

11. Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

Kübra ŞENGÜL¹

APA: Şengül, K. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 174-222. DOI: 10.29000/rumelide.995482.

Öz

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini incelemektir. Nitel araştırma yöntemi ile hazırlanan çalışmada yapılandırılmış görüşme formları, elektronik posta yoluyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Türkiye’de 21 üniversitenin Türkçe öğretim merkezinde yabancılara Türkçe öğreten 43 öğretim görevlisinin görüşleri, içerik analizi yöntemi ile Maxqda programında analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretim görevlilerinin, COVID-19’un bir sonucu olarak ortaya çıkan pandemi sürecinde, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin olumsuz yönde değiştiğini düşündükleri belirlenmiştir. Katılımcılar, etkileşimi artırmak için en çok sosyal medya kanallarını kullandıklarını ve akran danışmanlığı, dil partnerliği, konuşma kulübü uygulamalarına başvurduklarını belirtmişlerdir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi programında, bir ders saatini azaltma, etkinliklerin çeşidini değiştirme, dijital kitap kullanma, konulara ayrılan süreyi artırma gibi değişikliklere gidildiği belirlenmiştir. Türkçe öğrenme kurslarına kayıtlı olan kişi sayısının bir önceki yıla oranla düştüğü, devamsızlık yapan ve kayıt donduran öğrenci sayısının arttığı belirtilmiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde, kamera ve ses aygıtlarını açmama, teknik sorunlar ve öz disiplindeki yetersizliklere bağlı olarak öğrencilerin derslere katılımlarının olumsuz yönde değiştiği; öğrencilerin en çok yazma ve konuşma becerilerine dönük etkinliklerde zorlandığı tespit edilmiştir. Öğreticilerin bu süreçte en çok temel dil seviyesindeki öğrencilerle ders işleyişinde zorlandığı; ölçme ve değerlendirmede en sık çoktan seçmeli, boşluk doldurma test maddelerini ve soru-cevap yöntemini kullandıkları sonucuna varılmıştır. Öğreticiler, yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olamadıklarını, yoğun ve yıpratıcı bir çalışma süreci yaşadıklarını; buna karşın eksik yönlerini görme ve geliştirme imkânı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğreticiler, bu süreçte öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının düştüğünü; öğrencilerin motivasyonunu artırmak için en çok hedef dilde film/video/şarkı dinlettiklerini belirtmişlerdir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin en sık, internet bağlantısı, teknik donanım ve dijital okuryazarlık yetersizliklerinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları; öğreticilerin ise kur atlama sınavlarında en sık etik sorunlar ve internet bağlantı sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Son olarak öğreticiler, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin en büyük avantajının bilgiye erişimin kolay ve mekân, para, zaman, mesafe açısından ekonomik olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, uzaktan eğitim, COVID-19

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Nevşehir, Türkiye), kubratursengul@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0307-9805 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 17.08.2021-kabul tarihi: 20.09.2021; DOI: 10.29000/rumelide.995482

Teaching Turkish a foreign language during the distance education process

Abstract

The aim of this research is to study the teaching of Turkish as a foreign language during the distance education process. In the study, which has been done using a qualitative research method, structured interview forms were delivered to the participants via e-mail. The views of 43 lecturers who teach Turkish to foreigners in Turkish teaching centers of 21 universities in Turkey were analyzed using the content analysis method in the Maxqda program. According to the results, it was determined that the instructors thought that the teacher-student and student-student interactions have changed negatively during the pandemic that emerged as a result of COVID-19 virus. Participants stated that in order to increase interaction, they mostly use social media channels, and they resort to peer counseling, language partnership, and speaking club applications. It has been determined that some changes have been made in the program, such as shortening the classes, changing the type of activities, using digital books, and increasing the time allocated to the subjects. It was stated that the number of people enrolled in Turkish language courses has decreased compared to the previous year, and the number of students who were absent and or who suspended their registration has increased. During the process of teaching Turkish to foreigners through distance education, students' participation in the lessons has changed negatively because of not turning the camera and audio devices on, technical problems, and a lack of self-discipline. It has also been determined that students have the most difficulty in activities related to writing and speaking skills. It was concluded that during this process the teachers had the most difficulty with the students with a basic language level; for testing and evaluation they most frequently used multiple-choice, fill-in-the-blank test items, and the question-answer method. The trainers stated that they were not as productive as in in-person education and experienced an intense and tiring work phase. On the other hand, they stated that they had the opportunity to see and work on their incompetencies. The instructors stated that the motivation of the students to learn Turkish has decreased during this process and they mostly had the students listen to movies/videos/songs in the target language to increase student motivation. During the process of teaching Turkish as a foreign language during the distance education process, students most frequently experienced problems arising from issues with the internet connection, technical equipment, and ones related to digital literacy. On the other hand, it has been determined that the instructors have most frequently experienced ethical problems and internet connection problems during the tests given to the students to move on to the courses with a higher language level. Finally, the instructors stated that the biggest advantage of teaching Turkish to foreigners using distance education is that it makes it easy to access information and that it is economical in terms of space, money, time, and distance.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, distance education, COVID-19

1. Giriş

İlk olarak 18. yüzyılda uygulamaya konan uzaktan eğitim (distance education), öğretmen ve öğrencinin içeriği aynı ortamda bulunmadan paylaştığı ve etkinlikleri çeşitli araçlar yoluyla haberleşerek sürdürdüğü bir eğitim şeklidir. Moore ve Kearsly (1996, s. 2) uzaktan eğitimin, özel bir ders planı yapma tekniğini, özel öğretim tekniklerini ve elektronik olan ya da olmayan sistemlerin kullanıldığı özel iletişim metotlarını içerdiğini belirtmektedir. Bu özel iletişim metotları, öğretmen ve öğrenciyi bir araya getirmek için eğitim medyası geliştiren bir örgüt tarafından yürütülmekte ve öğrenmenin uygun bir

değerlendirmesini de sağlamaktadır (Verduin ve Clark, 1991, s. 19). Uzaktan eğitimin, bireysel veya kitlesel ihtiyaçlar durumunda kullananlara hayat boyu öğrenme ortamı sunması en dikkat çeken özelliğidir. Uşun (2006) da bu niteliklerin bir araya gelmesiyle uzaktan eğitimin öğrenenlere bireysellik, esneklik ve bağımsızlık olanağı tanıdığını belirtmiştir. Eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasında iletişimin mektup, radyo, televizyon gibi araçlarla sağlanmasına tek yönlü; etkileşimli radyolu ve televizyonlu konferans, internet tabanlı araçlarla sağlanmasına da çift yönlü iletişim modeli denmiştir (İşman, 1998).

Tarihî süreçte ilk uzaktan eğitim uygulamaları, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin posta servisi yoluyla sağlandığı basılı materyallere dayalı yazışmalardan oluşmaktadır. Dönemin teknolojik gelişmelerine bağlı olarak çeşitli araçlarla desteklenen (mektup, gazete, e-posta, video, çoklu ortam teknolojisi vs.) ve programın mekân ve zamandan bağımsız olarak düzenlendiği uzaktan eğitimde, uygulamalar çeşitli sebep/nedenlerle ortaya çıkmıştır. Bu etkenler, Tekdal'a (2020) göre zorunluluktan kaynaklı (doğal afetler, salgın hastalıklar, savaşlar), teknolojik gelişmelerden kaynaklı (iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, internetin kullanımı ve internet teknolojilerindeki gelişmeler) ve beşeri kaynaklı (kişinin özgürlük durumundan kaynaklı, ekonomik yetersizlik kaynaklı, bedensel engellerden kaynaklı) olabilmektedir. Günümüzde ise eş zamanlı olarak ve çok hızlı bir şekilde çok sayıda insanı tehdit eden bulaşıcı bir hastalık olduğu için Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemik hastalık olarak ilan edilen COVID-19'un yayılma hızını düşürmek ve kamu sağlığını korumak amacıyla uzaktan eğitime geçilmiştir.

Uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitime alternatif ya da yaşanan olumsuz durumlara çare olarak kullanılmasında da teknoloji, her zaman merkezî bir rol oynamıştır. Bu açıdan bakıldığında teknolojik gelişmelerin dönemselsel olarak uzaktan eğitime yön verdiği görülmektedir. Nipper (1989), Taylor (2001) ve Caladine (2008) tarafından oluşturulan kavramsal çerçeveler teknolojik gelişmelerin uzaktan eğitimi nasıl etkilediğini gözler önüne sermektedir.

Nipper (1989), uzaktan eğitimi o dönemin gelişmeleri ışığında üç nesilde sınıflandırmıştır. Bunlar; posta ile eğitim modeli, çoklu ortam modeli ve tele-öğrenme modelidir. İlk nesil uzaktan eğitim, öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi posta servisi yoluyla sağlanan basılı materyallere dayalı yazışma modeli; ikinci nesil, radyo ve televizyon gibi görsel işitsel teknolojik araçların kullanımına dayalı çoklu ortam modelidir. Çoklu ortam kavramı (Multimedya), en genel anlamıyla; düz metin yanında, sesin, durağan ve hareketli resimlerin, animasyonların, grafik, tablo gibi formların birden fazlasının etkili, verimli ve çekici bir bilgi sunumu için bilgisayar ortamında birlikte işe koşulmasıdır (Kuzu, 2017, s. 1). Çoklu ortam araçlarının dünya genelinde kullanımının yaygınlaşması, bu araçların uzaktan eğitim alanında etkili bir şekilde kullanımına yön vermiştir. Üçüncü nesil uzaktan eğitim modeli ise eş zamanlı (senkron) iletişim fırsatları sağlamak için telekomünikasyon teknolojilerinin uygulamalarına dayanan tele-öğrenme modeli olarak tanımlamıştır. Taylor (1995), uzaktan eğitimde ortaya çıkan dördüncü nesli, yüksek kaliteli CD ROM tabanlı etkileşimli multimedya (IMM) avantajlarını, öğretim-öğrenim kaynaklarını giderek daha kapsamlı hâle gelen internet erişimi ile birleştirdiği esnek öğrenme modeli olarak adlandırmıştır. Yeni teknolojilerin daha fazla kullanılmasıyla ortaya çıkan beşinci nesil uzaktan eğitim ise esasen internet ve Web'in özelliklerinden yararlanmayı amaçlayan dördüncü neslin bir türevi olarak tanımlanmıştır (Taylor, 2001).

Caladine (2008, s. 18) uzaktan eğitimde altıncı nesli, e-öğrenme modeli olarak adlandırmıştır. Bu son iki nesil arasındaki öğrenmedeki değişim, Web 1.0 ile Web 2.0 arasındaki değişime dayanmaktadır. Ayrıca altıncı nesil uzaktan eğitimde, öğrenciler tarafından oluşturulan materyallerde fark edilir bir artış

vardır. Öğrenciler bu süreçte, kendi oluşturdukları kaynaklarını veya öğrenme deneyimlerini öğretmenleri ve akranları ile Web 2.0 araçlarıyla paylaşabilirler.

Tarihî süreçte uzaktan eğitimin gelişimi basılı materyallerin gazete veya posta yoluyla öğretmen-öğrenci arasında paylaşımı ile başlayıp 70'li ve 80'li yıllarda radyo, projektör, film ve televizyon gibi görsel-işitsel araçların kullanımı ile devam etmiştir. Bununla birlikte telekomünikasyon teknolojilerindeki gelişmeler, uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrencilerin eş zamanlı bir şekilde iletişim kurmalarını sağlamıştır. 90'lı yıllarda internet teknolojisinin gelişmeye başlaması ile uzaktan eğitimde esneyen hareket özgürlüğü ve imkânların artması ile öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim daha yoğun bir nitelik kazanmıştır. Web 2.0 teknolojilerinin ilerlemesi ve ortaya çıkan çevrim içi içerik üretme araçları sayesinde yüksek etkileşimli, tasarım açısından gelişmiş, zengin içeriğe sahip ve iş birliğine olanak veren araçların kullanıldığı bir noktaya ulaşılmıştır. Böylelikle uzaktan eğitimde öğrenci deneyimleri ve kaynakları öğrenme ortamlarına daha etkili bir şekilde yansımıştır. “İnternetin eğitimde kullanılması, ayrıca öğretme-öğrenme sürecinde; öğrenmeyi öğretme, yaşam boyu eğitim sağlama, bireysel farkları dikkate alma, öğrenmeye katılma, araştırma, keşfetme, modüler programlama ve öğrencinin öğrenme sürecini kendi öğrenme hızına göre programlama gibi imkânları sunmuştur” (Erturgut, 2008, s. 82).

Teknolojik imkânların artmasıyla uzaktan eğitim sürecinin daha esnek, işlevsel ve ekonomik bir şekilde uygulandığı görülmektedir. Ancak uzaktan eğitimde etkili bir öğretim sürecinin tek dayanağı da teknolojik gelişmeler değildir. Etkili bir öğretim için öğretmen yeterliklerinin, kullanılan ders kitaplarının, hazırlanan öğrenme içeriklerinin, öğrenen özelliklerinin uzaktan eğitim sürecine hazır hâle getirilmiş olması da önem arz etmektedir. Kaya'ya (2002, s. 12) göre, uzaktan eğitim, öğrenci danışmanlığı, öğrenci başarısının gözetilmesi ve korunması ve öğrenilen materyalin gösterilmesinde, her biri sorumluluk alan öğretmenlerin oluşturduğu bir ekip tarafından yürütülen kendi kendine çalışma şeklinin sistematik olarak düzenlenmesidir.

Ders kitaplarının uzaktan eğitim sürecinde ekrandan takip edilebilmesi, çevrim içi etkinliklere uygun bir yapıda hazırlanması, öğrencilerin ders sonrasında da bağımsız ve kolay bir şekilde ders kaynağına Web uygulamasından ulaşabilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan takip edilen ders kitaplarının uzaktan eğitim sürecine uygun bir yapıda olup olmadığı kontrol edilmeli ve varsa eksiklikler giderilmelidir. Alanyazını incelendiğinde Kaya, Kahraman ve Uysal'ın (2021), Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Setinin uzaktan eğitim sürecinde kullanıma uygunluğunu inceledikleri çalışma dikkat çekmektedir. Çalışmada, ilgili öğretim setinin, WEB tabanlı uygulaması sayesinde etkileşim, öz izleme ve öz değerlendirme süreçlerinin etkin bir şekilde kullanıldığı belirtilmiştir.

Ders kaynaklarının donanımlı bir yapıda hazırlanmasına ek olarak öğretim sürecine rehberlik eden Türkçe okutmanlarının hangi tekniklerle Türkçenin uzaktan öğretilbileceği bilgisine ve deneyimine sahip olması gerekmektedir. Duman ve Yurdakul (2021), yabancılara Türkçe öğreten okutmanların uzaktan eğitim sürecine yönelik hazır bulunuşluklarını ve karşılaştıkları teknolojik alt yapı sorunlarını inceledikleri çalışmada, okutmanların %60'ının salgından önce uzaktan eğitim yoluyla yabancılara Türkçe öğretmeye ilişkin herhangi bir deneyime sahip olmadıklarını, okutmanların kullandıkları öğretim yönetim sistemlerinde sorunlarla karşılaştıklarını, bununla birlikte katılımcıların %83'ünün derslerde kendi materyallerini oluşturduklarını tespit etmişlerdir.

Eraslan ve Yücel (2021) ise Kazakistan ve Bosna-Hersek'te 12-18 yaş arasındaki öğrencilerin uzaktan eğitimle sürdürülen yabancı dil olarak Türkçe derslerine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada, öğrencilerin dersi takip etmede gereken teknik donanımlara sahip oldukları, ders

sırasında öğretmenlerine rahatça soru sorabildikleri, okuma, yazma, dinleme, konuşma ve alıştırmaya çalışmalarını ve 30 dakikalık ders sürelerini yeterli buldukları sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada elde edilen sonuçların aksine Güngör, Çangal ve Demir (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve öğretenlerin, çalışmaların yüz yüze eğitim şeklinde olmasını tercih ettikleri, etkileşim, teknik alt yapı ve ödev kontrollerinde sorunlarla karşılaştıkları sonuçlarını elde etmişlerdir. Öte yandan, uzaktan eğitimin zaman ve mekân sınırlılığını ortadan kaldırması Türkçe okutmanlarının ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin olumlu yönde görüş geliştirmesini sağlamıştır.

İskender (2021) ise uzaktan eğitim sürecinde A2 ve B2 seviyesinde iki sınıfta 2 saat süren gözlem sonuçlarını, öğretim elemanları ve öğrencilerle yaptığı görüşmelerle birlikte yorumlamıştır. Buna göre, uzaktan Türkçe öğretimi sürecinde ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesinde zorluklarla karşılaşıldığı, gramer konularının öğretiminde verim alınmadığı, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin çevrim içi sınıf ortamında uyum sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.

Alanyazını incelendiğinde çalışmaların nitel araştırma deseninde yürütüldüğü, çalışma verilerinin YÖK'e bağlı Kırgızistan -Türkiye Manas Üniversitesi'nden ve Ahmet Yesevi Üniversitesi'nden (Duman ve Yurdakul, 2021), Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden (İskender, 2021), Gazi Üniversitesi TÖMER'den (Güngör, Çangal ve Demir, 2020) Kazakistan ve Bosna-Hersek'ten (Eraslan ve Yücel, 2021) ulaşıldığı ve uzaktan yabancılar Türkçe öğretiminde bazı sorunlarla karşılaşıldığı tespit edilmiştir.

