] Öğretmen: Aférin Ayşe ve Reşit. Bravo size de. (alkışlayarak)
..Tartışma ve konuşmaya güdüleme	66	[0:21:33.7] Öğretmen: Şimdi kim konuşmak istiyor? Gabriel konuşmak istiyor musun?
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	67	[0:22:11.2] Öğretmen: Konuşan arkadaşlara teşekkür ediyorum.
..Dikkati odaklama	68	[0:22:19.3] Öğretmen: Şimdi şuraya bakıyoruz. (öğretmen, öğrencilere bir okuma metni gösteriyor)
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	69	[0:29:46.2] Öğrenci: Teşekkür ederim hocam.
..İçerik ya da sorulan sunma	70	[0:35:52.8] Öğretmen: O, Almanya'da nerede çalışıyor? (öğretmen, okunan bir metin ile alakalı soru soruyor)
..Çözümler üretme	71	Öğrenciler: O, Almanya'da hastanede çalışıyor (hep birlikte)
..İçerik ya da sorulan sunma	72	[0:36:14.5] Öğretmen: O, İstanbul'a ne zaman geldi?
..Çözümler üretme	73	Öğrenciler: İki ay önce... İki ay önce İstanbul'a geldi. (hep birlikte)

..İçerik ya da sorulan sunma	74	[0:36:37.6] Öğretmen: Peki, arkadaşlar. Niçin Türkçe öğrenmek istiyor? Çünkü...
..Yanlış ya da eksik anlamlandırılmalan teşhis etme	75	Öğrenci: Bu nedenle...
..Beyin fırtınası yapma	76	Öğretmen: Bu nedenle değil. Çünkü... (öğrencilerin tamamlamasını istiyor)
..Fikir çeşitliliği gösterme	77	Öğrenci: Çünkü Türkçe öğrenmek istiyorum.
..Çözümler üretme	78	Öğrenci: Çünkü hastaneye Türk çocukları da geliyor.
..Fikir çeşitliliği gösterme	79	Öğrenci: Çünkü onlara yardım etmek istiyor.
..Beyin fırtınası yapma	80	Öğretmen: Aferin, çok güzel.
..Çözümler üretme	81	[0:37:31.3] Öğrenci: Hocam, niçin yani "why", çünkü yani "because"?
..Çözümler üretme	82	Öğretmen: Neden, niçin "why".
..Fikir çeşitliliği gösterme	83	[0:37:42.8] Öğretmen: Bak, burada ne diyor? (öğretmen, sorunun cevabını gösteren cümlemin altını çizip öğrencilere gösteriyor)
..Beyin fırtınası yapma	84	[0:38:07.3] Öğretmen: Onun hayatı burada zor mu?
..Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	85	Öğrenciler: Hayır. Zor değil. Değil.
..Soru sorma	86	Öğretmen: Neden zor değil?
..Sentezleme	87	Öğrenci: Çünkü Türk arkadaşlarım... (iyelik çekimini yanlış yapıyor)
..Test etme	88	Öğretmen: Güzel. Dinle, dinle. (öğretmen, cevabı metin içerisinde gösteriyor)
..Dikkati odaklama	89	[0:38:59.5] Öğretmen: Zoru biliyor musun? (öğrenciye soruyor)
..İçerik ya da sorulan sunma	90	Öğrenci: Difficult (bir başka öğrenci İngilizce karşılığını söylüyor)
..Sentezleme	91	[0:39:33.0] Öğretmen: Peki, o İstanbul'da nerede çalışıyor? (tekrar ederek)
..Bilgi alışverişinde bulunma	92	Öğrenciler: ...
..Dikkati odaklama	93	Öğretmen: (öğretmen, ilgili yeri işaretleyip öğrencilere gösteriyor) Gördünüz mü?
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	94	[0:40:17.6] Öğrenciler: Görüşürüz hocam. Güle güle. Kendinize iyi bakın.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma	95	Öğretmen: Siz de. Görüşürüz.
..İletişim amaçlı ifadeler kullanma		

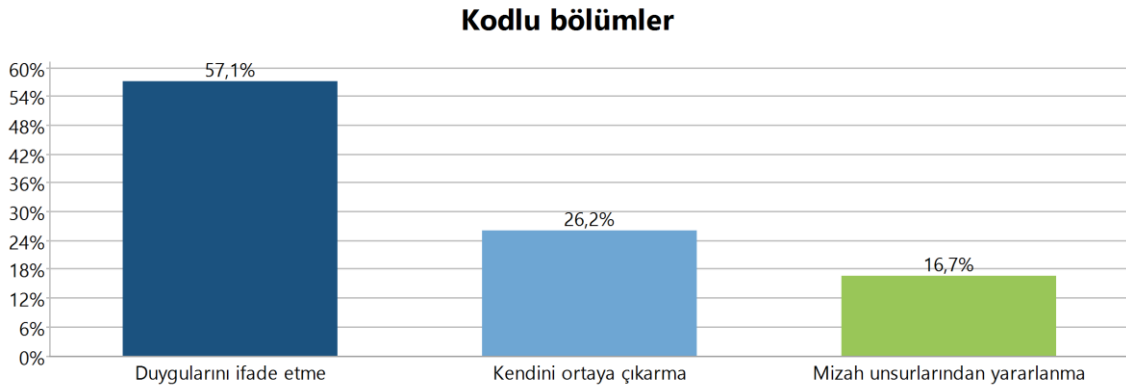
Sorgulama Topluluğunun Sosyal Buradalık Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel verilerini oluşturan video kayıtları öncelikle sosyal buradalık boyutunun göstergelerine göre çözümlenmiş, ilgili deşifre ve kodlamalar analiz raporunda ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bununla birlikte, her bir boyuta ait göstergeler de kod yüzdelerini gösterecek şekilde tablolar olarak sunulmuş, dolayısıyla çevrim içi öğrenme ortamında ilgili boyuta ait hangi özelliğin ne kadar baskın olduğu ya da aktif olarak gözlemlenemediği gösterilmiştir.

Duygusal İletişim Kategorisine Ait Nitel Bulgular

Çalışma kapsamında, sorgulama topluluğunun ilk boyutu olarak ele alınan sosyal buradalık boyutunun duygusal iletişim kategorisine ait göstergelere ilişkin nitel verilere ait istatistik aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8: Sosyal Buradalık Bileşeninin Duygusal İletişim Kategorisine Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler



Yukarıda yer alan Tablo 8'den de anlaşılacağı üzere Duygusal İletişim kategorisinde üç adet gösterge bulunmaktadır. Bu göstergeler ise; duygularını ifade etme, kendini ortaya çıkarma ve mizah unsurlarından yararlanma olarak belirtilmiştir. Duygularını ifade etme göstergesi; topluluğu oluşturan bireylerin herhangi bir konu hakkındaki hissettiklerini, düşündüklerini, ya da kendilerini rahatsız eden herhangi bir şeyi yazılı ya da sözlü olarak ifade etmeleri ve bunları diğer öğrencilerle paylaşmaları olarak yorumlanmıştır. Kendini ortaya çıkarma göstergesi ise bu bireylerin sınıf dışındaki deneyimlerini gruptaki arkadaşlarıyla paylaşması olarak değerlendirilmiştir. Son gösterge olan mizah unsurlarından yararlanma ise, grup üyelerinin öğrenme ortamına ait herhangi bir söylem ya da eylemi bir güldürü kaynağı olarak görmesini ifade etmektedir. Örneğin, grup üyelerinin arkadaşlarıyla şakalaşması bu göstergeye karşılık gelen bir eylem olarak görülebilir. Dolayısıyla, bu üç göstergenin herhangi bir

öğrenme ortamında mevcut olması, bu ortamdaki bireylerin kendi aralarında Duygusal İletişim kurabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcı gruba ait yukarıdaki veriler değerlendirildiğinde, gruptaki bireylerin en çok duygularını ifade ederek Duygusal İletişim kurdukları görülmektedir. Bununla birlikte, gruptaki bireyler zaman zaman sınıf dışı deneyimlerini de öğrenme ortamında paylaşmışlardır. Çok sınırlı olsa da, katılımcı grupta bazı mizah unsurlarının da yer aldığı görülmektedir. Burada dikkat çekilmesi gereken noktalardan birisi, mizah unsurlarından yararlanmanın zorunlu olarak bir bireyin ortaya çıkarması gereken bir olay olmaması gerektiğidir. Mizah unsurları bir öğrenme ortamında kendiliğinden de ortaya çıkabilir. Örneğin, bir kelimenin yanlış telaffuz edilmesi ya da yanlış bir bağlam içerisinde kullanılması böyle bir mizahın oluşumuna sebep verebilir. Keza katılımcı gruptaki bu göstergeye ait eylem ya da söylemlerin çoğunlukla bu şekilde kendiliğinden gelişmiş mizah unsurları olarak ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, bir bireyin öğrendiği yabancı bir dilde mizah unsurlarından yararlanması üst düzey bir dil becerisi olarak görülebilir. Katılımcı grubun A1 düzeyinde olması da göz önüne alarak gerek kendiliğinden gelişen mizah unsurları gerekse öğretmen kaynaklı mizah unsurları da bu göstergenin varlığına hizmet edecek eylemler olarak değerlendirilmiştir.

Duygularını ifade etme göstergesi, analiz kapsamında incelenen video ders kayıtları içerisinde yirmi dört kere kodlanmıştır. Bu da incelenen video kayıtlarında toplam yirmi dört kere katılımcı grubun duygularını belirten söylemlerde bulunduğunu göstermektedir. Aşağıda, zikredilen bu söylemler ve bunların ait oldukları göstergeler yer almaktadır.

Çabuk çabuk konuşuyor. (videodaki bir karakteri kastederek)

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Ben konuşmak istiyorum, ama bilmiyorum nasıl?

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Allah, Allah! Çok pahalı. (gülerek)

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Hocam internet problem!

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Ödev anlamadım.

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Hayır hocam. Bu çok uzun! (Okuma metnin bir kişinin okuyamayacağı kadar uzun olduğunu söylüyor)

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Anlamadım hocam.

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Bir dakika hocam!

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

İnternette problem var.

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Oğlu anlamadım. (kelime anlamını soruyor)

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Hocam anlamadım.

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Hocam biz yazmadık.

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Benim evim elektrik problem var.

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Hayır hocam. Ben anlamadım.

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Hocam anlamadım.

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Hocam anlamadım.

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Hocam anlamadım.

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Hocam anlamadım. Yazma anlamadım.

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

100 mümkün mü? (sınav puanı ile ilgili)

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Hocam sınav zor mu?

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

İleride anlamadım.

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Hocam köşede anlamadım.

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Bence anlamadı. (arkadaşını kastediyor)

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Lütfen, neler olduğunu bilmiyorum. (Aktivitenin nasıl yapılacağını bilmediğini kastediyor.)

Kod: • Duygusal İletişim\Duygularını ifade etme

Yukarıdaki katılımcı söylemleri incelendiğinde, öğrencilerin en çok herhangi bir cümleyi, konuyu ya da ödevi anlamadıklarında duygularını ifade ettikleri görülmektedir. Bununla beraber, teknik bazı konularda ya da sınav kaygısı gibi kendilerini doğrudan hususlarda da duygularını ifade ettikleri görülmektedir. Burada dikkati çekmeye değer bir önemli bir konu, söz konusu duygu ifadelerinin öğrenciden öğretmene yönelik olduğu gerçeğidir. Bir diğer ifadeyle bu göstergeye ait öğrenciden öğrenciye etkileşimli bir söylem yok denecek kadar azdır. Bu göstergeye ait söylemler bütün olarak değerlendirildiğinde katılımcı gruptaki öğrencilerin kendi aralarında bir duygu paylaşımına gitmedikleri söylenebilir.

Kendini ortaya çıkarma, topluluktaki bireyin aslında gruba ne kadar ait olduğunu hissetmesiyle doğrudan alakalı bir gösterge olarak dikkat çekmektedir. Zira bireyin sadece kendini ilgilendiren bir konuyu arkadaşlarıyla paylaşması, bireyde grup aidiyeti duygusu oluştuğunun bir göstergesi sayılabilir. Bu göstergeye ait toplamda on bir adet kodlama yapılmış, katılımcıların kendileriyle alakalı bazı konuları arkadaşlarıyla doğrudan ya da doğrudan paylaştıkları gözlemlenmiştir. İlgili söylemler ve kodlar aşağıda gösterilmiştir.

Arapça... (Arap bir öğrenci derste geçen sabır kelimesinin Arapça bir kelime olduğunu söylüyor)

Kod: • Duygusal İletişim\Kendini ortaya çıkarma

Urduca... (Pakistanlı bir öğrenci sabır kelimesinin Urduçada da kullanıldığını söylüyor)

Kod: • Duygusal İletişim\Kendini ortaya çıkarma

Administration (Öğrenci, işletme okuduğunu söylüyor). Business, işletme okudum.

Kod: • Duygusal İletişim\Kendini ortaya çıkarma

Hocam, öğretmen Pakistan (Pakistan’da öğretmenlik yaptığını söylüyor)

Kod: • Duygusal İletişim\Kendini ortaya çıkarma

Pakistan'da usta öğrencilere öğretmenlik yapıyorum.

Kod: • Duygusal İletişim\Kendini ortaya çıkarma

Ben Hakan'ın (TÖMER’de görevli bir hoca) eski öğrencisiyim.

Kod: • Duygusal İletişim\Kendini ortaya çıkarma

Gruptan katıldım. (Öğrenci, derse nereden katılım gösterdiğini belirtiyor)

Kod: • Duygusal İletişim\Kendini ortaya çıkarma

Ben telefon. (Sınava girebilecek ne tür teknolojik bir cihaza sahip olduğunu söylüyor)

Kod: • Duygusal İletişim\Kendini ortaya çıkarma

Hocam laptop... (Sınava girebilecek ne tür teknolojik bir cihaza sahip olduğunu söylüyor)

Kod: • Duygusal İletişim\Kendini ortaya çıkarma

Ben telefon. (Sınava girebilecek ne tür teknolojik bir cihaza sahip olduğunu söylüyor)

Kod: • Duygusal İletişim\Kendini ortaya çıkarma

(Öğretmen ile bir öğrenci arasında öğretmen güdümlü bir diyalog geçiyor ve öğrenci TÖMER’deki eğitim deneyimini paylaşıyor)

Kod: • Duygusal İletişim\Kendini ortaya çıkarma

Yukarıdaki söylemlerde görüldüğü gibi öğrencilerin sınıf ortamında kendileri ile alakalı paylaşımlarda bulunmalarının kısmî bir düzeyde olduğu görülmektedir. Var olan paylaşımların çoğunun öğretmenin yönlendirmesiyle ya da sorular sormasıyla ortaya çıktığı gözlemlenmektedir. Ayrıca aynı öğrencilerin kendi deneyimlerini birkaç kez paylaştığı da görülmektedir. Bu ise katılımcı grubun kendilerinin sınıf dışı deneyimlerini paylaşmak istemedikleri ya da bunu yapmak için yeterince fırsat bulamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ya da katılımcı gruptaki daha önce birbirleriyle fiziksel bir ortamlarda bir araya gelmemiş olması da bu tür söylemlerde bulunmamalarının muhtemel bir diğer nedeni olarak görülebilir.

Duygusal İletişim kategorisinin bir diğer göstergesi, öğrenme ortamında mizahî unsurlardan yararlanmak şeklinde ele alınmıştır. Aşağıda bu göstergeye ait olan sekiz adet kod bulunmaktadır. Bu da incelenen video kayıtlarında sekiz kere mizah unsurları barındıran oluşumun meydana geldiğini göstermektedir. Aşağıdaki söylemlerde bu unsurlara ait söylemler ve kodlar görülmektedir.

“Öğrenciler Gülüyor.” (Çekirdeksiz üzümü tahmin etmeye çalışan arkadaşlarına)

Kod: • Duygusal İletişim\Mizah unsurlarından yararlanma

“Öğrenciler Gülüyor.” (Üzüme “Süzüm” diyen arkadaşlarına)

Kod: • Duygusal İletişim\Mizah unsurlarından yararlanma

999 Dolar! “Öğrenciler Gülüyor.” (Diyalog çalışmasında cekete fiyat biçen arkadaşlarına)

Kod: • Duygusal İletişim\Mizah unsurlarından yararlanma

O zengin. (Diyalog çalışmasında ceketi 999 dolara satmaya çalışan arkadaşına gönderme yapıyor)

Kod: • Duygusal İletişim\Mizah unsurlarından yararlanma

Öğretmen akılsız! (Öğrenci bir örnek veriyor ve öğretmen de mizaha katkıda bulunuyor)

Kod: • Duygusal İletişim\Mizah unsurlarından yararlanma

"Tuz koydu". Israrla "tuz koydu". Tuzluydu. (Mizahı öğretmen yapıyor ve öğrenciler gülüyor)

Kod: • Duygusal İletişim\Mizah unsurlarından yararlanma

Günaydın. (Öğrenciler, gece dersinde “İyi akşamlar” demek isterken “Günaydın” diyen arkadaşlarına gülüyorlar.)

Kod: • Duygusal İletişim\Mizah unsurlarından yararlanma

Günaydın. (Öğretmen, gece dersinde “Günaydın” diyen öğrencisine göndermede bulunuyor)

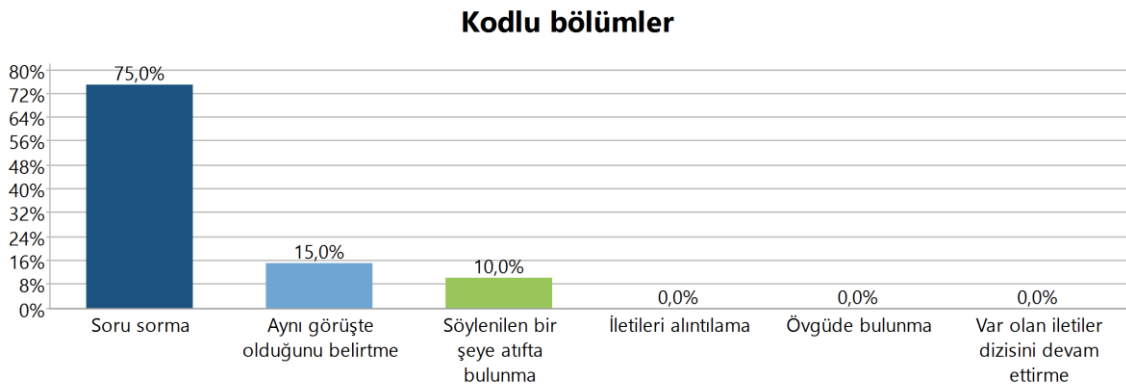
Kod: • Duygusal İletişim\Mizah unsurlarından yararlanma

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü üzere katılımcı grubun öğrenme ortamındaki mizahlar, daha çok dil öğrenme sırasındaki olağan hataların öğrenciler tarafından güldürü malzemesi yapılması kaynaklı ortaya çıkmaktadır. Zaman zaman öğretmen de çeşitli şekillerde buna zemin hazırlamakta, dolayısıyla eğlenceli bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlamaktadır. Buna karşın, dili kullanarak espri yapmak gibi daha üst düzey dilsel becerilerin var olmaması grubun dil seviyesi dikkate alınarak olağan bir durum olarak değerlendirilebilir. Zira mizahî öğeleri anlamak dahi üst düzey bir dil becerisi olarak görülebilir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde katılımcı grubun çevrim içi öğrenme ortamlarındaki mizah kullanımının makul bir düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Açık İletişim Kategorisine Ait Nitel Bulgular

Sosyal buradalık boyutunun ikinci kategorisi olan açık İletişim kategorisinde altı adet gösterge bulunmaktadır. Bu göstergelere ait nitel bulgulara ilişkin sayısal veriler Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9: Sosyal Buradalık Bileşeninin Açık İletişim Kategorisine Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler



Yukarıdaki tabloda açık iletişim kategorisine ait 6 adet gösterge ve bu göstergelere ait yüzdelik oranlar yer almaktadır. Görüldüğü üzere, bu kategorideki

göstergelerin çok önemli bir kısmı soru sorma şeklinde gerçekleşmiştir. Bununla birlikte, katılımcı grubun bazı hususlarda fikir birliğinde oldukları görülmekte ve bunu ifade ettikleri gözlemlenmektedir. Söylenen bir şeye atıfta bulunma, bir diğer ifadeyle bir görüş ya da düşünceye katkıda bulunma da kısmen gözlenmiş bir gösterge olarak değerlendirilmektedir. Tablonun gözler önüne serdiği dikkat çekici sonuçlardan birisi ise 3 adet göstergeye ait hiçbir bulgunun gözlemlenmemiş olmasıdır. Bu göstergeler de öğrenme ortamındaki bireylerin yazılı iletilere katkıda bulunması ya da bu iletileri alıntılama şeklinde olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların birbirlerinin görüş ve düşüncelerine karşı herhangi bir takdir ya da beğeni ifadesinde bulunmadıkları da görülmüştür. Buna karşın, zaman zaman katılımcılar, öğrenme ortamının mesaj özelliğinden yararlanmışlardır. Lakin söz konusu bu kullanım sadece öğretmenin sorduğu sorulara yanıt vermek ya da öğretmene bazı sorular yöneltmek maksadıyla kullanılmıştır. Herhangi bir şekilde bu iletiler, bir başka katılımcının görüşüne karşılık olarak söylenmiş değildir; ya da herhangi bir katılımcı bu iletileri alıntılıyıp ona atıfta da bulunmamıştır. Bunun muhtemelen nedenleri arasında katılımcı grubun Türkçedeki yetkinliklerinin sınırlı olduğu gerçeği olabileceği gibi gruba olan aidiyet duygularının yeterince gelişmemiş olması ihtimali de olabilir. Bunun gibi, katılımcıların birbirlerinin söylem ya da eylemlerini takdir edecek ifadeler kullanmamasının muhtemel sebepleri de bu çerçevede ele alınıp değerlendirilebilir. Yapılan bu değerlendirmeler ışığında, katılımcı grubun kendi aralarında açık iletişim kuramadıkları belirtilebilir.

Yukarıda da tartışıldığı üzere, soru sorma göstergesi açık iletişim en baskın göstergesi olarak gözlemlenmiştir. Bir anlamda Türkçe öğrenen katılımcı grubun en çok soru sorarak açık iletişim kurduğu ortaya çıkmıştır. Aşağıda katılımcı gruba ait bu kategoriye ilişkin söylemler ve kodlar gösterilmektedir.

Hocam, etler anlamadım. (Etin ne demek olduğunu soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam bitti mi?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Mağazada, mağazada? (Mağazanın ne demek olduğu soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Sonra? (Aktiviteye ilişkin daha sonra ne yapılacağını soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

“Ben akıllıyım" doğru mu?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

“Bugün hava güneşli" doğru mu?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

“Rahat" mesela? (Olur mu diye öğretmene soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

sız, -siz, -suz olumsuz mu?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Siz English var? (Öğretmene İngilizce bilip bilmediğini soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Sabır, yaşlı mı? Aynı mı?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam, bir ders var mı?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Meslek ne demek?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Bu kütüphane değil mi?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Fiil, fiil! Şimdiki zaman ve geçmiş zaman? (Ödevin hangi zaman ifadesi kullanılarak yapılacağını soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam, 5 cümle -lı, -li, -lu, -sız, -siz, -luk? (Ödev ile alakalı soru soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Eşinin? (Eş kelimesinin anlamını soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Fakat abim? (Fakat kelimesinin anlamını soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

İyelik eki ne demek?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Bizim, sizin -a, -i, -u, -ü yok?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Ders bitti hocam?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam abim big brother?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam deftere yazıyoruz?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Oğlu anlamadım?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam sınav kolay olacak?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam sol left?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Back? (Arka kelimesinin back mi olduğunu soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Geriye, arka same same? (Geriye ve arka kelimelerinin aynı olup olmadığını soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Arasında ve içinde? (Aralarındaki farkı soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam near?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam solunda, yanında same same? (Solunda ve yanında kelimelerinin aynı olup olmadığını soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam behind önünde?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

“Para cüzdanın arasında" doğru?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam exam? (Sınav kelimesini soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam sınav ne zaman, ne zaman?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Saat, saat? (Sınav saatini soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam her birinde kaç soru var?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Bu A1 sınavı mı?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Seçim mi yapmalıyız?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam, 100? Toplam 100? (Sınav puanlamasıyla ilgili soru soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

100 mümkün mü?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam sınav zor mu?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

We have to speak with you or answer questions? (Konuşma sınavına ilişkin soru soruyor)

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Hocam ders bitmedi mi?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Komşu ne demek?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Niçin yani "why", çünkü yani "because"?

Kod: ● Açık İletişim\Soru sorma

Yukarıdaki soru sorma göstergesindeki ifadelerine bakıldığında, katılımcı grubun çözümlenen video kayıtlarında 45 adet soru sorduğu görülmektedir. Sorulan soruların tamamı da öğrencinin öğretmene sorduğu sorular olarak görülmektedir. Bir diğer ifadeyle öğrenciden öğrenciye etkileşimin bu kategori için de yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özellikle herhangi bir kelimeyi, bağlamı ya da aktiviteyi anlamadıklarında bunu soru ifadesi şeklinde dile getirdikleri görülmektedir.

Bunu yaparken öğrencilerin zaman zaman İngilizceye de başvurmaları dikkat çekmektedir. Bu kategoride, katılımcı gruptaki neredeyse tüm bireylerin aktif oldukları gözlemlenmiştir. Sorgulama topluluğu çerçevesinde sosyal bir eylem olarak değerlendirilen bu gösterge özellikle bilişsel buradalık kategorisiyle doğrudan ilgili bir gösterge olarak da değerlendirilebilir.

Açık iletişim kategorisinin bir diğer göstergesi aynı görüşte olduğunu belirtme şeklinde ifade edilmiştir. Yani grup içindeki bireylerin birbirlerinin görüş ve önerilerini paylaştıklarını ifade etmeleri, içinde bulundukları grubu sosyal bir oluşum olarak gördüklerini ve kendilerini de bu grubun bir parçası olarak değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Soru sorma göstergesine kıyasla daha sınırlı olarak gözlemlenen bu kategoriye ait söylemler aşağıda yer almaktadır.

Yok. Soru yok. Soru yok hocam. Anladım. (Her bir ifade farklı bir öğrenciye ait)

Kod: • Açık İletişim\Aynı görüşte olduğunu belirtme

Pazara gidiyorlar. (Hep birlikte)

Kod: • Açık İletişim\Aynı görüşte olduğunu belirtme

Anladım hocam. Anladım. (İfadeler farklı öğrencilere ait)

Kod: • Açık İletişim\Aynı görüşte olduğunu belirtme

Evet. (Öğretmenin, metni tekrar dinlemek isteyip istemediklerini öğrenmek için sorduğu soruya cevap olarak)

Kod: • Açık İletişim\Aynı görüşte olduğunu belirtme

Üzüm... Üzüm... (Hep birlikte)

Kod: • Açık İletişim\Aynı görüşte olduğunu belirtme

Allah... Allah bereket veriniz! (versin).

