



BEZGEK

Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi
Journal of Teaching Turkish Language to
Foreigners

Araştırma Makalesi

Cilt 1 (2022) Sayı 1 1-19

Araştırma Topluluğu Bağlamında Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sanal Sınıflar*

Virtual Classes in Which Turkish is Taught as a Foreign Language Within the Community of Inquiry

 Yasin Aktaş¹  Fatih Yılmaz²

Aktaş, Y. ve Yılmaz, F. (2022). Araştırma topluluğu bağlamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sanal sınıflar. *Bezgek yabancılar Türkçe öğretimi dergisi*, 1(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.4>

Makale Hakkında

Geliş Tarihi: 15.08.2022
Kabul Tarihi: 10.09.2022
Yayın Tarihi: 15.09.2022

Anahtar Sözcükler

Araştırma topluluğu
Türkçenin yabancı dil
olarak öğretimi
Sanal sınıflar

Article Info

Received: 15.08.2022
Accepted: 10.09.2022
Published: 15.09.2022

Öz

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sanal sınıfları araştırma topluluğu modeli bağlamında ele almaktadır. Sanal öğrenme ortamlarını sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık boyutlarıyla ele alan araştırma topluluğu modeli, bu ortamlardaki öğrenmenin çeşitli boyutlarına ve gerçekleşmesine ilişkin ölçütler öne süren ve daha etkili bir sanal sınıf meydana getirmeyi amaçlayan bir öğrenme kuramıdır. Çalışma, nitel bir araştırma olup durum çalışması olarak yürütülmüştür. Veriler ise bir devlet üniversitesindeki Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde Türkçe öğrenen A1 düzey öğrencilerin sanal öğrenme ortamlarında yapılmış derslerin katılımsız gözlem yöntemiyle gözlemlenmesi sonucunda elde edilmiştir. Bu süreçte farklı dil becerilerine yönelik olmak üzere toplam on adet ders gözlemlenmiş ve daha sonra bu dersler video kayıtları üzerinden araştırma topluluğu modelinin ortaya koymuş olduğu ölçütler çerçevesinde betimsel olarak çözümlenmiştir. Çözümleme neticesinde elde edilen bulgular, ele alınan sanal sınıflarda öğretimsel boyuttaki etkinliklerin öğretmen güdümlü olarak ön planda olduğunu, sosyal ve bilişsel boyutlardaki etkinliklerin ise daha kısıtlı olduğunu ve bu boyutlardaki beklenen öğrenci davranışlarının tam anlamıyla gözlemlenebilir olmadığını ortaya koymuştur.

Abstract

This study discusses virtual classes in which Turkish is taught as a foreign language within the Community of Inquiry. The Community of Inquiry model, which deals with virtual learning environments with its social, cognitive, and teaching presence dimensions, is a learning theory that proposes criteria for various dimensions of learning in these environments and its realization and aims to create a more effective virtual learning. The study is a qualitative case study. The data of the study are the live classes that the researchers observe non-participantly in the virtual classrooms of A1 level students learning Turkish in a Turkish Teaching

* Bu makale "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarının Sorgulama Topluluğu Çerçevesinde İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir

¹ Öğretim Görevlisi, Fırat Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Elâzığ, Türkiye. yaktas@firat.edu.tr

² Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ABD, Tokat, Türkiye. fatih.yilmaz@gop.edu.tr



Keywords

Community of Inquiry
Teaching Turkish as a
foreign language
Virtual classes

Application and Research Center at a state university. In this process, the researchers observe a total of ten live classes for different language skills and then analyze them descriptively through video recordings within the criteria set by the Community of Inquiry. The findings obtained show that the activities in the teaching presence dimension in the virtual learning environment are at the forefront as teacher-directed, the activities in the social and cognitive presence dimensions are more limited and the expected student behaviors in these dimensions are not explicitly observable.