COVID-19'un bir sonucu olarak ortaya çıkan pandemi sürecinde, toplum sağlığını kontrol altına alabilmek için eğitim alanındaki çalışmaların uzaktan eğitim ile sürdürülmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde koşulların da değişmesine neden olmuştur. Bu değişiklik neticesinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşim yoğunluğunun, öğrencilerin derslere katılımının, öğrenimi güçleşen dil becerilerinin, öğretimi güçleşen dil seviyelerinin, genel öğrenci sayılarının, öğrenci motivasyonlarının, sınavlarda yaşanan sorunların, uygulanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, öğretici öz değerlendirmelerinin, karşılaşılan sorunların ve avantajların uzaktan yabancılar Türkçe öğretiminde neler olduğunu derinlemesine bir şekilde ortaya koymak önem arz etmiştir. Bu nedenle araştırmada, uzaktan eğitimde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecini incelemek amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. COVID-19 Pandemi sürecinde Türkçe öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim modeli ile sürdürülmesi öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini nasıl etkilemiştir?
2. Uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırmak için uygulanan yöntem, teknik ya da etkinlikler nelerdir?
3. Uzaktan eğitim sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında yapılan değişiklikler nelerdir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine devam öğrenci sayıları, uzaktan eğitimde nasıl etkilenmiştir?

5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yüz yüze eğitimdeki ders etkinliklerine katılımları ile uzaktan eğitimde canlı derslere katılımları arasındaki farklılıklar nelerdir?
6. Uzaktan Türkçe öğretiminde öğrencilerin anlamada/uygulamada zorlandığı dil becerileri nelerdir?
7. Uzaktan Türkçe öğretiminde okutmanların ders işleyişinde zorlandıkları dil seviyeleri nelerdir?
8. Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonlarında meydana gelen değişiklikler nelerdir?
9. Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını artırmada kullanılan yöntem, teknik ya da uygulamalar nelerdir?
10. Uzaktan Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
11. Uzaktan Türkçe öğretimi sürecinde kur atlama sınavlarında yaşanan sorunlar nelerdir?
12. Uzaktan Türkçe öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri nelerdir?
13. Uzaktan eğitimin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine sunduğu avantajlar nelerdir?
14. Türkçe okutmanlarının uzaktan Türkçe öğretimine ilişkin öz değerlendirmeleri nasıldır?

2. Yöntem

Bu bölümde çalışmanın araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi derinlemesine incelemek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, kişilerin kanaatleri, tecrübeleri, algıları ve duyguları gibi subjektif verilere yönelerek olay ve olgular karşısında insanların neden böyle davrandığını, tutum ve davranışların arkasında yatan nedenlerin neler olduğunu ortaya koyma çabasıdır. Nitel araştırma sonucu elde edilen bulgular, çoğunlukla araştırma probleminin derinlemesine keşfedilmesini ve sosyal gerçekliğin farklı yönlerinin anlaşılmasını sağlar (Baltacı, 2019, s. 382)”.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye genelinde 21 üniversitenin TÖMER/DİLMER merkezlerinde² görev yapan 43 öğretim görevlisi oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir.

² Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER, Atatürk Üniversitesi TÖMER, Uludağ Üniversitesi TÖMER, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER, Sağlık Bilimleri Üniversitesi TÖMER, Akdeniz Üniversitesi TÖMER, Kocaeli Üniversitesi DİLMER, Erciyes Üniversitesi ERSEM, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi TÖMER, Selçuk Üniversitesi TÖMER, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi TÖMER, Ahi Evran Üniversitesi TÖMER, Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL, Bartın Yabancı Diller Yüksekokulu, Dumlupınar Üniversitesi

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	18	42
	Erkek	25	58
	Toplam	43	100
Yaş	23-30	10	23
	31-40	24	56
	41-50	9	21
	Toplam	43	100
Eğitim Durumu	Lisans	6	14
	Yüksek Lisans	20	46
	Doktora	17	40
	Toplam	43	100
Görev Süresi	0-5 yıl	10	23
	6-10 yıl	17	40
	11-15 yıl	7	16
	16-20 yıl	4	9
	21-25 yıl	5	12
	Toplam	43	100

Tablo 1. İncelendiğinde 43 katılımcının 18'inin (%42) kadın, 25'inin (%58) erkek; 10'unun (%23) 23-30 yaş, 24'ünün (%56) 31-40 yaş, 9'unun (%21) 41-50 yaş aralığında olduğu, 6'sının (%14) lisans, 20'sinin (%46) yüksek lisans, 17'sinin (%40) doktora mezunu olduğu, 10'unun (%23) 0-5 yıl, 17'sinin (%40) 6-10 yıl, 7'sinin (%16) 11-15 yıl, 4'ünün (%9) 16-20 yıl ve 5'inin (%12) 21-25 yıl arasında görev yaptığı görülmektedir.

2.3. Veri toplama aracı

Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin incelenmesi için yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bunun için öncelikle alan yazın çalışmaları derlenmiş ve uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili yapılan uygulamaların, öğrenci ve öğretmenlerin karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumların, dil öğretiminin etkileşimsel boyutunun nasıl değiştiğinin, öğrenci motivasyonları ile öğretmen öz değerlendirmelerinin nasıl değerlendirildiğinin ortaya çıkarılması gerektiği düşünülmüştür. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu, Türkçe Eğitimi alanında 2 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler ve son düzenlemeden sonra yapılandırılmış görüşme formu aşağıdaki 14 madde hâlinde kabul edilmiştir.

TÖMER, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi TÖMER, 19 Mayıs Üniversitesi TÖMER, Giresun Üniversitesi TÖMER, Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi TÖMER

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714
e-mail: editor@rumelide.com,
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

2.3.1. Yapılandırılmış görüşme formu

- 1- Covid-19 Pandemi sürecinde öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim modeli ile sürdürülmesi yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini nasıl etkiledi?
- 2- Uzaktan eğitim ile sürdürülen yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırmak için uyguladığınız yöntem, teknik ya da etkinlikler nelerdir?
- 3- Yüz yüze eğitimden farklı olarak uzaktan eğitim sürecinde öğretim programında hangi değişikliklere gitmek zorunda kaldınız?
- 4- Yüz yüze eğitimde öğretim sürecine devam eden öğrenci sayısı ile uzaktan eğitimde öğretim sürecine devam eden öğrenci sayıları arasında nasıl değişiklikler oldu?
- 5- Öğrencilerin yüz yüze eğitimdeki ders etkinliklerine katılımları ile uzaktan eğitimde canlı derslerdeki etkinliklere katılımları arasında nasıl bir fark gözlemlediniz?
- 6- Uzaktan eğitim ile öğrencilerin en çok hangi dil becerileri ile yapılan etkinliklerde zorlandığını düşünüyorsunuz?
- 7- Uzaktan eğitim sürecinde en çok hangi dil seviyesindeki öğrencilerle dersin işlenişinde zorluk yaşıyorsunuz?
- 8- Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin Türkçeyi öğrenme motivasyonları nasıl değişti?
- 9- Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme motivasyonlarını artırmak için kullandığınız yöntem, teknik ya da uygulamalar nelerdir?
- 10- Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin en çok hangi konularda sorun yaşadığını düşünüyorsunuz?
- 11- Öğrencilerin gelişimlerini takip etmek için uzaktan eğitimde sıklıkla kullandığınız ölçme ve değerlendirme teknikleri nelerdir?
- 12- Uzaktan eğitim sürecinde kur atlama sınavlarında yaşanan sorunlar nelerdir?
- 13- Yabancılar Türkçe öğretiminde uzaktan eğitimin sunduğu avantajlar nelerdir?
- 14- Yüz yüze eğitime nazaran uzaktan eğitimde kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

2.4. Verilerin toplanması

Araştırmanın verilerini elde etmek için öncelikle Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan okutmanlara e-posta yoluyla ulaşılmıştır. e-posta metninde çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını belirten bilgilendirilmiş onam belgesini onaylamaları istenmiştir. Araştırma için 45 öğretim görevlisi dönüş yapmış ancak 1 katılımcı araştırmaya gönüllü olarak katıldığını gösteren belgeyi onaylamadan cevapladığı için 1 katılımcı da soruların büyük bir çoğunluğunu yanıtlamadığı için 2 belge veri dosyasına dâhil edilmemiştir. Bununla birlikte araştırmaya, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif görev alan 43 öğretim görevlisi, değerli görüşlerini iletmişlerdir.

2.5. Verilerin analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesine içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizi, araştırmanın özüne ilişkin kalıpları, temaları, önyargıları ve anlamları belirlemek hedefiyle verilerin dikkatli, detaylı ve sistematik olarak incelenmesi; veri setinde sıklıkla tekrarlanan veya katılımcının yoğun bir şekilde vurgu yaptığı olay ve olgulardan kodlar çıkarılması; tespit edilen verilerin (kodlar) belirli kavramlar (kategoriler) ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmasıdır (Baltacı, 2019, s.377)”.

Verilerin analizinde ilk olarak katılımcıların gizliliğini sağlamak için bir kod listesi hazırlanmıştır. Kodlar, katılımcıların kim olduklarını ve bireysel özelliklerini gizlemek için sayı, harf ya da sembollerin kullanılmasına dayanmaktadır. Bu çalışmada da katılımcılar K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı gizliliği sağlandıktan sonra kodlarla temsil edilen görüşler tek dosya şeklinde bir araya getirilmiş ve 42 sayfalık bir veri dosyası oluşturulmuştur.

Verilerin analizinde Maxqda programı kullanılmıştır. Maxqda programında veri dosyasının işlenmesiyle belirli kavram ve temalara ulaşılmış ve elde edilen bulgular tablolar hâlinde betimlenmiştir.

2.6. Etik kurallara uygunluk

Araştırma sürecinde bilimsel ve etik kurallara uygun hareket edilmiştir. İlgili alan yazını titizlikle incelenmiş, yararlanılan kaynaklar metin içi ve metin dışı atıflarla belirtilmiştir. Veri toplama sürecine başlamadan önce Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 12.01.2021 tarihinde araştırmanın gerçekleştirilmesine yönelik etik sakınca bulunmadığı kararı alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak elde edilen nitel bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin bulgular

Katılımcıların “COVID-19 Pandemi sürecinde Türkçe öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim modeli ile sürdürülmesi öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini nasıl etkilemiştir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğrenci-Öğretmen, Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi					
Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi			Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi		
Olumsuz		Olumlu		Olumsuz	
f	%	f	%	f	%
41	91,11	4	8,88	30	100

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen-öğrenci etkileşiminin olumsuz yönde etkilendiğini belirten 41 (%91,11) görüş yer almıştır. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin olumsuz yönde etkilendiğini belirten örnek görüşler şöyledir:

K12: Uzaktan eğitimin öğretmen-öğrenci etkileşimini bir anlamda olumsuz etkilediğini düşünüyorum. Yeni kaydolun öğrencilerimizi hiç görmemek, birebir tanımamak beni üzüyor. Yolda yan yana

yürüsek kendisinin öğrencim olduğunu belki bilemeyeceğim. Zira bazıları kamerayı açmak istemiyor. Bunun dışında uzaktan eğitim yüz yüze eğitim kadar etkili ve samimi değil. Bir şekilde ayak uyduruyoruz.

K18: Duygusal olarak uzaklaştık, uzaklaştılar. Yüz yüze eğitim sürecinde birlikte yaptığımız ve bu bağlamda bağlarımızı güçlendiren aktiviteleri yapamaz olduk. Mesajlar, duygularımızı iletmek için yeterli olmuyor. Çevrimiçi etkinlikler düzenledik ancak yüz yüze eğitimin verdiği konforu da verimliliği de sağlamıyor.

Tablo 2'ye göre, öğretmen-öğrenci etkileşiminin olumlu olarak etkilendiğini belirten 4 (%8,88) görüş belirtilmiştir. Bulgulara göre, ders dışında gelişen mesajlaşma ve konuşmaya yönelik paylaşımlar öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkilemiştir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin olumlu yönde etkilendiğini belirten örnek görüşler şöyledir:

K2: Öncelikle bu sürecin hiçbirimizin hazırlıklı olduğu bir ana denk gelmediğini bildirmekte fayda var. Biz eğiticiler öğrencilerimizle zaten hep bir etkileşim içerisinde olmaya özen gösterdik. Bu süreç başladığında da hep onların yanında durduk. Onları tüm gelişmelerden haberdar ettik.

K5: Ancak buna zıt olarak öğrenci-öğretmen etkileşimini oldukça iyi yönde etkilediğini düşünüyorum. Yüz yüze eğitimde öğrenciler öğretmenle telefon yoluyla iletişim kurmuyorlardı. Şu an öğrenci-öğretmen arasında telefon yoluyla hızlı ve aktif bir etkileşim bulunmakta.

Tablo 2 incelendiğinde uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci-öğrenci etkileşiminin olumsuz yönde etkilendiğini bildiren 30 (%100) görüş bildirilmiştir. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin olumsuz yönde etkilendiğini belirten örnek görüşler şöyledir:

K2: Lakin bu süreçte öğrencilerimizin birbirleri ile sınıf içinde kurdukları etkileşim ve iletişim ister istemez kesintiye uğradı. Onlar aynı sınıflar ama birbirlerine yabancı bir birey gibiler.

K5: Öğrenci-öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum. Çünkü öğrencilerin ortak bir paylaşım ortamı bulunmadığından sınıf içi akran iletişiminin geliştiğini düşünmüyorum.

Elde edilen bulgular, uzaktan Türkçe öğretim sürecinde öğretmenler ile öğrenciler arasında etkileşimin azaldığını, öğreticilerin bu durumu öğrencilerin ders sırasında kamera ve ses aygıtlarını açmamlarına, etkileşim sürecinde önemli olan göz teması ve beden hareketlerini kullanamamlarına bağlamışlardır. Özellikle yeni kayıt olan öğrenciler ile öğretmenlerin birbirleriyle tam olarak etkileşime geçemedikleri belirtilmiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin olumlu bir görüşün belirtilmemiş olması dil öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirinden öğrenemediklerini ve hedef dili kullanamadıklarını ortaya çıkmıştır. Öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin katılımcı görüşlerinin tamamının olumsuz yönde belirtilmesi ise uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde birlikte çalışma stratejilerinden mahrum kalındığını göstermektedir.

3.2. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırmak için kullanılan yöntem, teknik ve etkinliklere ilişkin bulgular

Katılımcıların “Uzaktan eğitim ile sürdürülen yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini artırmak için uyguladığınız yöntem, teknik ya da etkinlikler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Etkileşimi Artırmak İçin Kullanılan Yöntem, Teknik ve Etkinlikler

Kodlar	f	%
Sosyal Medya Grupları	15	28,30
Akran Danışmanlığı	6	11,32
Dil Partnerliği	6	11,32
Çevrim İçi Etkinlikler	6	11,32
Konuşma Kulübü	5	9,43
Danışmanlı Dil Öğretim Yöntemi	3	5,66
Bilişsel Yöntem	2	3,77
Dijital Oyunlar	2	3,77
Telefon Görüşmesi	2	3,77
Doğal Yöntem	1	1,88
Eklektik Yöntem	1	1,88
İşitsel-Görsel Yöntem	1	1,88
Telkin Yöntemi	1	1,88
Tutor Destekli Öğretim	1	1,88
Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	1	1,88
TOPLAM	53	100,00

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların etkileşimi artırmak için sosyal medya (f=15, %28,30) kanallarını kullandıkları; akran danışmanlığı (f=6, %11,32), dil partnerliği (f=6, %11,32), çevrim içi etkinlikler (f=6, %11,32) ve konuşma kulüpleri (f=5, %9,43) gibi uygulamalardan faydalandıkları görülmektedir. Bunun dışında danışmanlı dil öğretim yöntemi (f=3, %5,66), bilişsel yöntem (f=2, %3,77), dijital oyunlar (f=2, %3,77), telefon görüşmesi (f=2, %3,77), doğal yöntem (f=1, %1,88), eklektik yöntem (f=1, %1,88), işitsel-görsel yöntem (f=1, %1,88), telkin yöntemi (f=1, %1,88), tutor destekli öğretim (f=1, %1,88) ve tüm fiziksel tepki yöntemi (f=1, %1,88) etkileşimi artırmada kullanılan diğer yöntemler olarak bildirilmiştir.

Bulgulara göre, katılımcıların etkileşimi artırmak için en çok sosyal medya kanallarına (f=15, %28,30) başvurdukları görülmektedir. Böylelikle ders sırasında kısıtlı zaman içinde oluşturulamayan etkileşim yolları telafi edilmeye çalışılmıştır.

K3: Bu süreçte öğrencilerimizin bizimle ve diğer öğrencileriyle etkileşimli olmaları için sosyal medyada gruplar oluşturarak buluşmaları sağlandı.