Kod: • Açık İletişim\Aynı görüşte olduğunu belirtme

Evet. (Öğretmenin, “Tuzu biliyor musunuz?” sorusuna cevap olarak)

Kod: • Açık İletişim\Aynı görüşte olduğunu belirtme

Tamam hocam. (Öğretmenin, “Anladınız mı?” sorusuna cevap olarak)

Kod: • Açık İletişim\Aynı görüşte olduğunu belirtme

Hocam tekrar! (Diğer arkadaşı gibi anlamadığını belirtip konunun tekrar edilmesini istiyor)

Kod: • Açık İletişim\Aynı görüşte olduğunu belirtme

Yukarıdaki söylemler incelendiğinde katılımcıların aynı görüşte olduğunu belirten toplamda dokuz adet söylemin olduğu dikkat çekmektedir. Bu söylemler, özellikle içinde bulundukları bağlam içerisinde değerlendirildiğinde, öğretmenin gruba yönelttiği sorulara verilen yanıtlar üzerinde oluşmuş mutabakatı ortaya koymaktadır. Daha farklı bir ifadeyle, katılımcı gruptaki herhangi bir birey, gruptaki bir diğer arkadaşıyla özellikle aynı görüşte olduğunu paylaşmamıştır. Sonuç olarak grup üyelerinin, öğretmen güdümlü sorulara vermiş oldukları bazı yanıtlar konusunda görüş birliğinde oldukları ve bunu ifade ettikleri gözlemlenmektedir.

Açık iletişim kategorisindeki son gösterge ise öğrenme ortamında söylenilen herhangi bir şeye katılımcı bir bireyin atıfta bulunması; kendi düşünce, görüş ya da sorularını bu doğrultuda ifade etmesi olarak belirtilmiştir. Bu göstergeye ait söylemler ise aşağıdaki haliyle kodlanmış ve gösterilmiştir.

Meat. (Öğrenci, etin ne olduğunu anlamadığını ifade eden bir başka öğrencinin sorusuna cevap olarak söylüyor)

Kod: • Açık İletişim\Söylenilen bir şeye atıfta bulunma

(Arapça konuşarak arkadaşının söylediğine atıfta bulunuyor)

Kod: • Açık İletişim\Söylenilen bir şeye atıfta bulunma

(Öğrenci, anlamadığını söyleyen bir diğer öğrenciye kendi dillerinde ayağın ne olduğunu söylüyor)

Kod: • Açık İletişim\Söylenilen bir şeye atıfta bulunma

Exam include(s) these parts. (Öğretmenin, sınav ile ilgili bilgi vermesi üzerine)

Kod: • Açık İletişim\Söylenilen bir şeye atıfta bulunma

Seçim mi yapmalıyız? (Öğretmenin, yazma sınavı ile ilgili bilgi vermesi üzerine)

Kod: • Açık İletişim\Söylenilen bir şeye atıfta bulunma

Bence anlamadı. (Aktiviteyi tam olarak anlayamayan arkadaşını kastediyor)

Kod: • Açık İletişim\Söylenilen bir şeye atıfta bulunma

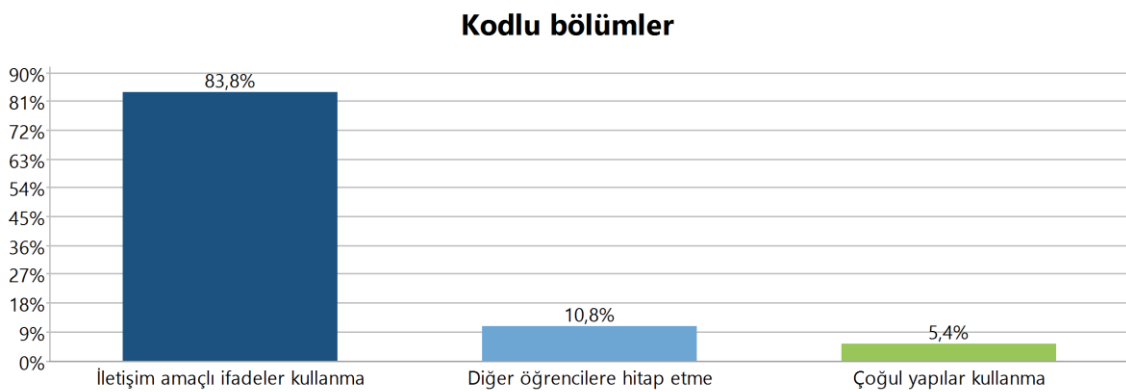
Görüldüğü üzere bu göstergede toplam 6 adet söylem bulunmaktadır. Yine burada da aynen soru sorma kategorisinde olduğu gibi, öğrencilerin Türkçe dışındaki dillere de başvurdukları görülmektedir. Özellikle bu göstergedeki ifadelerin sınırlı sayıda olması da öğrenme ortamında öğrenciden öğrenciye iletişimin sınırlı kaldığı

şeklinde yorumlanabilir. Tüm bunlarla beraber, öğrencilerin bazen karşılıklı rol oynama ya da diyalog çalışmalarında bulundukları ve bu etkinliklerde birbirlerinin söylemlerine atıfta bulunup bu yönde kendilerini ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Lakin bu söylemler analize dâhil edilmemiştir. Zira hem Açık İletişim kategorisindeki hem de Sosyal Buradalık boyutuna ait diğer kategorilerdeki göstergelerin gerçek bir sosyal etkileşimi yansıtmalarına dikkat edilmiştir. Bu kategorideki söylemlerin bir öğrenme ortamında sıkça yer alması özellikle bilişsel buradalıktaki sentez ve çözüm aşamaları için önemli görülmektedir çünkü öğrenme ortamındaki ortaya konan bilişsel ürünlerin ortaya konması ancak söylenen şeylere değinilmesiyle mümkün olabilir.

Etkileşimsel İletişim Kategorisine Ait Nitel Bulgular

Çevrim içi bir öğrenme ortamındaki sosyal buradalığın son kategorisini etkileşimsel iletişim kategorisi oluşturmaktadır. Sorgulama topluluğu çerçevesine göre de bu kategoriyi üç adet gösterge meydana getirmektedir. Bir diğer ifadeyle, bir öğrenme topluluğundaki etkileşimsel iletişimin varlığı ancak bu üç göstergenin var olmasıyla ortaya çıkabilir. Bu göstergeler ise gruptaki diğer katılımcılara hitap etme, grup aidiyetini gösteren çoğul ifadeler kullanma ve tamamen iletişim kurma kastıyla söylemlerde bulunma şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıdaki tabloda bu kategoriye ait göstergelerin yüzdelik değerleri değerli yer almaktadır.

Tablo 10: Sosyal Buradalık Bileşeninin Etkileşimsel İletişim Kategorisine Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler



Yukarıdaki yüzdelik değerlerine bakıldığında, bu kategoride en çok gözlemlenen göstergenin iletişim amaçlı ifadeleri kullanma şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu göstergeyi çoğul yapılar kullanma takip etmiştir. Sıklığı en düşük olduğu gözlemlenen gösterge ise diğer katılımcılara hitap etme göstergesi olduğu ortaya çıkmıştır.

İletişim amaçlı ifadelerde bulunma, katılımcıların birbirleriyle ya da öğretmenleri ile kurdukları sosyal etkileşimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan söylemlerdir. Bu ifaden de anlaşılabilirliği gibi öğrenme ortamındaki bu söylem ya da ifadeler doğal dile en yakın iletişim türü olarak değerlendirilebilir. Aşağıdaki bu göstergelere ait olan 62 adet söylem de bu değerlendirmenin bir tezahürü olarak görülebilir.

Hoş bulduk hocam.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Merhaba.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Teşekkür ederim.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Görüşürüz.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Hoşça kalın.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Hoş bulduk.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Merhaba.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Hoş bulduk.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Hoş bulduk.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Rica ederim.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Rica ederim.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Teşekkürler hocam.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

İyi akşamlar.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Güle güle hocam.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Merhaba.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Merhaba.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Hoş bulduk.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Teşekkür ederim.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Görüşürüz.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Görüşürüz.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Merhaba.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Merhaba.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Teşekkür ederim hocam.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Teşekkür ederim hocam.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Teşekkür ederim.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Güle güle hocam. İyi akşamlar. (Hep birlikte)

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Hoş bulduk hocam.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Görüşürüz.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Hadi görüşürüz.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Merhaba.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Merhaba.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Merhaba.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Merhaba.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Hoş bulduk.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Teşekkür ederim.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Görüşürüz.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Görüşürüz.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Hoş bulduk.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Hoş bulduk.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Rica ederim.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Rica ederim.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Görüşürüz.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

İyi akşamlar.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Görüşürüz.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Kendinize iyi bakın.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

İyi akşamlar.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Merhaba.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Hoş bulduk hocam.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Görüşürüz.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Hoş bulduk hocam.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Merhaba hocam.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Teşekkür ederim.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Teşekkür ederim.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Teşekkür ederim.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

İyi akşamlar.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Görüşürüz.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Güle güle.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Merhaba.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Merhaba hocam.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Teşekkür ederim hocam.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Görüşürüz hocam.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Güle güle.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Kendinize iyi bakın.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\İletişim amaçlı ifadeler kullanma

Yukarıdaki kodlamalara bakıldığında, öğrencilerin tamamen sosyal bir kasıtle dile getirdikleri ifadeler oldukları görülmektedir. Ayrıca, bu ifadelerin dil öğrenme sürecinin de temelini oluşturan temel iletişim yapıları oldukları da dikkat çekmektedir. Katılımcı gruptaki bireyler, özellikle dersin başında ya da sonunda sıklıkla bu ifadeleri kullanmış ve Türkçenin etkileşimsel dil yapılarına sahip olduklarını göstermişlerdir. Burada dikkat çekilmesi gereken bir diğer nokta ise etkileşimsel olan bu ifadelerin yine çoğunlukla öğrenciden öğretmene yönelimli olduğu gerçeğidir. Bir diğer ifadeyle, öğrenciden öğrenciye yönelimli etkileşim bu kategori için dahi çok sınırlıdır. Zira kullanılan bu ifadelerin neredeyse tamamının öğretmeni muhatap alarak kullanılmış ifadeler olduğu gözlemlenmiştir. Yine bu kategori için kodlanan söylem ve ifadelerin tamamen gerçek iletişim maksadıyla kullanılan söylemler olduğu belirtilmelidir. Herhangi bir diyalog ya da rol oynama gibi öğrenme etkinliklerinde kullanılmış olan etkileşimsel ifadeler bu gösterge çerçevesinde ele alınmamıştır.

Etkileşimsel İletişim kategorisinin iletişim amaçlı ifadeler kullanma göstergesinden sonra en çok söyleme sahip göstergesi, gruptaki diğer katılımcılara hitap etme şeklinde belirtilmiştir. Toplamda sekiz adet ifadenin bu kategoriye dâhil olabileceği gözlenmiş ve aşağıdaki halleriyle kodlanıp çözümlenmiştir.

Hoş bulduk Hasan.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\Diğer öğrencilere hitap etme

O zengin. (Öğrenci, bir önceki diyalogda yer alan arkadaşını kastediyor)

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\Diğer öğrencilere hitap etme

Merhaba Aziz.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\Diğer öğrencilere hitap etme

Muhammad birinci. Konuş.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\Diğer öğrencilere hitap etme

Muhammad ne kadar istiyorsun?

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\Diğer öğrencilere hitap etme

Muhammad ne zaman birlikte gidiyorsun?

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\Diğer öğrencilere hitap etme

Merhaba Reşit Bey.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\Diğer öğrencilere hitap etme

İyi günler dilerim Ayşe.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\Diğer öğrencilere hitap etme

Toplamda 8 adet söylemin gözlemlendiği bu kategoriye ait ifadelerle bakıldığı zaman, öğrencilerin birbirlerine olan hitap ya da ifadelerinin çok sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Sosyal buradalığa ait diğer göstergelerden farklı olarak bu kategori için öğrencilerin kurdukları diyaloglar ya da rol oynamalardaki ifadeleri de bu kategoride değerlendirilmiştir. Zira diyalog dahi olsa birbirlerine adlarıyla hitap etmeleri, katılımcıların birbirleriyle sosyal bağ kurduklarının göstergesi sayılabilir. Buradan çıkan gözlemler de öğrenme ortamındaki sosyal çevrenin merkezinde öğretmenin olduğunun göstergesi sayılabilir.

Katılımcı grubun kendilerini sosyal bir oluşum olarak görmelerinin bir diğer göstergesi ise söylemlerinde sadece kendilerini ortaya çıkarmaları değil, içinde bulundukları grubu öne çıkarmaları şeklinde değerlendirilebilir. Bu anlamda, gruptaki öğrencilerin söylemlerinde ben yerine biz demeleri, anladım yerine anladık şeklinde ifadelerde bulunmaları bu noktada dikkate alınabilir ifadelerdir. Aşağıdaki söylemler, bahsi edilen çoğul yapılar kullanma göstergesine ait ifadeler olarak kodlanmıştır.

Anladık.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\Çoğul yapılar kullanma

Herkes bitirdik. (Öğretmen hatayı düzeltiyor)

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\Çoğul yapılar kullanma

Herkes anladı.

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\Çoğul yapılar kullanma

Hocam deftere yazıyoruz?

Kod: ● Etkileşimsel İletişim\Çoğul yapılar kullanma

Yukarıdaki ifadeler Türkçe öğrenen katılımcı bireylerin kullanmış oldukları, kendi grup üyelerinin görüşünü de yansıttığına inandıkları söylemlerdir. Bu söylemlerin, izlenen video ders kayıt süresi dikkate alındığında, olabildiğince sınırlı sayıda kaldığı gözlemlenmiştir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde, öğrencilerin öznel söylemlere sıklıkla başvurduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, öğretmenin defalarca kez yönelttiği “Anladınız mı?” sorusuna cevap veren katılımcılar yanıt olarak çoğunlukla “Anladım” ya da “Anlamadım” şeklinde özneliği belirten ifadeleri kullanmışlardır. Dolayısıyla Etkileşimsel İletişimin bu göstergesi çerçevesinde Sosyal Buradalığın tam anlamıyla oluşmadığı söylenebilir.

Sorgulama Topluluğunun Bilişsel Buradalık Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular

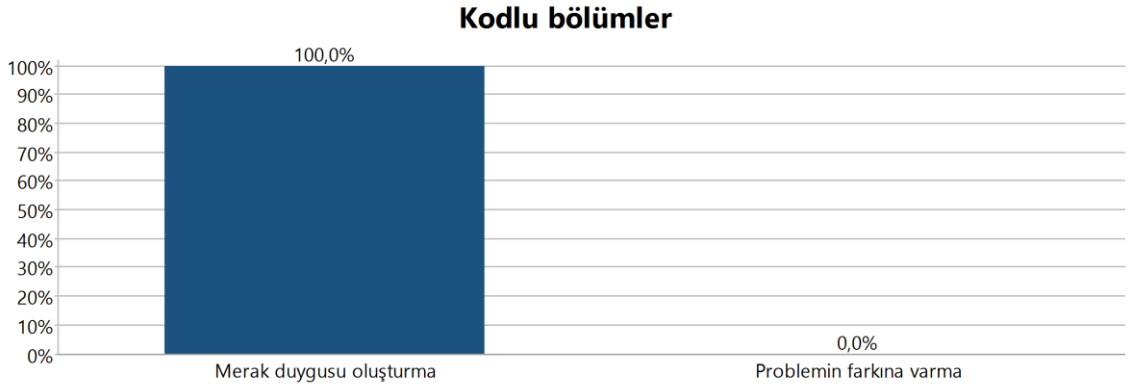
Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamlarındaki bilişsel süreçleri araştırmaya konu olan bir diğer boyutu oluşturmaktadır. Bilişsel süreçlerin irdelenmesi, katılımcı grubun öğrenme sürecinde ne kadar aktif oldukları ve bu süreçteki öğrenmelerini ne kadar içselleştirdiklerine ilişkin fikir sağlaması açısından önemli görülmektedir. Zira öğrenmenin bilişsel bir süreç olduğu bilinmektedir. Katılımcıların bu süreçte hangi zihinsel eylemlerde bulunduklarının bilinmesi hem kalıcı bir öğrenmenin sağlanması için hem de öğrenme aktivitelerinin bu süreçleri etkin kılabilen şekilde tasarlanması açısından da kritik öneme sahiptir. Bu açıdan Sorgulama Topluluğu, bilişsel süreçlerin irdelenmesini Bilişsel Buradalık boyutuyla ele almış ve öğrenme ortamının bu boyutuna kritik önem atfetmiştir. Burada dikkat çekilmesi gereken en önemli nokta, bilişsel süreçlerin ya da aktivitelerin gözlemlenmesinin zor olduğu gerçeğidir. Buna karşın, katılımcı gruptaki öğrencilerin öğrenme süreci esnasındaki bazı söylem ya da eylemlerinin bazı bilişsel süreçlerin işareti olabileceği düşünülmüştür. Bununla beraber, katılımcı gruba uygulanan ölçek aracılığıyla elde edilen bilişsel buradalığa ilişkin bulguların bu boyutta eksik kalmış tespitlerin yerini kısmen de olsa doldurabileceği düşünülmektedir. Burada bilişsel buradalık boyutundaki kategorilerin göstergesi olacak değerlendirilen bulgular yer alacaktır. Nicel kısma ait bulgular, çalışmanın nicel bulgular kısmında ayrıca yine ele alınacaktır.

Tetikleyici Olay Aşamasına Ait Nitel Bulgular

Sorgulama Topluluğunun Bilişsel Buradalık boyutu diğer boyutlardan farklı olarak kategorilerden değil aşamalardan meydana gelmektedir. Bahsi edilen aşamalardan ilki Tetikleyici Olay olarak belirtilmiştir. Tetikleyici Olay aşamasında da

biri problemin farkına varma öteki de merak duygusu oluşturma olan iki adet gösterge bulunmaktadır. Aşağıda yer verilen Tablo 11’de bu aşamaya ait bulgular istatistiksel olarak sunulmuştur.

Tablo 11: Bilişsel Buradalık Bileşeninin Tetikleyici Olay Aşamasına Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler



Tablo 11’de Tetikleyici Olay aşamasına ait iki göstergeye ait söylemin yer aldığı görülmektedir. Tüm göstergelerin merak duygusu oluşturma göstergesine ait olduğu görülürken problemin farkına varma göstergesine ait herhangi bir söylemin olmadığı dikkatleri çekmektedir. Oysa burada dikkat edilmesi gereken nokta bu göstergenin özellikle olarak oluştuğunu belirten bir durumun saptanmasının oldukça zor olduğu gerçeğidir. Bir diğer ifadeyle, problemin farkına varma göstergesinin saptanmamış olmaması o göstergenin olmadığı anlamına gelmez, sadece gözlemlenemediğini gösterir. Nitekim herhangi bir problemin farkına varmadan o probleme ilişkin bilişsel süreçleri işe koymak mümkün değildir. Oysaki bilişsel buradalığın diğer aşamalarında katılımcıların fikir çeşitliliği gösterme, beyin fırtınası yapma, sentezleme, çözümler üretme gibi pek çok bilişsel eylemlerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Tüm bu eylemlerin yapılmış olması için elbette bir problem durumunun farkına varılmış olması gerekir. Dolayısıyla diğer tüm bilişsel eylemlerin var olması dahi katılımcıların farkına varma göstergesini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak farkına varma göstergesi, olmadığı için değil açıkça gözlemlenemediği için ortaya konamamıştır. Buna karşın merak duygusu oluşturma göstergesine ilişkin kodlanan üç adet söylem aşağıda belirtilmiştir.

-sız, -siz, -suz olumsuz mu? (Öğretmen, konuyu henüz ayrıntılamamasına rağmen)

Kod: ● Tetikleyici Olay\Merak duygusu oluşturma

Hocam, iyelik eki ne demek? (Öğretmen, sanal tahtaya başlığı yazınca)

Kod: • Tetikleyici Olay\Merak duygusu oluşturma

Bizim, sizin -a, -i, -u, -ü yok? (Verilen örnekler üzerinden kurala öğrenci kendisi varıyor)

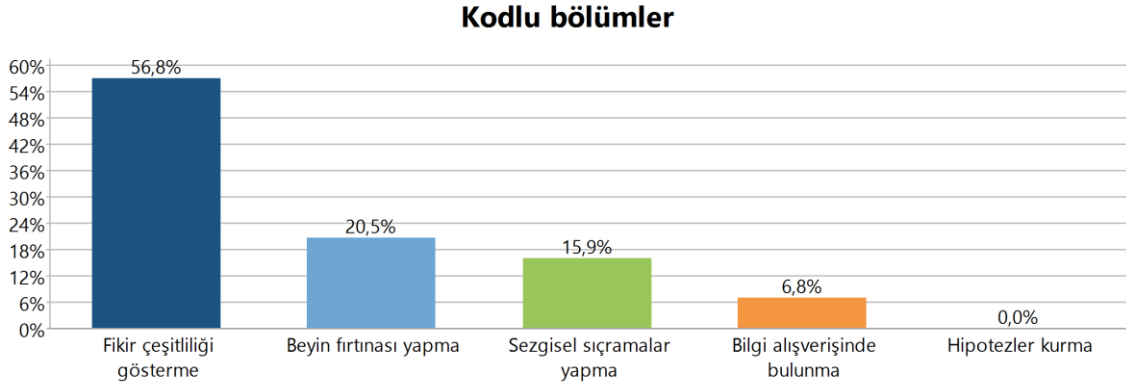
Kod: • Tetikleyici Olay\Merak duygusu oluşturma

Yukarıdaki söylemler, öğretmenin belli konuları anlattıktan sonra öğrencilerin akıllarındaki sorulara yanıt bulmak amacıyla sorduğu sorular olarak karşımıza çıkmaktadır. Sorulan tüm soruların aslında bir merakın ürünü olduğunu düşündüğümüzde, sosyal buradallığın açık iletişim kategorisindeki soruların da bu minvalde değerlendirilebileceği de ifade edilebilir. Bunun yanında yine bilişsel buradallığın çözüm aşamasındaki test etme göstergesindeki ifadelerin de katılımcıda oluşan bir merak duygusunun tezahürü olarak görülebilir. Bu göstergedeki 3 soru ise anlatılan konunun daha detayına yönelik sorular olarak değerlendirildiği ya da öğretmen kaynaklı bir dış uyarıcıdan kaynaklanmadığı düşünüldüğü için bu kategori çerçevesinde ele alınmıştır.

Keşfetme Aşamasına Ait Nitel Bulgular

Keşfetme aşaması, tetikleyici olay aşamasından sonra öğrencinin probleme yönelik çeşitli bilişsel faaliyetlerde bulunduğu aşamadır. Bu aşamanın göstergeleri; fikir çeşitliliği gösterme, bilgi alışverişinde bulunma, hipotezler kurma, beyin fırtınası ve sezgisel sıçramalarda bulunma şeklinde belirtilmiştir. Tüm bu bilişsel eylemlere yol açan yegâne unsur ise öğretim faaliyetleri çerçevesinde yer alan etkenlerin meydana getirdiği tetikleyici olay aşamasıdır. Aşağıda yer verilen Tablo 12’de bu aşamaya ait göstergelerdeki söylemlerin istatistiksel sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12: Bilişsel Buradalık Bileşeninin Keşfetme Aşamasına Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler



Tablodaki veriler, bilişsel buradalığın ikinci aşaması olan keşfetme aşamasında en çok fikir çeşitliliği gösterme göstergesinin yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu göstergesi sırasıyla sezgisel sıçramalar yapma, beyin fırtınası yapma, bilgi alışverişinde bulunma ve hipotezler kurma takip etmiştir. Tablonun en dikkat çekici sonucu belki de hipotezler kurma göstergesine ait herhangi bulgunun yer almamasıdır. Herhangi bir probleme ilişkin geçici çözüm önerilerinde bulunma olarak tanımlanabilen hipotezler kurma göstergesinin gözlemlenmemiş olması, dil öğrenme sürecinde buna yol açacak bir problem durumunun ortaya çıkmasının nadir görülebilen bir durum olması olabilir. Bununla birlikte, katılımcı gruptaki öğrenciler çeşitli deneme yanılma gibi yöntemler kullanarak öğrenmelerini gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Fakat bu eylemler, hipotezler kurma şeklinde değil, bilişsel buradalığa ait diğer göstergeler çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Fikir çeşitliliği gösterme keşfetme aşamasında en çok gözlemlenen gösterge olmuştur. Bu aşamadaki her bir söylem, katılımcı grubun Türkçeyi öğrenmedeki ilerlemeyi göstermesi açısından önemlidir. Özellikle kelime birikimi ya da yapısal çeşitlilikteki yetkinlikler bu göstergedeki söylemlerce kestirilebilir. Aşağıda bu göstergede yer alan, katılımcı gruptaki öğrencilere ait ifadeler yer almaktadır:

Anne... Kadın var... Yaşlı adam... İki tane adam... (Görselde ne gördüklerini söylüyorlar)

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Konuşuyor... Alışveriş yapıyorlar... (Görselde ne gördüklerini söylüyorlar)

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Hayırlı... Hayırlı... Ne kadar? (Öğrenciler karakterin ne söylediğini tahmin ediyor)

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Dol... Doldu... (Bir kelimeyi bulmaya çalışıyorlar)

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Sözümüz, süzüm süzüm... (Bir kelimeyi bulmaya çalışıyorlar)

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Çekir... Çek... (Bir kelimeyi bulmaya çalışıyorlar)

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Evlilik oyun bir şey değil, ciddi bir şeydir.

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Senin kardeşin piknik (pikniğe) gidiyor.

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Benim arabam sokakta.

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Onun arkadaşı yemek yiyor.

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Benim eşim doktor.

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Hayır, amcası çok çalışmıyor. O yaşlı bir adam.

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Bugün arkadaşlarımla buluşacağım. Kahve içeceğim.

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Perdenin önünde. Perdenin arkasında...

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

İçinde, arasında, arkasında, dışında...

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Yanlış, doğru, yanlış! (Bir cümleye ilişkin fikirlerini söylüyorlar)

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Tuz ve limon ve elma var mı?

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Evde tuzlu (tuz) yok, peynir yok. Ama şeker var.

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Evet, domates ve patates ve pilav ve balık... Süt alacağım.

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Pazara ve yumurta, meyve ve sebze alacağım.

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Bende domates bitti. Sende domates var mı?

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Evet, gidelim. Çünkü yarın Ramazan.

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Çünkü Türkçe öğrenmek istiyorum.

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Çünkü hastaneye Türk çocukları da geliyor.

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Çünkü onlara yardım etmek istiyor.

Kod: ● Keşfetme\Fikir çeşitliliği gösterme

Yukarıdaki ifadeler katılımcı gruba ait olan ve herhangi bir konu, soru ya da ifadeye ilişkin onların görüş, düşünce ve tahminlerini gösteren söylemlerdir. Fikir çeşitliliği gösteren söylemler belirlenirken öğrencilerin diğer arkadaşlarının söylediklerinden farklı bir şeyi dile getirmeleri ya da daha dikkat çekici bir söylemde bulunmaları dikkate alınmıştır. Öğretmenin verdiği örneklerin dışına çıkarak öğrencinin kendi örneğini oluşturması da bu kategoriye ait bir özellik olarak betimlenmiştir. Fikir çeşitliliği gösterme, öğrencinin hem farklı kelime ve yapıları kullanarak kendini ifade etmesi hem de kendi düşüncelerini kolayca dile getirmesi bakımından dil öğrenimi açısından önemli görülebilir. Yukarıdaki yirmi beş adet söyleme bakıldığında, katılımcı grubun içinde bulundukları dil düzeyini de dikkate alarak, bu kategori için ideal bir performans gösterdikleri söylenebilir.