Giriş

Bilgi teknolojilerinde kaydedilen ilerlemeler öğrenmeyi ve öğrenme ortamlarını da etkilemiş; bu sayede sanal öğrenme, uzaktan öğrenme ve çevrim içi öğrenme gibi öğrenme biçimlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır (Moore vd., 2011). Günümüzde artık bu kavramlarla birlikte tartışılan öğrenme, sınıf içi ortamların da ötesine geçerek, kısmen de olsa zaman ve mekândan özgürleşerek sanal bir boyuta evrilmiştir (Can, 2020). Çevrim içi ya da sanal sınıflar olarak adlandırılan ve çeşitli teknolojik olanaklarla zenginleştirilmiş olan bu ortamlar aracılığıyla teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirilebilmekte ve bu bireyler dil öğrenimi gibi çeşitli öğrenme hedeflerine ulaşabilmektedir (Gülengül Birinci, 2020). Bu doğrultuda, pek çok dilin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde teknoloji destekli öğretim etkinliklerinden yararlanılmakta, hatta bazen bu öğretim sadece teknoloji tabanlı olarak yürütülmektedir. Nitekim Bennett ve arkadaşlarının (2008) “dijital yerliler” olarak tanımladığı bir öğrenci grubuna teknoloji destekli öğretim etkinliklerinin sunulmasının daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Günümüzde farklı türdeki okulların yanında üniversiteler, özel kurslar ve ders kitabı şirketleri gibi pek çok kurum dil öğretimi sürecinde çevrim içi öğrenme fırsatları sunmakta, öğrenenler sunulan bu fırsatlar sayesinde yabancı dil bir dili öğrenme imkânı elde etmektedir (Ekmekçi, 2015). Şüphesiz ki bu dillerden biri de Türkçedir. Başta eğitim olmak üzere, turizm, göç, ticaret ve bunlara benzer pek çok sebeplerden ötürü Türkçe yabancı dil olarak öğrenilmekte ve öğretilmektedir (Şen, 2016). Türkçenin bahsi edilen sanal ortamlarda daha etkili bir şekilde öğretilmesi, Web temelli öğrenme araçlarından etkin bir şekilde faydalanılması ve bu araçların öğrenme ortamıyla uygun olarak bütünleştirilmesiyle mümkün olabilir (Baş ve Yıldırım, 2018). Bu noktada en büyük payın öğretmene, daha özel bir tanımla Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlere düştüğü söylenebilir. Çünkü bu bireyler, programın uygulayıcısı olmaları dolayısıyla, sınıflarındaki öğretim faaliyetlerinden sorumlu ve bunda etkilidirler. Bu anlamda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerden beklenen “teknolojik pedagojik içerik bilgisi”, “öğrenmeyi tasarlama”, “öğrenmeyi sağlama” ve “öğrenmeyi değerlendirme” süreçlerine bütünüyle hâkim olmasıdır (Sarıgül, 2021, s. 60). Bu noktada Sarıgül’ün belirtmiş olduğu ölçütler, araştırma topluluğu modelinin ilkeleriyle de büyük ölçüde örtüşmektedir. Söz gelimi “teknolojik pedagojik içerik bilgisi ile öğrenmeyi tasarlama ve değerlendirme” modelin öğretimsel buradalık boyutuyla, “öğrenmeyi sağlama” bilişsel buradalık boyutuyla doğrudan ilişkilendirilebilir. Araştırma topluluğu modeline ilişkin detaylı bilgiler çalışmanın ilerleyen yerlerinde etraflıca tartışılacaktır.

Türkçenin çevrim içi sanal sınıflardaki öğretim faaliyetlerinin iletişimsel edincin kazandırılmasına yönelik olması ve etkileşimli materyallerden yararlanması gibi özellikler bu ortamların önemli bir ayağını meydana getirmektedir (İnal ve Arslanbaş, 2021). Bununla birlikte öğrencilere sunulan dilsel girdinin öğrenci tarafından bilişsel bir perspektiften müzakere edebilmesine olanak tanıyacak etkileşimin sağlanması da kritik öneme sahiptir (Gass ve Mackey, 2007, akt. Khalmatova, 2021). Bu noktada İnan (2021), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hedef dilde



kullanılabilecek ve onlara ortamdaki diğer bireylerle dildeki yapıyı ve içeriği müzakere edebilecekleri etkinlikler sunmuştur.

Yukarıda tartışılan tüm hususlar dikkate alındığında, aynen yüz yüze öğrenme ortamlarında olduğu gibi çevrim içi öğrenmenin de öğrencilerin akademik bilgi ve becerilerini artırmayı, bilişsel ve sosyal süreçlerini aktif kılmayı hedeflediği görülmektedir. Bununla birlikte bu sanal ortamlardaki öğrenmenin etkili bir şekilde planlanıp yürütülmemesi, sosyal etkileşim sınırlı oluşu ve bu süreçte teknik bazı aksaklıklarla karşılaşılması gibi pek çok sebepten ötürü sürecin verimsiz geçmesi de söz konusu olabilmektedir (Han ve Demirbilek, 2021). Araştırma topluluğu da, bu olası verimsizliği azaltmak ve tam bir sanal öğrenmenin sağlanması amacıyla, iş birlikçi ve yapılandırmacı anlayışlara bağlı olarak sanal öğrenme ortamlarını sosyal, bilişsel ve öğretimsel buradalık boyutlarıyla ele alan bir öğrenme modelidir (Garrison, 2016). Bu model, sanal öğrenmenin boyutlarını ortaya koymakta ve bu sayede öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini düzenleyerek daha etkili bir öğrenme çıktısına ulaşmalarını hedeflemektedir (Kovanović vd., 2018; Smidt vd., 2021). Kuramın öncüsü olan araştırmacılar, sanal bir öğrenme ortamındaki bireylerin araştırma topluluğu oluşturabilmeleri için bu ortamdaki bireyler arasında sosyal etkileşimin olması, bu bireylerin bilişsel etkinlikler sürecine aktif olarak katılım göstermesi ve planlanmış öğretim faaliyetlerinin önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Garrison vd., 1999). Buna göre bahsedilen bu boyutlardaki çeşitli etkinliklerin etkileşimi sonucunda etkili bir öğrenmenin gerçekleştiği ifade edilebilir. Aşağıda yer alan tabloda araştırma topluluğunun boyutları, bu boyutları meydana getiren alt boyutlar ve bunlara ait hedef davranışlar Garrison (2016, s.28) tarafından ortaya konulan biçimiyle yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Topluluğunu Boyut, Alt Boyut ve Hedef Davranışları