K21: Çeşitli sosyal medya araçlarını dil öğretimine entegre ederek öğrenciler ile olan diyaloglarımızı ders dışı zamanlara da yaymak zorunda kaldık.

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların etkileşimi artırmak için akran danışmanlığından (f=6, %11,32) faydalandıkları görülmektedir.

K26: Bu noktada akran danışmanlığını çok gördük, destekledik. Öğrencilerimizin hepsi elbette aynı hazır bulunulmuşlukta değildi. Ama yan yanaydılar birbirlerini desteklediler. Anlamadıkları noktaları birbirlerine anlattılar. Hatta eski öğrencilerimden şöyle teklifler aldım. Yeni öğrencilerimle konuşmak, onları motive etmek istediklerini söylediler.

K43: Bunun dışında bu süreci yaşamış eski başarılı öğrencilerimle iletişime geçmelerine olanak sağladım. Çünkü yabancı, kendi yaşlarına yakın ve bu süreci geçirmiş bireylerle daha iyi iletişime geçip çekindikleri ya da akıllarına takılan sorular hakkında fikir alışverişi yapmalarına ortam hazırladım.

Tablo 3 incelendiğinde uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde etkileşimi artırmak için kullanılan diğer bir yöntem ise dil partnerliğidir (f=6, %11,32). Bu sayede öğrencilere, dil öğrenme sürecinde ihtiyaç duydukları sosyalleşme ve dili kültürel bağlam içinde öğrenme fırsatları sunulmuştur.

K30: Daha çok dil partnerliğini uygulamaktayız.

K41: Aynı dili konuşanlardan birbirlerine yardımcı olmalarını sağlamaktayız.

Tablo 3'e göre uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde etkileşimi artırmak için ders dışında çevrim içi etkinliklerinin (f=6, %11,32) düzenlendiği bildirilmiştir. Çevrim içi etkinliklerde öğrencilerin ve öğretmenlerin eş zamanlı bir şekilde katıldıkları oturumlarda çeşitli konularda gerçekleştirilen samimi konuşmalar ile öğrencilerin hem öğretmenleriyle hem de birbirleriyle etkileşimini artırmak amaçlanmıştır.

K1: Öğrencilerin bazıları Türkiye'deyken bu karantina dönemine girdikleri için aileden uzak olmak ve sürecin belirsizliği onları daha çok etkilemiş ve kendilerini yalnız hissetmelerine neden olmuştu. Bu sebeple özel günlere denk gelen tüm tarihlerde ders dışı online etkinlikler yapmaya çalıştım. Ramazan ayında online iftar, online sinema saati, online bayramlaşma gibi...

K2: Ders dışında pandemiden önce alışkanlıklarımızı arar olmuştuk, çevrimiçi toplantılar yaparak sohbetler yapmaya devam etmiştik.

Tablo 3'e göre uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde etkileşimi artırmak için konuşma kulüplerinin (f=5, %9,43) düzenlendiği bildirilmiştir. Konuşma kulüplerinde öğrenciler, ders algısından uzaklaşıp daha samimi bir ortamda arkadaşlarıyla iletişim kurma imkânı yakalamıştır.

K4: Akşamları mesajlaşma uygulamalarında konuşma partisi adında bir saate aşkın konuşma etkinlikleri düzenliyoruz. Her öğrenci başka bir öğrenciye soru sormak zorunda. Bu şekilde diyalog genişliyor.

K32: Haftalık ders programının dışına çıkarak fazladan sohbet dersleri oluşturup formel olmayan, samimi bir havada öğrencilerle iletişimi geliştirme, belli bir seviyede tutma girişiminde bulunduk.

3.3. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi programında yapılan değişikliklere ilişkin bulgular

Katılımcıların "Yüz yüze eğitimden farklı olarak uzaktan eğitim sürecinde öğretim programında hangi değişikliklere gitmek zorunda kaldınız?" sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretim Programında Yapılan Değişiklikler		
Kodlar	f	%
Teknolojik materyal kullanımının artması	22	27,50

Adres	Address
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8 Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714 e-posta: editor@rumelide.com tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616	RumeliDE Journal of Language and Literature Studies Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8 Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714 e-mail: editor@rumelide.com, phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Ders saatinin azalması	20	25,00
Etkinliklerin değiştirilmesi	13	16,25
Dijital kitapların kullanılması	8	10,00
Konulara ayrılan sürenin artması	5	6,25
Ders saatlerinde değişiklik	5	6,25
Teneffüs süresinin değişmesi	3	3,75
Ev ödevlerinde değişiklikler	1	1,25
Öğretim içeriğinde ve kazanımlarda değişiklik	1	1,25
Kur saatlerinin düzenlenmesi	1	1,25
Ders saatlerinde esnek yaklaşım	1	1,25
TOPLAM	80	100,00

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar, uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi programında gidilen değişiklikleri; teknolojik materyal kullanımının artması (f=22, %27,50), ders saatinin azalması (f=20, %25,00), etkinliklerin değiştirilmesi (f=13, %16,25), dijital kitapların kullanılması (f=8, %10,25), konulara ayrılan sürenin artması (f=5, %6,25), ders saatlerinde (f=5, %6,25), teneffüs süresinin değişmesi (f=3, %3,75) ev ödevlerinde değişiklikler (f=1, %1,25), öğretim içeriğinde ve kazanımlarda değişiklik (f=1, %1,25), kur saatlerinin düzenlenmesi (f=1, %1,25), ders saatlerinde esnek yaklaşım (f=1, %1,25) olarak belirtmişlerdir.

Tablo 4'te elde edilen bulgulara göre uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin beraberinde getirdiği en dikkate değer değişiklik teknoloji tabanlı materyallerin kullanımının artmasıdır (f=22, %27,50).

K5: Yüz yüze eğitimde de oldukça teknolojik materyalleri kullanmama rağmen uzaktan eğitim sürecinde bu materyalleri kullanmak zorunlu hâle geldi.

K26: Yüz yüze eğitimde cüzdanımız ayakkabımız duvarın rengi ya da duvardaki saat bile materyal olabilirken uzaktan eğitimde bu yerini aynı şekilde fotoğraflara, videolara dönüştürdü. Bu süreç içinde Web 2.0 araçlarıyla hasır neşir olduk.

Tablo 4'te elde edilen bulgulara göre uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde görülen diğer önemli bir değişiklik ders saatlerinin azaltılmasıdır (f=20, %25,00). Ders saatlerindeki azalmanın nedeni olarak öğretim yönetim sistemleri, öğrencilerin kullandıkları araçlar ve öğrencilerin dikkat süreleri gösterilmiştir.

K7: Öncelikle ders saatlerini azalttık. Öğrencilerin bilgisayar veya telefon derse bağlandıklarını göz önüne aldığımızda dikkat süresi kısılacığından böyle bir karar alındı.

K14: Uzaktan öğretimde öğrencinin dikkati çok daha çabuk dağıldığından ders süresi 40 dakikadan 30 dakikaya indirilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde diğer bir değişiklik ders etkinliklerinde (f=13, %16,25) görülmüştür. Bu değişikliklerin uzaktan eğitimde öğrencilerin etkinliklere katılım sağlamamasına, dijital içeriklere ve kısıtlı zaman dilimine bağlı olarak ortaya çıktığı belirtilmiştir.

K28: Yüz yüze eğitimde öğrencinin daha fazla fiziksel hareket etmesini sağlıyordum ancak dijitalde bu daha az mümkün oldu.

K30: Etkinliklerde değişime gittik. Örneğin; video ve kısa filmleri daha etkili kullanmaya başladık.

Tablo 4'e göre uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde kitap kullanımının dijital kitap şekline göre değiştiği (f=8, %10,25) belirtilmiştir.

K15: Materyal olarak Yunus Emre Enstitüsü'nün eğitim setlerini kullanıyoruz ve setlerin "Z Kitap" olarak kullanımda olması ve bütün becerileri geliştirmeye yönelik olması işimi kolaylaştırmaktadır.

K39: Dijital kitap kullanımına geçildi. İstanbul Üniversitesinin Z kitabı bunun için çok uygun.

Tablo 4'te elde edilen bulgulara göre uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde konulara ayrılan zamanın arttığı (f=5, %6,25) belirtilmiştir. Bu durum süreçte öğrencilerin zorlanmasından kaynaklanmıştır.

K4: Yazma etkinliğinde dikte çalışmasını çevrimiçi yaparken internetten dolayı sorunlar yaşanıyor. Bu nedenle dikteyi üç dört tekrarla tamamlayabiliyoruz.

K36: Bir haftada işlenecek konu, üç haftaya kadar uzadı diyebilirim.

Tablo 4'e göre uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ders saatlerinde değişiklik (f=5, %6,25) yapıldığı görülmektedir.

K1: Ders saatleri değişmek zorunda kaldı.

K22: Yüz yüze eğitimde her gün yapılan 6 saatlik ders yerini 3,5 saate bırakmıştır.

Tablo 4'e göre uzaktan eğitim sürecinde ders aralarına ayrılan sürede değişiklik (f=3, %3,75) görülmüştür.

K12: Ders aralarına 15 dakikalık molalar koyduk.

K29: Daha fazla teneffüs vermeye çalışıyorum. Öğrencinin dikkati çabuk dağıldığı için daha fazla dinlendirmeye çalışıyorum. Teneffüslerde sıcak bir şeyler içmelerini istiyorum.

3.4. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretimine devam eden öğrenci sayılarına ilişkin bulgular

Katılımcıların "Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine devam eden öğrenci sayıları, uzaktan eğitimde nasıl etkilenmiştir?" sorusuna verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Devam Durumları

Kodlar	f	%
Öğrenci sayısı düştü	22	42,3
Devamsız/kayıt donduran öğrenci sayısı arttı	13	25
Öğrenci sayısı arttı	11	21,1

Öğrenci sayısında değişiklik görülmedi	6	11,5
Toplam	52	100

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların 22'si (%42,3) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen sayılarının düştüğünü, 13'ü (%25) devamsız/kayıt donduran öğrencilerin arttığını, 11'i (%21,1) öğrenci sayılarının arttığını ve 6'sı (%11,5) öğrenci sayılarında değişiklik olmadığını belirtmiştir.

Elde edilen bulgulara göre 22 (%42,3) katılımcı, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen sayılarının düştüğünü belirtmiştir.

K5: Yüz yüze eğitim sürecinden uzaktan eğitime ilk geçildiği tarihlerde, öğrenci sayısında düşüşler yaşandı. Öğrenciler "internetten de öğrenirim" diye düşünmüş olacaklar ki, uzaktan eğitime geçildiğinde öğrenci sayıları düştü.

K15: Öğrencilerimizin bir bölümü Türkiye Bursları öğrencisi olmakla birlikte büyük kısmı da kendi imkanları ile Türkiye'ye gelip burada eğitim almak isteyen öğrencilerden oluşmaktadır. Şu an uçuş kısıtlamaları ya da ülkelerin uyguladıkları salgın politikaları birbirinden farklı olmakla birlikte Türkiye'ye gelemeyen öğrencilerin kendi ülkelerinden kurslara katılmalarını sağlıyoruz. Türkiye genelinde bu sene kayıt ya da başvuru yapan uluslararası öğrenci sayısında salgın sebebi ile ciddi düşüş görülmektedir.

K38: Yüz yüze eğitime devam eden öğrencilerin sayısı ile uzaktan eğitime katılım bağlamında çeşitli değişkenler devreye girdiği gözlenmiştir. Bunların başında YTB öğrencilerin, ücretli öğrencilere göre internete olan erişim zorluğu ve ülkelerinin sosyoekonomik durumlarından kaynaklı derse katılım konusunda çeşitli sıkıntılar yaşandığı gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra bu tarz bir eğitim modeli ile ilk kez karşılaşan öğrencilerin duruma adapte olmaları da zaman almıştır. Bu süreçte kayıt dondurma yoluna giden veya eğitimi bırakmak zorunda olan öğrencilerle de karşılaşmıştır.

Tablo 5 incelendiğinde, 13 (%25) katılımcı uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde devamsız/kayıt donduran öğrenci sayılarının arttığını belirtmiştir.

K16: Ülkesindeki internet problemi nedeniyle verimli bir şekilde süreci devam ettiremeyeceğine inanan birkaç öğrenci kaydını dondurdu.

K26: Kimi yüz yüze eğitim başlayınca devam edeceğim diyerek ülkelerine döndü. Kimi derslere kayıtlı olmasına rağmen çeşitli problemler çerçevesinde derslere katılmadı.

Tablo 5 incelendiğinde 11 (%21,1) katılımcı uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenenlerin sayısının arttığını bildirmiştir. Uzaktan eğitimin şehir dışında ve yurt dışında yaşayanlar için avantaj oluşturduğunu özellikle ücretli öğrenci sayılarında artış gözlemlendiği belirtilmiştir.

K2: Sonrasında bu krizi fırsata çevirmek isteyen öğrenciler de oldu.

K4: Öğrenci sayımızı daha fazla arttı. Ayrıca yurt dışında yaşayıp ülkemize gelmeden Türkçe öğrenen öğrenci sayımız hayli fazla. Uzaktan eğitim bizlere farklı imkânlar sağladı.

K37: Ücretli öğrenci sayısında bir artış oldu.

Tablo 5 incelendiğinde 6 katılımcı uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenenlerin sayısında değişiklik görülmediğini belirtmiştir.

K10: Öğrenci sayısında bir değişiklik olmadı. 24-25 kişilik sınıflarda eğitim veriyoruz.

K23: Devam eden öğrenci sayısında çok fazla değişiklik yaşanmadı. Şehir dışındaki öğrencilerin uzaktan eğitimi değerlendirdikleri görülmektedir. Sonuç olarak toplam öğrenci sayısına bakıldığında fazla bir değişiklik görülmemektedir.

Elde edilen bulgular, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen sayılarının düştüğünü bunun nedenini de öğrencilerin zorlanmalarına, kendi çabalarıyla öğrenebileceklerine inanmalarına ve internet sorunu yaşamalarına bağlı olarak geliştiğini göstermiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde devamsız/kayıt donduran öğrenci sayılarının arttığını belirten katılımcılar bu durumun nedeni olarak öğrencilerin pandemi sürecinin bitmesiyle yüz yüze eğitim şeklini alma isteklerini ve öğrencilerin yaşadıkları internet sorunlarını göstermişlerdir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenenlerin sayısının arttığını bildiren katılımcılar ise uzaktan eğitimin şehir dışında ve yurt dışında yaşayanlar için avantaj oluşturduğunu özellikle ücretli öğrenci sayılarında artış gözlemlendiğini belirtmişlerdir.

3.5. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin ders etkinliklerine katılımlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların “Öğrencilerin yüz yüze eğitimdeki ders etkinliklerine katılımları ile uzaktan eğitimde canlı derslerdeki etkinliklere katılımları arasında nasıl bir fark gözlemlediniz?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Ders Etkinliklerine Katılım Durumları		
Kodlar	f	%
Derse katılımları olumsuz	38	77,55
Derse katılımları olumlu	7	14,29
Fark yok	4	8,16
TOPLAM	49	100,00

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların 38’i (%77,55) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının olumsuz yönde değiştiğini, 7’si (%14,29) olumlu yönde değiştiğini, 4’ü ise belirgin bir fark gözlemediklerini belirtmiştir.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu (38, %77,55), uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının olumsuz yönde değiştiğini belirtmiştir.

K7: Kimi teknik sorunlar sebebiyle derse giremezken kimi öğrenciler de bunu bir fırsat görerek kamera ve mikrofonlarını kapatarak dersi etkin takip etmemişlerdir. Öz sorumlulukları yeterli düzeyde olmayan öğrenciler pandemiyi bahane ederek derse katılmamış ya da etkin bir şekilde dinlememişlerdir.

K28: Devam problemi olmasa da verimlilik problemi doğuyor. Nitekim mikrofonum bozuk, internetim yavaş gibi bahanelerle açılmayan kameralarda öğrencilerin varlığı meçhulleşebiliyor.

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların 7'si (%14,29) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının olumlu yönde değiştiğini belirtmiştir.

K18: Görüntü açma zorunluluğu bulunan sınıflarda katılımda düşüş olmadı ve aktif olarak katıldılar.

K26: Ancak şöyle ilginç bir durumla da karşılaştım. Bazı milletlerden gelen öğrencilerimiz özellikle kız öğrencilerimiz sınıf içinde çok çekingen davranışlar sergiliyorlardı. Ancak uzaktan eğitimle sanal sınıflarda biraz daha aktif olmaya başladılar.

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların 4'ü (%8,16) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının yüz yüze eğitime göre herhangi bir fark göstermediğini belirtmiştir. Bunun nedenini ise öğrencilerin odaklanmalarına, aktif olmalarına ve uzaktan eğitim döneminden önce öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini tanımlarına bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

K17: Çok fark yok. Aktif öğrenci yine aktif. Pasif ise yine pasif.

K34: Yüz yüze eğitimde epey zaman beraber olduğumuzdan öğretmen-öğrenci kendini tanımış idi. Bu sebeple uzaktan eğitimde de derse ve etkinliklere katılımlar arasında bir fark oluşmadı.