Keşfetme aşamasının bir diğer göstergesi olan beyin fırtınası yapma da katılımcı grup arasında zaman zaman gözlemlenen bir aktivite olmuştur. Daha çok keşfedici bir soruya verilen yanıtların öğrenciler tarafından fikir çeşitliliği gösterilerek paylaşılması olarak görülen bu aktivite, öğrenilen dile ilişkin potansiyelin öğrencilerin tarafından

keşfedilmesi açısından önemlidir. Aşağıdaki söylemlerde öğrencilerin hangi konulara ilişkin nasıl beyin fırtınası yaptıkları görülmektedir:

Anne... Kadın var... Yaşlı adam... İki tane adam... (Görselde ne gördüklerini söylüyorlar)

Kod: ● Keşfetme\Beyin fırtınası yapma

Konuşuyor... Alışveriş yapıyorlar... (Görselde ne gördüklerini söylüyorlar)

Kod: ● Keşfetme\Beyin fırtınası yapma

Hayırlı... Hayırlı... Ne kadar? (Öğrenciler karakterin ne söylediğini tahmin ediyor)

Kod: ● Keşfetme\Beyin fırtınası yapma

Dol... Doldu... (Bir kelimeyi bulmaya çalışıyorlar)

Kod: ● Keşfetme\Beyin fırtınası yapma

Sözümüz, süzüm süzüm... (Bir kelimeyi bulmaya çalışıyorlar)

Kod: ● Keşfetme\Beyin fırtınası yapma

Çekir... Çek... (Bir kelimeyi bulmaya çalışıyorlar)

Kod: ● Keşfetme\Beyin fırtınası yapma

Çünkü Türkçe öğrenmek istiyorum.

Kod: ● Keşfetme\Beyin fırtınası yapma

Çünkü hastaneye Türk çocukları da geliyor.

Kod: ● Keşfetme\Beyin fırtınası yapma

Çünkü onlara yardım etmek istiyor.

Kod: ● Keşfetme\Beyin fırtınası yapma

Yukarıdaki örnekler dikkatle incelendiğinde, söylemlerin tamamının fikir çeşitliliği gösterme grubunda da yer aldıkları dikkati çekmektedir. Bu, olağan ve beklenen bir durum olarak görülebilir, çünkü farklı fikirler ortaya koymaksızın bir beyin fırtınasının yapılması mümkün değildir. Yukarıdaki tüm ifadelerde de görüldüğü gibi, bu söylemler öğrencilerin bir sonuca ulaşabilmek adına dile getirmiş oldukları fikirlerdir. Buna karşın, fikir çeşitliliği göstergesindeki tüm ifadelerin beyin fırtınası göstergesine dâhil olmaması da doğal bir durum olarak görülebilir. Zira bir öğrencinin öğretmeninin verdiği bir örnekten daha farklı önerisi sunması fikir zenginliği olsa da kolektif bir süreç olan beyin fırtınası olarak değerlendirilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

Keşfetme aşamasının bir diğer göstergesi olan sezgisel sıçramalar yapma göstergesi de bu aşamada sıklıkla gözlemlenen bir gösterge olmuştur. Bu göstergeye ait ifadeler, daha çok bireysel olarak yapılan hataların öğretmen tarafından öğrenciye bulundurulmasıyla ortaya çıkan ifadelerdir. Bazen öğrencinin, yaptığı hatanın kendisinin farkına varmasıyla da hatasını düzelttiği gözlemlenmiştir. Bilişsel boyutun bu göstergesi, ileride ele alınacak olan öğretimsel boyutun doğrudan öğretim kategorisindeki yanlış ya da eksik anlamlandırmaların teşhisi göstergesiyle çok yakın ilişkili bir göstergedir. Zira bireyin zihinsel sıçramalar yaparak doğruya ulaşma çabası ancak yukarıda değinilen bir müdahale ile mümkün olabilir. Bu süreçteki bilişsel eylemlerin tamamı da sezgisel sıçrama yapma olarak kodlanmıştır:

Tamam. Saat 2'yi 25 geçe otobüse biniyorum. (Öğrenci “geçe” kelimesini yanlış kullanan öğrenciye doğrusunu bulduruyor)

Kod: • Keşfetme\Sezgisel sıçramalar yapma

Limonata çok şekerliydi.(Çekim eki kullanmadığını söyleyen öğretmenin hatayı düzeltmesi üzerine)

Kod: • Keşfetme\Sezgisel sıçramalar yapma

Öğrenci, öğrenci, öğrenci...(“O öğrenci.” cümlesindeki yüklemi yanlış şahıs eki çektikten sonra)

Kod: • Keşfetme\Sezgisel sıçramalar yapma

Evet, sizin çocuğunuz (İyelik çekimini yanlış yaptığıının farkına varıp sıçrama yaparak) konuşuyor.

Kod: • Keşfetme\Sezgisel sıçramalar yapma

Sizin öğretmeniniz (İyelik çekimini yanlış yaptığıının farkına varıp sıçrama yaparak) Murat.

Kod: • Keşfetme\Sezgisel sıçramalar yapma

Evet, sizin eviniz (İyelik çekimini yanlış yaptığıının farkına varıp sıçrama yaparak) küçük.

Kod: • Keşfetme\Sezgisel sıçramalar yapma

Benim eşim doktor. (Sizin ve senin ile yapılan sorulara verilecek yanıtların farkına vararak sıçrama yapıyor)

Kod: • Keşfetme\Sezgisel sıçramalar yapma

Katılımcı grubun söylemlerine bakarak öğrencilerin, yaptıkları hatalarının farkına varmaları ya da öğretmenin hatayı düzeltmesi sonucu doğru ifadeyi buldukları görülmektedir. Toplamda yedi adet kodlamanın yer aldığı bu göstergedeki söylemlerdeki hataların kemikleşmemesi için öğrencilere gerekli sıçramaların yaptırılması önem arz eden bir uygulama olarak görülebilir.

Bilişsel Buradalığın Keşfetme aşamasında bulguların gözlemlendiği son süreç bilgi alışverişinde bulunma sürecidir. Öğrenciler arasındaki karşılıklı bilgi paylaşımına ait bu göstergeye ilişkin üç adet bulgu gözlemlenmiş ve aşağıdaki hâliyle kodlanmıştır:

Meat (Etin ne olduğunu anlamayan öğrenciye bir başka öğrenci İngilizce karşılığını söylüyor)

Kod: • Keşfetme\Bilgi alışverişinde bulunma

*Muhtemelen Urduca bir kelime söyleniyor. (Ayak kelimesini anlamadığını söyleyen öğrenciye bir başka öğrenci kendi dillerinde ayağın ne olduğunu söylüyor)

Kod: • Keşfetme\Bilgi alışverişinde bulunma

Difficult (Zor kelimesini anlamayan öğrenciye bir başka öğrenci İngilizce karşılığını söylüyor)

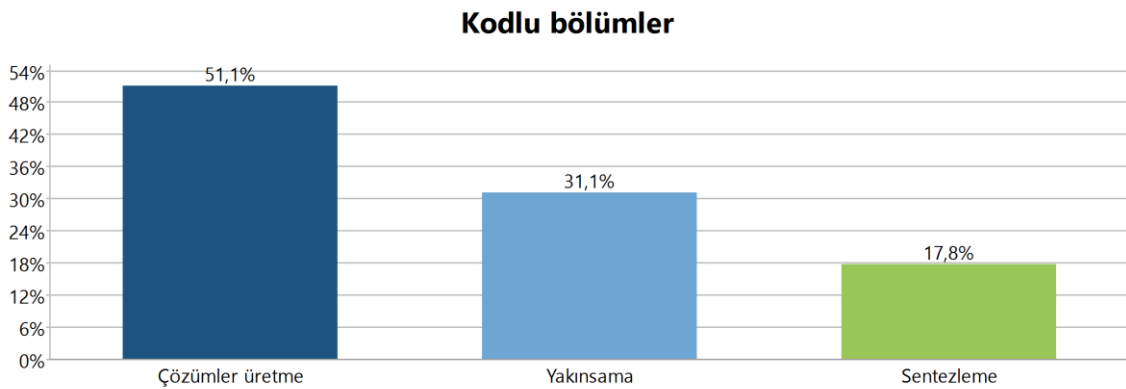
Kod: • Keşfetme\Bilgi alışverişinde bulunma

Yukarıdaki bilgi alışverişinde bulunma göstergesine ait söylemlerin de oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Sadece üç adet olan bu söylemler de Türkçedeki bir kelimenin bir başka dilde ifade edilmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Bilişsel buradalık boyutunda yer almasına karşın bu gösterge de öğrenciler arasında sosyal etkileşimin sınırlı olduğu sonucunu gösterebilir. Buna karşın, öğrenme ortamındaki diğer her türlü bilgi alışverişinin öğretmenden öğrenciye yönelimli olduğu görülmektedir. Bu da katılımcı grubun öğretmenin öğretme görevine müdahale etmek istememesinden ya da Türkçedeki yeterliklerini kendi öğrenmelerini paylaşacak düzeyde görmediklerinden kaynaklanabilir.

Bütünleştirme Aşamasına Ait Nitel Bulgular

Bilişsel buradalığın üçüncü aşaması olarak tanımlanan bütünleştirme aşamasında, öğrenilen yeni bilgiler ile zaten öğrenilmiş olanlar arasında ilişkiler kurulması beklenir. Nitekim bu süreçteki yakınsama, sentezleme ve çözüm üretme gibi bilişsel etkinlikler de buna işaret etmektedir. Bu aşamaya ait göstergelere ilişkin bulgular Tablo 13’de gösterilmektedir.

Tablo 13: Bilişsel Buradalık Boyutunun Bütünleştirme Aşamasına Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler



Tablo 13’e dikkat edildiğinde, bu aşamada öğrencilerin en çok çözüm üretme eyleminde bulundukları görülmektedir. Çözüm üretme göstergesi, tez çalışması kapsamında özellikle okuduğunu ya da dinlediğini anlama becerisiyle ilişkilendirilmiştir. Çünkü anlama sorularına verilen yanıtlar özellikle bu bağlamda değerlendirilmiştir. Bir diğer gösterge olan sentezleme ise yeni öğrenmelerin öncekilerin üzerine bina edilmesi ya da her ikisinin bir araya getirilerek yeni sonuçlara ulaşılması olarak değerlendirilmektedir. Son gösterge olan yakınsama kategorisinde de katılımcı gruptaki öğrencilerin hızlı bir şekilde fikir üretme süreçleri göz önünde bulundurulmuştur. Burada vurgulanması gereken önemli nokta ise bu aşamadaki kategorilerin birbirlerinden ayırt edilmesinin oldukça zor olduğudur. Zihinsel süreçlerin birbirleriyle çok sıkı bir ilişki hâlinde olması, dışarıdan gözlemlenmelerinin zor olması, bazen birbirini kapsayacak şekillerde değerlendirilebilmesi de konuya ilişkin anahtar noktaların ve sınırların açıkça belirlenmesini güçleştirmektedir. Yine de saptanan bulguların konuya ilişkin fikir vermesi açısından bu kategorilerdeki söylem ya da eylemler önemli görülmektedir.

Bu aşamadaki en çok saptanan gösterge çözümler üretme göstergesidir. Herhangi bir dilsel öğeye ilişkin çözüm üretme göstergesi, dil öğrenme aşamasındaki

bilişsel süreçlerin aktif olduğunun bir başka delilidir. Özellikle herhangi bir okuma-anlama ya da dinleme-anlama sorusuna yönelik olarak verilen cevaplarda bu göstergeye sıkça rastlanmıştır. Aşağıdaki ifadelerde bu göstergeye ait olan kodlamalar karşımıza çıkmaktadır:

Perdenin önünde. Perdenin arkasında (Hep birlikte)

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Yanlış, yanlış, yanlış hocam!

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

-lu... -lu... tuzlu...

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

-li... -li... şekerli...

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

1'i buçuk (öğretmenin söylediklerini sentezleyemeyerek)

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Üzüm... Üzüm... (Hep birlikte)

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

2 buçuk... 2 buçuk

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Hocam, Bursa'da oturuyorum.

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Bursa'da oturuyorum.

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Atatürk Lisesi'nde öğrenciyim.

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Bursa'da oturuyor.

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Atatürk Lisesi'nde...

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Öğrenciyim...

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Atatürk Lisesi'nde öğrenciyim.

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Öğrenci, öğrenci, öğrenci...

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

İstanbul'a

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Tarihî camileri ve çarşıları var.

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Çünkü abim ve eşi İstanbul'da oturuyorlar.

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

O, Almanya'da hastanede çalışıyor.

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

İki ay önce... İki ay önce İstanbul'a geldi. (hep birlikte)

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Çünkü Türkçe öğrenmek istiyorum.

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Çünkü hastaneye Türk çocukları da geliyor.

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Çünkü onlara yardım etmek istiyor.

Kod: ● Bütünleştirme\Çözümler üretme

Yukarıdaki 23 adet kodlanmış söylemlerin büyük çoğunluğunu, öğretmenin yönelttiği herhangi bir dinleme-anlama ya da okuma-anlama sorusuna verilmiş bir yanıtlar oluşturmaktadır. Çözümler üretme aşamasındaki önerilerde zaman öğrenciler mutabık kalmamış ve fikir çeşitliliği göstermişlerdir. Keza yukarıdaki söylemlerin bazıları gerek fikir çeşitliliği gösterme eyleminde gerekse beyin fırtınası yapma eyleminde de yer almışlardır. Bu durum da zihinsel süreçlerin birbirleriyle ne kadar iç içe olduğunun ayrı bir delili olarak görülebilir. Bu gösterge ve bu göstergenin delili sayılabilecek söylemler, yukarıda da söylendiği gibi, temel dil becerilerinden olan dinleme-anlama ve okuma-anlama etkinlikleri sürecinde etkin bir şekilde ortaya konması gereken zihinsel ürünler olarak değerlendirilmektedir.

Bütünleştirmenin bir diğer göstergesi olan yakınsama da bu aşamadaki diğer göstergeler ile doğrudan alakalı bir gösterge olarak kabul edilebilir. Bu gösterge için, katılımcı gruptaki bireylerin herhangi bir durumda hızlıca çözümler üretmesi gözlenmeye çalışılmıştır. Bu kategorideki bulgular da dildeki yetkinlikle doğrudan ilişkilendirilebilir. Aşağıda bunu gösteren söylemlere yer verilmiştir:

Sizin öğretmeniz. Sizin öğretmeniniz. (İyelik ekini yanlış çekimlediğini fark edip hatayı düzeltiyor)

Kod: • Bütünleştirme\Yakınsama

Köpek var, kitap var, terlik var, top var, masa var, kalem var, sandalye var, ayakkabı var, çiçek var, çiçeklik var (Öğretmenin bir resim gösterip “Resimde neler var” diye sorması üzerine)

Kod: • Bütünleştirme\Yakınsama

Dol... Doldu... (Bir kelimeyi bulmaya çalışıyorlar)

Kod: • Bütünleştirme\Yakınsama

Sözümüz, süzüm süzüm... (Bir kelimeyi bulmaya çalışıyorlar)

Kod: • Bütünleştirme\Yakınsama

Çekir... Çek... (Bir kelimeyi bulmaya çalışıyorlar)

Kod: • Bütünleştirme\Yakınsama

İstanbul'a (Sorulan bir soruya yanıt olarak)

Kod: • Bütünleştirme\Yakınsama

Tarihî camileri ve çarşıları var. (Sorulan bir soruya yanıt olarak)

Kod: • Bütünleştirme\Yakınsama

Hocam Bursa'da oturuyorum. (Sorulan bir soruya yanıt olarak)

Kod: • Bütünleştirme\Yakınsama

Bursa'da oturuyorum. (Sorulan bir soruya yanıt olarak)

Kod: • Bütünleştirme\Yakınsama

Atatürk Lisesi'nde öğrenciyim. (Sorulan bir soruya yanıt olarak)

Kod: • Bütünleştirme\Yakınsama

Bursa'da oturuyor. (Sorulan bir soruya yanıt olarak)

Kod: • Bütünleştirme\Yakınsama

Atatürk Lisesinde... (Sorulan bir soruya yanıt olarak)

Kod: • Bütünleştirme\Yakınsama

Atatürk Lisesinde öğrenciyim. (Sorulan bir soruya yanıt olarak)

Kod: • Bütünleştirme\Yakınsama

Öğrenci, öğrenci, öğrenci... (Sorulan bir soruya yanıt olarak)

Kod: • Bütünleştirme\Yakınsama

Yukarıda 14 adet yakınsama eyleminin göstergesi sayılabilecek söylemlere yer verilmiştir. Söylemlerin bazılarının hem sentezleme hem de çözümler üretme süreçlerindeki söylemlerle örtüştüğü görülmektedir. Bu da aynı söylemin farklı süreçlere dâhil olabileceğini göstermekte, göstergeler arası ayrımı net olarak yapmanın güçlüğü bir kez daha gözler önüne sermektedir. Aynen çözümler üretme göstergesinde olduğu gibi burada da çeşitli anlama sorular verilen yanıtların olduğu da görülmektedir.

Bütünleştirme aşamasında sentezleme göstergesine ilişkin bulgular da saptanmıştır. Bu göstergedeki söylemler belirlenirken öğrencilerin özellikle önceki öğrenmelerini ortaya çıkaran ve yeni öğrendikleriyle bunu bağdaştırdıklarını gösteren söylemler seçilmiştir. Aşağıdaki ifadelerde de bu söylemler ve kodlamalar görülmektedir:

Hocam sözlük, dictionary.

Kod: • Bütünleştirme\Sentezleme

Bosphorus İstanbulia (Öğretmenin “Feribot biliyor musunuz” sorması üzerine)

Kod: • Bütünleştirme\Sentezleme

*Muhtemelen Urduca bir kelime söyleniyor. (Ayak kelimesini anlamadığını söyleyen öğrenciye kendi dillerinde ayağın ne olduğunu söylüyor)

Kod: • Bütünleştirme\Sentezleme

Hocam sol left? (Öğretmenin, yönleri anlatırken “solunda” kelimesini öğretmesi üzerine)

Kod: • Bütünleştirme\Sentezleme

Back? (Öğretmenin, yönleri anlatırken “arkasında” kelimesini öğretmesi üzerine)

Kod: • Bütünleştirme\Sentezleme

Hocam near? (Öğretmenin, yönleri anlatırken “yanında” kelimesini öğretmesi üzerine)

Kod: • Bütünleştirme\Sentezleme

Hocam, niçin yani "why", çünkü yani "because"?

Kod: • Bütünleştirme\Sentezleme

Difficult (Zor kelimesini anlamayan öğrenciye bir başka öğrenci İngilizce karşılığını söylüyor)

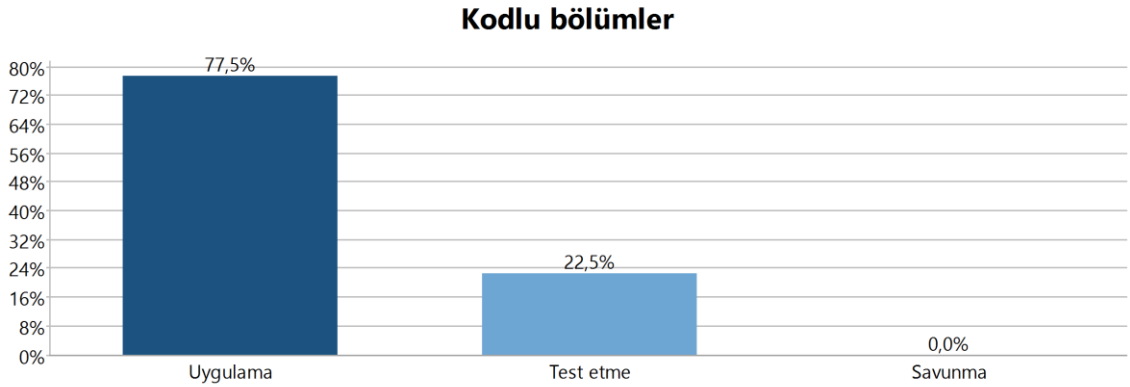
Kod: • Bütünleştirme\Sentezleme

Yukarıda da görüldüğü üzere, Türkçe öğrenen katılımcı gruptaki öğrenciler çoğunlukla kelime öğrenirken sentezleme yapmaktadırlar. Bu durum, toplamda 8 adet olan söylemlerde de açıkça görülebilmektedir. Öğrencilerin, öğrendikleri yeni bir kelimeyi ana dillerindeki ya da İngilizce gibi bir başka dildeki kelime ile ilişkilendirdikleri gözlemlenmektedir. Önceki öğrenmeler ile ilişkilendirilip gerçekleştirilen öğrenmelerin elbette ki daha içselleştirilmiş ve kalıcı olduğu söylenebilir. Bu gösterge de öğretimsel buradalık ile doğrudan ilişkili bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Çözüm Aşamasına Ait Nitel Bulgular

Çözüm aşaması, bilişsel sürecin artık sonlanıp yeni bir bilişsel sürecin ilk adımına yol açtığı en kritik aşamadır çünkü öğrenmenin artık bu aşamada meydana geldiği ifade edilebilir. Tetikleyici bir başka olayın ortaya çıkacağı bu son aşamada yer alan uygulama, test etme ve savunma göstergeleri de ancak bir öğrenmenin meydana gelmiş olmasıyla ortaya konabilecek eylem ya da söylemlerdir. Aşağıdaki tabloda bu son aşamaya ait olan üç göstergenin istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 14: Bilişsel Buradalık Boyutunun Çözüm Aşamasına Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler



Tablo 14'deki verilerin istatistiği çözüm aşamasına ait göstergelerin çok büyük bir oranda uygulama göstergesinde meydana geldiğini göstermektedir. Öğrenmenin test edildiği aşama nispeten sınırlı kalmış olsa da bu göstergedeki söylemler öğrencinin kendi öğrenmesinden emin olmak istemesi açısından önemli görülmektedir. Savunma göstergesine ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamış olması bu göstergenin dil öğrenme sürecine uygulanmasının pek mümkün olamayabileceği şeklinde yorumlanmalıdır. Nitekim bilişsel buradalık boyutuna ilişkin her türlü göstergenin her öğrenme ortamında olması bir zorunluluk olmamalıdır. Her bir öğrenme ortamının doğasının birbirinden farklı olması da bu gerçeği zorunlu kılmaktadır.

Uygulama aşaması, katılımcı gruptaki öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri esnasındaki edindikleri bilgilerini pratik olarak ortaya koymaları olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırma kapsamında en çok gözlemlenen gösterge de bu olmuştur. Bu göstergeye ilişkin kodlar aşağıdaki söylemlerden elde edilmiştir:

Senin arkadaşın, arkadaşın...

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Onun arabası çok pahalı.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Bizim öğrencilerimiz akıllı.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Sizin öğretmeniz. Sizin öğretmeniniz.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Onların futbol takısı... (Takımı diye düzeltiyor)

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Kitap çantada içinde. (Çantanın içinde diye düzeltiyor)

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Hocam birinci para cüzdanın yanında doğru mu?

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Güneybatı.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Güneydoğu.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Markete gidiyoruz beraber. (Öğretmen, markete gitmesini söylüyor)

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Muhammad ne zaman birlikte gidiyorsun?

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Pazardan ne alacak?

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Pazara ve yumurta, meyve ve sebze alacağım.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Bende domates bitti. Sende domates var mı?

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Evet, gidelim. Çünkü yarın Ramazan.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Birlikte pazara gidelim mi?

Kod: ● Çözüm\Uygulama

9 buçukta.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Hangi ceket, nasıl?

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Almıyorum.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Ayakkabı... Ayakkabı almak istiyorum.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Maalesef yok. Yok.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Başka bir şey istiyor musunuz?

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Tamam. İndirim var mı?

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Kilo ne kadar?

Kod: ● Çözüm\Uygulama

İki kilo.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

İndirim var mı?

Kod: ● Çözüm\Uygulama

-lu..., -lu..., tuzlu...

Kod: ● Çözüm\Uygulama

-li..., -li..., şekerli...

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Bu çorba çok lezzetli!

Kod: ● Çözüm\Uygulama

-suz.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Şekersiz. Şekersiz.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

“Öğretmen akılsız”.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Öğretmenlik.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

"Ben meslek öğrenci."

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Tuzluk, şekerlik, kitaplık, gözlük, kulaklık, sözlük...

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Pakistan'da usta öğrencilere öğretmenlik yapıyorum.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Hocam sözlük, dictionary.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Ayakkabılık.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Dün limonata içtim.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Limonata çok şekerliydi.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Annem lezzetli bir çorba yaptı.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Çay içtim şekersiz.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Tuzluydu.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Evlilik oyun bir şey değil, ciddi bir şeydir.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Tuzsuzdu.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Annem yemeğe tuz koydu.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

-in.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

-un.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Telefonum.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Senin telefonun.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Onun arabası yok, onun arabası...

Kod: ● Çözüm\Uygulama

(Konuya ait pek çok uygulama yapılıyor)

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Bu telefon benim.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Senin kardeşin piknik gidiyor.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Evet, senin baban geliyor.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Markette çalışıyor.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Benim arabam sokakta.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Hayır, benim ablam Türkçe konuşmuyor.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Evet, benim abim kitap okuyor.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Evet, annesi iyi yemek pişiriyor.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Onun arkadaşı yemek yiyor.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Evet, benim arkadaşım tatile gidiyor.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Evet, onun ceketini mavi.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Evet, sizin çocuğunuz. (Sıçrama yaparak) konuşuyor.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Evet, sizin eviniz. (Sıçrama yaparak) küçük.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Gidiyor.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Bizim okulumuz orada.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

-larım, arkadaşlarım.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Bugün arkadaşlarımla buluşacağım. Kahve içeceğim.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Benim eşim doktor.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Bahçemiz güzel.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Evet, onların oğlu okula gidiyor.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Hayır, amcası çok çalışmıyor. O yaşlı bir adam.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Benim arkadaşım sinemaya gidiyor.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

İlki, benim ablama hemşire. Sonra, bizim evimiz merkezde.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Benim abim yüksek sesle gülmek. (Daha sonra gülüyor diye düzeltiyor)

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Benim yarın dersim var.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Saat 10'u çeyrek geçe uyanıyorum.

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Üzüm... Üzüm... (Hep birlikte)

Kod: ● Çözüm\Uygulama

Yukarıdaki söylemlerde, katılımcı gruptaki öğrencilerin öğrendiklerini uygulayarak ortaya koyduğu 79 adet ifade bulunmaktadır. İncelenen video ders kayıtlarında çok daha fazla sayıda uygulama örneği yer almaktadır. Aynı uygulamaya örnek teşkil eden örnekler her defasında ayrı ayrı kodlanmamıştır. Uygulama sürecine ait söylemlerin çoğunlukla bir dil bilgisi kuralının öğrenciler tarafından örneklendirildiği durumlarda, öğretmenin öğrencinin hatasını düzelttiği durumlarda ve öğretmenin öğrencinin konuşmasını güdümlendiği durumlarda ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Uygulama sürecinin dil öğrenme sürecinin en önemli göstergelerinden biri olduğu, dolayısıyla en titizlikle üzerinde durulması gereken noktalardan biri olduğu iddia edilebilir.

Test etme göstergesi çözüm aşamasının bir diğer göstergesi olarak değerlendirilmiş, buna ilişkin göstergeler de öğrenmenin gerçekleştiğini haber veren söylemler olarak değerlendirilmiştir. Aşağıdaki ifadeler bu kategori için kodlanmış olup öğrencinin kendi öğrenmesinden emin olmak için kullandığı ifadeler olarak belirtilmiştir:

Back? Back? (Arka kelimesinin back mi olduğunu soruyor)

Kod: ● Çözüm\Test etme

Geriye, arka same same? (Geriye ve arka kelimelerinin aynı olup olmadığını soruyor)

Kod: ● Çözüm\Test etme

Hocam near? (Öğretmenin yanında kelimesini öğretmesinden sonra)

Kod: ● Çözüm\Test etme

Hocam solunda, yanında same same? (Solunda ve yanında kelimelerinin aynı mı olduğunu soruyor)

Kod: ● Çözüm\Test etme

Hocam behinde önünde?

Kod: ● Çözüm\Test etme

“Para cüzdanın arasında” doğru?