Boyutlar	Alt Boyutlar	Hedef Davranışlar
Sosyal buradalık	Duygusal iletişim	Duyguların dışı vurumu
	Açık iletişim	Öğrenme iklimi oluşturma / çekinmeden ifade bulunma
	Etkileşime dayalı iletişim	Grup kimliği oluşturma / İş birliği sağlama
Bilişsel buradalık	Tetikleyici olay	Merak uyandırma
	Keşfetme	Bilgi alışverişinde bulunma
	Sentezleme	Farklı düşünceleri bir araya getirme
	Karara varma	Yeni düşünceleri hayata geçirme
Öğretimsel buradalık	Tasarım ve düzenleme	Müfredatı, yöntem ve tekniği belirleme
	Öğretimi destekleme	Bilgi aktarımı sağlama
	Doğrudan öğretim	Dikkatini toplama ve problemleri çözme

Tablo 1’de görüldüğü üzere, modelin üç temel boyutu toplamda on alt boyuttan meydana gelmekte ve bu alt boyutların gerçekleşip gerçekleşmediği ise bunlara ilişkin hedef davranışların var olup olmamasıyla tayin edilmektedir. Örneğin, sanal bir öğrenme ortamındaki bireyler duygularını arkadaşlarına iletebiliyorsa ya da diğer arkadaşlarının kendisini bir birey olarak kabullendiklerinden eminse bu sanal öğrenme ortamında duygusal bir iletişimden bahsetmek mümkün olabilir. Buna paralel olarak sanal ortamdaki öğrenciler öğrenme hedeflerinden ve bu hedeflere nasıl ulaşacakları konusunda bilgi sahibi iseler bu ortamda öğretimsel buradalık boyutunun tasarım ve düzenlenmesinin bir anlamda gerçekleştiği ifade edilebilir.

Araştırma topluluğu modelinin ilk boyutu olan sosyal buradalık boyutunun duygusal iletişim alt boyutu sanal öğrenme ortamlarındaki bireylerin duygu, düşünce ve hislerini gruptaki diğer bireylerle paylaşımlarıyla ayırt edilmektedir. Nitekim Rourke ve arkadaşları da (2001) duygusal iletişimi; bireylerin olumlu, olumsuz ya da objektif düşüncelerini belirtmeleri, mizah unsurlarını

kullanmaları, ya da yazılı olarak çeşitli sembol ve ikonların kullanımı ile gerçekleştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Sosyal buradalıktaki ikinci alt boyut olan açık iletişim ise bireylerin karşılıklı olarak güven duygusu içinde olmaları ve birbirlerini sosyal birer birey olarak kabul etmeleri olarak tanımlanmaktadır (Garrison, 2016; Kreijns vd., 2014). Açık iletişim kapsamında, dil öğrenme sürecindeki bireyin çeşitli dil yapılarına ilişkin hata yapmaktan korkmaması, bu noktada arkadaşlarına güven duyması önemli bir hedef davranış olarak görülebilir. Son alt boyut olan etkileşime dayalı iletişim ise kişilerarası ilişkilerin ön plana çıktığı, bireylerin içinde buldukları sanal gruba karşı bir aidiyet duygusunu hissetmesi olarak anlaşılabilir (Garrison, 2016). Bu anlamda, bireylerin bireysellik kastedilen “ben, bana, beni” gibi ifadeler yerine “biz, bize, bizi” gibi çoğulluk ifade eden dil yapılarını tercih etmelerini ya da birbirlerini selamlamaları gibi günlük dile ait unsurları kendi aralarında kullanma durumlarını etkileşime dayalı iletişimin farklı hedef davranışları olarak değerlendirmek mümkün olabilir.