Elde edilen bulgular, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının olumsuz yönde değiştiğini göstermiştir. Bunun nedenleri arasında öğrencilerin kamera ve ses aygıtlarını açmamları, teknik sorunlar yaşamaları ve öz disiplin sorunları gösterilmiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının olumlu yönde değiştiğini belirten katılımcılar ise bu durumun kamera açma zorunluluğuna dayandığını, kız öğrencilerin kendilerini daha rahat hissetmelerine bağlı olarak ortaya çıktığı belirtmiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının yüz yüze eğitime göre herhangi bir fark oluşturmadığını belirten katılımcılar bunun nedeninin ise öğrencilerin odaklanmalarına, aktif olmalarına ve uzaktan eğitim döneminden önce öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini tanımlarına bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

3.6. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerileri etkinliklerine ilişkin bulgular

Katılımcıların "Uzaktan eğitim ile öğrencilerin en çok hangi dil becerileri ile yapılan etkinliklerde zorlandığını düşünüyorsunuz?" sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Dil Becerileri		
Kodlar	f	%
Yazma	26	44,07
Konuşma	26	44,07
Dinleme	7	11,86
TOPLAM	59	100,00

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin en çok yazma (n=26, %=44,07) ve konuşma (n=26, %=44,07) becerilerine dönük etkinliklerde zorlandıkları belirtilmiştir. Katılımcıların 7'si (%11,86) ise öğrencilerin dinleme becerilerine dönük etkinliklerde zorlandıklarını belirtmiştir.

Temel	41	97,62
Orta	1	2,38
TOPLAM	42	100,00

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların 41'i (%97,62) uzaktan eğitimde temel dil düzeyindeki öğrencilerle dersin işlenişinde zorluk yaşadığını belirtmiştir. 1 katılımcı (%2,38) ise orta dil düzeyindeki öğrencilerle dersin işlenişinde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Temel düzeyde zorluk yaşadıklarını belirten katılımcıların örnek görüşleri şöyledir.

K14: Elbette A1 seviyesi özellikle yurt dışında olup tek kelime Türkçeye maruz kalmayan, üstelik haftada 30 saat Türkçe öğrenip öğrendikleri uygulama şansı bulamayan öğrencilerle çok daha fazla zorlanıyorsunuz. A1 seviyesi beden dilini de en çok kullandığımız seviye hiç temeli olmayan öğrencilere açıklama yapmak mümkün değil.

K22: A1 düzeyinde öğrencilere uzaktan eğitim ile ders içeriği aktarmak oldukça zordur. Beden dilini kullanarak aktarılacak istenen bilgileri ekran karşısında vermek oldukça zordur. Öğrencilerle yeni tanışmak, onların art alan bilgileri hakkında bilgi sahibi olmamak zor bir süreçtir, sürekli materyal hazırlamak, onların dersi anlaması için içerikleri yeniden düzenlemek oldukça yorucu ve zaman alıcıdır. Ao olarak bile adlandırdığımız öğrencilere yüz yüze olmadan temel seviye bilgileri aktarmak gerçekten çok zor.

Orta düzeyde zorluk yaşadığını belirten katılımcının görüşü şöyledir.

K27: Ben bu soru için çoğu kişiden farklı olacaktır belki ama B1 seviyesi diyebilirim.

Elde edilen bulgular, katılımcıların uzaktan eğitimde temel dil düzeyindeki öğrencilerle dersin işlenişinde zorluk yaşadığını göstermiştir. Beden dilinin en çok işe koşulduğu bir dil seviyesinde katılımcıların uzaktan eğitimde güçlük çekmesi anlaşılır bir durum olarak değerlendirilebilir.

3.8. Uzaktan yabancılara Türkçe öğrenenlerin Türkçeyi öğrenme motivasyonlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin Türkçeyi öğrenme motivasyonları nasıl değişti?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmektedir.

Kodlar	f	%
Motivasyonun düşmesi	29	72,50
Motivasyonun artması	6	15,00
Motivasyonda değişiklik yok	5	12,50
TOPLAM	40	100,00

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların 29’u (%72,50) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının düştüğünü, 6’sı (%15) öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının arttığını, 5’i (%12,50) ise öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında değişiklik olmadığını belirtmiştir.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının düştüğünü belirten katılımcı (n=29, %72,50) görüşleri şöyledir.

K5: Öğrencilerin öğrendikleri dile ait ülkeyle, kültürle tanışmamış olmaları motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

K12: Motivasyon kaybı yaşadılar, yaşıyorlar. Bazen bir ödevi yapmaları gerektiğini bir iki defa hatırlatmak zorunda kalıyorum. Bu durum öğrenciden öğrenciye değişse de genel anlamda öğrenciler yüz yüze eğitime geçilmesini istiyorlar, uzaktan eğitim ile dil öğrenmekte zorlandıklarını ifade ediyorlar.

K15: Sınıf ortamında öğrenci özellikle de üniversite bünyesinde hem daha istekli hem de öğrenme merakı daha üst düzey olmaktadır. Ancak sınıf ortamında dahi olsa öğrencinin motivasyonunda ya da isteğinde eksiklik görüldüğü yerlerde çeşitli şekillerde öğrenci motive ediliyor ve Türkçeye olan ilgi artırılmaya çalışılıyor. Ancak şu an öğrenciler ile iletişimimiz de sadece online ya da telefon vasıtası ile olduğu için onları ve onların içinde buldukları gözlemleyip müdahale etmek çok da kolay olmuyor.

K16: Bazı öğrenciler dili öğrenemeyecekleri, bu dilin çok zor olduğu kanaatine kapıldılar. Çünkü pek çok öğrencimi Türkiye’de değil ve pratik yapma şansına erişemiyorlar.

K22: Öğrencilerin elbette yüz yüze eğitimde yapılan derslerdeki gibi motivasyonlarının olmadığı aşikâr. Kimi öğrencilerin tükenmişlik sendromu yaşadığını görebiliyordum ya da hissedebiliyordum. Derslere girmeyi reddetme, ilgi eksikliği, yüz yüze eğitimde öğrencilerde olan disiplinin maalesef olmaması gibi durumlar gözlemlenmiştir. Hatta yüz yüze eğitimde hazırlanıp okula gelme durumunun yerini, üzerini bile değiştirmeden ekran karşısına geçme, hazırlanmama (saç taramama gibi, başörtüsü takan öğrencilerin hazır olmadıklarını söyleyip kamera açmama isteği vb.), kamera karşısında yatarak ders dinleme gibi disiplin bozuklukları ortaya çıkmıştır. Öğrenme istekleri ise yüz yüze eğitime oranla azalmıştır.

K41: Olumsuz yönde değişti. Teknolojik sorun yaşayanlar derse katılamamaktadır. Bu da motivasyon düşüklüğüne sebep olmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının arttığını belirten katılımcı görüşleri (n=6, %15) şöyledir.

K4: Olumlu yönde etkiledi bence. Çünkü ilk başlarda uzaktan eğitimle Türk öğrenememe kaygısı vardı. Bu kaygı da öğrencileri ders çalışmaya itti. Bu durum net bir şekilde gözlemlendi.

K5: İlk başta zorluklar, derse karşı tutumlar olumsuz olsa da uzaktan eğitime alıştıktan sonra öğrencilerin motivasyonları -gözlemlerime göre- iyi durumda. Öğrenci derse katılmasa da üniversite sistemi üzerinden ders kaydını izleyebilmesinin, katılmadığı ya da anlayamadığı dersi defalarca dinleyebilmesinin öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.

K28: Mesafe dolayısıyla derse gelmekte zorlanan öğrenciler evlerinde derse girmek mümkün olduğunda motivasyon artışı gözlemlerdim.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında herhangi bir değişiklik gözlemlenmediklerini belirten katılımcı görüşleri (n=5, %12,50) şöyledir.

K9: Derse düzenli devam eden ve aksatmadan ödevlerini yapıp gönderen öğrencilerin motivasyonlarında herhangi bir düşüklük olduğunu düşünmüyorum.

K10: Herhangi bir motivasyon kaybı görmedim. Verilen ödevleri titizlikle yaptılar. Devam ve derse katılım düzeyleri iyiydi.

K33: Ben yüz yüze öğretim arasında bir fark olduğunu düşünmüyorum. Burada istekli olan öğrencilerin aynı şekilde yüz yüze öğretimde de istekli olacakları beklentisi içerisindeyim. Bununla birlikte teknik olanakların kısıtlamaları ortadan kalkınca elbette bir kısım öğrencilerin yüz yüze öğretimde daha istekli hâle gelecekleri kanaatindeyim.

Elde edilen bulgular, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının düştüğünü göstermiştir. Bunun öğrencilerin yaşadıkları internet sorunları, yüz yüze eğitimi tercih etmeleri, kültürel etkinliklere katılamamaları, öğretmenleri ile olan iletişimin azalması, Türkçe öğrenmenin zor bir dil olduğuna inanmaları ve pratik yapma imkânlarının olmamasından kaynaklı ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının arttığını belirten katılımcılar bu durumun öğrencilerdeki dil öğrenme kaygısının onları çalışmaya itmesine, ders kayıtlarını tekrar izleyebilme imkânına sahip olmalarına ve mesafeden dolayı yüz yüze eğitimde zorluk yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitimde kolaylık yaşamalarına bağlamışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında herhangi bir değişiklik gözlemlenmediklerini belirten katılımcılar ise bilinçli öğrencilerin her şartta hedefe yönelik davrandıklarını belirtmişlerdir.

3.9. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçeyi öğrenme motivasyonlarını artırmada kullanılan yöntem, teknik ve uygulamalara ilişkin bulgular

Katılımcıların “Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme motivasyonlarını artırmak için kullandığınız yöntem, teknik ya da uygulamalar nelerdir?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 10’da gösterilmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Motivasyonlarını Artırmada Kullanılan Yöntem, Teknik ve Uygulamalar		
Kodlar	f	%
Hedef dilde film/video/şarkı dinleme/izleme	14	20
Sohbet etme	8	11,42
Anında veya en kısa sürede dönüt	5	7,14
Ödev verme	4	5,71
Sınıf dışı etkinlikler	4	5,71
Eğlenceli ders etkinlikleri tasarlama	4	5,71
Gelecekle ilgili beklentide bulunma	3	4,28
Pozitif yaklaşım	3	4,28
Bireysel ilgilenme	3	4,28
Mezun veya daha ileri seviyedeki öğrencilerle tanıştırma	3	4,28

Teşvik etme	3	4,28
Kültürel örnekler	3	4,28
Telkin etme	3	4,28
Dil öğrenme amaçlarını hatırlatma/bildirme	2	2,85
Başarılarını/gelişimlerini bildirme	2	2,85
Derste öğrencilerin ilgi alanlarından örnekler verme	2	2,85
Öğrenci seviyesini dikkate alma	2	2,85
Ders kaynaklarını çeşitlendirme	1	1,42
Ödüllendirme	1	1,42
TOPLAM	70	100,00

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların 14'ü (%20) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için hedef dilde film/video/şarkı dinleme veya izleme, 8'i (%11,42) sohbet etme, 5'i (%7,14) anında veya en kısa sürede dönüt verme, 4'ü (%5,71) ödev verme, 4'ü sınıf dışı etkinlikler yapma, 4'ü (%5,71) eğlenceli ders etkinlikleri tasarlama, 3'ü (%4,28) gelecekle ilgili beklentide bulunma, 3'ü (%4,28) pozitif yaklaşım sergileme, 3'ü (%4,28) bireysel ilgilenme, 3'ü (%4,28) mezun veya daha ileri seviyedeki öğrencilerle tanıştırma, 3'ü (%4,28) teşvik etme, 3'ü (%4,28) kültürel örnekler gösterme, 3'ü (%4,28) telkin etme, 2'si (%2,85) dil öğrenme amaçlarını hatırlatma/bildirme, 2'si (%2,85) öğrencilerin başarılarını/gelişimlerini bildirme, 2'si (%2,85) derste öğrencilerin ilgi alanlarından örnekler verme, 2'si (%2,85) öğrenci seviyesini dikkate alma, 1'i (%1,42) ders kaynaklarını çeşitlendirme, 1'i (%1,42) ödüllendirme gibi yöntem/teknik ya da uygulamalar kullandıklarını belirtmişlerdir.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için hedef dilde film/video/şarkı dinleme etkinlikleri yaptıklarını belirten katılımcı görüşleri (n=14, %20) şöyledir:

K1: Video izleme ve yorumlama, şarkı dinleme gibi online güdüleyiciler.

K9: Televizyonda bol bol Türkçe program izlemelerini öneriyorum. Bu bakımdan Türk dizilerinin sınırları aşması, alan için de olumlu bir durum oluşturuyor.

K11: Dinleme ve konuşma derslerinde bazı videolar izliyoruz. Motivasyonu artırdığını düşünüyorum.

K12: Yukarıda bahsettiğim bağlama çalma ve türkü/şarkı söyleme, arkadaşlık kurdurma gibi faaliyetler öğrenme motivasyonlarını artırma çabalarım arasında.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilerle sohbet ettiklerini belirten katılımcı görüşleri (n=8, 11,42) şöyledir.

K7: Kendileriyle hem ders içerisinde hem de ders dışarısında sohbet etmeye çalışarak gündemlerini değiştirecek önerilerde bulunmaya çalışıyorum.

K34: WhatsApp'ın yararı oldu, görüntülü konuşmalarla motivasyonlarını olumlu düzeyde tutmaya çalıştım.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilere anında veya en kısa sürede dönüt verdiği belirten katılımcı görüşleri (n=5, %7,14) şöyledir.

K3: yazma ve konuşma ödevlerine anlık veya en kısa sürede cevap vermek.

K19: Güdülenmenin en büyük hızlandırıcısı ise sıkı takip ve geri dönütlerdir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme motivasyonlarını artırmak için izlediğim en önemli yöntem takip ve geri dönüt vermedir. Olumlu dönütler WhatsApp gruplarında veya sosyal medyada paylaşılmaktadır. Bu da öğrencinin motivasyonunu artırmaktadır.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilere ödev verdiği belirten katılımcı görüşleri (n=4, %5,71) şöyledir.

K10: Sınavda ödevlerin ve katılımın etkili olması olabilir.

K23: Küçük ve orta çaplı ödevler.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilerle sınıf dışı etkinlikler yaptığını belirten katılımcı görüşleri (n=4, %5,71) şöyledir.

K3: Öğrencilere 7/24 sosyal medya desteği vermek

K34: Her akşam gün değerlendirme aktiviteleri gerçekleştirdik

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için eğlenceli ders etkinlikleri tasarladığını belirten katılımcı görüşleri (n=4, %5,71) şöyledir.

K3: Ders içeriğini eğlenceli hale getirerek ilgi ve merak uyandırmak göstermek yaptıklarımız arasındadır.

K43: Ayrıca her insanın eğlenceyi oyunu sevdiğini düşünerek dersleri oyunlara dönüştürmeye çalışıyorum. Bilgi yarışmaları yaptırıyorum, bulmaca etkinlikleri yaptırıyorum.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için gelecekle ilgili beklentide bulduklarını veya beklentileri hatırlattıklarını belirten katılımcı görüşleri (n=3, %4,28) şöyledir.

K4: Bir yıl sonra üniversite öğrencisi olacaklarından bu durumu sıklıkla hatırlatıyorum.

K33: Bu aşında ülkemizdeki yabancılara Türkçe öğretiminin genel sorunu. Öğrenci için Türk dilini öğrenmesi anlamlı olmalı. Onun hayatında işine yaradığını görmeli. Ben de bunun için her konuda mutlaka onun günlük hayatlarında, akademik hayatlarında, üniversiteden mezun olduktan sonra iş hayatlarında ne işlerine yarayacağını sezdirmeye çalışıyorum. Mesela seviye de biraz ilerlemişse karşılaştığımız yeni bir kelimenin tek bir anlamını öğretmiyorum. Bu kelimenin günlük hayattaki ve akademik hayattaki yeri hakkında örnekler veriyorum.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için pozitif bir yaklaşımda bulduklarını belirten katılımcı görüşleri (n=3, %4,28) şöyledir.

K22: Öğrencilere bu süreçte olabildiğince pozitif yaklaşmaya çalıştım. Bu sürecin geçici olduğunu, küresel bir salgın olduğunu ve uzaktan eğitim alan şanslı kişilerden olduklarını vurgulamaya özen gösterdim.

K40: Öncelikle öğrencilere her zamankinden daha fazla pozitif yaklaşmak, öğrenciyi kazanmak ve derse katmak açısından önem arz ediyor.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilerle bireysel olarak ilgilendiğini belirten katılımcı görüşleri (n=3, %4,28) şöyledir.

K22: Bireysel çalışmalar, kişiye özel uygulamalara yer verdim.

K24: Güne başlarken her biriyle kısa diyaloglar kurmak, onların yoklukları durumunda neden gelmediklerini sormak, ... vb.

K29: Dersten sonra her öğrencim ile bireysel görüşmeye çalıştım. Motivasyon yavaş yavaş arttı.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için mezun veya daha ileri seviyedeki öğrencilerle tanıştırdığını veya kat ettikleri seviyeleri gösterdiklerini belirten katılımcı görüşleri (n=3, %4,28) şöyledir.