Kod: ● Çözüm\Test etme

Hocam sol left?

Kod: ● Çözüm\Test etme

Hocam exam? (Öğretmenin sınavdan bahsetmesi üzerine, konuşulan konunun sınav oluşundan emin olmak istiyor)

Kod: • [Çözüm\Test etme](#)

Hocam, niçin yani "why", çünkü yani "because"?

Kod: • [Çözüm\Test etme](#)

“Ben akıllıyım" doğru mu?

Kod: • [Çözüm\Test etme](#)

“Bugün hava güneşli" doğru mu?

Kod: • [Çözüm\Test etme](#)

sız, -siz, -suz olumsuz mu?

Kod: • [Çözüm\Test etme](#)

Sabır, yaşlı mı? Aynı mı?

Kod: • [Çözüm\Test etme](#)

“Öğretmen akıllı" (Olur mu diye soruyor)

Kod: • [Çözüm\Test etme](#)

Hocam profession? (Öğretmen meslek kelimesini öğretirken)

Kod: • [Çözüm\Test etme](#)

"Ben meslek öğrenci." (Olur mu diye soruyor)

Kod: • [Çözüm\Test etme](#)

Pakistan'da usta öğrencilere öğretmenlik yapıyorum. (Öğretmeninden cümlesini doğrulamasını istiyor)

Kod: • [Çözüm\Test etme](#)

Hocam sözlük, dictionary. (Sözlük kelimesinin dictionary olduğundan emin olmak istiyor)

Kod: • [Çözüm\Test etme](#)

Bizim, sizin -a, -i, -u, -ü yok?

Kod: • [Çözüm\Test etme](#)

Onun arabası yok, onun arabası... (Kaynaştırma ünsüzünü anladığından emin olmak istiyor)

Kod: • [Çözüm\Test etme](#)

Abim big brother?

Kod: • Çözüm\Test etme

Benim ablam hemşire. Sonra, bizim evimiz merkezde. Olur mu? (Öğretmenden örneklerini onaylamasını bekliyor)

Kod: • Çözüm\Test etme

Örnekler, öğrencinin daha çok öğrenmesini test ettiği, yani öğretmeninden onay beklediği söylemler olarak dikkatleri çekmektedir. Bu göstergedeki söylemler merak duygusu oluşturma göstergesi çerçevesinde değerlendirilebileceği gibi uygulamaya örnek teşkil eden söylemler olarak da görülebilir. Bu durum da bir kez daha bilişsel buradalığın kendi içinde sıkı sıkıya bir oluşum içinde olduğuna dikkatleri yoğunlaştırmaktadır.

Sorgulama Topluluğunun Öğretimsel Buradalık Boyutuna İlişkin Nitel Bulgular

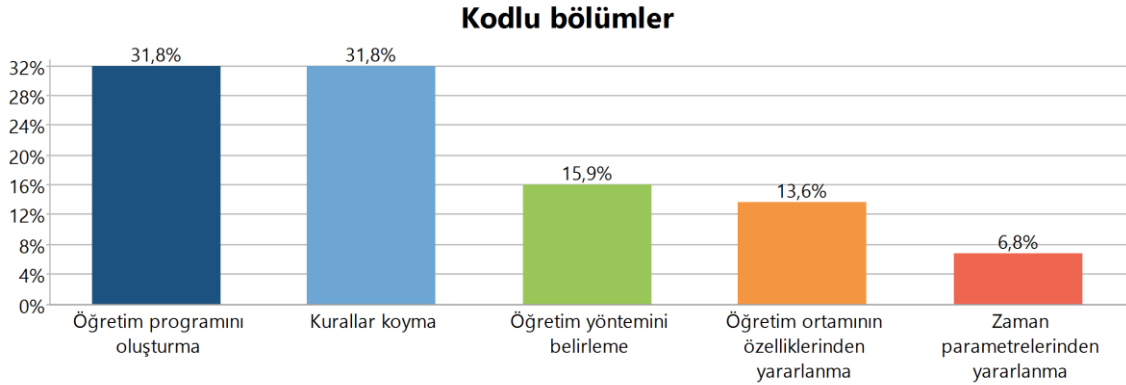
Öğretimsel buradalık boyutu, çalışma kapsamında irdelenecek son boyut olarak çalışmada yer almaktadır. Bu boyut, adından da anlaşılacağı üzere, öğrenme ortamındaki aktivitelerin düzenlenmesi yani bilişsel buradalığı ortaya çıkaracak etkinliklerin işe koşulması olarak bilinmektedir. Öğretimsel buradalık boyutu ile bilinmesi gereken en önemli nokta, öğretim faaliyetlerinin topluluktaki her birey arasında paylaşılmış bir görev olduğudur. Yani herhangi bir öğrencinin davranışı da öğretimsel boyutta doğrudan yer alabilmektedir. Buna karşın bu boyuttaki tüm faaliyet ve etkinliklerin çok bariz bir şekilde öğretmen odaklı olduğu görülmektedir. Katılımcı grubun A1 düzeyinde olduğu göz önüne alındığında bu durumun kısmen kabul edilebilir bir durum olduğu söylenebilir. Bu boyut, üç kategoriden oluşmakta ve bu kategoriler öğretim sürecinin tasarım ve organizasyonu, öğretim sürecini kolaylaştırma ve doğrudan öğretim şeklinde adlandırılmaktadır. Bu boyut da kategorilerini meydana getiren göstergeleri çerçevesinde aşağıdaki bulgularıyla tartışılacaktır.

Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonuna Ait Nitel Bulgular

Bu kategori, öğretme faaliyetlerinin ana hatlarını ortaya koyması açısından önem arz eden bir kategoridir. Bu kategoride yer alan göstergeler de bunu açıkça ortaya koymaktadır. Örneğin, öğretim programının oluşturulması ve öğrencilerin bundan haberdar edilmesi, öğretim yönteminin belirlenmesi ve bunun öğrencilerle paylaşılması, zamana ilişkin parametrelerin konması, öğrenme ortamının özelliklerinden aktif olarak

faaydalanılması ve öğrenme ortamına ilişkin kuralların oluşturulması bu kategorideki göstergeler olarak betimlenmiştir. Aşağıdaki tabloda bu göstergelere ilişkin nitel bulguların istatistiksel değerleri sunulmaktadır.

Tablo 15: Öğretimsel Buradalık Boyutunun Öğretim Sürecinin Tasarım Ve Organizasyonu Kategorisine Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler



Yukarıdaki Tablo 15'e göre bu kategori için öğretmen, öğrenme ortamında en çok öğretim programını oluşturmuş ve öğretim etkinliklerini bu program doğrultusunda düzenlemiştir. Bunu yaparken öğrencilerini de bilgilendirmiş, bir anlamda öğrencilerini hedeften haberdar etmiştir. Öğretmene ait aşağıdaki söylemlerde bunu görmek mümkündür.

Şimdi sizinle yönleri öğreniyoruz.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim programını oluşturma

Ben yarın anlatıyorum. Olur mu? Yarın. (Yönler konusunu kastediyor)

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim programını oluşturma

Şimdi arkadaşlar... Konuşma yapıyoruz bu dersimizde.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim programını oluşturma

Yarın dersimiz saat 1'de olacak.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim programını oluşturma

Şimdi... Şimdiki konumuz... Ek öğreniyoruz. Yani, -lı, -sız ve -lık eki. Bugünkü konumuz bunlar.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim programını oluşturma

Onları göreceğiz. Onları da göreceğiz. (-lı, -li eklerini kastediyor)

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim programını oluşturma

-sız, -siz ekine geçiyoruz.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim programını oluşturma

-lık ekini öğreniyoruz bugün.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim programını oluşturma

Bugün iyelik ekini görüyoruz.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim programını oluşturma

Bunu tekrarlayacağız. (Öğretmen, anlatmış olduğu dil bilgisi konusunu kastediyor)

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim programını oluşturma

Örnek çok yapacağız.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim programını oluşturma

-acak, -ecek ile son derste konuşma yapıyoruz birlikte. Şimdi okuma yapıyoruz.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim programını oluşturma

Bunun daha sonra çok örneğini yapacağız.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim programını oluşturma

Bu gramer konusunu haftaya anlatıyorum.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim programını oluşturma

Öğretmen, 14 farklı yerde öğrencilerini kendi programına göre bilgilendirmiş, bu sayede öğrencilerin ne zaman neyi yapacaklarını bilmelerini sağlamıştır. Bir anlamda, öğrenmeye karşı güdüleyici bir yol izlemiştir, çünkü öğrencinin ne zaman ne yapılacağını bilmesi daha organize edilmiş bir öğrenme ortamı deneyimlemesine olanak tanımaktadır. Bu göstergenin daha çok ders sürecinin başında kısmen de derslerin sonunda gözlemlenmiştir.

Bu kategoride öğretim programından haber etme ile aynı oranda gözlemlenen diğer kategori kurallar koyma kategorisidir. Bu kategori gereğince öğretmen, öğrenme ortamında öğrenme etkinliklerine ilişkin uyulması gereken kuralları belirler ve öğrencilerinin bu yönde hareket etmelerini sağlar. Aşağıdaki söylemler bu kuralları göstermektedir.

Ama arkadaşlar sınavda kamera açık oluyor.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Kurallar koyma

Bak. Şöyle istiyorum. Bir tane bilgisayar, bir tane telefon... (Sınava ilişkin öğrencilere bilgi veriyor)

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Kurallar koyma

Lütfen mikrofonlarınızı açın. Herkes.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Kurallar koyma

Mikrofonlarımızı kapatıyoruz.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Kurallar koyma

Herkes mikrofonunu açıyor.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Kurallar koyma

Mikrofonlarımızı kapatıyoruz lütfen.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Kurallar koyma

Herkes söylüyor. Mikrofonu aç.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Kurallar koyma

Yoksa herkes yazıyor.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Kurallar koyma

Ama herkes okuyor.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Kurallar koyma

Sonra bana Whatsapp'dan gönderiyorsunuz. Tamam mı?

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Kurallar koyma

Evet, mikrofonları kapatın. Herkes mikrofonları kapatsın.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Kurallar koyma

Herkes yazsın.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Kurallar koyma

Herkes mikrofonu açıyor.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Kurallar koyma

Mikrofonlarımızı kapatıyoruz.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Kurallar koyma

Yukarıdaki göstergeler ışığında kurallar koyma göstergesindeki kuralların daha çok, öğrenme ortamının özelliklerini de göz önüne alarak, teknik bazı hususlara ilişkin olduğu görülmektedir. Öğretmen, özellikle sesletim çalışmalarında mikrofonun açılmasını katılımcılardan beklerken dil bilgisi ya da okuma gibi öğrenme

etkinliklerinde kapatılmasını beklemiştir. Bununla birlikte, öğretmen zaman zaman ödev ve sınav gibi konularda da beklentilerini öğrencilerle açıkça paylaşmıştır. Buna karşın çevrim içi öğrenme ortamlarda sınıf yönetiminin yüz yüze öğrenme ortamlarına kıyasla daha sınırlı olduğu da bu göstergedeki örneklerden çıkarsanabilir.

Bir diğer gösterge olan öğretim yönteminin belirlenmesi etkili bir dil öğrenme süreci için vazgeçilmez bir eylemdir. Zira dil öğretimi yönetime dayalı olarak yapılır ve yapılmalıdır. Katılımcı grubun öğretmeni aktivite ve etkinliklerin nasıl yapılacağı konusunda öğrencilere rehberlik etmiş, yöntemin nasıl uygulanacağını belirtmiştir. Buna ait kodlanan ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Haydi, birlikte yapalım. (Tüm öğrencilerin katılımını bekliyor)

Kod: • Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim yöntemini belirleme

Komşuculuk oynayalım. (Öğretmen aktiviteyi detaylandırıyor)

Kod: • Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim yöntemini belirleme

Daha önce yaptık. Onun gibi yapıyoruz. (Öğrencilere bir mekân seçtirip rol oynama aktivitesi yaptırıyor)

Kod: • Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim yöntemini belirleme

Şimdi ben anlatıyorum. Sonra, soru varsa söylüyorsunuz. Hocam soru var diye. (Yapım eklerini anlatıyor)

Kod: • Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim yöntemini belirleme

Şimdi sıra sıra yapacağız arkadaşlar. Soru cevap şeklinde.

Kod: • Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim yöntemini belirleme

Peki, sıra sıra yapalım. (Öğrencilerle karşılıklı diyalog çalışması yapıyor)

Kod: • Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim yöntemini belirleme

Burada birlikte yapıyoruz. (Dil bilgisi aktivitesini grup olarak yapıyorlar)

Kod: • Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim yöntemini belirleme

Göstergeye ilişkin 7 adet söylem incelendiğinde öğretmenin, öğretim yöntemini öğrencileriyle paylaştığı ve öğrencilerinin de bu yönde hareket etmelerini beklediği gözlemlenmektedir. Yöntemin belirtilmesi ve uygulanması, bilişsel buradalıktaki zihinsel eylemleri ortaya koyması açısından en önemli göstergelerden biri olarak da mülahaza edilebilir. Bu açıdan bu söylemler dikkat çekici olarak değerlendirilebilmelidir.

Bu kategorideki bir diğer gösterge öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma olarak belirtilmiştir. Çevrim içi öğrenme ortamlarında etkili bir öğrenme ortamının oluşması için şüphesiz en önemli göstergelerden birisi de bu göstergedir. Aşağıdaki söylemlerde öğretmenin sistemin hangi özelliklerine atıfta bulunduğu dair söylemler yer almaktadır.

Mikrofonu aç.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma

Mikrofonu açabilirsiniz. Aç mikrofonu.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma

Tekrar Anna! Lütfen mikrofonu aç.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma

Herkes mikrofonunu açıyor.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma

Peki, internet iyi olunca lütfen mikrofonu aç, tamam mı?

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma

Herkes mikrofonu açıyor.

Kod: ● Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma

Öğretmene ait olan yukarıdaki ifadeler, öğretmenin sistemin çoğunlukla sesle katılım özelliğinden yararlandığını göstermektedir. Dil öğrenme sürecinin doğası gereği elbette ki böyle bir özelliğin varlığı ve etkili kullanılması elzemdir. Lakin sistemin diğer pek çok farklı özelliklerine herhangi bir şekilde temas edilmediği, dolayısıyla da kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Örneğin, katılımcıların sosyal buradalıklarına da doğrudan katkı sağlayabilecek olan görüntülü olarak derse katılım durumu incelenen video kayıtlarında hiçbir katılımcı tarafından gerçekleştirilmemiştir. Buna rağmen, öğretmen derslere kendi video kaydını paylaşarak katılmış, öğrencilerden bu noktada herhangi bir beklenti içinde olduğunu da dile getirmemiştir. Bununla birlikte, materyal ya da ekran paylaşımı gibi en belirgin özelliklerden de yararlanıldığı görülmektedir.

Zaman parametrelerinden yararlanma, çevrim içi öğrenme ortamlarında zamanın etkili bir şekilde kullanılması açısından önemli bir göstergedir. Bazı ortamların süre sınırlaması koyması da bunu ayrıca ortaya koymaktadır. Aşağıda yer alan söylemler, öğretmenin zaman parametrelerinden nasıl yararlandığını gözler önüne sermektedir.

Bugün istiyorum.

Kod: • Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Zaman parametrelerinden yararlanma

Evet, 5 dakika veriyorum. 5 dakikada yazıyorsunuz.

Kod: • Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Zaman parametrelerinden yararlanma

Perşembeye kadar zaman var. Perşembe.

Kod: • Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu\Zaman parametrelerinden yararlanma

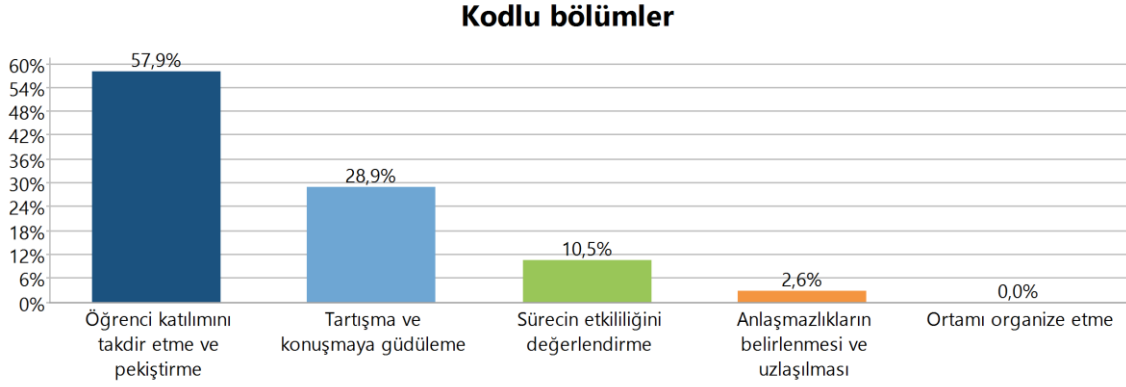
Oldukça sınırlı sayıda olan zaman parametrelerinden yararlanma göstergesine ilişkin bu söylemlerin, bir ödevin bitirilmesine ilişkin ifadeler olduğu açıkça görülmektedir. Bunun haricindeki öğrenme aktivitelerine ilişkin herhangi bir zaman planlanması yapıldığı gözlemlenmemiştir. Buna karşın öğrenme ortamındaki bireylerin çeşitli sosyal ağlar ya da anlık mesajlaşma uygulamaları gibi araçlar kullandıkları ve öğretim sürecinde bunlardan yararlandığı bilinmektedir. Bu göstergedeki söylemlerin az gözlemlenmiş olması, bu tür ödevlendirmeye dair kuralların zikredilen platformlar üzerinden gerçekleşiyor olmasına bağlı olabilir. Bu durum ayrıca öğrenci-öğretmen etkileşiminin bir başka boyuta taşındığı gerçeğini de ayrıca göstermektedir.

Öğretim Sürecini Kolaylaştırma Kategorisine Ait Nitel Bulgular

Öğretim sürecini kolaylaştırma süreci, temelde öğrencilerin bilişsel buradalıklarını artırmayı, dolayısıyla daha etkili bir öğrenme ortamının sağlanmasını sağlanması esasına dayanır. Bu kategoriye ilişkin altı adet gösterge; anlaşmazlıkların belirlenmesi, uzlaşmaya varma, öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme, öğrenme ortamını organize etme, tartışma ve konuşmaya güdüleme ile sürecin etkililiğini değerlendirme olarak tespit edilmiştir. Anlaşmazlıkların belirlenmesi ve uzlaşmaya varılması, Bilişsel Boyutun Keşfetme ve Bütünleştirme aşamalarındaki zihinsel aktivitelerin sonucunda ortaya konan bir öğretmen davranışı olarak nitelendirilebilir. Öğrenci katılımının takdir edilmesi ve pekiştirilmesinin ile öğrenciyi tartışmaya ve konuşmaya güdüleme de özellikle çözüm aşamasının sürekliliğini sağlayan unsurlar olarak görülebilir. Bu açıdan bu kategorideki göstergeler de kritik eylemler olarak değerlendirilmekte, iki boyut arasındaki etkileşim açıkça burada da görülmektedir.

Aşağıda yer verilen Tablo 16’da bu kategorinin göstergelerine ilişkin sayısal analiz sonuçları yer almaktadır:

Tablo 16: Öğretimsel Buradalık Boyutunun Öğretim Sürecini Kolaylaştırma Kategorisine Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler



İstatistiksel verileri gösteren Tablo 16’ya bakıldığında, bu kategoride öğretmenin en fazla öğrenci katılımını takdir ettiği ve pekiştirdiği göstergede eylemlerinin yoğunlaştığı gözlemlenmektedir. Bunun yanında tartışma ve konuşmaya sevk etme, sürecin etkililiğini değerlendirme, fikir ayrılıklarının belirlenmesi ve uzlaşma varılması göstergelerinde de bulgular gözlemlenmiştir. Buna karşın ortamın organize edilmesi göstergesine ilişkin belli bir bulgunun kodlanmamış olması dikkati çekmektedir. Yine bu göstergeye ilişkin bulgunun olmaması o kategorinin olmadığı anlamına gelmemekte, sadece gözlemlenmesinin ya da bu gözlemin sunulmasının oldukça zor olduğunu göstermektedir. Nitekim her türlü öğretim faaliyeti elbette ki öğrenme ortamının organizasyonu neticesinde ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme, öğrenme sürecinin döngüsünü sağlayan bir zemberek olarak tasavvur edilebilir. Bu açıdan oldukça önem arz eden bir uygulama olarak görülebilir. Öğretmenin, deşifre sürecine dâhil edilen video kayıtları içerisinde 44 kere yararlandığı bu göstergeye ilişkin ifadeler aşağıda gösterilmektedir.

Aferin.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Çok güzel.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Teşekkürler Muhammad ve Abdurrahman.

Kod: • Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Çok güzel. Aferin size.

Kod: • Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin Ayşe ve Reşit. Bravo size de.

Kod: • Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Evet. Çok güzel. Aferin.

Kod: • Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Konuşan arkadaşlara teşekkür ediyorum.

Kod: • Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin. Çok güzel.

Kod: • Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin. Böyle... Güzel.

Kod: • Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Peki, teşekkür ediyorum Rozi ve Amal... Size kocaman alkış...(Alkışlayarak)

Kod: • Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin.

Kod: • Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Abbiha ve Cheikhadi, size kocaman alkış. Aferin size de. (Alkışlayarak)

Kod: • Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Tamam, çok güzel.

Kod: • Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin Abdulkani ve Ayşe. Sizlere kocaman alkış... (Alkışlayarak)

Kod: • Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Peki, aferin Bolanne ve Hasan. Size de kocaman bir alkış. (Alkışlayarak)

Kod: • Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Evet, bu olur. Çok güzel olur.

Kod: • Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin.

Kod: • Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Güzel. Aferin sana Abbihacığım.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin. Çok güzel.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Güzel. Aferin.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin Abbiha. Bravo.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin Cheikhadi. Bravo.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin Bolanne. Bravo.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Yusuf'a kocaman bir alkış...

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Evet aferin.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Güzel. Aferin Abbiha.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Güzel. Aferin Aya.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin Ayşe. Bravo.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin Amal.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin Bolanne.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Güzel. Aferin Cheikhadi.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Peki. Aferin Reşit.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin Hasan.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin. Çok güzel.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Güzel. Teşekkürler.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin Cheikhadi sana da.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Amalcıgım teşekkür ediyorum.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin Bolanne.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Çok güzel. Aferin.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Aferin.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi, öğretmen sıklıkla öğrenci katılımını takdir ettiğini gösteren ifadeleri kullanmış ve öğrencilerini derse katılım noktasında güdülemiştir. Öğretmenin, öğretim sürecinde zaman zaman gruba zaman zaman da doğrudan bireyin kendisine hitap etmesi de sıklıkla gözlemlenmiş ve bu kategori içerisinde değerlendirilebilecek bir başka eylem olarak gözlemlenmiştir.

Bu kategoride en sık gözlemlenen ikinci gösterge, öğrenciyi konuşma ve tartışmaya sevk etme göstergesidir. Dil öğrenimi sürecinin şüphesiz en önemli ayaklarından biri olan bu göstergeye ilişkin olarak 22 adet bulguya rastlanmış ve bu bulgular aşağıda gösterilmiştir:

Şimdi kim konuşmak istiyor?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Bolanne. Konuşmak ister misin? İstiyor musun?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Şimdi kim konuşmak istiyor? Gabriel konuşmak istiyor musun?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Kim konuşmak istiyor?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Cheikhadi söyle, "Başka bir şey istiyor musun?"

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Kim konuşmak istiyor?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Bence indirim iste. İndirim var mı diye sor.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Kim konuşmak istiyor? Başka var mı?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Başka kim cümle kurmak istiyor?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Sizden de bekliyorum.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Herkes söyledi mi? Var mı "Ben tekrar söylemek istiyorum" diyen?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Bahçe ne demek biliyor musun?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Başka kim var? Bakıyorum.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Başka kim konuşmadı? Herkes konuştu mu?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Peki arkadaşlar. Sorunuz var mı? Saatler ile ilgili soru var mı?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Evet, ne görüyorsunuz? Kim var? (Bir resim göstererek)

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Şimdi, sizce onlar ne yapıyorlar?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Şimdi, kadınlar nereye gidiyorlar?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Ne dedi?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

2 mi 2 buçuk mu?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Evet, var mı "hocam ben bu kelimeyi anlamadım, bu ne demek?" diyen?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Peki, siz ne düşünüyorsunuz? Yanlış mı?

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Tartışma ve konuşmaya güdüleme

Kodlanan söylemlerde de görüldüğü üzere, öğretmen bazen doğrudan öğrencinin kendine hitap ederek bazen de topluluğa yönelerek onları konuşma ya da fikirlerini belirtmeye teşvik etmiş, bu sayede öğrencilerin bilişsel buradalıklarını artırmaya çalışmıştır. Bununla birlikte, bu ifadelerden sonra gelen öğrenci katılımını da takdir edip pekiştirmiştir. Bir başka deyişle, bu kategorideki ifadeler hem Bilişsel buradalıktaki göstergelerin ortaya çıkmasına hem de öğretimsel buradalıktaki bazı kategorilerin oluşmasını sağlamıştır.

Öğrenmeyi sağlayacak olan öğretim faaliyetlerinin öğretmen tarafından değerlendirilmesi, öğrenmeye ne kadar yol açığının ya da öğrenmeyi ne kadar sağladığının eleştirisinin yapılması sürecin etkililiğini kontrol etme göstergesince betimlenmiştir. Bu göstergeye ilişkin aşağıdaki söylemlerin öğretmen tarafından dile getirildiği gözlemlenmiştir:

Hangisinden istiyorsanız örnek cümle istiyorum.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Sürecin etkililiğini değerlendirme

Lütfen bunu tekrar yapıyorsunuz.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Sürecin etkililiğini değerlendirme

Bunu tekrarlayacağız. (Öğretmen, anlatmış olduğu dil bilgisi konusunu kastediyor)

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Sürecin etkililiğini değerlendirme

Örnek çok yapacağız.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Sürecin etkililiğini değerlendirme

Haydi, birlikte örnek yapıyoruz.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Sürecin etkililiğini değerlendirme

Lütfen sonra bakıyorsunuz. Çalışın.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Sürecin etkililiğini değerlendirme

Tamam, bu kadar yeter.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Sürecin etkililiğini değerlendirme

Bunu bol bol pratik yapıyoruz. Bol bol konuşma yapıyoruz.

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Sürecin etkililiğini değerlendirme

Öğretmene ait yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, öğretmenin çeşitli pekiştirme ya da ödev aktivitelerine yer vermesi, ya da yapılan etkinliklerin daha ne kadar uygulanmasına yönelik tüm faaliyetleri bu yönde değerlendirilmiş ve bu göstergeye ait sekiz adet ifade saptanmıştır.

Öğretim sürecini kolaylaştırma kategorisinde bulgunun rastlanıldığı son iki gösterge öğrenci fikirleri arasındaki ayrılıklarının belirlenmesi ve bunlar arasında uzlaşmaya varılması olarak belirtilmiştir. Sorgulama topluluğu çerçevesinde aslında iki farklı gösterge olarak ele alınan bu göstergeler, birbirleriyle doğrudan ilişkili olduğundan tez çalışması kapsamında tek bir gösterge olarak ele alınmıştır. Bu göstergeye ait sınırlı sayıda sonuç saptanmış olup aşağıda yer almaktadır:

Neden yanlış? Bence yanında. (Öğrencilerin bir kısmının yanlış, diğerlerinin doğru dediği bir yargı hakkında mutabakata varıyorlar)

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Anlaşmazlıkların belirlenmesi ve uzlaşılması

Arkadaşlar, arasında olur. (Arasında ve içinde zarflarına ilişkin farklı görüşlere sahip öğrencileri ortak bir noktada buluşturuyor)

Kod: ● Öğretim Sürecini Kolaylaştırma\Anlaşmazlıkların belirlenmesi ve uzlaşılması

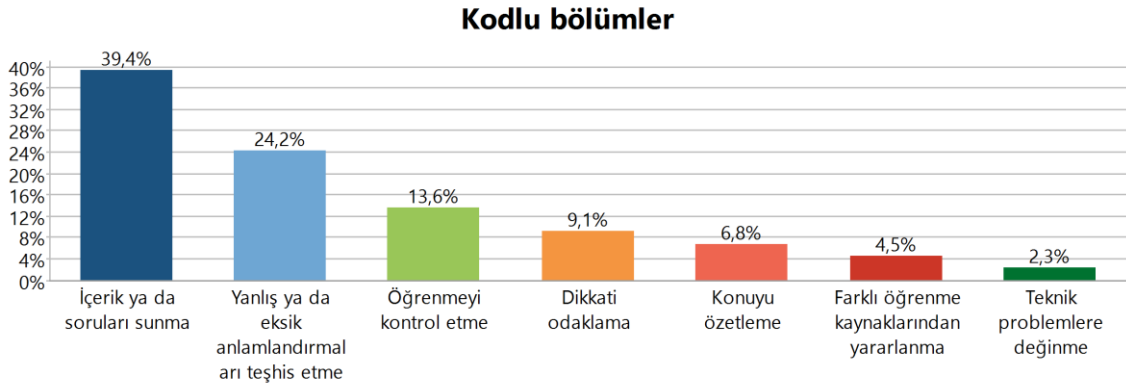
Öğrenme sürecinde zaman zaman katılımcılar dile ait herhangi bir yapının kullanımına ilişkin farklı görüşler belirtmişlerdir. Sınıf içindeki aktiviteleri organize eden kişi olarak öğretmen bu durumlarda moderatör olarak rol oynamış ve öğrencilerin görüşlerini ortak bir noktada bir araya getirip çözümler sunmuştur. Yine de bu

göstergeye ilişkin bulguların oldukça sınırlı olduğu ifade edilebilir. Bunun muhtemel bir nedeni ise dile ait yapıların, özellikle dil bilgisine ait, farklı müzakerelere çok açık olmaması olabilir.

Doğrudan Öğretim Kategorisine Ait Nitel Bulgular

Öğretim faaliyetlerinin en yoğun olarak gerçekleştiği, dolayısıyla en fazla bulgu ve kodlamaların yer aldığı kategori doğrudan öğretim kategorisidir. Zira bu kategorideki göstergeler de bunu zorunlu kılmaktadır. Örneğin içerik ya da konunun sunulması, dikkatin odaklanması, özetlemelerin yapılması, öğrenmenin kontrol edilmesi, yanlış ya da eksik yapılandırılmış öğrenmelerin belirlenmesi, farklı öğrenme kaynaklarından yararlanılması ve teknik problemlere değinilmesi gibi eylemler Doğrudan Öğretim kategorisine ait göstergeler olarak incelenmiştir. Tablo 17’de bu göstergelere ait bulguların istatistiksel verileri yer almaktadır.

Tablo 17: Öğretimsel Buradalık Boyutunun Doğrudan Kategorisine Ait Göstergelere İlişkin İstatistiksel Veriler



Yukarıdaki tablo, bu kategoride en çok gözlemlenen eylemlerin içerik ya da soruları sunma göstergesine ait olduğunu göstermektedir. Bu göstergedeki söylem ve ifadeler, bilişsel buradalıktaki aşamaları harekete geçirmesi bakımından oldukça önemlidir. Bir diğer gösterge olan yanlış ya da eksik anlamlandırmaların teşhis edilmesi de öğrenme ortamında Türkçeye ilişkin üretilen dilsel çıktıların nitelikli olması açısından önemli bir unsur olarak görülmektedir. Öğrenmenin gerçekleştiğini kontrol etme, öğrencilerin dikkatini odaklama, yeri geldiğinde özetlemelerin yapılması, farklı öğrenme kaynaklarından yararlanılması ve teknik bazı problemlere ilişkin gözlemler de yapılmıştır. Aşağıda bu göstergelere ilişkin bulgular ayrıntılı olarak sunulacaktır.

İçerik ya da soruların sunulması, bir başka deyişle öğrenme materyallerinin öğrencinin bilişsel olarak işleyebileceği bir formatta öğrenciyle paylaşılması ve bilişsel sürecin harekete geçirilmesi, öğrenme faaliyetlerinin en önemli işlem basamaklarından biridir. Bu göstergeye ait elli iki adet söylem incelenen video ders kayıtlarında saptanmış ve aşağıda gösterildiği gibi kodlanmıştır:

Şimdi arkadaşlar, ne var burada?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Mustafa hoca nerede? (İzlenen bir video ile alakalı bir soru soruluyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Güney ile Batı arasında ne olacak?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Güney ile Doğu arasında?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Çankaya batıda mı?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

O, Almanya'da nerede çalışıyor?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

O, İstanbul'a ne zaman geldi?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Peki, arkadaşlar. Niçin Türkçe öğrenmek istiyor?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Onun hayatı burada zor mu?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Zoru biliyor musun?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Tuz? Hangisi gelecek: -lı, -li, -lu, -lü?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Şeker?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Şimdi, tuz? Hangisi geliyor?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Şimdi bak bakalım. Burada ne görüyorsunuz?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Şimdi herkes eli biliyor değil mi, el?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Benim kardeşim nereye gidiyor?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Benim babam geliyor mu?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Benim abim nerede çalışıyor?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Aya senin araban nerede?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Yusuf senin arkadaşın tatile gidiyor mu?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Ayşe senin ablan Türkçe konuşuyor mu?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Amal senin abin kitap okuyor mu?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Onun annesi iyi yemek pişiriyor mu?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Onun ceketi mavi mi?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Onun arkadaşı ne yiyor?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Bizim çocuğumuz konuşuyor mu?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Reşit, bizim öğretmenimiz kim?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Abbiha bizim evimiz küçük mü?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Bizim annemiz nereye gidiyor? (soruyu tekrar ederek)

Kod: • Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Ayşe sizin okulunuz nerede?

Kod: • Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Amal, sizin eşiniz ne iş yapıyor?

Kod: • Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Sizin bahçeniz büyük mü?

Kod: • Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Sizin bahçeniz güzel mi?

Kod: • Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Onların amcası çok çalışıyor mu?

Kod: • Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Ceikhadi, sen saat kaçta otobüse biniyorsun?

Kod: • Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Sen saat kaçta otobüse biniyorsun?

Kod: • Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Sen saat kaçta kahvaltı yapıyorsun?

Kod: • Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Sen saat kaçta uyuyorsun?

Kod: • Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Amal sen saat kaçta uyanıyorsun?

Kod: • Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Sen saat kaçta kitap okuyorsun? (Tekrar ederek)

Kod: • Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Amal sen saat kaçta kahve içiyorsun?

Kod: • Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Bak bakalım. Resimde kim var?

Kod: • Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Evet, ne görüyorsunuz? Kim var? (Bir resim göstererek)

Kod: • Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Şimdi, sizce onlar ne yapıyorlar?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Şimdi, kadınlar nereye gidiyorlar?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Ne dedi?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Ne istiyor?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Kaç kilo?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

2 mi 2 buçuk mu?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Feribot biliyor musunuz?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Memuru anladınız mı? Memur?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Onlar gelecek hafta hangi oyuna gidecekler? Oyunun adı ne?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\İçerik ya da soruları sunma

Yukarıda yer verilen söylemler öğretmenlerin öğrencilerine yönelttiği 52 adet soru ya da içeriği göstermektedir. Sorular sorulurken öğretmen aynı zamanda görsel içeriklerden de yararlanmış, öğrencilerin bilişsel süreçlerinde onlara yardımcı olmuştur. Bunun için de soruları yazarak sormaya gayret göstermiş, bazen farklı öğrenme kaynaklarını da öğrenme ortamıyla bütünleştirmiştir. Bununla alakalı bazı söylemler ayrıca diğer göstergelerde de tartışılacaktır.

Doğrudan öğretim kategorisinin en çok bulguya sahip ikinci göstergesi yanlış ya da eksik anlamlandırmaların tespiti olarak görülmektedir. Bu kategorideki söylemler, öğrenciler tarafından yapılan hataların kemikleşip kronikleşmesini önlemek adına önem arz etmektedir. Bu göstergedeki söylemler ise aşağıda belirtildiği gibi kodlanmıştır:

Sizin öğretmeniniz çok iyi... (İyelik çekim ekini yanlış yapan öğrenciyi düzeltiyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Takımı. Onların futbol takımı... (İyelik çekim ekini yanlış yapan öğrenciyi düzeltiyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

No, behind arka. (Önünde kelimesini behind olarak anlamış öğrencinin sorusuna cevap veriyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Perdenin önünde. Arka burası. (Önünde, arakasında gibi ifadeleri yanlış anlayan öğrenciler için görsel üzerinde gösteriyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Kitap çantanın içinde... (Öğrencinin “Kitap çantada içinde” söylemini düzeltiyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Komşu ne demek biliyorsun değil mi? (Komşunun ne demek olduğunu bilmediği için aktiviteyi yanlış yapan öğrencisine soruyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Gidiyoruz. (Öğrencinin “gidiyorsun” şeklindeki hatasını düzeltiyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

9 buçukta (Bulunma hal ekini kullanmayan öğrencisinin söylemini tamamlıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Gidelim. (Öğrencinin “Birlikte pazara gideyim” söylemini düzeltiyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Alacaksın. (Öğrencinin “Pazardan ne alacak” söylemindeki hatalı şahıs ekini düzeltiyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Bu nedenle değil. (Çünkü ve bu nedenle arasındaki farkı açıklıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Hayır, tutmuyorum demiyoruz. Almıyorum. (Farkı açıklıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Ayakkabı almak istiyorum. (Öğrencinin “Ayakkabılı almak istiyorum” sözünü düzeltiyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Maalesef var, olmaz. Maalesef yok. Maalesef olumsuz.

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Hepsi kadar olmaz. Hepsi 30 lira diyorsun.

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Kilo başına demiyoruz. “Kilosu ne kadar?” Abbihacığım.

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

"İki kilo domates istiyorum." İki tane olmaz. İki kilo.

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Yüz lira. 1 yüz lira olmaz.

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Herkes bitirdi. Güzel. (Öğrencinin “Herkes bitirdik” söylemini düzeltiyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Kütüphane bu değil. Bu, kitaplık. (Kitaplık ve kütüphane resimleri gösteriyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Ama -lık, -lik, -sız, -siz nerede? Limonatada yok.

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Ama tuzluydu diyelim. -lı, -li istiyorum ya. (Örneği yanlış anlayan öğrenci için yeniden örnek veriyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Öğle yemeği yedim, tuzsuzdu. (Öğrencinin “tuzlusuzdu” ifadesini düzeltiyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Şimdi bak... (İyelik ekleriyle ilgili bir yanlışlığı düzeltiyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Bak, çiçekim değil. K yumuşuyordu bazen. (Örneklerle detaylandırıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Sizin anneniz hastaneye... (Öğrencinin “Sizin annemiz hastaneye...” söylemini düzeltiyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Gülüyor... (Öğrencinin “Benim abim yüksek sesle gülmek” söylemini düzeltiyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Arkadaşlar bakın. Eğer burada dakika varsa, yani. 00 değil. Ben o zaman "geçe" kullanıyorum.

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

1'i buçukta olur mu? 1'i buçukta? Tekrar.

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Hayırlı işler. (Öğretmen, hayırlı ile hayır edatı arasındaki farkı açıklıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Evet, Allah bereket versin. (Öğrencinin “Allah bereket veriniz” söylemini düzeltiyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Camileri... (Camiyi “kami” diye seslendiren öğrencisinin hatasını düzeltiyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme

Yukarıdaki 32 adet ifadelerde de görüldüğü gibi, öğretmen yapılan hataların genellikle hemen düzeltilmesi yolunu seçmiş, zaman zaman da öğrencinin kendi hatasının farkına varıp hatasını düzeltmesini beklemiştir. Bu sayede de öğrencinin sezgisel sıçramalar yapmasının önü açılmıştır. Teşhis edilip düzeltilen hataların büyük bir kısmının dil bilgisine ait yapılar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte anlamın yanlış kullanılmasına ve yanlış sesletime ilişkin hataların da öğretmen tarafından düzeltildiği yukarıdaki ifadelerden anlaşılmaktadır.

Doğrudan öğretim kategorisinin en çok bulgusu olan üçüncü göstergesi, öğrenmenin kontrol edilmesi şeklinde belirtilmiştir. Bu göstergenin bulgularının belirlenmesinde öğretmen tarafından öğrencilere yöneltilmiş olan öğretim sürecini yansıtıcı sorular etkili olmuştur. Bu kategoriye ilişkin öğretmenin söylemleri aşağıda gösterilmiştir:

Tamam mıyız? (Aşağıya, yukarıya, ileriye, geriye ifadelerini öğrettikten sonra)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Herkes anladı mı? Geri, ileri...

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Anlaştık mı? Herkes anladı mı? (Yön belirten çeşitli zarfları öğrettikten sonra)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Anlaştık mı? (Önünde, arkasında, yanında vb. ifadeleri öğrettikten sonra)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Anlaştık mı? (Ana ve ara yönleri öğrettikten sonra)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Anlaştık mı? Saygıyı...

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Bunu herkes anladı mı? (Çeşitli yapım ekleriyle isim yapımını kastediyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Arkadaşlar, buraya kadar herkes anladı değil mi? (Bazı yapım eklerini öğrettikten sonra)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Herkes anladı mı? Peki, anlamadım diyen var mı? (Yapım eklerini anlatmaya devam ediyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Buraya kadar tamam mıyız? Herkes anladı mı? (Yapım eklerini anlatıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Evet, var mı buraya kadar anlamadığınız bir yer? (Yapım eklerini anlatıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Herkes anladı mı nasıl olacağını, nasıl olduğunu? (İyelik eki konusunu anlatıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

İyelik eki anladın mı?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Anladınız mı arkadaşlar? (2. Çoğul şahıs olan siz ile saygı belirten sizin farkını anlattıktan sonra)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Sorunuz var mı? Saatler ile ilgili soru var mı?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Anladınız mı videoyu?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Memuru anladınız mı? Memur?

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Herkes anladı değil mi burasını? (Fiil çekimlerindeki şahıs eklerini anlattıktan sonra)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Öğrenmeyi kontrol etme

Yukarıdaki 18 adet söylem, konunun anlaşıldığından emin olmak için öğrencilerden geri bildirim almak kastıyla sorulmuştur. Bu aşama, öğretmenin sürecin etkililiğini değerlendirme ve özetleme kategorileriyle de ilişkili olduğundan önemlidir. Zira öğrenciden gelen geri bildirim üzerine öğretim faaliyetleri yeniden organize edilecektir.

Bu kategorinin bir diğer göstergesi dikkati odaklama göstergesidir. Bu göstergedeki eylem ya da söylemlerin amacı öğrencinin öğrenme birimi üzerindeki algısını yoğunlaştırmak ve bilişsel süreçlerin daha iyi işletilmesine olanak tanımaktır. Aşağıdaki söylemler, öğretmenin katılımcı grubun dikkatini çekmek için kullanmış olduğu söylemleri göstermektedir.

Öncelikle şunu göstereyim. (öğretmen, öğrencilerin dinleme metnini daha iyi anlamaları için bir harita ve pusula üzerinden yönleri gösteriyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Dikkati odaklama

Konuşma, dinleme, yazma, konuşma... (Sanal tahtaya sınavda çıkacak konu başlıklarını yazıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Dikkati odaklama

Lütfen çok çalışıyorsunuz. Şimdiki zaman, gelecek zaman... Tamam mı? Çok çok okuyorsunuz. Tekrar yapıyorsunuz. Konuşma çok önemli.

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Dikkati odaklama

Şimdi şuraya bakıyoruz. (Öğretmen, öğrencilere bir okuma metni gösteriyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Dikkati odaklama

Bak, burada ne diyor? (Bir okuma metnindeki cümlelerin altını çizerek)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Dikkati odaklama

Gördünüz mü? (Okuma metninde bir yeri göstererek)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Dikkati odaklama

Bakın bu çok önemli. İyelik eki çok önemli.

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Dikkati odaklama

Arkadaşlar bakın, herkes baksın. (Öğretmen, çoğul ve iyelik eklerini gösteren bir alıştırma gösteriyor.)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Dikkati odaklama

Bana bak. (Alıştırmanın nasıl yapılacağını gösteriyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Dikkati odaklama

Bak. Şuraya dikkatli bak. (Okuma metninde bir bölümü gösteriyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Dikkati odaklama

“Nereleri” diyor bakın “neresi”... (Okuma metninde ilgili yeri göstererek)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Dikkati odaklama

"Benim öğrencim çok çalışkan." Böyle yapacağız. (Alıştırmanın nasıl yapılacağını gösteriyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Dikkati odaklama

Yukarıdaki ifadelerde yer verilmiş olan dikkati odaklama söylemlerine bakıldığında, söylemlerin daha çok okuma-anlama etkinliklerini yaparken kullanıldığı dikkatleri çekmektedir. Bunu yaparken öğretmen ilgili metnin kısmını vurgulama ya da altını çizme gibi eylemlerde bulunmuştur. Bunun yanında, öğretmenin önemli gördüğü bazı konuları anlatırken de bu yola başvurduğu, öğrenciyi o noktaya güdülediği dikkatleri çekmektedir.

Doğrudan Öğretim kategorisinin bir diğer göstergesi konuyu özetleme olarak belirtilmiştir. Özetleme, diğer disiplinlerde olduğu gibi dil öğretimi sürecinde de önemli bir stratejidir. Bu göstergeye ait olarak aşağıdaki söylemler gözlemlenmiş ve kodlanmıştır:

Tekrar anlatıyorum. (Yön belirten ifadeleri kastediyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Konuyu özetleme

Tekrar anlatalım. (Konuyu anlamadığını söyleyen öğrenci için “geriye”, “ileriye” kavramlarını yeniden açıklıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Konuyu özetleme

Yani şöyle Abbiha bak... (İyelik eklerini tekrar ediyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Konuyu özetleme

Bir dakika arkadaşlar size bir şey göstereceğim. (Ana ve ara yönler konusunu görseller üzerinden tekrarlıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Konuyu özetleme

Peki, Reşit bak. (Öğretmen, aktiviteyi özet olarak tekrar açıklıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Konuyu özetleme

Şimdi, buraya kadar herkes anladı değil mi? (Yapım eklerini özet bir şekilde tekrar anlatıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Konuyu özetleme

Şimdi ne dedim? (Yapım eklerini kısaca yeniden anlatıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Konuyu özetleme

Şimdi... (2. Çoğul şahıs olan siz ile saygı belirten sizi anlattıktan sonra farkı tekrar ediyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Konuyu özetleme

Bakın... (Şahıs eklerini anlattıktan sonra tekrar ediyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Konuyu özetleme

Yukarıdaki 9 adet söylem konuyu özetleme göstergesine ait olan, zaman zaman öğretmenin kendisinin buna ihtiyaç hissetmesinden kaynaklı zaman zaman da öğrencilerin geri bildirimlerine dayalı olarak uyguladığı bir strateji olarak değerlendirilmiştir.

Öğrenme ortamının zenginleştirilmesi kalıcı bir öğrenmenin ve sürükleyici bir öğrenme ortamının sağlanması için önemli bir eylemdir. Farklı materyallerden yararlanma da öğrenme ortamını zenginleştiren, öğrencinin dikkatini çeken bir adım olarak görülebilir. Doğrudan öğretim kategorisinin bu göstergesi de bu süreçte irdelenmiş ve aşağıdaki söylemlere ulaşılmıştır.

Bir dakika arkadaşlar, size bir şey göstereceğim. (Google görselleri kullanarak bir sınıf ortamı gösteriyor ve konuyu bu görsel üzerinden anlatıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma

Türkiye haritasına bakalım. (Ekran paylaşımında Türkiye haritasını açıp ana ve ara yönleri bu harita üzerinden anlatıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma

Şimdi bak bakalım. Burada ne görüyorsunuz? (Görsellerden “tuzluk” kelimesini aratıp resimler gösteriyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma

Tek tek göstereceğim. (Yeni öğrenilen kelimeleri görsel arama motoru aracılığıyla gösteriyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma

Şöyle Whatsapp'tan gönderiyorum. (Anlattığı konunun ekran görüntüsünü alıp öğrencilerin anlık mesajlaşma platformu üzerinden paylaşıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma

Evet, bunu Whatsapp'tan gönderiyorum arkadaşlar. (Sanal tahtaya yazılanları fotoğraflayıp öğrencilerle paylaşıyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma

Öğretmen ders anlatırken ara sıra harici öğrenme kaynaklarından da yararlanmıştır. Bunun en bariz göstergesi de özellikle yeni kelimelerin öğretilmesinde kullandığı görsel arama motoru olmuştur. Bu uygulama, kalıcı bir öğrenmeyi sağlaması açısından önemli bir etkinlik olarak görülebilir. Ayrıca, anlık mesajlaşma uygulamalarının da öğrenme esnasında işe koşulduğu görülmektedir. Özellikle konu anlatımlarının ya da ödevlerin paylaşılmasında öğretmenin bu uygulamadan da yararlandığı gözlemlenmiştir.

Doğrudan öğretim kategorisinin son göstergesi teknik problemlere değinme, bir anlamda teknik bazı hususlarda katılımcılara yol göstermek olarak ifade edilmiştir. Tamamen teknoloji güdümlü bir öğrenme ortamı için bu tür aksaklıkların olması zaman zaman olağan bir durum olarak değerlendirilebilir. Buna ilişkin problemleri, sık olmamakla beraber, katılımcı gruptaki bireyler öğretmenleriyle paylaşmıştır. Öğretmenin ya da öğrencilerin bu göstergeye ilişkin ifadeleri aşağıda gösterilmiştir:

Yusuf, internet nasıl? (Öğrencisini duymadığı için öğrencisine soruyor)

Kod: ● Doğrudan Öğretim\Teknik problemlere değinme

İnternette problem var. Peki, iyi olunca mikrofonunu aç.

Kod: • Doğrudan Öğretim\Teknik problemlere değinme

Hocam internet problem(li)... Tekrar hocam? (Kesinti yaşadığı için öğretmeni anlamayan öğrenci sorunun tekrar edilmesini istiyor)

Kod: • Doğrudan Öğretim\Teknik problemlere değinme

Yukarıdaki ifadelerde bir şekilde öğrenme ortamında deneyimlenen problemlere atıfta bulunulmuştur. Lakin öğretmen, sorunlara ilişkin herhangi bir çözüm önerisinde bulunmamıştır. Deneyimlenen bu problemlerin ise internet bağlantısının kalitesine bağlı olarak yaşanan ses kayıpları olarak ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Oysa çevrim içi öğrenme ortamların özelliklerine ilişkin öğretmen yeterlikleri de kritik derecede önemli olarak değerlendirilmelidir.

Araştırma kapsamında yukarıda zikredilen kodların sayısına ilişkin tablo aşağıda yer almakta, hangi göstergeye ait kaç tane bulgunun saptandığı bu tabloda gösterilmektedir.

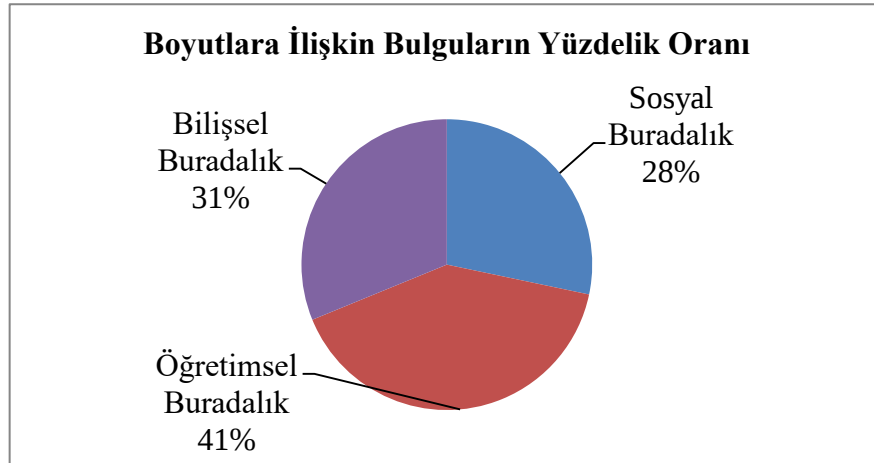
Tablo 18: Sorgulama Topluluğu Çerçevesindeki Tüm Kategori ve Göstergelere Ait Kodların Toplam Sayısı

Kod Sistemi	Toplam Kod Sayısı
Sorgulama Topluluğu	622
Öğretimsel Buradalık	
1. Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu	
1) Öğretim programını oluşturma	14
2) Öğretim yöntemini belirleme	7
3) Zaman parametrelerinden yararlanma	3
4) Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma	6
5) Kurallar koyma	14
2. Öğretim Sürecini Kolaylaştırma	
1) Anlaşmazlıkların belirlenmesi ve uzlaşılması	2
2) Öğrenci katılımını takdir etme ve pekiştirme	44
3) Ortamı organize etme	0

4) Tartışma ve konuşmaya güdüleme	22
5) Sürecin etkililiğini değerlendirme	8
3. Doğrudan Öğretim	
1) İçerik ya da soruları sunma	52
2) Dikkati odaklama	12
3) Konuyu özetleme	9
4) Öğrenmeyi kontrol etme	18
5) Yanlış ya da eksik anlamlandırmaları teşhis etme	32
6) Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma	6
7) Teknik problemlere değinme	3
Bilişsel Buradalık	
1. Tetikleyici Olay	
1) Problemin farkına varma	0
2) Merak duygusu oluşturma	3
2. Keşfetme	
1) Fikir çeşitliliği gösterme	25
2) Bilgi alışverişinde bulunma	3
3) Hipotezler kurma	0
4) Beyin fırtınası yapma	9
5) Sezgisel sıçramalar yapma	7
3. Bütünleştirme	
1) Yakınsama	14
2) Sentezleme	8
3) Çözümler üretme	23
4. Çözüm	
1) Uygulama	79
2) Test etme	23
3) Savunma	0
Sosyal Buradalık	
1. Duygusal İletişim	

1) Duygularını ifade etme	24
2) Mizah unsurlarından yararlanma	7
3) Kendini ortaya çıkarma	11
2. Açık İletişim	
1) Var olan iletiler dizisini devam ettirme	0
2) İletileri alıntılama	0
3) Söylenilen bir şeye atıfta bulunma	6
4) Soru sorma	45
5) Övgüde bulunma	0
6) Aynı görüşte olduğunu belirtme	9
3. Etkileşimsel İletişim	
1) Diğer öğrencilere hitap etme	8
2) Çoğul yapılar kullanma	4
3) İletişim amaçlı ifadeler kullanma	62

Tablo 18’de araştırma kapsamında toplamda 622 adet bulgu tespit edilmiştir. Bu bulguların 252 tanesi öğretimsel buradalık boyutuna, 194 tanesi bilişsel buradalık boyutuna, 176 tanesi ise sosyal buradalık boyutuna aittir. Buna göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcı grubun çevrim içi öğrenme ortamında baskın olan boyutun öğretimsel buradalık olduğu söylenebilir. Ayrıca, bilişsel buradalık ile sosyal buradalık boyutlarına ait bulguların nicelik olarak birbirlerine oldukça yakın olduğu söylenebilir. Aşağıdaki grafikte kodların hangi yüzdelik oranıyla o kategoriye ait olduğunu gösteren şekil yer almaktadır.