K15: Ayrıca daha önceki kurlarda ya da dönemlerde ileri seviyeye gelmiş öğrencileri zaman zaman derse davet ederek, onları geldikleri seviyeyi anlatarak ilgilerini ve motivasyonlarını yüksek tutmaya çalışıyoruz.

K16: Eski öğrencilerimin videolarını izletiyorum.

K30: Eski öğrencilerimi örnek göstermem.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencileri teşvik ettiğini belirten katılımcı görüşleri (n=3, %4,28) şöyledir.

K6: Teşvik ediyoruz.

K35: Onları istenildiği taktirde her şekilde dil öğrenebilecekleri konusunda güdülemeye çalışmaktayım.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için Türk kültüründen örnekler verdiğini belirten katılımcı görüşleri (n=3, %4,28) şöyledir.

K5: Bolca Türk kültüründen örnekler vermek.

K21: Öğrencilere sosyal hayattan ve sokak yaşantısından örnekler sunarak öğrendikleri dilin yaşadığını göstermek adına daha çok örnekleme buldum.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencileri telkin ettiğini belirten katılımcı görüşleri (n=3, %4,28) şöyledir.

K2: Bunun için özel bir teknik ya da uygulamamız olmadı ama derslerimizin çoğunda bu süreci iyi değerlendirmek gerektiğini anlatarak onları motive etmeye çalışıyorum.

K22: Bu sürecin geçici olduğunu, küresel bir salgın olduğunu ve uzaktan eğitim alan şanslı kişilerden olduklarını vurgulamaya özen gösterdim.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilerin dil öğrenme amaçlarını bildiren katılımcı görüşleri (n=2, %2,85) şöyledir.

K6: Neden Türkçeyi öğrenmeleri gerektiğini hatırlatmaya çalışıyoruz. Bir amaçları olduğu noktasında...

K33: Bu aşında ülkemizdeki yabancılara Türkçe öğretiminin genel sorunu. Öğrenci için Türk dilini öğrenmesi anlamlı olmalı. Onun hayatında işine yaradığını görmeli. Ben de bunun için her konuda mutlaka onun günlük hayatlarında, akademik hayatlarında, üniversiteden mezun olduktan sonra iş hayatlarında ne işlerine yarayacağını sezdirmeye çalışıyorum.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilerin başarılarını/gelişimlerini bildiren katılımcı görüşleri (n=2, %2,85) şöyledir.

K16: A1 ilk günü ve C1'den sonraki farkları ayrıca kendilerinin de ders kayıtlarını izletiyorum. Eski kayıtlar ve son durum.

K30: Ayrıca ilk derslerde kaydettiğim ders videolarını öğrencilerin gelişimi açısından kendilerine izlettiriyorum ve farkı kendilerinin görmelerini sağlıyorum.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için derste öğrencilerin ilgi alanlarından örnekler verdiğini bildiren katılımcı görüşleri (n=2, %2,85) şöyledir.

K14: Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için öğrencileri öğrenme sürecinin bir parçası hâline getirmeye özen gösteririm. Örneğin bir yapı öğretiyorsam sınıftaki öğrenciler ve özellikleri üzerinden örnekler veririm. Videolar ve çeşitli etkinliklerle onları ders dâhil ederim. Tüm öğrencilere söz vermeye çalışırım, onların ilgilerini çekecek konular üzerinde yoğunlaşırım.

K31: Öğrencilerin hobilerini ve özel ilgi alanlarını öğrenip örneklerimi onlar üzerinden vermeye çalışıyorum. Bu genellikle futbol, müzik, sosyal medya fenomenleri vs. oluyor. Mesela "Ali'nin arabası" yerine Ronaldo'nun arabası...

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencilerin seviyelerini dikkate aldığımı bildiren katılımcı görüşleri (n=2, %2,85) şöyledir.

K35: Burada önemli bir nokta da öğrencinin başarıyı tatmasıdır. Dil öğrenme süreci içerisinde her öğrencinin seviyesine uygun olarak etkinlikler verip onların motivasyonunu arttırmaya çalışıyorum.

K43: Öğrencilerin hepsi olmasa bile geneli başardıkça daha olumlu düşünüp derse devam ettikleri seviyelerine uygun basit uygulamalar yaptırarak öğrencilerin motivasyonunu arttırmaya çalışıyorum.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için ders kaynaklarını çeşitlendirdiğini bildiren katılımcı görüşü (n=1, %1,42) şöyledir.

K40: Ders kaynaklarını çeşitlendirmek ve öğrencilerle ders dışında iletişim kurmak gerekiyor.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonunu artırmak için öğrencileri ödüllendirdiğini belirten katılımcı görüşleri (n=1, %1,42) şöyledir.

K23: Ders esnasında öğrencilerin olumlu davranışlarına karşı pekiştireç kullanmak.

Elde edilen bulgular, katılımcıların öğrenci motivasyonlarını artırmak için pek çok yöntem, teknik ve etkinlik uyguladığını göstermiştir. Bunlar içinde katılımcıların en çok hedef dilde film/video/şarkı dinleme veya izleme etkinlikleri yapmaları, öğrencilerin hedef dilin kullanım örnekleri ile kültürel yaklaşımlarını görmeleri açısından önemlidir.

3.10. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular

Katılımcıların “Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin en çok hangi konularda sorun yaşadığını düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar		
Kodlar	f	%
İnternet bağlantısında yaşanan sorunlar	40	47,61
Teknik donanım yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	10	11,90
Dijital okuryazarlık yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	8	9,52
Sisteme alışma sorunları	4	4,76
Bilgisayar kullanmamaktan kaynaklanan sorunlar	3	3,57
Özerk öğrenme becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	3	3,57
Klavye kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar	3	3,57
Ekran yorgunluğundan kaynaklanan sorunlar	3	3,57
Ev ya da yurt ortamının uygun olmamasından kaynaklanan sorunlar	2	2,38
İnternetin pahalılığında kaynaklanan sorunlar	2	2,38
Saat farkından kaynaklanan sorunlar	2	2,38
Dilin kültürel ortamından uzaklığından kaynaklanan sorunlar	1	1,19
Zaman yönetiminin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	1	1,19
Elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar	1	1,19
Uzaktan eğitime yönelik negatif bakış açısından kaynaklanan sorunlar	1	1,19
TOPLAM	84	100,00

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların 40’i (%47,61) öğrencilerin internet bağlantısında yaşanan sorunlar, 10’u (%11,90) teknik donanım yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar, 8’i (%9,52) dijital okuryazarlık yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar, 4’ü (%4,76) sisteme alışma sorunları, 3’ü (%3,57)

bilgisayar kullanmamaktan kaynaklanan sorunlar, 3'ü (%3,57) özerk öğrenme becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar, 3'ü (%3,57) klavye kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar, 3'ü (%3,57) ekran yorgunluğundan kaynaklanan sorunlar, 2'si (%2,38) ev ya da yurt ortamının uygun olmamasından kaynaklanan sorunlar, 2'si (%2,38) internetin pahalılığında kaynaklanan sorunlar, 2'si (%2,38) saat farkından kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,19) dilin kültürel ortamından uzaklığından kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,19) zaman yönetiminin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,19) elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,19) uzaktan eğitime yönelik negatif bakış açısı gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların 40'ı (%47,61) öğrencilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde internet bağlantısından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K20: Öğrenciler sürekli internetin zayıf olmasından şikâyet ediyorlar.

K35: Uzaktan eğitimde öğrencilerin bir kısmı internet bağlantısı sorunu yaşamaktalar. Bu sorun onların derse bağlanmaları ve ders boyunca derste olmalarını etkilemektedir.

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların 10'u (%11,90) öğrencilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde teknik donanım yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K9: Bazı ülkelerde uygulanan koruyucu filtreler, teknik donanım sıkıntısı bizlerin de müdahale edip çözemeyeceği problemlerin başında yer alıyor.

K19: Fakat bilgisayar, kamera, mikrofon, internet gibi gereksinimler maalesef birçok öğrenci tarafından karşılanamamıştır. İnternet salonlarında, iş yerlerinde, yakınlarının bilgisayarlarında/internetlerinde derse katılan öğrencilerimiz birkaç hafta sonra zorlanacaklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla bilgisayar, kamera, mikrofon, internet imkânlarının sağlanabilmesi için birçok öğrenci ekonomik sorun yaşadığını belirterek derslere devam edememe durumlarıyla karşılaşmıştır. Bu durum da öğrencilerin derslerden uzak kalmalarına ve Türkçeden uzaklaşmalarına neden olmuştur.

Tablo 11 incelendiğinde 8, katılımcı (%9,52), öğrencilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde dijital okuryazarlık yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K20: Dijital okur yazarlık,

K38: Bununla birlikte dijital okur yazarlığında düşük olması süreçte yorucu ve eğitimi sekteye uğratici sıkıntılara neden olmaktadır.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 4'ü (%4,76) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde sisteme alışma sorunu yaşadıklarını belirtmiştir.

K2: Yeni bir platforma alışma süreci, öğrencilerin bazılarının kullandığımız iletişim kanallarını kullanmaması gibi.

K25: Dersin linkini paylaştığımız e-ders sistemine ve sınav sorularını paylaştığımız Office 365 uygulamasına girmede yetersizlikler gibi sorunlar var.

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%3,57) öğrencilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde bilgisayarı kullanmamaktan kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K5: Problem yaşadığımız bir konu, öğrencinin bilgisayarının bulunmaması.

K40: Bilgisayardan mahrum olmak.

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%3,57) öğrencilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde özerk öğrenme becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K1: Öz disiplin.

K7: En temel sorunlarının özerk öğrenme becerilerinin gelişmemiş olduğunu ... söyleyebilirim.

K43: En önemli problem bir eğitim süreci içerisinde olduklarını fark etmemeleri.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 3'ü (%3,57) öğrencilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde klavye kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K3: Bir de öğrencilerin klavye ile yazmaları onları zorladı.

K14: Onun dışında yaşı büyük öğrencilerde uygulamaları ve klavyeyi kullanma sorunları ile karşılaştık. Klavyesinde Türkçe harflerin bulunmamasından kaynaklı sorunlar yaşadık. Klavyesinde Türkçe harflerin bulunmamasından kaynaklı sorunlar yaşadık.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 3'ü (%3,57) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin ekran yorgunluğundan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K6: Ekran başında uzun süreli olmaları daha olumsuz etkiliyor.

K43: Bir ekrana dakikalarca hatta saatlerce bakmak belli bir süre sonra sıradanlaşıyor bu da öğrencinin motivasyonunu ve dikkatini olumsuz etkiliyor.

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%2,38) öğrencilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ev ya da yurt ortamının uygun olmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K24: Buldukları yurtlarda veya evlerde sessiz olmayan ortamlar.

K26: Ayrıca öğrenciler odalarında derslere katılıyorlardı aynı anda arkadaşının dersleri oluyordu. Odalarında fazlaca ses vardı. Bazen odalarına arkadaşları dahil oluyordu. Böyle olunca öğrenci mikrofonunu açmak istemiyordu. Derse katılımları düşüyordu ve dikkatleri çok fazla dağılıyordu.

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%2,38) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin internetin pahalılığından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K4: İnternetin pahalılığı gibi durumlar da var. Derslerine girdiğim öğrenciler burslu öğrenciler. Bu öğrencilerin birçoğu da Asya ve Afrika'da yaşamaktadır. Bu nedenle genel sıkıntılar bu kıtalarda yaşayan öğrencilerde görülüyor.

K18: İnternet erişiminin bulunulan ülkede pahalı olması.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 2'si (%2,38) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin saat farkından kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K14: Ayrıca saat farkı da yurt dışındaki öğrenciler için sorun yaratmakta.

K40: Yurt dışındaki öğrencilerle oluşan saat farkı.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 1'i (%1,19) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin dilin kültürel ortamının uzaklığından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K40: Dilin kültürel ortamından mahrum kalmak.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 1'i (%1,19) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin zaman yönetiminden kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K1: Zaman yönetimi.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 1'i (%1,19) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K4: Bununla birlikte elektrik kesintisi.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların 1'i (%1,19) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik negatif bakış açısından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

K23: Uzaktan eğitime önyargılı yaklaşım.

3.11. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde kur atlama sınavlarında yaşanan sorunlara ilişkin bulgular

Katılımcıların "Uzaktan Türkçe öğretimi sürecinde kur atlama sınavlarında yaşanan sorunlar nelerdir?" sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 12'de gösterilmektedir.

Tablo 12. Kur Atlama Sınavlarında Yaşanan Sorunlar		
Kodlar	f	%
Etik sorunlar	23	28,75
İnternet bağlantısından kaynaklanan sorunlar	23	28,75
Teknolojik yetersizliklerden kaynaklanan sorunlar	10	12,50
Öğrencilerin sınav sistemini anlamamasından kaynaklı sorunlar	9	11,25
Sınav sisteminden kaynaklanan sorunlar	5	6,25
Sınavın geçerliğinden kaynaklanan sorunlar,	3	3,75
Klavye kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar	2	2,50
Öğrencilerin sınava katılmamasından kaynaklanan sorunlar	1	1,25

Öğrencilerin kaygı durumundan kaynaklanan sorunlar	1	1,25
Gözlem yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	1	1,25
Sınav süresinin uzamasından kaynaklanan sorunlar	1	1,25
Elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar	1	1,25
TOPLAM	80	100,00

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 23'ü (%28,75) kur sınavlarında en çok etik sorunlar, 23'ü (%28,75) internet bağlantısından kaynaklanan sorunlar, 10'u (%12,50) teknolojik yetersizliklerden kaynaklanan sorunlar, 9'u (%11,25) öğrencilerin sınav sistemini anlamamasından kaynaklı sorunlar, 5'i (%6,25) sınav sisteminden kaynaklanan sorunlar, 3'ü (%3,75) sınavın geçerliğinden kaynaklanan sorunlar, 2'si (%2,50) klavye kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,25) öğrencilerin sınav katılmamasından kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,25) öğrencilerin kaygı durumundan kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,25) gözlem yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,25) sınav süresinin uzamasından kaynaklanan sorunlar, 1'i (%1,25) elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 23'ü (%28,75) kur sınavlarında etik sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

K4: Bu durumların dışında bazı öğrencilerin kopya çekme girişimleri de yaşanıyor. Sınıf içi performansı on üzerinden üç olan bir öğrenci sınavda on üzerinden dokuz alabiliyor. Her ne kadar kamera sistemiyle öğrenci takibi sağlansa da farklı yöntemlerle öğrenciler kopya girişimine başvuruyor.

K14: Biz sınavları safe exam browser ile ekranı kilitleyerek, zoom üzerinden öğrencileri takip ederek üniversitemizin geliştirdiği bir sistem üzerinden sınav yapıyoruz. Ancak yine de öğrencilerin kopya çekmesine mâni olamıyoruz ve bir şekilde sınav güvenliğini sağlamak güçleşiyor.

K19: Ayrıca uzaktan eğitim modelinde sınavların internet ortamında olması da ahlaki bir sorunla karşılaşmamıza neden olmuştur. Sınavların gözetimli ve denetimli yapılmasının gerekliliği ifade edildiğinde öğrenciler tarafından ekonomik, teknik, ağılık vb. sebepler öne sürülerek itiraz edilmiştir. Gözetimsiz (kameronuz) sınavlar yapıldığında ise bir öğrenciye ait kullanıcı bilgileri ile başka bir (farklı IP ile) yerden sınav girildiği tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen tarafından öğrenciye iletilindiğinde hoş gitmeyen diyaloglar yaşanmıştır. Öğrenciler sınav usullerine uygun olmayan farklı yöntemler deneyerek sınavlarını tamamlamıştır. Bu durumlar tespit edilmiş ve öğrencilerin sınavları iptal edilmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 23'ü (%28,75) kur sınavlarında internet bağlantısından kaynaklanan sorunlarını yaşadığını belirtmiştir.

K1: İnternet bağlantılarından kaynaklı sıkıntılar

K4: Genellikle teknik sorunlar yaşanıyor (internet bağlantısı gibi).

K25: Genel olarak öğrencilerin bağlantı sorunları.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 10'u (%12,50) kur sınavlarında teknolojik yetersizliklerden kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

K5: teknolojik yetersizlik sorunları.

K25: dijital araçlarda sorunlar

K30: öğrencilerin yeterli teknolojiye sahip olmaması.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 9'u (%11,25) kur sınavlarında Öğrencilerin sınav sistemini anlamamasından kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

K1: Öğrencilerin sınav sistemini anlama ve sınav sistemine şifreli giriş yapma konusundaki sıkıntıları.

K10: Sisteme yabancı olmak. Sisteme girerken sorun yaşayan öğrencilerin morali bozuluyor. Bazen de sınavın ortasında yanlışlıkla sistemden çıkıyorlar. Tekrar sınava giremiyorlar.

K27: Soruları nasıl cevaplayacaklarını ve cevapları nereye kaydedeceklerini anlamakta zorluk yaşıyorlar.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 5'i (%6,25) kur sınavlarında sınav sisteminden kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

K6: Online sınavda sınavdan yanlışlıkla atılma sorunu çok yüksek. Yanlışlıkla bitti denildiğinde girişin olmaması, geçilen soruya geri dönememek

K8: Konuşma sınavında öğrenci konuştuğunu söylüyor ancak kayıt yok. Yazmada da benzer şeyler. Sağlıklı işleyen bir sınav sistemimizin olmayışı ülkece en büyük sorun.

K10: Bazen de sınavın ortasında yanlışlıkla sistemden çıkıyorlar. Tekrar sınava giremiyorlar.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%3,75) kur sınavlarında sınavın geçerliğinden kaynaklanan sorunu yaşandığını belirtmiştir.

K22: Uzaktan girdikleri sınavlarda sınıf düzeyinde başarısız olan öğrencilerin kur sınavlarında başarılı oldukları görülmüştür. Bu bağlamda özellikle ölçme değerlendirme alanında geçerli sınavlardan bahsetmek mümkün değildir.

K23: Sınavda mesafe temelli kopyanın geçerlik güvenirliliği zedelemesi.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%2,50) kur sınavlarında öğrencilerin klavye kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

K3: öğrencilerin yazma sınavında karşılaştıkları klavye sıkıntısı.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%2,50) kur sınavlarında öğrencilerin sınava katılmamalarından kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

K26: Sınava zamanında gelmeme ya da hiç gelmeme gibi problemlerle karşılaştık.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%2,50) kur sınavlarında öğrencilerin kaygı durumlarından kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K4: Bunun dışında kaygı düzeyleri daha fazla oluyor. Ancak A1'de sistemi gördükten sonra diğer seviyelerde daha rahat oluyor.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%1,25) kur sınavlarında gözlem yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K43: En büyük problem gözlem problemidir. Ne kadar kamera açtırsak, süreyi sınırladırsak bile gözlem sorununu çözememekteyim.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%1,25) kur sınavlarında sınav süresinin uzamasından kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K32: Değerlendirme süresi uzadı. Zira her öğrenciyi ayrı ayrı sınava aldık. Dinleme-konuşma, ardından okuma-yazma sınavları yaptık. Bir öğrenciyi değerlendirme süresi 20 dakikaya kadar uzayabildi.

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%1,25) kur sınavlarında elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar yaşadığını belirtmiştir.

K29: Öğrenci elektriğin kesildiğini söyleyebiliyor. Bu durumda o öğrencimizin sınavını başka bir güne erteliyoruz.

3.12. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin sıklıkla kullandığı ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bulgular

Katılımcıların "Öğrencilerin gelişimlerini takip etmek için uzaktan eğitimde sıklıkla kullandığınız ölçme ve değerlendirme teknikleri nelerdir?" sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 13'de gösterilmektedir.

Tablo 13. Öğreticilerin Sıklıkla Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri		
Kodlar	f	%
Çoktan seçmeli maddeler	23	19,33
Soru-cevap	21	17,65
Boşluk doldurmalı maddeler	19	15,97
Doğru-yanlış maddeleri	9	7,56
Ödev	9	7,56
Deneme sınavı	8	6,72
Açık uçlu sorular	8	6,72
Yazılı ürün değerlendirme	6	5,04
Eşleştirme maddeleri	3	2,52
Kontrol listeleri	3	2,52
Okumayı değerlendirme	2	1,68

Konuşma performansı değerlendirme	2	1,68
Kelime havuzundan seçerek anlamlı cümle kurma	1	0,84
Dikte	1	0,84
Kısa cevaplı sorular	1	0,84
Bulmaca	1	0,84
Öğrenci ürün dosyası	1	0,84
Süreç odaklı değerlendirme	1	0,84
TOPLAM	119	100,00

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 23'ü (%19,33) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde çoktan seçmeli maddeler, 21'i (%17,65) soru-cevap, 19'u (%15,97) boşluk doldurmalı maddeler, 9'u (%7,56) doğru-yanlış maddeleri, 9'u (%7,56) ödev, 8'i (%6,72) deneme sınavı, 8'i (%6,72) açık uçlu sorular, 6'sı (%5,04) yazılı ürün değerlendirme, 3'ü (%2,52) eşleştirme, 3'ü (%2,52) kontrol listeleri, 2'si (%1,68) okumayı değerlendirme, 2'si (%1,68) Konuşma performansı değerlendirme, 1'i (%0,84) Kelime havuzundan seçerek anlamlı cümle kurma, 1'i (%0,84) dikte, 1'i (%0,84) kısa cevaplı sorular, 1'i (%0,84) bulmaca, 1'i (%0,84) öğrenci ürün dosyası, 1'i (%0,84) süreç odaklı değerlendirme tekniklerini kullandığını belirtmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 23'ü (%19,33) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında sıklıkla çoktan seçmeli test tekniğini kullandığını belirtmiştir.

K17: Çoktan seçmeli sorular.

K21: Öğrenciler ile çoktan seçmeli sorular üzerinden çalışmalar yaptık. Pratik olduğu ve zaman tasarrufu sağladığı için.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 21'i (%17,65) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında sıklıkla soru-cevap tekniğini kullandığını belirtmiştir.

K2: Bu konuda birçok alternatiflerimiz var KAHOOT üzerinde oluşturduğumuz soru cevap quizleri.

K15: En çok kullandığımız teknikleri soru-cevap tekniği

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 19'u (%15,97) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında sıklıkla boşluk doldurma tekniğini kullandığını belirtmiştir.

K18: Boşluk doldurma.

K20: Boşluk doldurmalı maddeler

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 9'u (%7,56) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında sıklıkla doğru-yanlış maddeli test tekniğini kullandığını belirtmiştir.

K25: Doğru/yanlış.

K38: Doğru yanlış soruları.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 9'u (%7,56) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında sıklıkla ev ödevlerini kullandığını belirtmiştir.

K10: En önemli takip ödevler. Her hafta düzenli ödev veriyoruz.

K31: Ödevler (yazma ödevi, konuşma videosu)

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 8'i (%6,72) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla deneme sınavlarını kullandığını belirtmiştir.

K10: Online deneme sınavı yapıyoruz. Birçok soru tipini içeriyor bu sınavlar.

K12: Çevrimiçi deneme sınavı yapıyoruz. Her soru tipi var. Bu dönem A1 sınavını yüz yüze yaptık, diğer sınavları yine çevrimiçi yapacağız.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 8'i (%6,72) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla açık uçlu soruları kullandığını belirtmiştir.

K19: Açık uçlu sorular.

K24: ... ve açık uçlu soruların yer aldığı çalışma kâğıtlarıyla süreci yürütüyorum.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 6'sı (%5,04) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla yazılı ürün değerlendirmeyi kullandığını belirtmiştir.

K7: Öğrencilerin gelişimlerini daha çok kısa ve uzun yazma çalışmalarında gözlemlemeye çalışıyorum.

K40: Öğrencilere yazı yazdırılıp ders ortamında paylaşılması.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%2,52) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında sıklıkla eşleştirme maddeli test tekniğini kullandığını belirtmiştir.

K23: Eşleştirme.

K24: Eşleştirme.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%2,52) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında sıklıkla kontrol listelerini kullandığını belirtmiştir.

K25: Var-yok gibi etkinlikler

K26: En çok kullandığımız ... var-yok test maddeleri ...

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%1,68) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla okuduğunu anlamayı değerlendirdiğini belirtmiştir.

K23: Paragraf özetleme.

K40: Okuma-anlama.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%1,68) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla konuşma performansı değerlendirdiğini belirtmiştir.

K27: Ben her zaman öğrencileri konuşturarak öğrencilerin bilgisini ölçmeye çalıştım ve çalışırım.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%0,84) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla kelime havuzundan seçerek anlamlı cümle kurma tekniğini kullandığını belirtmiştir.

K19: Karışık kelimelerden anlamlı ve kurallı cümle kurma vb. ölçme ve değerlendirme teknikleridir.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%0,84) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla dikte yöntemini kullandığını belirtmiştir.

K40: Dikte ve verilen dikteye bağlı etkinlikler

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%0,84) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla kısa cevaphı maddeleri kullandığını belirtmiştir.

K38: Kısa cevaphı yazılı yoklama

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%0,84) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla bulmaca kullandığını belirtmiştir.

K36: Kendi hazırladığım bulmaca ve etkinlikler

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%0,84) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla ürün dosyası kullandığını belirtmiştir.

K20: Ürün dosyası.

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%0,84) uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirmede sıklıkla süreç odaklı değerlendirme kullandığını belirtmiştir.

K33: Bizim uzaktan sistemimiz derslerin kaydedilmesini sağlıyor. Daha sonra bu kayıtları izleyerek öğrencinin süreç içindeki gelişimini izlemek oldukça kullanışlı bir yöntem.

3.13. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin avantajlarına ilişkin bulgular

Katılımcıların "Uzaktan eğitimin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine sunduğu avantajlar nelerdir?" sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 14'te gösterilmektedir.

Tablo 14. Uzaktan Yabancılara Türkçe Öğretiminin Avantajları

Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Ekonomik	47	51,65	Mekân	22	46,8
			Para	11	23,40
			Zaman	7	14,89
			Mesafe	7	14,89
Bilgiye erişimin kolay olması	9	9,89			
Avantajı yok	7	7,69			
Dersi tekrar izleme	6	6,59			
Çeşitli materyal oluşturma	5	5,49			
Konforlu	4	4,40			
Ulaşılır olma	4	4,40			
Teknolojiden yararlanma bilincinin yerleşmesi	3	3,30			
Zaman esnekliği	3	3,30			
Ödev kontrolü ve dönütlerin kolaylaşması	2	2,20			
Öğrencinin kolaylıkla sertifika alması	1	1,10			
TOPLAM	91	100,00			

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 47'si (%51,65) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin ekonomik açıdan avantajlı olduğunu belirtmiştir. Bu avantajların ise mekân (n=22, %=46,8), para (n=11, %=23,4), zaman (n=7, %=14,89) ve mesafe (n=7, %=14,89) açısından işlendiği görülmüştür. Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin avantajları arasında 9'u (%9,89) bilgiye erişimin kolay olduğunu, 6'sı (%6,59) dersin tekrar izlendiğini, 5'i (%5,49) çeşitli materyal oluşturulduğunu, 4'ü (%4,40) konforlu olduğunu, 4'ü (%4,40) ulaşılır olduğunu, 3'ü (%3,30) teknolojiden yararlanma bilincinin yerleştiğini, 3'ü (%3,30) zaman esnekliği sağlandığını, 2'si (%2,20) ödev kontrolü ve dönütlerin kolaylaştığını, 1'i (%1,10) Öğrencinin kolaylıkla sertifika aldığını belirtmiştir. Katılımcıların 7'si (%7,69) ise uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin herhangi bir avantajının olmadığını belirtmiştir.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 47'sinin (%51,65) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin ekonomik olduğunu; bunu ise mekân (n=22, %=46,8), para (n=11, %=23,4), zaman (n=7, %=14,89) ve mesafe (n=7, %=14,89) açısından avantaj getirdiğini belirtmişlerdir. Mekân özgürlüğünü ekonomik açıdan değerlendiren katılımcı görüşleri şöyledir.

K10: Mekân kısıtlamasını ortadan kaldırması avantaj bence.

K17: Mekân rahatlığı.

K32: Ancak uzaktan öğretim, ebeveyn ve çalışan öğrenciler için bir avantaj sağladı. Derslere buldukları yerlerden katılma fırsatı buldular.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 11'i (%=23,4) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin maddi açıdan ekonomik olduğunu belirtmiştir.

K10: Yurt dışında Türkçe öğrenmek için bu tarz bir online eğitim oldukça ucuza gelir. Birçok yaşam giderinden kurtulmuş olursun.

K23: Toplam maliyeti azaltması.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 7'si (%=14,89) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin zaman tasarrufu sağlaması açısından ekonomik olduğunu belirtmiştir.

K2: Derse katılmak için harcanan zaman israfını önlemesi en büyük avantajlar arasında.

K39: Zaman konusunda avantajlı olabirler.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 7'si (%=14,89) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin mesafe açısından ekonomik olduğunu belirtmiştir.

K2: Mesafeyi ortadan kaldırması.

K25: Öğrenciler için de kendi ülkelerinden de eğitime katılabilmeleri.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 9'u (%9,89), uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin avantajları arasında bilgiye erişimin kolay olduğunu belirtmiştir.

K9: Bunun dışında uzaktan eğitimde bilgiye ulaşma kolaylığı (hem öğrenci hem de öğretmen için) sistemin avantajları arasındadır.

K24: Bilgiye erişimi daha kolaydır.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 6'sı (%6,59), uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin avantajları arasında dersi tekrar izleme olduğunu belirtmiştir.

K5: Dersin kayıt altına alınması, ... sanırım en büyük avantajları. Okulda, bir ders anlatıldığında, öğrenci o gün gelmediyse, önceki derse ilişkin kısaca bilgi veriliyordu. Ancak şu an öğrenci derse gelmezse de dersi kayıtlardan izleyip hızlı bir şekilde ertesi günün konusuna yetiştiriyor.

K15: Öğrenci açısından tek avantajı, ders kayıtları sayesinde anlamadığı dersleri tekrar tekrar izleme imkanına sahip olmasıdır diyebiliriz.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 5'i (%5,49), uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin avantajları arasında çeşitli materyal oluşturma olduğunu belirtmiştir.

K16: Ciddi bir eksiklerimiz materyal konusunda kendi eksiklerimi nispeten tamamladığımı düşünüyorum. Materyal oluşturmada çeşitlilik kattığımızı da atlamayalım.

K23: Ders esnasında anlık farklı materyaller kullanmaya elverişli olması.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 4'ü (%4,40) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin konfor açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir.

K24: Kuyafetten bağımsızdır. Öğrenci fiziki olarak daha rahattır.

K33: Uzaktan öğretim daha rahat bir öğrenme süreci sağlıyor. Ben bunu olumlu görüyorum. Öğrenciler sınıf ortamında, dersler de art arda iken daha huzursuz olduğunu iddia edebilirim.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 4'ü (%4,40) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin ulaşılır olma açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir.

K3: Her an her yerde öğrenciye ulaşabildik.

K5: Her an ulaşılabilir olunması sanırım en büyük avantajları.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%3,30) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin teknolojiyen yararlanma bilincinin yerleşmesi açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir.

K14: Ayrıca, eğitimde teknolojiyi sınıf ortamında kullanmaktan kaçınanlar için zorunlu bir kullanım durumu ortaya çıktığından teknolojiyen yararlanma konusunda bir bilinç ortaya çıktığını düşünüyorum.

K35: Öğreticiler daha çok web araçlarından, bilişim teknolojilerinden yararlanmaya başladı.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%3,30) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin zaman esnekliği açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir.

K6: Ders işlenişiyile ilgili oluşabilecek esneklik dışında yüz yüzenin yerini tutamaz.

K30: Zaman sınırı yok, dersimi istediğim saatte hem kendime göre hem de öğrencilerime göre ayarlayabiliyorum.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 2'si (%2,20) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin ödev kontrolü ve dönütler kolay bir şekilde verilmesi açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir.

K33: Yazma becerisinin temel seviyesinde hataların gösterilmesi için çok kullanışlı. Örgün öğretimde bu kadar kısa sürede çok öğrenciye dönüt vermem daha zor.

K36: Ödev kontrolü kolaylaştı.

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%1,10) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin öğrencinin kolaylıkla sertifika alması açısından avantajlı olduğunu belirtmiştir.

K22: Öğrenciler için sağladığı avantaj ise kolaylıkla sertifika sahibi olmaları diyebiliriz. Uzaktan girdikleri sınavlarda sınıf düzeyinde başarısız olan öğrencilerin kur sınavlarında başarılı oldukları görülmüştür.

3.14. Öğreticilerin yabancılara uzaktan Türkçe öğretimi sürecine yönelik öz değerlendirmelerine ilişkin bulgular

Katılımcıların "Yüz yüze eğitime nazaran uzaktan eğitimde kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 15. Öğreticilerin Yabancılara Uzaktan Türkçe Öğretimi Sürecine Yönelik Öz Değerlendirmeleri

Kodlar	f	%		f	%
Olumsuz	46	56,79	Yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olamayan biri	19	41,30
			Hareketleri kısıtlanmış biri	11	23,91
			Yorulan biri	7	15,21
			Motivasyonu düşük biri	3	6,52
			Fiziksel rahatsızlıklar yaşamaya başlayan biri	2	4,34
			Yeterli dönüt veremeyen biri	2	4,34
			Bilgisayar karşısında ders anlatmaktan sıkılan biri	1	2,17
			Yüz yüze eğitimi özleyen biri	1	2,17
Toplam			46	100	
Olumlu	35	43,21	Eksik yönlerini görme ve geliştirme imkânı bulan biri	11	31,42
			Yeterli biri	8	22,85
			Özverili biri	7	20
			Eğitim teknolojilerini iyi kullanan biri	4	11,42
			Uzaktan eğitime olumlu yaklaşıma başlayan biri	3	8,57
			Yeterli dönüt verebilen biri	1	2,85
			Uzaktan eğitimden keyif alan biri	1	2,85
Toplam			35	100	

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 46'sı (%56,79) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde kendilerini olumsuz yönde değerlendirmiştir. Bunların 19'u (%41,30) yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olamayan, 11'i (%23,91) hareketleri kısıtlanmış, 7'si (%15,21) yorulan, 3'ü (%6,52) motivasyonu düşük, 2'si (%4,34) fiziksel rahatsızlıklar yaşamaya başlayan, 2'si (%4,34) yeterli dönüt veremeyen, 1'i (%2,17) bilgisayar karşısında ders anlatmaktan sıkılan, 1'i (%2,17) yüz yüze eğitimi özleyen biri olarak kendilerini değerlendirmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 19'u (%41,30), kendilerini yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olmadıkları şeklinde değerlendirmiştir.