Şekil 3: Sorgulama Topluluğunun Boyutlarına Ait Bulguların Yüzdelik Dilimleri

Şekil 3'te bulguların %41 oranla öğretimsel buradalık kategorisine ait olduğu görülmektedir. Bilişsel ve sosyal buradalık kategorilerine ait bulguların toplam bulguların sırasıyla %31 ve %28'ini oluşturmakta ve birbirine oldukça yakın oranlarda gözlemlendiğini göstermektedir.

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin çevrim içi öğrenme ortamlarının sorgulama topluluğu çerçevesinde incelendiği bu çalışma kapsamında, katılımcıların sorgulama topluluğu algıları da belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel verilerin toplanması için kullanılan ölçekte her bir boyuta ve kategoriye ilişkin maddeler yer almaktadır. Kategorilere ilişkin maddelere verilmiş olan puanlar betimsel istatistikten yararlanılarak sunulmuş ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Elde edilen nicel veriler, nitel verilerin ortaya koyduğu istatistik ile birlikte yorumlanmış ve daha objektif bir bakış açısı elde edilmeye çalışılmıştır. Nitel bulgularda olduğu gibi, nicel veriler de Sorgulama Topluluğunun boyutlarındaki kategoriler çerçevesinde analiz edilmiştir. Ölçek kapsamında katılımcılara bazı demografik özellikler de belirlenmiştir. Ölçeği dolduran katılımcıların ana vatanlarına ve cinsiyetlerine ilişkin bilgiler Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Ülke	Cinsiyet
K1	Somali	Erkek
K2	Çad	Kadın
K3	Somali	Erkek
K4	Kenya	Kadın
K5	Nijerya	Kadın
K6	Sudan	Erkek
K7	Pakistan	Kadın

Tablo 19'a göre ölçeği uygulayan 7 adet katılımcı bulunmaktadır. Üçü kadın dördü erkek olan katılımcıların ikisi Somali'den, biri Çad'dan, biri Kenya'dan, biri Nijerya'dan, biri Sudan'dan, biri de Pakistan'dandır.

Sorgulama Topluluğunun Sosyal Buradalık Boyutuna İlişkin Nicel Veriler

Sosyal buradalık boyutu, daha önce gerek literatür kısmında gerekse nitel boyuta ilişkin bulgular kısmında belirtildiği gibi, duygusal iletişim, açık iletişim ve etkileşimsel iletişim kategorilerinden meydana gelmektedir. Her bir kategoriye ait ölçek maddeleri, o kategoriye ait başlık altında paylaşılıp istatistiksel veriler ile birlikte gösterilecektir.

Bu boyuttaki üç kategoriye ilişkin nicel verilerin ayrı ayrı sunulmasından önce bu boyuttun tamamına ilişkin istatistiğin ortaya konması, boyuta karşı bütüncül bir bakış açısı kazanmak adına önemli görülmektedir. Bu amaçla, sosyal buradalığa ilişkin tüm maddelere ait istatistiksel veriler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir. Duygusal İletişim kategorisine ait maddeler sırasıyla Dİ1, Dİ2 ve Dİ3 olarak; Açık İletişim kategorisine ait olanlar Aİ1, Aİ2 ve Aİ3 olarak; Grup Uyumu kategorisine ait olanlar ise GU1, GU2 ve GU3 olarak adlandırılmıştır. Bu maddelerin bütününe ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 20’de görülmektedir.

Tablo 20: Katılımcıların Sosyal Buradalık Boyutuna Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği

	Dİ1	Dİ2	Dİ3	Aİ1	Aİ2	Aİ3	GU1	GU2	GU3	Sosyal Buradalık
Ortalama	4.14	3.71	4.00	3.00	3.71	3.71	3.57	3.43	4.43	3.75
Standart Sapma	1.21	1.50	1.00	1.63	1.50	1.60	1.51	1.40	.787	.997

Tablo 20 incelendiğinde, sosyal buradalık boyutuna ait ortalamanın 3.75 olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Standart sapma ise .997 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, katılımcı grubun bu boyuta ait ölçek maddelerine “Katılıyorum” şeklinde yanıtlar verdiklerini göstermektedir. Ayrıca çıkan bu sonuçlar, ölçeğe yanıt veren bireylerin bu noktadaki görüşlerinin ortalama görüşten çok da farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu boyuta ait kategorilere ilişkin nicel veriler aşağıda daha ayrıntılı olarak ortaya konup yorumlanacaktır.

Duygusal İletişim Kategorisine Ait Nicel Bulgular

Duygusal iletişim kategorisine ait üç adet ölçek maddesi aşağıda olduğu gibi ifade edilmiş olup Dİ1, Dİ2 ve Dİ3 şeklinde kodlanmıştır.

- Dİ1: Getting to know other course participants gave me a sense of belonging in the course. (Dersteki diğer katılımcıları tanımış olmak bana derse aidiyet duygusu verdi.)
- Dİ2: I was able to form distinct impressions of some course participants. (Dersteki bazı katılımcılar hakkında somut izlenimler edinebildim.)
- Dİ3: Online or Web-based communication is an excellent medium for social interaction. (Çevrim içi ya da Web tabanlı iletişim, sosyal etkileşim için mükemmel bir araçtır.)

Bu üç maddeye ilişkin katılımcılardan elde edilen verilerin istatistiği ise Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21: Katılımcıların Duygusal İletişim Kategorisine Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği

	Dİ1	Dİ2	Dİ3	Duygusal İletişim
Ortalama	4.14	3.71	4.00	3.95
Standart Sapma	1.21	1.50	1.00	1.11

Tablo 21’de görüldüğü üzere, katılımcıların duygusal iletişime ilişkin ölçek maddelerinden elde ettikleri puanların ortalaması 3.95 olarak ortaya çıkmıştır. Bu da katılımcıların ilgili maddelere “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Keza hesaplanan standart sapma değeri de katılımcıların duygusal iletişime ilişkinin birbirine yakın düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tabloya göre, katılımcılar çevrim içi öğrenme ortamlarının kendilerinde bir aidiyet duygusu oluşturduğuna büyük oranda katılmış olsa da diğer katılımcılar hakkında bir izlenim edinmiş olmaları aynı oranda gerçekleşmemiştir. Bununla birlikte çevrim içi öğrenme ortamlarının sosyal etkileşim için mükemmel bir araç olduğu görüşünü de çoğunlukla benimsemiş görünmektedirler.

Açık İletişim Kategorisine Ait Nicel Bulgular

Bu kategoriye ait, ölçekte üç adet madde yer almaktadır. Bu maddeler de Aİ1, Aİ2 ve Aİ3 olarak kodlanarak analiz edilmiş ve aşağıda gösterilmiştir.

- I felt comfortable conversing through the online medium. (Çevrim içi ortamda sohbet ederken kendimi rahat hissettim.)
- I felt comfortable participating in the course discussions. (Ders içi tartışmalara katılma konusunda kendimi rahat hissettim.)
- I felt comfortable interacting with other course participants. (Dersteki diğer katılımcılar ile etkileşimde bulunmaktan rahat hissettim.)

Katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamlarındaki açık iletişim ile ilgili algılarını belirlemeye çalışan bu maddelere ilişkin betimsel sonuçlar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: Katılımcıların Açık İletişim Kategorisine Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği

	Aİ1	Aİ2	Aİ3	Açık İletişim
Ortalama	3.00	3.71	3.71	3.48
Standart Sapma	1.63	1.50	1.60	1.37

Tablo 22’ye göre, katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamlarındaki açık iletişime ait katılım düzeylerinin 3.48 ortalama ile “Katılıyorum” görüşünün biraz üzerinde bir düzeyde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sonuç, katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamlarında mutlak bir açık iletişim olduğu algısına sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, ortaya çıkan standart sapma, katılımcı görüşlerinin az da olsa farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle bu kategorinin ilk maddesi çerçevesinde, ölçeğe katılan bireylerin çevrim içi ortamlarda rahat hissettikleri noktasında kararsız bir duruş sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Buna karşın diğer öğrenciler ile etkileşim konusunda kendilerini rahat hissettikleri görüşüne katılmışlardır.

Grup Uyumuna Kategorisine Ait Nicel Bulgular

Sorgulama topluluğunun sosyal buradalık boyutuna ilişkin son kategori grup uyumudur. Modelin genelinde etkileşimsel iletişim olarak ele alınan kategori, Sorgulama Topluluğu Ölçeği özelinde grup uyumu olarak ele alınacaktır. Nitekim ölçekte yer alan bu son kategori ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından böyle adlandırılmıştır. Ölçekte, bu kategoriyle ilişkilendirilmiş üç adet madde bulunmaktadır. Bu maddeler GU1, GU2 ve GU3 olarak adlandırılmış olup aşağıda gösterilmiştir.

- I felt comfortable disagreeing with other course participants while still maintaining a sense of trust. (Diğer katılımcılarla aynı fikirde olmadığım bile güven duygumu koruduğumu hissettim.)
- I felt that my point of view was acknowledged by other course participants. (Fikirlerimin diğer katılımcılar tarafından kabul edildiğini hissettim.)

- Online discussions help me to develop a sense of collaboration. (Çevrim içi tartışmalar, bir iş birliği duygusu geliştirmeme yardımcı oluyor.)

Tablo 23, çözümlenen verilerin sonuçlarını ortaya koymaktadır.

Tablo 23: Katılımcıların Grup Uyumlu Kategorisine Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği

	GU1	GU2	GU3	Grup Uyumlu
Ortalama	3.57	3.43	4.43	3.81
Standart Sapma	1.51	1.40	.787	1.14

Tablo 23'e göre, grup uyumu kategorisine ait ölçek maddelerine verilen yanıtların ortalaması 3.81 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuç da, katılımcıların ilgili maddelere "Katılıyorum" şeklinde görüş bildirdiklerini göstermektedir. Bu kategoride özellikle üçüncü maddeye ait ortalama ve standart sapma dikkat çekicidir çünkü bu maddeye ait görüş farklılığı oldukça düşük olmakla beraber, katılımcı görüşlerinin "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde olduğu görülmektedir. Yani katılımcılar, çevrim içi öğrenme ortamlarının iş birliği yapma duygularını artırdığı görüşüne büyük oranda katılmaktadırlar. Grup aidiyetine ilişkin doğrudan fikir verdiği düşünülen GU1 ve GU2 maddelerine de "Katılıyorum" görüşünün biraz üzerinde bir düzeyde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç da öğrenciler arasında birbirlerine karşı güven ve kabul durumlarının istenen düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sorgulama Topluluğunun Bilişsel Buradalık Boyutuna İlişkin Nicel Bulgular

Bilişsel boyuta ilişkin incelemelerin kategoriler olarak değil de aşama olarak yapıldığı araştırmanın nitel bulgularıyla ilgili kısmında da belirtilmiştir. Nicel bulgular kısmında da bilişsel boyuta ait incelemeler tetikleyici olay, keşfetme, bütünleştirme ve çözüm aşamaları çerçevesinde incelenecektir. Nitekim bilişsel süreçlerin doğası göz önüne alındığında bunun böyle yapılmasının daha doğru olacağı düşünülmektedir. Sorgulama topluluğu çerçevesinin genelinde de bilişsel boyutun, birbiriyle ilintili bu dört aşama içerisinde tartışıldığı görülmektedir. Aşamalara ait veriler ayrıntılı olarak incelenmeden önce bu boyuta ilişkin tüm maddelere ait verilerin analizi neticesinde

aşağıdaki tablo oluşmuştur. Bu tabloda bilişsel buradalık boyutuna ilişkin tüm maddelerin ortalaması ve standart sapması gösterilmiştir. Maddeler, doğrudan ilgili oldukları aşamaları belirtecek şekilde TO1, TO2, TO3, K1, K2, K3, B1, B2, B3, Ç1, Ç2 ve Ç3 olarak kodlanmıştır. Bu maddelere ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24: Katılımcı Grubun Sosyal Buradalık Boyutuna Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği

	TO 1	TO 2	TO 3	K1	K2	K3	B1	B2	B3	Ç1	Ç2	Ç3	Bilişsel Buradalık
Ortalama	3.14	3.14	3.57	3.57	3.57	3.57	4.14	4.29	3.57	3.71	3.86	3.71	3.65
Standart Sapma	1.57	1.86	1.62	1.27	1.62	1.40	1.46	.756	1.40	1.38	.900	1.70	1.10

Tablo 24’e göre, Bilişsel buradalık boyutuna ait olan tüm maddelerin ortalaması 3.65 olarak çıkmıştır. Buna göre, katılımcılar bu boyuttaki maddelere “Katılıyorum” görüşünün biraz üstünde bir duruş sergilemektedirler. Bununla birlikte, çıkan ortalama sosyal buradalık boyutuna ait ortalamadan daha düşüktür. Bu boyuttaki maddelerin standart sapmasının sosyal buradalık boyutundaki standart sapmadan daha yüksek çıkması da yine bu boyuttaki katılımcı görüşlerinin nispeten daha farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir. Aşağıda, bilişsel buradalığı meydana getiren dört aşamaya ait nicel bulgular daha ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Tetikleyici Olay Aşamasına Ait Nicel Bulgular

Bilişsel süreçlerin başladığı aşama olarak tanımlanan bu aşamaya ait ölçekte üç adet madde yer almaktadır. Bu maddeler analiz sürecinde sırasıyla TO1, TO2 ve TO3 olarak adlandırılmıştır. Bu maddeler aşağıdaki gösterilmektedir.

- Problems posed increased my interest in course issues. (Ders süresinde ortaya konulan problemler derse olan ilgimi artırmıştır.)
- Course activities piqued my curiosity. (Dersteki etkinlikler ilgimi çekmiştir.)
- I felt motivated to explore content related questions. (Ders içeriği ile ilgili soruları keşfetmeye karşı istekli olduğumu hissettim.)

Bu maddelere ait, ölçekten elde edilen sonuçlar Tablo 25’te gösterilmektedir.

Tablo 25: Katılımcıların Tetikleyici Olay Aşamasına Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği

	TO1	TO2	TO3	Tetikleyici Olay
Ortalama	3.14	3.14	3.57	3.29
Standart Sapma	1.57	1.86	1.62	1.47

Tablo 25’deki sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların bu aşamadaki ölçek maddelerine “Kararsızım” şeklinde görüş belirttiği ortaya çıkmıştır. İlgili her bir maddeye ait ortalama dikkate alınarak maddelerin hepsine ilişkin bir kararsızlık durumu olduğu söylenebilir. Bu durum, derste ortaya konan problemlerin ya da aktivitelerin katılımcılar için mutlak olarak ilgi çekici olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte, bu aşamaya ait olan görüş farklılıklarının sosyal buradalıktaki kategorilere ilişkin görüş farklılıklarından daha belirgin söylenebilir.

Keşfetme Aşamasına Ait Nicel Bulgular

Keşfetme aşaması bilişsel buradalık boyutunun ikinci fazını oluşturmaktadır. Ölçekte bu aşamanın sınındığı üç adet madde bulunmaktadır. Bu aşamanın maddeleri de sırasıyla K1, K2 ve K3 olarak isimlendirilmiştir. Aşağıda bu ölçek maddelerini görmek mümkündür.

- I utilized a variety of information sources to explore problems posed in this course. (Bu derste ortaya çıkan problemleri keşfetmek için çeşitli bilgi kaynaklarından yararlandım.)
- Brainstorming and finding relevant information helped me resolve content related questions. (Beyin fırtınası yapmak ve ilgili bilgileri bulmak, içerikle ilgili soruları çözmeme yardımcı oldu.)
- Online discussions were valuable in helping me appreciate different perspectives. (Çevrim içi tartışmalar, farklı bakış açılarını takdir etmeme yardımcı olması açısından değerliydi.)

Keşfetme aşamasına ait, ölçekten elde edilen puanların istatistiksel olarak betimi aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 26: Katılımcı grubun Tetikleyici Olay Aşamasına Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği

	K1	K2	K3	Keşfetme
Ortalama	3.57	3.57	3.57	3.57
Standart Sapma	1.27	1.62	1.40	1.33

Tablo 26'daki istatistiğe göre, katılımcı gruptaki öğrencilerin bu aşamanın göstergesi olan ölçek maddelerine “Katılıyorum” görüşünün biraz üstü olarak yorumlanabilecek şekilde bir katılım düzeyine sahip oldukları ifade edilebilir. Buradaki her bir maddenin ortalaması aynı çıkmakla beraber, bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir durum olarak değerlendirilmemektedir.

Bütünleştirme Aşamasına Ait Nicel Bulgular

Bilişsel buradalığın üçüncü aşamasına ait ölçekte üç adet madde bulunmaktadır. Bu maddeler analiz süreci için B1, B2 ve B3 olarak adlandırılmıştır. Aşağıda söz konusu ölçek maddelerini görmek mümkündür.

- Combining new information helped me answer questions raised in course activities. (Yeni bilgileri birleştirmek, ders etkinliklerinde ortaya çıkan soruları yanıtlamama yardımcı oldu.)
- Learning activities helped me construct explanations/solutions. (Öğrenme etkinlikleri açıklamalar/çözümler üretmeme yardımcı oldu.)
- Reflection on course content and discussions helped me understand fundamental concepts in this class. (Ders içeriği ve tartışmalar üzerine düşünmek bu derste temel kavramları anlamama yardımcı oldu.)

Bütünleştirme aşamasına ilişkin, ölçekten elde edilen puanların istatistiksel olarak sunumu Tablo 27’de yapılmıştır.

Tablo 27: Katılımcı grubun Bütünleştirme Aşamasına Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği

	B1	B2	B3	Bütünleştirme
Ortalama	4.14	4.29	3.57	4.00
Standart Sapma	1.46	.756	1.40	1.05

Tablo 27, katılımcı grubun bütünleştirme aşamasındaki ölçek maddelerine verdiği yanıtların “Katılıyorum” seviyesinde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara öğrenme ortamındaki aktiviteler katılımcıların yakınsama, sentezleme ve çözümler üretme gibi üst düzey bilişsel faaliyetlerini harekete geçirdiğine katıldıkları şeklinde yorumlanabilir. Toplam standart sapma düzeyi de katılımcı görüşlerinin ortalamadan çok uzaklaşmadığını ortaya koymaktadır. Özellikle B2 maddesine ait standart sapma, katılımcı grubun dâhil olduğu öğrenme ortamındaki aktivitelerin katılımcıların çözümler üretmelerine olanak tanıdığını konusunda hemfikir olduklarını göstermektedir.

Çözüm Aşamasına Ait Nicel Bulgular

Bilişsel buradalık boyutunun son aşamasını teşkil eden çözüm aşamasına ait, ölçekte yine üç adet madde yer almaktadır. Bu aşamayı test eden ölçek maddeleri sırayla Ç1, Ç2 ve Ç3 olarak kodlanmış, istatistiksel analize öylece dâhil edilmiştir. Bu maddeler aşağıda görülmektedir.

- I can describe ways to test and apply the knowledge created in this course. (Derste edindiğim bilgiyi test etme ve uygulama yollarını anlatabilirim.)
- I have developed solutions to course problems that can be applied in practice. (Dersteki problemlere pratikte uygulanabilecek çözümler geliştirdim.)
- I can apply the knowledge created in this course to my work or other non-class related activities. (Derste edindiğim bilgileri sınıf dışı diğer aktivitelere uygulayabilirim.)

Yukarıda görülen maddelere katılımcılar tarafından verilmiş olan yanıtların istatistiğine ilişkin bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 28: Katılımcıların Çözüm Aşamasına Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği

	Ç1	Ç2	Ç3	Çözüm
Ortalama	3.71	3.86	3.71	3.76
Standart Sapma	1.38	.900	1.70	1.13

Ölçeğin çözüm aşamasını sınamaya yönelik maddelerin istatistiği, katılımcıların “Katılıyorum” aralığında görüş bildirdiğini göstermektedir. Standart sapmaya ilişkin ortaya çıkan sonuç da maddelere ilişkin görüşlerin çok farklılaşmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sorgulama Topluluğunun Öğretimsel Buradalık Boyutuna İlişkin Nicel Bulgular

Sorgulama topluluğunun ele alınan son boyutu olan öğretimsel buradalık boyutuna ilişkin ölçek maddeleri, öğretmen eylemlerinin katılımcı gözüyle değerlendirilmesine olanak tanıyan maddeler olarak dikkatleri çekmektedir. Bu boyut, daha önce de tartışıldığı üzere, tasarım ve organizasyon, öğretim sürecini kolaylaştırma ve doğrudan öğretim kategorilerinden oluşmaktadır. Bu bölümde her bir kategoriye ilişkin ölçek maddeleri betimsel olarak tablolastırılıp yorumlanacaktır. Öncesinde, bu boyuta ait tüm maddelerin ortalama ve standart sapmaları verilmiş, boyutun geneline ilişkin genel bir izlenim ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu boyut en fazla ölçek maddesine sahip olan boyuttur. İlgili ölçek maddeleri, ilgili oldukları kategoriyi ifade edecek şekilde TVO1, TVO2, TVO3, TVO4 ÖSK1, ÖSK2, ÖSK3, ÖSK4, ÖSK5, ÖSK6, DÖ1, DÖ2 ve DÖ3 olarak adlandırılmıştır. Boyuta ilişkin istatistikler aşağıdaki tabloda görüldüğü şekliyle betimlenmiştir.

Tablo 29: Katılımcı Grubun Öğretimsel Buradalık Boyutuna Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği

	TV O1	TV O2	TV O3	TV O4	ÖS K1	ÖS K2	ÖS K3	ÖS K4	ÖS K5	ÖS K6	DÖ 1	DÖ 2	DÖ 3	Öğreti msel Burad alık
Or t.	4.1 4	4.1 4	4.4 3	4.5 7	4.1 4	3.7 1	4.7 1	4.2 9	4.1 4	3.8 6	4.4 3	4.4 3	4.7 1	4.29
SS .	1.4 6	1.5 7	1.5 1	.78 7	.90 0	1.7 0	.48 8	1.5 0	1.0 7	1.4 6	1.1 3	.78 7	.48 8	.975

Tablo 29: Katılımcı Grubun Öğretimsel Buradalık Boyutuna Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği

TV O1	TV O2	TV O3	TV O4	ÖS K1	ÖS K2	ÖS K3	ÖS K4	ÖS K5	ÖS K6	DÖ 1	DÖ 2	DÖ 3	Öğreti msel Burad alık
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	---------	---------	---------	---------------------------------

Tabloda da görüldüğü üzere öğretimsel buradalık boyutuna ait ortalama 4.29 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama sosyal buradalık ve bilişsel buradalık boyutlarının ortalamalarından belirgin şekilde yüksektir. Bu durum, katılımcıların bu maddelere görüş olarak katıldıklarının açık bir göstergesi sayılabilir. Standart sapmanın .975 olarak çıkması da katılımcı görüşlerinin genel katılımcı görüşünden çok farklılaşmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Nitekim nitel boyutta da en fazla gözlemlenen bulguların öğretimsel buradalık boyutuna ait olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da iki türdeki verilerin bu boyutta kendilerini doğruladığı şeklinde mülahaza edilebilir. Bu boyuttaki kategoriler de aşağıdaki başlıklar altında daha ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyon Boyutuna Ait Nicel Bulgular

Ölçekte, öğretim sürecinin tasarım ve organizasyonu kategorisine ait dört adet madde yer almaktadır. Bu maddeler sırasıyla TVO1, TVO2, TVO3 ve TVO4 şeklinde adlandırılmıştır. Bu maddeler aşağıda görülmektedir.

- The instructor clearly communicated important course topics. (Öğretmen, önemli ders konularını açık bir şekilde belirtti.)
- The instructor clearly communicated important course goals. (Öğretmen, dersin kritik hedeflerini açıkça ilettili.)
- The instructor provided clear instructions on how to participate in course learning activities. (Öğretmen, ders etkinliklerine nasıl katılacağına dair net yönergeler verdi.)
- The instructor clearly communicated important due dates / time frames for learning activities. (Öğretmen, öğrenme etkinlikleri için önemli teslim tarihlerini / zaman çerçevelerini açıkça bildirdi.)

Yukarıda zikredilen maddelere ait elde edilen veriler Tablo 30’da gösterildiği haliyle betimlenmiştir:

Tablo 30: Katılımcı grubun Öğretim Sürecinin Tasarım ve Organizasyonu Kategorisine Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği

	TVO1	TVO2	TVO3	TVO4	Tasarım ve Organizasyon
Ortalama	4.14	4.14	4.43	4.57	4.32
Standart Sapma	1.46	1.57	1.51	.787	1.07

Tablo 30’e göre, ölçeğin bu kategorisine ilişkin maddelere verilen yanıtların ortalaması 4.32 olarak çıkmıştır. Bu ortalama katılımcıların bu maddelere büyük oranda “Katılıyorum” şeklinde yanıtlar verdiğini ortaya koymaktadır. Bir diğer ifadeyle, katılımcılar öğretmenin bu kategoriye ilişkin öğretimsel faaliyetlerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Nitekim tüm maddelerinin dördün üzerinde bir ortalama göstermesi de bunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Özellikle TVO3 ve TVO4 maddelerine ait görüşler “Kesinlikle Katılıyorum” olarak karşılık bulmuştur. Bu da öğretim sürecinde, öğretmenin aktivite yönergelerini net biçimde açıkladığı ve zaman parametrelerini net biçimde koyduğuna katılımcıların katıldığını göstermektedir. Standart sapma skoru da öğrencilerin bu noktalarda hemfikir sayılabileceğini bir işareti olarak da değerlendirilebilir.

Öğretim Sürecinin Kolaylaştırılması Kategorisine Ait Nicel Bulgular

Sorgulama Topluluğu Ölçeğinde en çok maddeye sahip olan kategori öğretim sürecinin kolaylaştırılması kategorisidir. Buraya ait altı adet madde bulunmaktadır. Bu maddeler de yine sırasıyla ÖSK1, ÖSK2, ÖSK3, ÖSK4, ÖSK5 ve ÖSK6 olarak kodlanmıştır. Maddeler aşağıda gösterilmiştir.

- The instructor was helpful in identifying areas of agreement and disagreement on course topics that helped me to learn. (Öğretmen, öğrenmeme yardımcı olan ders konularıyla ilgili uzlaşılan ve uzlaşılmayan noktaların belirlenmesinde yardımcı oldu.)
- The instructor was helpful in guiding the class towards understanding course topics in a way that helped me clarify my thinking. (Öğretmen, ders konularını anlama konusunda sınıfı yönlendirirken kendi düşüncelerimi netleştirmeme yardımcı oldu.)

- The instructor helped to keep course participants engaged and participating in productive dialogue. (Öğretmen, ders katılımcılarının aktif bir şekilde diyaloga katılmalarını ve katılımlarını sürdürmelerine yardımcı oldu.)
- The instructor helped keep the course participants on task in a way that helped me to learn. (Öğretmen, diğer katılımcılarla aktiviteyi yaparken benim öğrenmemi sağladı.)
- The instructor encouraged course participants to explore new concepts in this course. (Öğretmen, ders katılımcılarını bu derste yeni kavramları keşfetmeye teşvik etti.)
- Instructor actions reinforced the development of a sense of community among course participants. (Öğretmenin eylemleri, ders katılımcıları arasında bir topluluk duygusunun gelişmesini güçlendirdi.)