K15: Ancak her ne olursa olsun yüz yüze eğitimde göstermiş olduğumuz performansı (uzaktan eğitimde çok daha fazla yorulsa da) uzaktan eğitimde yansıtmıyoruz.

K17: Yüz yüze eğitimde daha başarılı olduğumu düşünüyorum.

K20: Zorlandığımı düşünüyorum çünkü öğrenci ile göz teması kuramadığım için anlayıp anlamadığımı anlayamıyorum.

K21: Performansım %50 azaldı.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 11'i (%23,91), kendilerini hareketleri kısıtlanan biri olarak değerlendirmiştir.

K14: Ayrıca yabancı dil öğretiminin önemli bir parçası olan beden dilini kullanamamak da oldukça zorluyor.

K5: Yüz yüze eğitimde bir işin, nesnenin ne demek olduğu ya da bir fiilin ne anlama geldiği sorulduğunda vücut, jest ve mimiklerle soruların sorunun cevabını verir, bir çeşit “drama” yapardım. Ancak uzaktan öğretimde, küçük bir kamera karşısında bunları yapmak zor olmaktadır. Bir sözcüğün anlamı sorulduğunda ya da bir nesnenin ne olduğu sorulduğunda, -görselleştirilebilir bir şeyse-Google arama motorundan görselle göstermekteyim. Bu yöntem, öğrenilen sözcüğün kalıcı olmasını zorlaştırmaktadır.

K16: Ve tabii ki dil öğretiminde en önemli materyal öğreticinin bedenidir. Tiyatral özellikleri istediğim gibi yansıtamıyorum. Elim kaldırırsam kolum görünmüyor. Kolumu kaldırırsam elim görünmüyor.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 7’si (%15,21), kendilerini yorgun biri olarak değerlendirmiştir.

K1: Sürekli bir yetememe, anlatamama, anlaşılamama kaygısının verdiği öğrenciyi sınıf ortamındaki kadar iyi gözlemleyememenin sebep olduğu anlayamama- anlaşılamama kaygısından ötürü yorgun.

K5: Yüz yüze eğitimde, uzaktan eğitime nazaran daha fazla saat ders yapıyordum ve yorulmuyordum. Uzaktan eğitimde daha az süre eğitim vermeme rağmen, sınıfı aktif tutma çabalarımın dolaylı olarak yoruluyorum. Başarıyorum, sınıfı aktif tutuyorum ama uzaktan eğitimde bu iş daha zor ve yorucu oluyor.

K13: Devamlı ekrana bakmaktan gözlerim çok yoruluyor. Uzaktan eğitimin sınıf ortamından daha fazla yorduğu kanaatindeyim.

K30: Öğretmen açısından çok fazla hazırlık gerektirdiğinden yorucu.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 3’ü (%6,52), kendilerini motivasyonu düşük biri olarak değerlendirmiştir.

K21: Motivasyonum düştü.

K23: Uzaktan eğitimde öğrenciler ile etkileşimin yüz yüze eğitimdeki gibi olmaması motivasyonu etkileyebilmektedir.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 2’si (%4,34), kendilerini fiziksel rahatsızlıklar yaşamaya başlayan biri olarak değerlendirmiştir.

K16: Tek sıkıntım sürekli oturarak ekran karşısına hitap etmekten kaynaklanan fiziksel rahatsızlıklar, bel boyun ağrısı, bilgisayar ışığına sürekli maruz kalınca gözlerde problemler.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 2’si (%4,34), kendilerini yeterli dönüt veremeyen biri olarak değerlendirmiştir.

K5: Öğrenci ödevlerini takip etme konusunda kendimi yetersiz buluyorum. Yüz yüze eğitimde öğrenci ödevlerine sağlıklı dönüşler yapabiliyorken, uzaktan eğitimde çok sağlıklı dönüşler yapmadığımı düşünüyorum.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%2,17), bilgisayar karşısında ders anlatmaktan sıkılan biri olarak değerlendirmiştir.

K10: Kendi başına bilgisayar önünde ders anlatmak bazen sıkıcı.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%2,17), kendisini yüz yüze eğitimi özleyen biri olarak değerlendirmiştir.

K12: Ancak yüz yüze eğitimi inanılmaz özlüyorum.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 35'i (%31,42) uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde kendilerini olumlu yönde değerlendirmiştir. Bunların 11'i (%41,30) eksik yönlerini görme ve geliştirme imkânı bulan, 8'i (%22,85) yeterli, 7'si (%20) özverili, 4'ü (%11,42) eğitim teknolojilerini iyi kullanan, 3'ü (%8,57) uzaktan eğitime olumlu yaklaşıma başlayan, 1'i (%2,85) yeterli dönüt verebilen, 1'i (%2,85) uzaktan eğitimden keyif alan biri olarak kendilerini değerlendirmiştir.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 11'i (%41,30) kendilerini eksik yönlerini görme ve geliştirme imkânı bulan biri olarak değerlendirmiştir.

K17: Kendimi geliştiriyorum. Ama hâlen dijital dönüşüme vakit var diye düşünüyorum.

K18: İnternet ortamındaki akademik yazını, materyalleri keşfetme fırsatı buldum. Uzaktan eğitim gerçekleştirilen uygulamaları fazlaca öğrendim. Dijitalleşme ile ilgili ciddi bir birikim edindim. Temel seviyelerde zorlanıyoruz ancak ileri seviyelerde mesela C1, akademik Türkçe gibi eğitimlerde uzaktan eğitime devam edilebileceğini düşündüm. Materyal hazırlarken ofis programları hâkimiyetim daha da gelişti.

K22: Önceleri sisteme alışmakta zorlandığımı, ancak kullana kullana alıştığımı düşünüyorum. Dijital içerik geliştirmede kendimi geliştirdiğimi söyleyebilirim. Özellikle dijital tablet kullanımı pek çok yönden işimi kolaylaştırmıştır. Sınıfta tahta kullanır gibi kalem kullanarak söylediklerimizi öğrenciye aktarma süreci paha biçilemez. Ancak bu durum uzaktan eğitim sürecinin ikinci yarısında başlamıştır. İlk zamanlar her öğretmen gibi zorlandığımı düşünüyorum.

K41: Kendimizi teknolojik açıdan geliştirdik. Duruma alıştık. Ders işleyişini uzaktan öğretime göre ayarlamaya çalıştık.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 8'i (%22,85) kendilerini yeterli biri olarak değerlendirmiştir.

K23: Yüz yüze eğitimde her sınıfta akıllı tahta olmaması derste benimsenen yaklaşım, yöntem gibi unsurları sekteye uğratabiliyordu. Eklektik yaklaşım bağlamında öğrenen ve öğretici için ortak ekran ve dönüt verme süresi benim için büyük avantaj. Tahta kullanımı için grafik tablet kullanılmakta. Bu manada teknolojik yeterliliğe sahip olduğumu düşünüyorum.

K43: Bu tamamen benim fikrim Türkçe öğrenmek isteyen ve çalışan öğrencilere fazlasıyla çalışmalarım yetiyor. Ama genel değerlendirecek olursam ben elimden geleni fazlasıyla yaptığımı düşünüyorum.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 7'si (%20) kendilerini özverili biri olarak değerlendirmiştir.

K22: Ancak bu süreci elimden geldiğince olumlu atlatmaya, Türkçeyi olabildiğince iyi öğretmeye çalışmaktayım.

K25: Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum.

K19: Uzaktan eğitime göre kendimin daha özverili çalıştığımı düşünmekteyim. Çünkü uzaktan eğitimde anahtar ögenin öğretmen olduğunu düşünmekteyim.

K34: Yüz yüze eğitimde yabancı öğrencilerimize nasıl öğretici, koruyucu ve saygılı yaklaştıysam çevrim içi mecralarda da yine aynı şekilde hatta daha yoğun çabalar sarf ederek öğrencilerimizin bu salgın psikolojisinden en az düzeyde etkilenmesi hatta hiç etkilenmemesi için Türkçe öğretmenliğinin yanı sıra bir psikolog gibi de çalıştım.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 4'ü (%11,42) kendilerini eğitim teknolojilerini iyi kullanan biri olarak değerlendirmiştir.

K5: Bilgisayar kullanma, telefon kullanma konularında oldukça yetkinimdir. Teknolojik gelişmeleri takip eden, sorgulayan ve kullanan biri olduğumdan uzaktan eğitimde bu anlamda hiç zorlanmadım. Yüz yüze eğitimde teknolojik materyalleri bu kadar kullanmıyordum.

K23: Bu manada teknolojik yeterliliğe sahip olduğumu düşünüyorum.

K12: Pek çok web2 aracı biliyor ve zaman zaman kullanıyorum. Teknik anlamda hiç sıkıntı yaşamadım.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 3'ü (%8,57) kendilerini uzaktan eğitime olumlu yaklaştırmaya başlayan biri olarak değerlendirmiştir.

K5: Uzaktan eğitime ilk geçtiğimizde kameraya bakarak konuşmak motivasyonumu düşürmüştü. Alışma sürecini atlattıktan sonra, bu tutumum da değişti.

K8: İlk başta nasıl olacak endişesini taşıyordum ama zaman içerisinde uzaktan da yapabileceğimi gördüm.

K19: Salgınla birlikte uzaktan eğitim modeli tecrübesi kazandım. Olumlu ya da olumsuz büyük bir tecrübe kattığını düşünmekteyim. Özellikle B1, B2 ve C1 düzeylerinde uzaktan eğitim modeline sıcak bakmaya başladım. Daha önce böyle bir düşüncem yoktu.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%2,85) kendisini yeterli dönüt verebilen biri olarak değerlendirmiştir.

K10: Ödevlere etkili dönütler verebiliyorum.

Tablo 15 incelendiğinde katılımcıların 1'i (%2,85) kendisini uzaktan eğitimden keyif alan biri olarak değerlendirmiştir.

K16: Her zaman mesleğimi icra etmekten keyif aldım. Şimdi de oldukça keyif alıyorum.

4. Tartışma, sonuç ve öneriler

Dili kullanma fırsatı hem bilişsel hem de duyuşsal olarak yabancı dil öğrenme sürecine büyük avantajlar sunmaktadır. Dili kullanma fırsatı bulanlar dile ait öğelerin ne olduğunu öğrenmek ile birlikte sosyokültürel çevre içinde bu bağlamın nasıl kullanıldığını da deneyimler. Doğrudan yaşantılarla ilişkili olduğu için bu deneyimler bilginin daha iyi depolanmasını ve öğrenenlere hedef dilde birtakım duyuşsal izler bırakmasını sağlar. Böylece yabancı dile ait her bir öge, öğrenen için anlamlı, deneye dayalı, canlı bir işleve sahip olur. Bu bakımdan yüz yüze eğitim şekli Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınıf dışında da yoğun etkileşimsel çevre olanakları sunmaktadır. Dil öğretmenlerin yüz yüze eğitim şeklinin sunduğu olanaklarla öğretim metotlarını çeşitlendirmesi, sözlü dilin yanı sıra beden dilinin avantajlarını kullanması; öğrencilerin ise hem öğretmenleriyle hem sınıf arkadaşlarıyla hem de hedef dil konuşurlarıyla etkileşime girerek öğrenme çevresi oluşturması yüz yüze eğitim şeklinin en önemli avantajları arasında görülmektedir. Ancak COVID-19 Pandemi sürecinde toplum sağlığını kontrol altına alabilmek için eğitim alanındaki çalışmaların uzaktan eğitim ile sürdürülmesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde koşulların da değişmesine neden olmuştur. Bu değişiklik neticesinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşim yoğunluğunun, öğrencilerin derslere katılımının, öğrenimi güçleşen dil becerilerinin, öğretimi güçleşen dil seviyelerinin, genel öğrenci sayılarının, öğrenci motivasyonlarının, sınavlarda yaşanan sorunların, uygulanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, öğretici öz değerlendirmelerinin, karşılaşılan sorunların ve avantajların uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde neler olduğunu ortaya koymak önem arz etmiştir. Bu nedenle araştırmada uzaktan eğitimde Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretim sürecinde öğretmenler ile öğrenciler arasında etkileşimin azaldığı; bunun sebebinin de öğrencilerin ders sırasında kamera ve ses aygıtlarını açmaması, etkileşim sürecinde önemli olan göz teması ve beden hareketlerini kullanamaması olduğu belirtilmiştir. Özellikle yeni kaydolmuş öğrenciler ile öğretmenlerin birbirleriyle tam olarak etkileşime geçemedikleri belirtilmiştir. Birişçi (2013) de öğrencilerin video konferans sisteminde yaşanan teknik problemlere bağlı olarak ders anlatımları sürecinde öğretici-öğrenci arasında etkili iletişimin kurulamadığını ve öğreticiyle yüz yüze ortamda bulunmama ve derse motive olamama şeklinde birtakım olumsuz düşünce içerisinde olduklarını belirlemiştir. Güngör, Çangal ve Demir (2020) ise uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin olumsuz yönleri arasında öğreticilerin sınırlı etkileşime geçtiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen-öğrenci etkileşiminin olumlu olarak etkilendiğini belirten az sayıda (n=4, %8,88) görüş belirtilmiştir. Bulgulara göre, ders dışında gelişen mesajlaşma ve konuşmaya yönelik paylaşımlar öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkilemiştir.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin olumlu bir görüşün belirtilmemiş olması dikkat çekmektedir. Elde edilen sonuçlar, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin birbirinden öğrenme deneyimlerini sınırlandırdığını ve sosyal ilişki içinde dili kullanmalarını kısıtladığını ortaya çıkarmıştır.

Öğrenci-öğrenci etkileşiminin uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde olumsuz yönde etkilendiği (f=30, %100) tespit edilmiştir. Bulgulara göre, öğrencilerin yüz yüze eğitimde kurdukları sınıf içi yardımlaşma ve samimi iletişim kurma olanakları uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde azalmıştır.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde olumsuz yönde değişen öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimini, uygun bir seviyeye taşımak için öğreticilerin çeşitli yöntem, teknik ve etkinliklere başvurdukları tespit edilmiştir. Bunların içinde en çok sosyal medya (f=15, %28,30) kanallarına başvurdukları ve akran danışmanlığı (f=6, %11,32), dil partnerliği (f=6, %11,32), çevrim içi etkinlikler (f=6, %11,32) ve konuşma kulüpleri (f=5, %9,43) gibi yöntem, teknik ve etkinliklerden faydalandığı belirlenmiştir.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin ortaya koyduğu koşullar gereği programda bazı değişikliklere gidildiği tespit edilmiştir. Bunlar; teknolojik materyal kullanımının artması (f=22, %27,50), ders saatinin azalması (f=20, %25,00), etkinliklerin değiştirilmesi (f=13, %16,25), dijital kitapların kullanılması (f=8, %16,25), konulara ayrılan sürenin artması (f=5, %10,00), öğretime ayrılan sürede değişiklik (f=5, %6,25), teneffüs süresinin değişmesi (f=3, %3,75) ev ödevlerinde değişiklikler (f=1, %1,25), öğretim içeriğinde ve kazanımlarda değişiklik (f=1, %1,25), kur saatlerinin düzenlenmesi (f=1, %1,25), ders saatlerinde esnek yaklaşım (f=1, %1,25) olarak belirtilmiştir.

Öğreticiler, yüz yüze eğitimde teknoloji tabanlı materyalleri yerine göre kullandıklarını ancak uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde bunun vazgeçilmez bir unsur hâline geldiğini belirterek program içeriğini tamamen teknolojik materyallerle verdiklerini vurgulamışlardır. Araştırmada belirlenen diğer önemli bir değişiklik ders saatlerinin azaltılmasıdır. Ders saatlerindeki azalmanın nedeni olarak öğretim yönetim sistemleri, öğrencilerin kullandıkları araçlar ve öğrencilerin dikkat süreleri gösterilmiştir.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretimi programında belirtilen diğer bir değişiklik ise ders etkinlikleridir. Öğreticiler, yaşadıkları teknik ve etik sorunlardan dolayı dinleme ve yazma becerilerine dönük etkinlikleri tam olarak gerçekleştiremediklerini; bunu telafi etmek için video ve kısa filmleri daha etkili kullandıklarını; öğrencileri derste tutabilmek için etkinliklerin eğlenceli olmasına dikkat ettiklerini ve öğrencilerin ders dışı zamanlarda da Türkçe öğrenmeye devam edebilmeleri için sosyal medya gruplarından çeşitli dosya ve etkinlikleri öğrencilerle paylaştıklarını belirtmişlerdir. Bu değişikliklerin uzaktan eğitimde kullanılan dijital içeriklere ve kısıtlı zaman dilimine ve öğrencilerin etkinliklere etkili katılım sağlamamasına bağlı olarak ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitap şeklinin de değiştiği tespit edilmiştir. Öğreticiler, bu süreçte Yunus Emre Enstitüsünün ve İstanbul Üniversitesinin dijital (Z) kitaplarını kullanmaya başladıklarını; bunları interaktif kullanmaya elverişli olduğu ve süreci olumlu yönde etkilediği için kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada, öğretmenler, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen sayılarının düştüğünü (n=22, %42,3), devamsız/kayıt donduran öğrencilerin arttığını (n=13, %25), öğrenci sayılarının arttığını (n=11, %21,1) ve öğrenci sayılarında değişiklik olmadığını (n=6, %11,5) belirtmiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen sayılarının düştüğünü belirten öğretmenler, bunun nedeni olarak öğrencilerin zorlanmalarını, kendi çabalarıyla öğrenebileceklerine dair algılarını ve internet sorunu yaşamalarını göstermiştir.