Yukarıdaki maddeler dikkatle incelendiğinde, her bir maddenin öğretmen davranışlarının öğrencinin özelinde nasıl algılandığını ortaya koymak amacıyla oluşturulmuş ifadeler olduğu dikkatleri çekmektedir. Bu maddelere ilişkin katılımcılardan elde edilen puanların istatistiği aşağıdaki haliyle Tablo 31’de sunulmuştur:

Tablo 31: Katılımcı Grubun Öğretim Sürecinin Kolaylaştırılması Kategorisine Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği

	ÖSK1	ÖSK2	ÖSK3	ÖSK4	ÖSK5	ÖSK6	Öğretim Sürecinin Kolaylaştırılması
Ortalama	4.14	3.71	4.71	4.29	4.14	3.86	4.14
Standart Sapma	.900	1.70	.488	1.50	1.07	1.46	1.10

Tablo 31’deki verilerin ortalaması öğrencilerin öğretmen davranışlarının öğretim sürecini kolaylaştırdığına katıldıklarını göstermektedir. Zira elde edilen ortalama puan “Katılıyorum” görüşünün üzerinde bir aralığa denk gelmektedir. ÖSK2 ve ÖSK6 maddeleri hariç kalmak üzere, diğer tüm maddelerin ortalaması 4.00’ın üzerinde bir skorla ortaya çıkmıştır. Özellikle üçüncü maddeye ait ortalamanın çok yüksek olması ve standart sapmasının görece düşük olması hasebiyle, bu maddenin ayrıca dikkat çekici

olduğu ifade edilebilir. Buna göre öğrenciler, diyalog aktivitelerinde aktif olarak yer almaları için öğretmenin kendilerine yardımcı olduğuna güçlü bir şekilde inandıklarını göstermektedirler.

Doğrudan Öğretim Kategorisine Ait Nicel Bulgular

Öğretimsel buradalığın son kategorisi olan doğrudan öğretim kategorisine ait olmak üzere ölçekte üç tane madde yer almaktadır. Bu maddeler sırayla DÖ1, DÖ2 ve DÖ3 olarak adlandırılmıştır. İlgili maddeleri aşağıda görmek mümkündür.

- The instructor helped to focus discussion on relevant issues in a way that helped me to learn. (Öğretmen, öğrenmeme yardımcı olacak şekilde tartışmaları ilgili konulara odakladı.)
- The instructor provided feedback that helped me understand my strengths and weaknesses relative to the course's goals and objectives. (Öğretmen, dersin amaç ve hedeflerine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerimi anlamama yardımcı olacak şekilde geri bildirimde bulundu.)
- The instructor provided feedback in a timely fashion. (Öğretmen zamanında geri bildirimde bulundu.)

Yukarıda belirtilmiş olan ölçek maddelerine ait istatistiksel bulgular aşağıdaki haliyle tablolastırılmıştır.

Tablo 32: Katılımcı Grubun Öğretim Sürecinin Kolaylaştırılması Kategorisine Ait Ölçek Maddelerinden Aldıkları Puanların İstatistiği

	DÖ1	DÖ2	DÖ3	Doğrudan Öğretim
Ortalama	4.43	4.43	4.71	4.52
Standart Sapma	1.13	0.787	.488	.716

Yukarıdaki madde istatistikleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde, bu kategorinin, tüm maddelerini dördün üzeri bir skorla ortaya çıktığı ikinci kategori olduğu gözlemlenmektedir. Diğer kategori ise öğretim sürecinin tasarım ve organizasyonu olarak belirlenmiştir. Bu son kategoriye ait istatistikler ayrıca önemli görülmektedir çünkü en yüksek ortalama ve en düşük standart sapmanın bu kategoriye

ait olduğu gör÷lmektedir. Bu da, bu kategoriye ait maddeler üzerinde katılımcı gruptaki öğrencilerin mutabık kaldığını göstermekte ve bu maddelere görüş olarak katılımlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle DÖ3 maddesi, ÖSK3 maddesiyle beraber toplam ölçek içindeki en yüksek ortalamaya sahip madde olarak dikkatleri çekmektedir. Bahsi edilen bu DÖ3 maddesine göre, katılımcılar öğretmenin zamanında geri bildirimde bulunduğuna güçlü bir şekilde inanmaktadırlar.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu kısmında, ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayandırılan önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamlarının Sorgulama Topluluğu çerçevesinde ele alındığı bu tez çalışmasında, hem nitel hem de nicel türdeki bulgular, araştırmanın katılımcı grubunun dâhil olduğu öğrenme ortamında baskın boyutun Öğretimsel Buradalık boyutu olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcıların öğrenme ortamında, öğretmen eylemlerinin öğretim sürecinde daha gözlemlenebilir olduğunu göstermektedir. Öğretmen eylemlerinin gözlemlenebilir olması ile kastedilen durum, öğretmene ait misyonun öğretmen tarafından daha sistematik bir şekilde ortaya konduğu olarak yorumlanmalıdır. Öbür türlü, özellikle yapılandırmacılık gibi öğrenci merkezli çağdaş öğrenme yaklaşımlarına aykırılık teşkil edici bir durum söz konusu edilmemektedir. Buna karşın, çalışmanın muhtelif yerlerinde de dile getirildiği üzere, Sorgulama Topluluğunda öğretimsel faaliyetlerde bulunma durumu paylaşılmış bir eylem olarak görülmektedir. Bir diğer ifadeyle topluluktaki her bir birey, topluluğun öğretim sürecine doğrudan katkıda bulunabilir. Oysaki katılımcı gruptaki öğretim faaliyetlerinin neredeyse tamamının öğretmen güdümlü olduğu sonucu nitel bulgularla ortaya konmuştur.

Katılımcı grubun sosyal ve bilişsel buradalıklarına ilişkin elde edilen gerek nitel gerekse nicel türdeki veriler bu iki boyutun birbirine oldukça yakın olarak gerçekleştiğini göstermiştir. Sosyal buradalığa ilişkin özellikle nitel türdeki verilerle ortaya çıkan sonuçlar, dil öğrenimi süreçlerinden en önemli boyutlarından biri olarak değerlendirilen sosyal etkileşimin katılımcı grubun çevrim içi öğrenme ortamlarında tamamıyla gerçekleşmediğini ortaya koymuştur. Buna karşın Sosyal Buradalık Boyutuna ilişkin ölçek verileri, katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamlarındaki sosyal etkileşime karşı genelde olumlu görüşe sahip olduklarını göstermiştir. Bilişsel süreçlerin gözlemlenmesinin zor olduğu gerçeğini göz önüne alarak yine bu boyutun da araştırma sonuçlarına göre tam olarak gerçekleşmediği görülmektedir. Araştırma sonuçları,

çalışmanın problemlerine göre ayrıntılı olarak aşağıdaki başlıklar altında tartışılacak, bunlara dayanarak araştırılan konuyla ilgili tüm paydaşlara önerilerde bulunulacaktır.

Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Sonuçlar

Çalışmanın birinci problemi “Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamları Sorgulama Topluluğunun Sosyal Buradalık boyutuna göre nasıldır?” şeklinde sorulmuştur. Bu soruya ait belirleyici bulgular nitel verilerce ortaya konmuş ve Sorgulama Topluluğu Ölçeği’ndeki bu boyuta ilişkin maddelerden elde sonuçlar da dikkate alınarak sonuçlandırılmıştır. Buna göre boyutun ilk kategorisi olan duygusal iletişim, daha çok öğrencilerin öğrenme birimlerine karşı görüş ve düşüncelerinin doğrudan öğretmenle paylaşılması şeklinde gerçekleşmiştir. Zaman zaman mizah unsurlarına ve öğrencilerin kendilerini açığa çıkarma şeklindeki söylemlerine rastlanmış olsa da bunların yeterli olmayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu iletişimin büyük oranda öğrenciden öğretmene yönelimli bir şekilde gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekteki, özellikle “Dersteki bazı katılımcılar hakkında somut izlenimler edinebildim.” maddesinin ortalamasının bu kategoride en düşük ortalama sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da özellikle öğrenci-öğrenci etkileşiminin çevrim içi öğrenme ortamında sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcı grubun açık iletişim süreçleri de yine öğrenci kaynaklı soruların öğretmene yöneltilmesiyle karakterize olduğu görülmüştür. Bu kategorideki bulguların çok büyük bir kısmının soru sorma göstergesiyle kodlanmış olması da bunu göstermektedir. Özellikle, bir öğrencinin sözle ya da yazıyla ifade ettiği bir söyleme bir diğer öğrencinin temas ettiği gözlemlenememiştir. Buna karşın sadece belli bazı öğrenme birimlerine ilişkin fikirlerinin örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Burada, dikkat çeken nokta “Çevrim içi ortamda sohbet ederken kendimi rahat hissettim.” maddesinde katılımcıların kararsız kaldıkları ortaya çıkmış olduğu sonucudur. Bu sonuç da nitel bulguların ortaya koyduğu sonuçla aynı durumu ifade etmektedir.

Sosyal buradalığın belki de en belirleyici kategorisi olan etkileşimsel iletişimde, katılımcılarda grup aidiyetin oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların birbirilerine hitap etme durumları ya da kendilerini bir grup olarak algıladıklarını gösteren sınırlı sayıdaki bulgu da bu sonucu doğrulamaktadır. İletişim amaçlı kullanılan söylemlerinse yine çoğunlukla doğrudan öğretmene iletilen söylemler olduğu sonucu göze çarpmaktadır. Buna rağmen ölçeğin, “Çevrim içi tartışmalar, bir iş birliği duygusu

geliştirmeme yardımcı oluyor.” şeklindeki maddeye katılımcıların çoğunlukla katıldığı sonucu dikkat çekici bir sonuçtur.

Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın yanıt bulmaya çalıştığı ikinci soru “Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamları Sorgulama topluluğunun bilişsel buradalık boyutuna göre nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya ilişkin yanıtın aydınlatılmasında da hem nitel hem de nicel bulgulardan yararlanılmış, bilişsel süreçlerin gözlemlenmesinin güç olduğu gerçeği göz önüne alınarak sonuçların betimlenmesinde nicel veriler daha belirleyici olarak değerlendirilmiştir. Buna göre, bilişsel süreçlerin ilk aşaması olan tetikleyici olay aşamasını başlatan aktivitelerin katılımcıların ilgilerini yeterince çekmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu aşamadaki ölçek sonuçlarına verilen yanıtlar bu sonucu göstermektedir. Buna ilişkin gözlemlerin yapılması zor olduğundan bu aşamadaki gözlem sonuçlarının da sınırlı kalması sonucu ortaya çıkmıştır. Yine de bazı durumlarda öğrencilerin ilgi ve meraklarını yansıtacak bazı söylemlerde bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, ikinci aşama olan keşfetme aşamasının göreceli olarak daha gözlemlenebilir bir süreç olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle bu aşamada, öğrencilerin öğrenme esnasında fikir çeşitliliği gösterdikleri, bunun yanında bu fikir ve görüşlere ilişkin farklı bilişsel eylemlerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu aşamayla alakalı ölçekten elde edilen sonuçların da bunu kısmen doğruladığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Bütünleştirme aşaması, keşfetme aşamasında ortaya çıkan fikirlerin sentezlenip bir araya getirildiği aşamadır. Bu aşamaya ilişkin nitel veriler, bu aşamanın da aslında gözlemlenebilir eylemlere dayandırılabilceğini göstermektedir. Özellikle okuma-anlama ya da dinleme-anlama aktivitelerinde bütünleştirme aşamasının oldukça aktif bir süreç olduğu ortaya çıkmıştır. Nitekim bu aktivitelerin gerçekleştiği zamanlarda gözlemlenebilir eylemlerin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekten elde edilen veriler de bu aşamada, öğrencilerin önceki iki aşamaya kıyasla daha aktif olduklarını göstermiştir.

Bilişsel bir ürünün ortaya çıktığı aşama olan çözüm aşamasının, en aktif olarak değerlendirilebilen bir süreç olduğu ortaya çıktığı söylenebilir. Bu aşamadaki göstergelerin olabildiğince gözlenmiş olması ve boyuta ait ölçek puanının bu aşamada

en yüksek olarak ortaya çıkması da bu durumun açık bir kanıtı olarak sunulabilir. Özellikle uygulama aşamasında gözlemlenebilir öğrenci aktivitesinin yoğunlaştığı dikkatleri çekmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmadaki üçüncü araştırma sorusu “Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamları sorgulama topluluğunun öğretimsel buradalık boyutuna göre nasıldır?” olarak dile getirilmiştir. Bu sorunun yanıtlanması için toplanan veriler, öğretimsel buradalığın en baskın boyut olduğu ortaya çıkmıştır. Bu da öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarının daha gözlemlenebilir olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Keza bu görüşü, ölçekten elde edilen katılımcı görüşleri de destekler niteliktedir. Çünkü ölçekteki boyutlara ilişkin ortalamanın en yüksek olarak bu boyutta olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Boyutun ilk kategorisi olan öğretim sürecinin tasarım ve organizasyonu kategorisindeki göstergelere ilişkin nitel ve nicel bulgular, öğretmenin ders sürecindeki derse ilişkin konuları ve hedefleri belirttiğini, aktivitelerin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin öğrencilere rehberlik ettiğini ortaya koymaktadır. Özellikle nitel bulgular bunları açıkça göstermekte, nicel verilerse desteklemektedir.

Öğretim sürecinin kolaylaştırılması boyutunda en çok gözlemlenen nokta, derse katılımın öğretmen tarafından takdir edilip pekiştirilmesi olmuştur. Bunu takip eden göstergenin öğrenciyi tartışmaya ve konuşmaya sevk etme olması da ayrıca önemli bir sonuçtur. Özellikle bu maddeyle doğrudan alakalı olan ölçek maddesinin tüm ölçekteki en yüksek iki maddeden biri olması bu sonucun geçerliğini doğrular niteliktedir. Bu kategorideki bazı göstergelerin gözlemlenmemiş olması ya da sınırlı sayıda gözleme rastlanmış olması her aktivitenin gözlemlenemeyeceği sonucu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Keza benzer bir çıkarım bilişsel buradalık için de ifade edilmiştir.

Son kategori olan doğrudan öğretime ilişkin sonuçlar, bu boyutun gerek nitel olarak gerekse nicel olarak en yüksek ilgili değere sahip kategori olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Bu boyutta, özellikle içerik ya da soruların öğretmen tarafından sunulması, yanlış ya da eksik anlamlandırmaların tespitine ilişkin bulguların yoğun olarak gözlemlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğrencilerin, öğretmenin geri bildirimine ilişkin misyonunu yeterince ve zamanında yerine getirdiği ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Özellikle bu boyutta öğrenci görüşlerinin büyük oranda örtüştüğü bu boyutun sonuçları arasında dikkat çekmektedir. Buna karşın, bu boyuta ait olan

teknik problemlere çözüm üretme göstergesine dair ikna edici bir bulguya rastlanmaması da araştırmanın dikkat çekici bir sonucudur, çünkü bu ortamlarda böyle deneyimlerin yaşanması tabii olup öğretmen kontrolünde olması beklenir.

Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın son sorusu tamamen nicel bir soru ifadesi olup “Türkçe öğrenen katılımcı gruptaki bireylerin çevrim içi öğrenme ortamlarına yönelik sorgulama topluluğu algıları ne düzeydedir?” olarak ifade edilmiştir. Ölçekten elde edilen puanlar katılımcıların çevrim içi öğrenme ortamlarında öğretimsel buradalığın baskın olduğunu, bu boyutu sırasıyla bilişsel ve sosyal buradalıkların geldiğini göstermektedir. Bu soruya ilişkin sonuçlar önceki nitel özellikte olan üç soruya ait cevaplar ile birlikte çalışmanın ilgili bölümlerinde yer almaktadır.

Öneriler

Çalışmanın bulgu ve sonuçlarına dayanarak bu bölümde hem alandaki uygulayıcılara hem de konuyla ilgilenen araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- 1) Elde edilen sonuçlara göre, çevrim içi öğrenme ortamında bireylerin sosyal etkileşimleri sınırlı olarak gerçekleşmektedir. Bu sınırlılık özellikle öğrenciden öğrenciye yönelimli etkileşimde daha bariz olarak gözlemlenmektedir. Yabancı bir dilin öğrenilmesinin ancak sosyal bir bağlam içerisinde mümkün olabileceği dikkate alındığında, özellikle bu sosyal etkileşimi artıracak öğrenme etkinliklerine yer verilmesi ve bu aktivitelerin sosyal etkileşime olanak tanıyacak şekilde uygulanması önemlidir. Sadece diyalog ya da rol oynama gibi etkinliklerin bu etkileşimi sağlamada yetersiz olabileceği unutulmamalıdır. Bu noktada özellikle çevrim içi öğrenme ortamındaki bireyler cesaretlendirilmeli, hedef dili kullanarak sosyal etkileşimde bulunmaları yönünde güdülenmelidirler. Bunun için tamamen çevrim içi öğrenme ortamları için uygulanabilecek aktiviteler geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Çevrim içi Türkçe öğrenen bireylerin kendilerini sosyal olarak gerçek birer birey olarak algılanmalarını artıracak sistem özellikleri aktif olarak kullanılmalıdır. Örneğin, çevrim içi öğrenme ortamında bireylerin

birbirini görerek öğrenme aktivitelerinde yer alması Sosyal Buradalığı artıracak bir uygulama olarak görülmelidir.

- 2) Öğrenme sürecinde bilişsel süreçlerin her daim etkin tutulması, başarılı bir öğrenme çıktısının elde edilmesinde kritik öneme sahiptir. Özellikle tetikleyici olayı başlatacak olan öğrenme birimlerinin dikkatle seçilmesi gerekmektedir. Bunun için de ihtiyaç analizi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerin dil ihtiyaçları dikkatle belirlenmeli; hedef, içerik, öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme etkinlikleri bu ihtiyaç doğrultusunda oluşturulmalıdır. Keşfetme aşamasındaki fikirler olabildiğince çeşitlendirilmeli ve Bütünleştirme aşamasındaki zihinsel aktivitelerin ortaya konmasına zemin hazırlanmalıdır. Böylece düzenlenmiş bir öğrenme etkinliği çözüm aşamasına kendiliğinden ulaşacak ve kalıcı bir öğrenmenin oluşmasını sağlayacaktır. Bilişsel Buradalığın oluşmasının bir başka yolu farklı öğretim kaynaklarından etkin bir şekilde yararlanma olarak belirtilebilir. Telif hakkı gibi çeşitli sebeplerden ya da teknik bazı imkânlardan kaynaklı olarak bazı materyallerin çevrim içi öğrenme ortamlarında kullanılması mümkün olamayabilse de, öğrenciler doğrudan bu kaynaklara yönlendirilmelidir.
- 3) Nitelikli bir öğrenme, elbette ki nitelikli bir öğretim sürecinin sonunda gelebilir. Çevrim içi öğrenme ortamlarının doğasındaki farklılıklar dikkate alınarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitimcilerin dijital farkındalık ve yetkinlikleri artırılmalıdır. Çevrim içi öğretme, tali bir metot olarak değil, aslî bir öğretmen becerisi olarak görülmelidir. Özellikle her türlü program ya da müfredat geliştirme çabalarının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için içerik oluşturma çalışmalarının, öğretim aktivitelerinin ve değerlendirme ölçütlerinin çevrim içi öğrenmeye uyumlu olarak geliştirilmesi sağlanmalıdır. Yine araştırma sonuçlarına dayanarak çevrim içi öğrenme ortamlarının her türlü olanakları öğretmenler tarafından etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve öğretmenler, öğrencilere bu yönde rehberlik edebilmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1) Bu alışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi öğrenme ortamlarını sorgulama topluluğu çerçevesinde ele almıştır. evrim içi öğrenmenin giderek artan bir uygulama alanı olacağını öngördüğümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği bu ortamlar farklı öğrenme ve öğretme yaklaşımları çerçevesinde incelenebilir.
- 2) Yine sorgulama topluluğu çerçevesinde, öğretmen ve öğrenci mülakatlarına dayalı olarak Türkçenin evrim içi olarak öğretildiği ortamlar daha detaylı irdelenebilir.
- 3) Sorgulama Topluluğu Ölçeği, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen daha kapsamlı bir evren ve örnekleme uygulanarak daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011a). Understanding Cognitive Presence in an Online and Blended Community of Inquiry: Assessing Outcomes and Processes for Deep Approaches to Learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233–250. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01029.x>
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011b). Assessing Metacognition in an Online Community of Inquiry. *Internet and Higher Education*, 14(3), 183–190. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.01.005>
- Akyol, Z., Garrison, D. R., & Özden, M. Y. (2009). Development of a community of inquiry in online and blended learning contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1834–1838. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.324>
- Alavi, S. M., & Taghizadeh, M. (2013). Cognitive Presence in a Virtual Learning Community: An EFL Case. *Journal of Distance Education*, 27(1). [https://eric.ed.gov/?q=%22community+of+inquiry%22+English&ff1=subEnglish+\(Second+Language\)&pg=2&id=EJ1023563](https://eric.ed.gov/?q=%22community+of+inquiry%22+English&ff1=subEnglish+(Second+Language)&pg=2&id=EJ1023563)
- Alkan, H., & Bümen, N. T. (2017). An Action Research on Developing English Speaking Skills through Asynchronous Online Learning. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 127–148. <https://orcid.org/0000-0003-1891-6589>
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1–17.
- Andres, J. M. L., Baker, R. S., Gašević, D., Siemens, G., & Spann, C. A. (2017). Replicating 21 Findings on Student Success in Online Learning. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 10(4), 313–333. <https://eric.ed.gov/?q=online+learning+and+academic+success&id=EJ1257952>
- Annamalai, N. (2017). An Investigation into the Community of Inquiry Model in the Malaysian ESL Learners' Context. *Interactive Technology and Smart Education*, 14(3), 246–263. [https://eric.ed.gov/?q=%22community+of+inquiry%22+English&ff1=subEnglish+\(Second+Language\)&id=EJ1154997](https://eric.ed.gov/?q=%22community+of+inquiry%22+English&ff1=subEnglish+(Second+Language)&id=EJ1154997)

- Arbaugh, J. B. (2013). Does Academic Discipline Moderate CoI-course Outcomes Relationships in Online MBA Courses? *Internet and Higher Education*, 17(1), 16–28. <https://doi.org/10.1016/j.ihteduc.2012.10.002>
- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C., & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *Internet and Higher Education*, 11(3–4), 133–136. <https://doi.org/10.1016/j.ihteduc.2008.06.003>
- Arbaugh, J. B., & Hwang, A. (2006). Does “teaching presence” exist in online MBA courses? *Internet and Higher Education*, 9(1), 9–21. <https://doi.org/10.1016/j.ihteduc.2005.12.001>
- Armellini, A., & De Stefani, M. (2016). Social presence in the 21st century: An adjustment to the Community of Inquiry framework. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1202–1216. <https://doi.org/10.1111/bjet.12302>
- Atesoglu Russell, F., & Richey, A. (2020). Community Asset Inquiry: A Model for ESOL Teacher Praxis in Family and Community Engagement. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*, 12(2). <https://doi.org/10.14305/jn.19440413.2020.12.2.02>
- Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1–9.
- Bahçeci, F. (2015). Öğrenme Yönetim Sistemlerinde Kullanılan Öğrenme Analitikleri Araçlarının İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(1), 41–58.
- Balci, A. (2020). Covid-19 Özelinde Salgınların Eğitime Etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75–85.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barın, E. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Temelleri: Sınıf İçi Deneyimler. In E. Boylu (Ed.), *Soru ve Cevaplarla Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi El Kitabı* (1st ed., pp. 1–4). Pegem Akademi.
- Başdoğan, M. (2015). *Community of Inquiry Framework as a Predictor of Self-*

- regulated Learning in An Online Certificate Program* [Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğün Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28. <http://www.deuhyoedergi.org>
- Batdı, V. (2014). Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 287–302.
- Benson, A. D. (2002). Using Online Learning To Meet Workforce Demand: A Case Study of Stakeholder Influence. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 443–452. <https://eric.ed.gov/?id=EJ663220>
- Bülbül, A. H., Tuğtekin, U., İlic, U., Kuzu, A., & Odabaşı, F. (2016). Çevrimiçi Ortamlarda Araştırma Toplulukları: Öğretim Üyeleri İçin Bir Yol Haritası. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 171–190.
- Büyükaslan, A. (2007). *Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler : Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (29th ed.). Pegem Akademi.
- Byrne, V. L. (2021). “You might as well just all agree with each other:”An Initial Study of Cyberbullying Victims’ Social Presence in Online Discussions. *Computers and Education*, 167. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104174>
- Çakıroğlu, Ü., & Aydın, M. (2021). Türkçenin Uzaktan Öğretiminde İçerik Geliştirme ve İçerik Paylaşım Platformları. In A. Göçer (Ed.), *Türkçenin Uzaktan Öğretimi ve Öğrenimi* (1. Baskı, pp. 49–71). Pegem Akademi.
- Çakıroğlu, Ü., Kılıç, S., & Gökoğlu, S. (2016). Sorgulama Topluluğu Modeli Çerçevesinde Yapılan Araştırmaların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *4th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium*, 255–265.
- 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.

- Caskurlu, S. (2018). Confirming the Subdimensions of Teaching, Social, and Cognitive Presences: A Construct Validity Study. *Internet and Higher Education*, 39, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.05.002>
- Castellanos-Reyes, D. (2020). 20 Years of the Community of Inquiry Framework. *TechTrends*, 64(4), 557–560. <https://doi.org/10.1007/s11528-020-00491-7>
- Chen, S. T. (2012). *Perceptions of Online TESOL Teacher Education: Strengths, Weaknesses, Characteristics, and Effective Components* [University of Southern California]. [https://eric.ed.gov/?q=%22community+of+inquiry%22+English&ff1=subEnglish+\(Second+Language\)&pg=2&id=ED547342](https://eric.ed.gov/?q=%22community+of+inquiry%22+English&ff1=subEnglish+(Second+Language)&pg=2&id=ED547342)
- Cho, M. H., Kim, Y., & Choi, D. H. (2017). The Effect of Self-regulated Learning on College Students' Perceptions of Community of Inquiry and Affective Outcomes in Online Learning. *Internet and Higher Education*, 34, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.04.001>
- Çirak Kurt, S., Yildirim, İ., & Cücük, E. (2018). Harmanlanmış Öğrenmenin The Effects of Blended Learning on Student Achievement: A Meta-Analysis Study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 776–802. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017034685>
- Çınar, M., Tüzün, H., Yıldırım, D., Akıncı, A., Kalaycı, E., Bilgiç, H. G., & Yüksel, M. (2011). Uzaktan Eğitimde Kullanılan Eşzamanlı Sanal Sınıf Araçlarının Karşılaştırılması. In M. Akgül, E. Derman, A. Özgüt, U. Çağlayan, M. Ertürkler, & M. Karakaplan (Eds.), *XIII. Akademik Bilişim Konferansı* (pp. 483–488).
- Clark, R. C., & Kwinn, A. (2007). *The New Virtual Classroom: Evidence-based Guidelines for Synchronous e-learning*. Jon Wiley & Sons.
- Coşkun, O. (2017). Ders Araç ve Gereçleri, Materyal Tasarımı, Dil Eğitiminde Bilişim Teknolojileri ve Sosyal Medya Kullanımı. In H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin, & D. Melanlıoğlu (Eds.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* (1st ed., pp. 237–324). Kesit Yayınları.
- Creswell, J. W. (2012). *Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi* (3rd ed.). Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.

- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri-Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (5th ed.). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Araştırmaları* (3rd ed.). Eğiten Kitap.
- Cruz, M. I. E., & Kwinta, A. (2013). "Buddy System": A Pedagogical Innovation to Promote Online Interaction. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 207–221.
- Dabbagh, N. (2007). The Online Learner: Characteristics and Pedagogical Implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217–226.
- Davey, L. (1990). The Application of Case Study Evaluations. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(2), 9. <https://doi.org/10.7275/02g8-bb93>
- Dianne, C. (2002). Deep in the hearts of learners: Insights into the nature of online community. *Journal of Distance Education*, 17(1), 1–19. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/download/133/114?inline=1>
- Diep, A. N., Zhu, C., Cocquyt, C., De Greef, M., & Vanwing, T. (2019). Adult learners' social connectedness and online participation: the importance of online interaction quality. *Studies in Continuing Education*, 41(3), 326–346. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1518899>
- Ersoy, H. (2016). Durum Çalışması. In M. Y. Özden & L. Durdu (Eds.), *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri* (pp. 3–18). Anı Yayıncılık.
- Foreman, S. (2017). *The LMS Guidebook: Learning Management Systems Demystified*. ATD Press. https://www.google.com/books?hl=tr&lr=&id=a_NADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=steven+foreman+LMS&ots=78bpADxCBx&sig=-8lfr1Qnatx55aQa9rHFf45zVuM
- Fornara, F., & Lomicka, L. (2019). Using visual social media in language learning to investigate the role of social presence. *CALICO Journal*, 36(3), 184–203. <https://doi.org/10.1558/cj.37205>
- Garrison, D. R. (2016). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (Third Edit). Routledge.

- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751600000166>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001a). Critical Thinking, Cognitive Presence, and Computer Conferencing in Distance Education. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 7–23.
<https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001b). *Critical Thinking and Computer Conferencing: A Model and Tool to Assess Cognitive Presence*.
<http://auspace.athabasca.ca/handle/2149/740>
- Gelen, İ., & Tozluoglu, E. (2021). Evaluation of Online Language Exchange Platforms: The Example of “Free4Talk.” *International Journal of Progressive Education*, 17(2). <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.332.22>
- Gering, C. S., Sheppard, D. K., Adams, B. L., Renes, S. L., & Morotti, A. A. (2018). Strengths-Based Analysis of Student Success in Online Courses. *Online Learning*, 22(3), 55–85.
<https://eric.ed.gov/?q=online+learning+and+academic+success&id=EJ1191487>
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., & Horzum, M. B. (2016). Uzaktan Eğitimde Kuramlar, Değişimler ve Yeni Yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 29–51.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry. *Educational Communication and Technology*, 30(4), 233–252. https://www.jstor.org/stable/30219846?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Gülengül Birinci, F. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Bilişim Teknolojileri Üzerine Bir İnceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350–371. <https://doi.org/10.19126/suje.685534>
- Güngör, H., Çangal, Ö., & Demir, T. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretime İlişkin Öğrenici ve Öğretici Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163–1191.
- Hartnett, M. (2016). *Motivation in Online Education*. Springer.

- Healey, D. (2019). For students, online success requires new strategies and habits. In *Practitioner to Practitioner* (Vol. 10, Issue 3). National Organization for Student Success. P.O. Box 963, Northport, AL 35476. Tel: 205-331-5997; e-mail: practitioner@thenoss.org; Web site: <https://thenoss.org/Practitioner-to-Practitioner>.
- Hergüner, G., Buğra, S., Hergüner, S., & Dönmez, A. (2020). The Effect of Online Learning Attitudes of University Students on their Online Learning Readiness. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 19(4), 102–110.
- Herrera Díaz, L. E., & González, D. (2017). Developing the Oral Skill in Online English Courses Framed by the Community of Inquiry. *Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 73–88.
<https://doi.org/10.15446/profile.v19n1.55957>
- Hong, J. C., Hwang, M. Y., Tai, K. H., & Lin, P. H. (2019). Improving cognitive certitude with calibration mediated by cognitive anxiety, online learning self-efficacy and interest in learning Chinese pronunciation. *Educational Technology Research and Development*, 67(3), 597–615. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9628-4>
- <https://acik.anadolu.edu.tr/SourceLanding/AnadilAbout>. *Ana Dil Türkçe Programı*.
<https://acik.anadolu.edu.tr/SourceLanding/AnadilAbout>, 19.03.2021 Tarihinde erişildi.
- <https://hepturkce.com/hakkimizda/>. *Hep Türkçe*. <https://hepturkce.com/hakkimizda/>, 19.03.2021 Tarihinde erişildi.
- <https://selfturkish.ankara.edu.tr/moodle/>. *Ankara Üniversitesi Uzaktan Türkçe Öğretimi*.
<https://selfturkish.ankara.edu.tr/moodle/>, 19.03.2021 Tarihinde erişildi.
- <https://turkish.yasar.edu.tr/?p=hakkinda>. *Türkçe Öğreniyorum*.
<https://turkish.yasar.edu.tr/?p=hakkinda>, 19.03.2021 Tarihinde erişildi.
- <https://zoom.us/about>. *About - Zoom*. <https://zoom.us/about>, 19.03.2021 Tarihinde erişildi.
- İşigüzel, B. (2014). The Blended Learning Environment on the Foreign Language Learning Success: A Balance for Motivation and Achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 108–121.
- İşık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., & Biroğul, S. (2010). Web Tabanlı Eş Zamanlı

- (Senkron) Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi. In M. Akgül, E. Derman, U. Çağlayan, A. Özgüt, & T. Yılmaz (Eds.), *XII. Akademik Bilişim Konferansı* Işık, A. H., Karacı, A., Özkaraca, O., & Biroğul, S. (2010). *Web Tabanlı Eş Zamanlı (Senkron) Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi*. In M. Akgül, E. Derman, U. Çağlayan, A. Özgüt, & T. Yılmaz (Eds.), *XII. Aka* (pp. 361–368).
- İzmirli, S., & Akyüz, H. İ. (2017). Eş Zamanlı Sanal Sınıf Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(4), 788–810. <https://doi.org/10.17244/eku.347815>
- Joosten, T., & Cusatis, R. (2020). Online Learning Readiness. *American Journal of Distance Education*, 34(3), 180–193. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1726167>
- Kahyar, S. (2018). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sorgulama topluluğu gerçekleştirme düzeyinin öğrenme analitikleri ile belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. <http://acikerisim.trabzon.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12598/239>
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı-Süreç ve Etkinlikler-. In F. Yıldırım & B. Tüfekçioğlu (Eds.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar* (1st ed., pp. 325–352). Pegem Akademi.
- Karakuş, İ., & Yanpar Yelken, T. (2020). Uzaktan Eğitim Alan Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Bulunuşluk ile İşlemsel Uzaklıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 171–185. <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=A5TtJ3MBu-adCBSEUZt6>
- Karaman, S., Aydemir, M., Küçük, S., & Yıldırım, G. (2013). Virtual Classroom Participants' Views for Effective Synchronous Education Process. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 290–301. <https://eric.ed.gov/?q=virtual+classroom&ff1=subDistance+Education&ff2=souTurkish+Online+Journal+of+Distance+Education&id=EJ1006267>
- Kaytancı, M. Ç., & Dombaycı, M. A. (2020). Sorgulama Topluluğunun Felsefi ve Kavramsal Temelleri. *Eğitim ve Öğretim Araçları Dergisi*, 9(2), 298–308.

- Ke, F. (2010). Examining Online Teaching, Cognitive, and Social Presence for Adult Students. *Computers and Education*, 55(2), 808–820. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.03.013>
- Kim, G. cheol, & Gurvitch, R. (2020). Online Education Research Adopting the Community of Inquiry Framework: A Systematic Review. *Quest*, 72(4), 395–409. <https://doi.org/10.1080/00336297.2020.1761843>
- Kılıç, S. (2016). *Eşzamanlı Çevrimiçi Öğretimde Sorgulama Topluluğu Modeli Çerçevesinde Bilişsel Buradalık ile Akademik Başarı ilişkisinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi].
- Kılıç, S., Horzum, M. B., & Çakıroğlu, Ü. (2016). Çevrimiçi Eşzamanlı Öğrenme Ortamlarında Öğrencilerin Öğretimsel, Sosyal ve Bilişsel Buradalık Algılarının Belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 7(2), 350–364. <https://doi.org/10.16949/turcomat.35549>
- Kırmızı, Ö. (2015). The Influence of Learner Readiness on Student Satisfaction and Academic Achievement in an Online Program at Higher Education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1), 133–142.
- Kovanović, V., Joksimović, S., Poquet, O., Hennis, T., Čukić, I., de Vries, P., Hatala, M., Dawson, S., Siemens, G., & Gašević, D. (2018). Exploring Communities of Inquiry in Massive Open Online Courses. *Computers and Education*, 119, 44–58. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.010>
- Kramsch, C. J. (1985). Classroom interaction and discourse options. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(3), 169–183. <https://www.jstor.org/stable/44487341>
- Kreijns, K., Acker, F. Van, & Van Buuren, H. (2014). Community of Inquiry: Social Presence Revisited. *E-Learning and Digital Media*, 11(1), 5–18. <https://doi.org/10.2304/elea.2014.11.1.5>
- Kurek, M., & Müller-Hartmann, A. (2019). The Formative Role of Teaching Presence in Blended Virtual Exchange. *Language Learning & Technology*, 23(3), 52–73.
- Lenkaitis, C. A. (2020). Technology as a mediating tool: videoconferencing, L2 learning, and learner autonomy. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5–6), 483–509. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1572018>
- Lenkaitis, C. A., Calo, S., & Venegas Escobar, S. (2019). Exploring the Intersection of

- Language and Culture via Telecollaboration: Utilizing Videoconferencing for Intercultural Competence Development. *International Multilingual Research Journal*, 13(2), 102–115. <https://doi.org/10.1080/19313152.2019.1570772>
- Li, K., Peterson, M., & Wang, Q. (2021). Using community of inquiry to scaffold language learning in out-of-school gaming: A case study. *International Journal of Game-Based Learning*, 11(1), 31–52. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2021010103>
- Lin, V., Kang, Y. C., Liu, G. Z., & Lin, W. (2016). Participants' Experiences and Interactions on Facebook Group in an EFL Course in Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 99–109. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0239-0>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (Second Edi). Cambridge University Press.
- Lowenthal, P., Borup, J., West, R., & Archambault, L. (2020). Thinking beyond Zoom: Using Asynchronous Video to Maintain Connection and Engagement during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 383–391. <https://eric.ed.gov/?q=zoom&id=EJ1257171>
- Marshall, L. (2017). *Impact of Online Orientation for First-Time Online Students on Retention, Academic Success, and Persistence* [Walden University]. <https://eric.ed.gov/?q=online+learning+and+academic+success&id=ED580253>
- Miy, D. G., & Herrera Díaz, L. E. (2015). Tracking the Path of Communities of Inquiry in TEFL: A Literature Review. *HOW*, 22(1), 80–94. <http://creativecommons.org/licenses/>
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Morozova, A. L., Byzina, Y. N., Trostina, K. V., & Kh Godina, D. (2020). Information Technologies in Foreign Language Education. *European Journal of Contemporary Education*, 2020(4), 827–838. <https://doi.org/10.13187/ejced.2020.4.827>
- Nieuwoudt, J. E. (2020). Investigating synchronous and asynchronous class attendance as predictors of academic success in online education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 15–25. <https://doi.org/10.14742/AJET.5137>
- Okur, A. (2021). Uzaktan Eğitimde ve Türkçe Öğretiminde Örnek Bir Uygulama: Sakarya Tömer Örneği. In E. Boylu (Ed.), *Soru ve Cevaplarla Yabancı Dil Olarak*

- Türkçe Öğretimi El Kitabı* (1st ed., pp. 61–63). Pegem Akademi.
- Ozan, Ö. (2008). Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (Learning Management Systems-Lms) Değerlendirilmesi. *Türkiye’de İnternet Konferansları*, 61–65.
- Ozan, Ö., & Göçmenler, H. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Farklılaştırılmış Öğretimi Projesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 129–134. <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>
- Özdemir, O. (2017). Türkçe Öğretiminde Dijital Teknolojilerin Kullanımı ve Bir WEB Uygulaması Örneği. *Turkish Studies*, 12(4), 427–444. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWpjNE1URTNOdz09>
- Özhan, Ş. Ç., & Kocadere, S. A. (2020). The Effects of Flow, Emotional Engagement, and Motivation on Success in a Gamified Online Learning Environment. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8), 2006–2031. <https://doi.org/10.1177/0735633118823159>
- Özkaya, M. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Transaksiyonel Uzaklık Algısı, Sorgulama Topluluğu Algısı ve Öğrenme Yaklaşımlarının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özkök, A. (2009). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Disiplinlerarası Yaklaşım. In M. Akgül, E. Derman, U. Çağlayan, & A. Özgüt (Eds.), *Akademik Bilişim Konferansı* (pp. 477–480). <https://ab.org.tr/ab09/bildiri/124.doc>
- Öztürk, E., Erdem, M., & Deryakulu, D. (2017). Toplumsal Buradalık ve Öğretimsel Buradalığın Bilişsel Buradalığı Yordama Gücü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1319–1336.
- Panigrahi, R., Srivastava, P. R., & Sharma, D. (2018). Online learning: Adoption, continuance, and learning outcome—A review of literature. *International Journal of Information Management*, 43, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.05.005>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4th ed.). SAGE. <https://kera.pw/index-qualitative-research-evaluation.pdf>
- Petersen, K. B. (2014). Learning Theories and Skills in Online Second Language

- Teaching and Learning: Dilemmas and Challenges. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 18(2), 41–51.
- Pilancı, H. (2015). Web Tabanlı Uzaktan Dil Öğretimindeki Gelişmeler ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. *International Journal of Languages Education*, 3(3), 267. <https://doi.org/10.18298/ijlet.518>
- Polat, A. (2013). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sorgulama Topluluğu Algılarının Akademik Güdülenme ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Preece, A. S. D., & Bularafa, M. W. (2015). Community of Inquiry Method and Language Skills Acquisition: Empirical Evidence . *Journal of Education and Practice*, 6(27), 89–94. www.iiste.org
- Purarjomandlangrudi, A., & Chen, D. (2020). Exploring the influence of learners' personal traits and perceived course characteristics on online interaction and engagement. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2635–2657. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09792-3>
- Randrianasolo, S. (2013). *Moving Online: Using the Community of Inquiry Framework to Redesign English Composition for International Students* [Purdue University]. [https://eric.ed.gov/?q=%22community+of+inquiry%22+English&ff1=subEnglish+\(Second+Language\)&id=ED559836](https://eric.ed.gov/?q=%22community+of+inquiry%22+English&ff1=subEnglish+(Second+Language)&id=ED559836)
- Reddy, D. M., Fleming, R., Pedrick, L. E., Ports, K. A., Barnack-Tavlaris, J. L., Helion, A. M., & Swain, R. A. (2011). U-Pace: Facilitating Academic Success for All Students. *EDUCAUSE Quarterly*, 34(4). <https://eric.ed.gov/?q=online+learning+and+academic+success&id=EJ958722>
- Rolim, V., Ferreira, R., Lins, R. D., & Găsević, D. (2019). A Network-based Analytic Approach to Uncovering the Relationship Between Social and Cognitive Presences in Communities of Inquiry. *Internet and Higher Education*, 42, 53–65. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.05.001>
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50–71. http://cade.athabasca.ca/vol14.2/rourke_et_al.html

- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53(2), 338–352. <https://doi.org/10.1111/flan.12461>
- Scanga, L. H., Deen, M. K. Y., Smith, S. R., & Wright, K. (2018). Zoom around the World: Using Videoconferencing Technology for International Trainings. *Journal of Extension*, 56(2).
- Schulze, M., & Scholz, K. (2018). Learning trajectories and the role of online courses in a language program. *Computer Assisted Language Learning*, 31(3), 185–205. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1360362>
- Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: Possibilities and Impossibilities. *ELT Journal*, 50(1), 16–24. <https://doi.org/10.1093/elt/50.1.16>
- Şengül, M. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı. In Ş. Abdullah (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi-Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (2nd ed., pp. 333–358). Pegem Akademi.
- Serhan, D. (2020). Transitioning from Face-to-Face to Remote Learning: Students' Attitudes and Perceptions of using Zoom during COVID-19 Pandemic. *The International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 335–342. www.ijtes.net
- Shea, P., Sau Li, C., & Pickett, A. (2006). A Study of Teaching Presence and Student Sense of Learning Community in Fully Online and Web-enhanced College Courses. *Internet and Higher Education*, 9(3), 175–190. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.06.005>
- Singhal, M. K. (2020). Facilitating virtual medicinal chemistry active learning assignments using advanced zoom features during covid-19 campus closure. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2711–2714. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00675>
- Skregelid, L. (2021). Zoom in on Dry Joy-Dissensus, Agonism and Democracy in Art Education. *Education Sciences*, 11. <https://doi.org/10.3390/educsci11010028>
- Smidt, E., Chau, M. H., Rinehimer, E., & Leever, P. (2021). Exploring Engagement of Users of Global Englishes in a Community of Inquiry. *System*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102477>
- Solimani, E., Ameri-Golestan, A., & Lotfi, A. (2019). Flipped vs. Unplugged

- Instructions: Sailing EFL Learners' Oral Proficiency through Virtual and Real Learning Communities. *International Journal of Instruction*, 12(3), 459–480. [https://eric.ed.gov/?q=%22community+of+inquiry%22+English&ff1=subEnglish+\(Second+Language\)&id=EJ1220214](https://eric.ed.gov/?q=%22community+of+inquiry%22+English&ff1=subEnglish+(Second+Language)&id=EJ1220214)
- St John, W., & Johnson, P. (2000). The Pros and Cons of Data Analysis Software for Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship*, 32(4), 393–397. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2000.00393.x>
- Stenbom, S. (2018). A systematic review of the Community of Inquiry survey. *Internet and Higher Education*, 39, 22–32. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.06.001>
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419–426.
- Szente, J. (2020). Live Virtual Sessions with Toddlers and Preschoolers amid COVID-19: Implications for Early Childhood Teacher Education, 2020. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 373–380. <https://eric.ed.gov/?q=zoom&ff1=subDistance+Education&id=EJ1257409>
- Taşdemir, F. (2019). Verilerin Toplanması. In K. Yılmaz & R. S. Arık (Eds.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* (1st ed., pp. 137–170). Pegem Akademi.
- Tekindal, M. (n.d.). *Temel MAXQDA Eğitimi*. Retrieved June 4, 2021, from <https://www.ayyum.com/ders/temel-maxqda-egitimi>
- Telli Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi (Online) Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25–34. <https://doi.org/10.26701/uad.711110>
- Turan, O. S., & Canal, M. R. (2011). Öğrenme Yönetim Sistemi Kullanılabilirlik İncelemesi-Gazi İngilizce Dil Okulu Örneği. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 4(3), 47–51.
- turkce.yee.org.tr. (2021). *Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Portalı*. <https://learnturkish.com/byyourself/tr/Sayfa/Hakkimizda/551>
- Usta, E., & Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt*, 9(2), 1–15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/856022>

- Uysal, M. (2015). *Çevrimiçi Öğrenme ve Karma Öğrenme Öğrencilerinin Teknoloji ile Öz-yönelimli Öğrenmeleri ve Sorgulama Topluluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Wang, Y., Fang, W. C., Han, J., & Chen, N. S. (2016). Exploring the affordances of we chat for facilitating teaching, social and cognitive presence in semi-synchronous language exchange. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(4), 18–37. <https://doi.org/10.14742/ajet.2640>
- Wen, Y., & Song, Y. (2021). Learning Analytics for Collaborative Language Learning in Classrooms. *Educational Technology & Society*, 24(1), 1–15. <https://www.jstor.org/stable/26977853>
- Wu, W.-C. V. H., Chen, J. S., & Yang, J. C. (2017). Creating an Online Learning Community in a Flipped Classroom to Enhance EFL Learners' Oral Proficiency. *Educational Technology & Society*, 20(2), 142–157.
- www.oxford-review.com. (n.d.). *Affective Communication: Definition and explanation*. Oxford Review Encyclopedia of Terms. Retrieved April 3, 2021, from <https://www.oxford-review.com/oxford-review-encyclopaedia-terms/affective-communication/>
- Xu, S. (2019). *Investigating an Online Community of Self-Directed Language Learners at the Mixxer* [Indiana University]. [https://eric.ed.gov/?q=%22community+of+inquiry%22+English&ff1=subEnglish+\(Second+Language\)&pg=2&id=ED598607](https://eric.ed.gov/?q=%22community+of+inquiry%22+English&ff1=subEnglish+(Second+Language)&pg=2&id=ED598607)
- Yakut Çayır, M., & Sarıtaş, M. T. (2017). Nitel Veri Analizinde Bilgisayar Kullanımı: Bir Betimsel İçerik Analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 518–544.
- Yalçın, C. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Sosyal Öğrenme Modeli. *Turkish Studies*, 9(12), 699–710. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=b73b6b7b-9faf-42fd-a249-a8a641db0849%40pdv-v-sessmgr01>
- Yavuz, F., Özdemir, E., & Çelik, O. (2020). The Effect of Online Gamification on EFL Learners' Writing Anxiety Levels: A Process-Based Approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12(2), 62–070. <https://doi.org/10.18844/wjet.v12i2.4600>

- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications : Design and Methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yılmaz, Ramazan. (2020). Açık ve Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimi ve Bileşenleri. In S. Karataş & E. Kılıç Çakmak (Eds.), *Açık ve Uzaktan Öğrenme* (1st ed., pp. 103–118). Pegem Akademi.
- Yılmaz, Ruşen, Gümüş, S., & Okur, R. (2005). Türkiye’de yüksek örgün öğrenimde çevrimiçi öğrenme. *International Educational Technology Conference*, 640–644.
- Young, S., & Bruce, M. A. (2020). Student and Faculty Satisfaction: Can Distance Course Delivery Measure up to Face-to-Face Courses? *Educational Research: Theory and Practice*, 31(3), 36–48.
<https://eric.ed.gov/?q=zoom&ff1=subDistance+Education&id=EJ1274342>
- Yurdugül, H., & Sırakaya, D. A. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391–406.
<http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2420>
- Zou, W., Hu, X., Pan, Z., Li, C., Cai, Y., & Liu, M. (2021). Exploring the Relationship between Social Presence and Learners’ Prestige in MOOC Discussion Forums Using Automated Content Analysis and Social Network Analysis. *Computers in Human Behavior*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106582>

EKLER**Ek-1: Sorgulama Topluluğu Ölçeği**
Community of Inquiry Survey Instrument**1. Teaching Presence****1.1. Design and Organization**

- 1) The instructor clearly communicated important course topics.
- 2) The instructor clearly communicated important course goals.
- 3) The instructor provided clear instructions on how to participate in course learning activities.
- 4) The instructor clearly communicated important due dates/time frames for learning activities.

1.2. Facilitation

- 1) The instructor was helpful in identifying areas of agreement and disagreement on course topics that helped me to learn.
- 2) The instructor was helpful in guiding the class towards understanding course topics in a way that helped me clarify my thinking.
- 3) The instructor helped to keep course participants engaged and participating in productive dialogue.
- 4) The instructor helped keep the course participants on task in a way that helped me to learn.
- 5) The instructor encouraged course participants to explore new concepts in this course.
- 6) Instructor actions reinforced the development of a sense of community among course participants.

1.3. Direct Instruction

- 1) The instructor helped to focus discussion on relevant issues in a way that helped me to learn.
- 2) The instructor provided feedback that helped me understand my strengths and weaknesses relative to the course's goals and objectives.
- 3) The instructor provided feedback in a timely fashion.

2. Social Presence

2.1. Affective Communication

- 1) Getting to know other course participants gave me a sense of belonging in the course.
- 2) I was able to form distinct impressions of some course participants.
- 3) Online or Web-based communication is an excellent medium for social interaction.

2.2. Open Communication

- 1) I felt comfortable conversing through the online medium.
- 2) I felt comfortable participating in the course discussions.
- 3) I felt comfortable interacting with other course participants.

2.3. Group Cohesion

- 1) I felt comfortable disagreeing with other course participants while still maintaining a sense of trust.
- 2) I felt that my point of view was acknowledged by other course participants.
- 3) Online discussions help me to develop a sense of collaboration.

3. Cognitive Presence

3.1. Triggering Event

- 1) Problems posed increased my interest in course issues.
- 2) Course activities piqued my curiosity.
- 3) I felt motivated to explore content related questions.

3.2. Exploration

- 1) I utilized a variety of information sources to explore problems posed in this course.

- 2) Brainstorming and finding relevant information helped me resolve content related questions.
- 3) Online discussions were valuable in helping me appreciate different perspectives.

3.3. Integration

- 1) Combining new information helped me answer questions raised in course activities.
- 2) Learning activities helped me construct explanations/solutions.
- 3) Reflection on course content and discussion helped me understand fundamental concepts in this class.

3.4. Resolution

- 1) I can describe ways to test and apply the knowledge created in this course.
- 2) I have developed solutions to course problems that can be applied in practice.
- 3) I can apply the knowledge created in this course to my work or other non-class related activities.

5-point Likert-type scale

1= strongly disagree, 2 = disagree, 3 = neutral, 4 = agree, 5 = strongly agree

Ek-2: Ölçme Aracı Kullanım İzni



YASIN AKTAŞ <yaktas@firat.edu.tr>

Alıcı: garrison

13:11 (5 saat önce)



Dear Professor,

This is Yasin Aktaş, a researcher at Firat University, Turkey. Right now, I am writing my dissertation for my master's degree. I wonder if you could let me use the Community of Inquiry Survey Instrument in your book for my research. Looking forward to your reply.

Yours sincerely,

--

Öğr. Gör. Yasin Aktaş
Firat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu
Firat University School of Foreign Languages

D. Randy Garrison

Alıcı: ben

13:22 (4 saat önce)



İngilizce > Türkçe İletiyi çevir

İngilizce için kapat x

Yassin,
You have my permission to use the CoI survey instrument.
Best wishes,
DRG

Sent from my iPad

gönderen: D. Randy Garrison <garrison@ucalgary.ca>

alıcı: YASIN AKTAŞ <yaktas@firat.edu.tr>

tarih: 2 Haz 2021 13:22

konu: Re: Permission for Community of Inquiry Survey Instrument

gönderen: ucalgary.ca

güvenlik: Standart şifreleme (TLS) [Daha fazla bilgi edinin](#)



Özellikle doğrudan size gönderildiği için önemli.

Ek-3: Araştırma Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.01.2021-2319



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-91742949-044-2319
Konu : Anket izni (Yasin AKTAŞ)

11.01.2021

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı; 25.11.2020 Tarihli, 52943 sayılı yazı.

Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı 189904001 nolu yüksek lisans öğrencisi Yasin AKTAŞ'ın Doç.Dr.Fatih YILMAZ danışmanlığında hazırlamış olduğu "Türkçe Öğretmen Yabancıların Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarının Sorgulama Topluluğu Modeli Çerçevesinde İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde 18.11.2020-15.01.2021 tarihleri arasında uygulama yapabilmesi için, ilgilinin başvurusu halinde gerekli kolaylığın sağlanması hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz/rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet GÜNEŞ
Enstitü Müdürü

Ek:İlgi yazı ve ekleri (15 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Türkçe Öğretim, Uygulama ve Araştırma Merkezi
Müdürlüğüne

Bilgi:
Doç. Dr. Fatih YILMAZ

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.11.2020-52943



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı

Ek-2

Sayı :92259598-100/
Konu :Yasin AKTAŞ

25.11.2020

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Anabilim Dalımız, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, 189904001 numaralı yüksek lisans öğrencisi Yasin AKTAŞ'ın Doç.Dr.Fatih YILMAZ danışmanlığında hazırlamış olduğu tez çalışması kapsamında gerekli izinlerin alınması taleplerine ilişkin evrakları ekte sunulmuştur. Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Fatih YAZICI
Anabilim Dalı Başkanı

EK :
Form