Öğreticiler uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde devamsız/kayıt donduran öğrenci sayılarının arttığını belirtmiştir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin pandemi sürecinin bitmesiyle yüz yüze eğitim şeklini alma isteklerini ve öğrencilerin yaşadıkları internet sorunlarını göstermişlerdir.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen sayısının arttığını bildiren görüşler de yer almıştır. Uzaktan eğitimin şehir dışında ve yurt dışında yaşayanlar için avantaj oluşturduğu, yüz yüze eğitimde başarı yakalayamayan veya zaman ayıramayan öğrencilerin krizi fırsata çevirdikleri ve özellikle ücretli öğrenci sayılarında artış gözlemlendiği belirtilmiştir.

Elde edilen sonuçlar, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının olumsuz yönde değiştiğini belirtmiştir. Bunun nedenleri olarak öğrencilerin öz disiplin yetersizlikleri, kamera ve ses aygıtlarını açmaması ve yaşadıkları teknik sorunlar gösterilmiştir. Özgül, Ceran ve Yıldız (2020), uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinde de öğretmenlerin öğrenci katılımlarını olumsuz yönde değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları katılım sorununu; iletişimsizlik, internete ulaşamama ve isteksizlik ile açıklamışlardır.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının olumlu yönde değiştiğini belirten görüşler de yer almıştır. Ancak bu durumun kamera açma zorunluluğu getirilen kurslarda ortaya çıktığı ve bazı kapalı toplumlarda sosyal çevrede çekingen davranan kız öğrencilerin kendilerini uzaktan eğitimde daha rahat hissetmelerine bağlı olarak ortaya çıktığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Bayram, Peker, Aka ve Vural (2019), kadın üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimi erkek öğrencilere göre daha fazla avantajlı olduğu yönünde düşündüklerini tespit etmiştir.

Bazı görüşlerde (n=4, %8,16) ise uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse katılımlarının yüz yüze eğitime nazaran fark yaratmadığı belirtilmiştir. Bunun nedeni ise öğrencilerin odaklanmalarına, aktif olmalarına ve uzaktan eğitim döneminden önce öğretmen ve öğrencilerin birbirlerini tanımalarına bağlanmıştır.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin en çok yazma (n=26, %=44,07) ve konuşma (n=26, %=44,07) becerilerine dönük etkinliklerde zorlandıkları belirlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin yazma motivasyonlarının düştüğü, bir yazma etkinliğini devam ettirmede zorlandıkları, yazma çalışmalarının Word dosyasına geçirmekte, e-posta yoluyla öğretmenlerine gönderme gibi işlerde ve klavye kullanmada zorlandıkları belirtilmiştir. Öğreticilerin yazılı ödevleri anında kontrol etme, düzeltme ve dönüş yapmadaki eksiklikleri öğrencilerin yazma becerisine dönük etkinliklerde zorlanmalarına neden olan diğer bir etmen olarak tespit edilmiştir. Araştırmada, pratik yapacak doğal bir ortamın bulunmaması, etkileşimin azalması, konuşmaya isteksiz davranılması, internet bağlantısında ve seste meydana gelen kopukluklar nedeniyle öğrencilerin konuşma becerilerine dönük etkinliklerde zorlandıkları tespit edilmiştir. Güngör, Çangal ve Demir (2020) uzaktan eğitimin konuşma becerisini olumsuz yönde etkilediğine dair bulgular elde etmişlerdir. Yurdakul ve Duman (2021) ise öğreticilerin uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde güçlük çektiklerine dair görüş belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin (n=41, %97,62) en çok temel dil düzeyindeki öğrencilerle dersin işlenişinde zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Yüz yüze eğitimde öğreticilerin ses, görüntü ve beden dilini kullanarak çok basit bir şekilde açıklayabildikleri durumların uzaktan eğitim koşullarında öğretiminin zorlaştığı, öğrencilerin bireysel-kültürel art alan bilgileri hakkında öğreticilerin fikir sahip olamadıkları böylece temel dil seviyesindeki öğrencilerle dersin işlenişinin zorlaştığı belirlenmiştir.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının düştüğü (n=29, %72,50), öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının arttığı (n=6, %15) ve

öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında değişiklik olmadığı (n=5, %12, 50) belirtilmiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının düştüğünü belirten öğretmenler, bunun, öğrencilerin yaşadıkları internet sorunları, yüz yüze eğitimi tercih etmeleri, kültürel etkinliklere katılamamaları, öğretmenleri ile olan iletişimin azalması, Türkçe öğrenmenin zor bir dil olduğuna inanmaları ve pratik yapma imkânlarının olmamasından kaynaklı ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarının arttığını düşünen öğretmenler, bunu, öğrencilerdeki dil öğrenme kaygısının onları çalışmaya itmesine, ders kayıtlarını tekrar izleyebilme imkânına sahip olmalarına ve mesafeden dolayı yüz yüze eğitimde zorluk yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitimde kolaylık yaşamalarına bağlamışlardır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarında herhangi bir değişiklik gözlemediklerini düşünen öğretmenler, bilinçli ve özerk öğrencilerin her şartta hedefe yönelik davrandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını artırmak için öğretmenlerin çeşitli etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir. Hedef dilde film/video/şarkı dinletme (n=14, %20), sohbet etme (n=8, 11,42), anında veya en kısa sürede dönüt verme (n=5, %7,14), ödev verme (n=4, %5,63), sınıf dışı etkinlikler yapma (n=4, %5,63), eğlenceli ders etkinlikleri tasarlama (n=4, %5,63), gelecekle ilgili beklentide bulunma (n=3, %4,23), pozitif yaklaşım sergileme (n=3, %4,23), öğrencilerle bireysel olarak ilgilenme (n=3, %4,23), öğrencileri mezun veya daha ileri seviyedeki öğrencilerle tanıştırmaya (n=3, %4,23), öğrenmeye teşvik etme (n=3, %4,23), kültürel örnekler gösterme (n=3, %4,23), öğrencileri telkin etme (n=3, %4,23), öğrencilere dil öğrenme amaçlarını hatırlatma (n=2, %2,82), öğrencilerin başarılarını/gelişimlerini bildirme (n=2, %2,82), derste öğrencilerin ilgi alanlarından örnekler verme (n=2, %2,82), derslerde öğrenci seviyesini dikkate alma (n=2, %2,82) öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını artırmak için öğretmenlerin yaptıkları etkinlikler olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada, öğretmenler, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin çeşitli sorunlarla karşılaştığını ifade etmişlerdir. Bunlar; internet bağlantısında yaşanan sorunlar (n=40, %47,61), teknik donanım yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar (n=10, %11,90), dijital okuryazarlık yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar (n=8, %9,52), sisteme alışma sorunları (n=4, %4,76), bilgisayar kullanılmamaktan kaynaklanan sorunlar (n=3, %3,57), özerk öğrenme becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar (n=3, %3,57), klavye kullanılmamaktan kaynaklanan sorunlar (n=3, %3,57), ekran yorgunluğundan kaynaklanan sorunlar (n=3, %3,57), ev ya da yurt ortamının uygun olmamasından kaynaklanan sorunlar (n=2, %2,38), internetin pahalılığından kaynaklanan sorunlar (n=2, %2,38), saat farkından kaynaklanan sorunlar (n=2, %2,38), dilin kültürel ortamının uzaklığından kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,19), zaman yönetiminin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,19), elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar, uzaktan eğitime yönelik negatif bakış açısından kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,19) şeklinde sıralanmıştır. Benzer olarak Karatepe, Küçükgençay ve Peker (2020), uzaktan eğitimde öğretmen adaylarının da çoğunluğunun cep telefonu ile derslere katıldığını belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmen adaylarının senkron derslere karşı olumsuz tutum içinde oldukları, gelecekte çevrim içi uzaktan eğitim verme konusunda isteksiz oldukları, kendilerini yeterli görmedikleri ve çevrim içi derslerin eğitimin geleceği olduğuna inanmadıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde yapılan kur sınavlarında çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Bunlar; etik sorunlar (n=23, %28,75), internet bağlantısından kaynaklanan sorunlar (n=23, %28,75), teknolojik yetersizliklerden kaynaklanan sorunlar (n=10, %12,50),

öğrencilerin sınav sistemini anlamamasından kaynaklı sorunlar (n=9, %11,25), sınav sisteminden kaynaklanan sorunlar (n=5, %6,25), sınavın geçerliğinden kaynaklanan sorunlar (n=3, %3,75), klavye kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar, öğrencilerin sınava katılmamasından kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,25), öğrencilerin kaygı durumundan kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,25), gözlem yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,25), sınav süresinin uzamasından kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,25), elektrik kesintisinden kaynaklanan sorunlar (n=1, %1,25) şeklinde sıralanmıştır. Benzer olarak Avcı ve Akdeniz (2021) de uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yoğun olarak teknolojik alt yapı ve internet konusunda sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmada, öğreticilerin, ölçme ve değerlendirmede soru-cevap yöntemini (n=21, %17,65), çoktan seçmeli (n=23, %19,33), boşluk doldurmalı (n=19, %15,97) ve doğru-yanlış test maddelerini kullandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğreticilerin; ödevler (n=9, %7,56), deneme sınavları (n=8, %6,72), açık uçlu sorular (n=8, %6,72), yazılı ürün değerlendirme (n=6, %5,04), eşleştirme maddeleri (n=3, %2,52), kontrol listeleri (n=3, %2,52), dikte yöntemi, kısa cevaplı sorular (n=1, %0,84), bulmacalar (n=1, %0,84), öğrenci ürün dosyası (n=1, %0,84) ve süreç odaklı değerlendirme tekniklerini (n=1, %0,84) kullandıkları tespit edilmiştir. Benzer olarak Özgül, Ceran ve Yıldız (2020), uzaktan eğitimde Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede ödevleri, hazır testleri ve soru-cevap yöntemini kullandıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmada, öğreticiler, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin ekonomik açıdan avantajlı olduğunu (n=47, %51,65) belirtmiştir. Bu avantajların mekân (n=22, %46,8), para (n=11, %23,4), zaman (n=7, %14,89) ve mesafe (n=7, %14,89) açısından işlendiği görülmüştür. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin avantajları arasında katılımcıların 9'u (%9,89) bilgiye erişimin kolay olduğunu, 6'sı (%6,59) dersin tekrar izlendiğini, 5'i (%5,49) çeşitli materyal oluşturulduğunu, 4'ü (%4,40) konforlu olduğunu, 4'ü (%4,40) ulaşılır olduğunu, 3'ü (%3,30) teknolojiden yararlanma bilincinin yerleştiğini, 3'ü (%3,30) zaman esnekliği sağlandığını, 2'si (%2,20) ödev kontrolü ve dönütlerin kolaylaştığını, 1'i (%1,10) Öğrencinin kolaylıkla sertifika aldığını belirtmiştir. Katılımcıların 7'si (%7,69) ise uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminin herhangi bir avantajının olmadığını belirtmiştir. Benzer bir şekilde Güngör, Çangal ve Demir (2020), uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik ders almayı sağlaması, zamanı verimli kullanmayı sağlaması, erişim kolaylığı sağlaması, sosyal mesafeye uygunluk taşıması ve olumlu bir yönünün olmaması şeklinde görüş belirttiklerini ifade ederken öğreticilerin zaman ve mekân sınırını kaldırması, öğretim devamlılığını sağlaması ve materyal kullanımı açısından geniş imkânlar sunması gibi olumlu görüşler belirttiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada, öğreticilerin kendilerini olumsuz (n=46, %56,79) ve olumlu (n=35, %31,42) yönde değerlendirdikleri belirlenmiştir. Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde kendilerini olumsuz yönde değerlendiren öğreticilerden 19'u (%41,30) yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olamayan, 11'i (%23,91) hareketleri kısıtlanmış, 7'si (%15,21) yorulan, 3'ü (%6,52) motivasyonu düşük, 2'si (%4,34) fiziksel rahatsızlıklar yaşamaya başlayan, 2'si (%4,34) yeterli dönüt veremeyen, 1'i (%2,17) bilgisayar karşısında ders anlatmaktan sıkılan, 1'i (%2,17) yüz yüze eğitimi özleyen biri olarak kendilerini değerlendirmiştir.

Araştırmada, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde kendilerini olumlu yönde değerlendiren öğreticilerden 11'i (%41,30) eksik yönlerini görme ve geliştirme imkânı bulan, 8'i (%22,85) yeterli, 7'si (%20) özverili, 4'ü (%11,42) eğitim teknolojilerini iyi kullanan, 3'ü (%8,57) uzaktan eğitime olumlu yaklaşıma başlayan, 1'i (%2,85) yeterli dönüt verebilen, 1'i (%2,85) uzaktan eğitimden keyif alan biri olarak kendilerini değerlendirmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak alanyazına şu önerilerde bulunulabilir:

- Bilişim teknolojisi uzmanlarının, Türkçe öğreticilerinin ve Türkçe öğretim merkezi yöneticilerinin katılımıyla, uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde tespit edilen sorunların çözümüne odaklanılacak çalıştay(lar) düzenlenebilir.
- Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin oluşturdukları etkinlik ve uygulamalar ortak bir platformda paylaşılarak deneyim aktarımı sağlanabilir.
- Uzaktan yabancılara Türkçe öğretim sürecinde kullanılan öğrenme nesnelerinin sonradan da kullanımına dönük nesne ambarları oluşturulabilir.
- Uzaktan yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenci motivasyonlarını artırıcı teşvik uygulamaları gerçekteştirilebilir.
- Yurt içinde ve yurt dışında uzaktan Türkçe öğrenenler arasındaki etkileşimi artırıcı sosyal medya platformları oluşturulabilir.

Kaynaklar

- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T., & Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345.
- Caladine, R. (2008). Enhancing e-learning with media-rich content and interactions. Hershey, PA: IGI Global. doi:http://dx.doi.org/10.4018/978-1-59904-732-4.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(1), 24-40.
- Duman, G. B., & Yurdakul, Y. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimde öğreticilerin materyal kullanımını ve teknolojik alt yapıya yönelik tutum ve görüşleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 13(1), 419-438.
- Eraslan, F., & Yücel, D. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimine bakışı (Kazakistan ve Bosna-Hersek örnekleri). *Kesit Akademi Dergisi*, 7(26), 483-499.
- Erturgut, R. (2008). İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal, pedagojik ve teknolojik bileşenleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 79-85.
- Güngör, H., Çangal, Ö., & Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 96-117.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274.
- Kaya, F. B., Kahraman, F., & Uysal, G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının uzaktan öğretime uygunluğu: Yeni İstanbul örneği. *Electronic Turkish Studies*, 16(1), 63-84.

- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Kuzu, A. (2017). Çoklu ortam uygulamalarının kuramsal temelleri. İçinde Ö. Ö. Dursun ve H. F. Odabaşı (Ed.), *Çoklu ortam tasarımı*. (2-33). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: a systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. In R. Mason & A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance*. (pp. 63-73). Oxford, UK: Pergamon.
- Özgül, E., Ceran, D., & Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412.
- Taylor, J. C. (2001, April). Fifth generation distance education. Keynote address delivered at the ICDE 20th World Conference, Dusseldorf, Germany, April 1-5. Retrieved September 8, 2002, <http://www.usq.edu.au/users/taylorj/conferences.html>
- Taylor, J. C. (1995). Distance education technologies: The fourth generation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 11(2), 1-7.
- Tekdal, D. (2020). *Sosyal bilimler eğitiminde uzaktan eğitimin ortaya çıkış gereksinimi ve tarihçesi*. İçinde E. Koçoğlu (Ed.), *Sosyal bilimlere uzaktan eğitimde bakış*. (25-65). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Verduin, J. R., & Clark, J. T. A. (1994). *Uzaktan eğitim: Etkin uygulama esasları* (çeviren: I. Maviş). (1. Baskı). Anadolu Üniversitesi.
- Yurdakul, Y., & Duman, G. B. (2021). Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde temel becerilerin gerçekleştirilebilme durumunun öğretici görüşleri üzerinden değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 167-186.