Öğrenmenin gerçekleşmesi bilişsel süreçlerin aktif kılınması ile meydana geldiğinden hem yüz yüze hem çevrim içi öğrenme ortamlarında bu süreçlere yönelik öğretim etkinliklerinin yapılması önemlidir (Engin vd., 2008). Araştırma topluluğu modeli de bilişsel buradalığı sanal öğrenmenin üç boyutundan biri olarak ele almakta ve sanal sınıflardaki bireylerin kendi anlamlandırmalarını oluşturarak üst düzey düşünme becerileri kazandığı boyut olarak değerlendirmektedir (Akyol ve Garrison, 2011). Tablo 1’de de görüldüğü üzere bilişsel buradalık boyutu birbiriyle döngüsel bir ilişki içinde olan dört aşamadan meydana gelmektedir. Sırasıyla bu aşamalar; tetikleyici olay, keşfetme, sentezleme ve karara varma aşamaları olarak belirtilmiştir. İlk aşama olan tetikleyici olay aşamasında topluluktaki bireylerden biri ya da öğretmen tarafından bir problem ortaya atılarak öğrencilerin ilgileri bu noktaya çekilir ve bu sayede sorgulama süreci de başlamış olur (Rolim vd., 2019). Bunu takip eden keşfetme aşamasında ise öğrenciler, ortaya konmuş olan problemi derinlemesine anlamaya çalışır ve bu probleme ilişkin olası çözüm önerilerinde bulunur (Garrison, 2016; Rolim vd., 2019). Adından da anlaşılacağı gibi, sentezleme aşamasında keşfetme aşamasında tartışılmış olan düşünceler müzakere edilerek ortamdaki her bir öğrenci kendi anlamlandırma sürecini meydana getirerek öğrenme eylemlerini gerçekleştirir. Modelin öncüsü Garrison (2016), bu süreçte öğretmenin bazı kritik eylemlerde bulunması durumundan bahsederek öğrencilerin oluşturdukları yanlış anlamlandırmaların, bir diğer ifadeyle yanlış öğrenmelerin, farkında olması gerektiğini ve bu süreçte rol model olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu noktada, fosilizasyon olarak ifade edilen ve öğrenilen dile ait ilerlemenin sekteye uğradığı ya da belirli hataların düzeltilmesinin görece zor olduğu eşğin aşılmasında araştırma topluluğu modelinin sentezleme aşaması önemli bir safha olarak görülebilir (Selinker ve Lamendella, 1978). Bilişsel buradalığın son aşaması olan karara varma aşamasında ise her bir öğrenci tetikleyici olay aşamasında ortaya konmuş olan probleme ilişkin çözüm önerilerini test eder, yani doğruluğunu sorgular. Böylece öğrenciler kendi anlamlandırma sürecinden emin olur ve bir sonraki araştırma döngüsüne hazırlanarak sürekli ve döngüsel bir öğrenme süreci meydana getirir (Garrison, 2016; Rolim vd., 2019).

Modelin son boyutu olan öğretimsel buradalık; tasarım ve düzenleme, öğretim sürecini destekleme ve doğrudan öğretim olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Öztürk ve arkadaşları (2017) öğretimsel buradalık boyutunu yüz yüze öğretim faaliyetlerindeki öğretmen etkinliklerine benzetmekte, bu boyutu sanal sosyal ve bilişsel etkinliklerin tasarımı olarak tanımlamaktadır. Tablo 1’de bu alt boyuta ait hedef davranışlar dikkatle incelendiğinde bu sürecin daha çok öğretim programı ve süreciyle alakalı düzenleyicilerin kullanıldığı, çeşitli etkinliklerle öğrenme sürecinin desteklendiği, öğrencilerin eksik ya da yanlış yapılandırdığı öğrenmeleri revize etmelerine fırsat tanındığı bir boyut olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyutun tasarım ve düzenleme alt



boyutunu Anderson ve arkadaşları (2001), sanal sınıfların yapısının, buradaki süreçlerin, bu ortamlardaki bireylerin etkileşiminin ve değerlendirme ölçütlerinin planlanması ve tasarımı olarak tanımlamaktadır. Bu amaçla görsel materyallerin kullanılması, ders notlarının hazırlanması, bireysel ya da grup aktivitelerinin oluşturulması gibi pek çok öğretim tekniğinden yararlanılabilir (Arbaugh ve Hwang, 2006). İkinci alt boyut olan öğretim sürecinin kolaylaştırılmasında temel hedef öğrenci katılımını artırmak ve onları bu noktada cesaretlendirip öğrenmeye karşı güdülemektir (Shea vd., 2006). Bu süreçte öğrenci performansını değerlendirmek ve gerekli dönütleri sağlamak, etkin katılım göstermeyen öğrencileri sürece dâhil etmeye çalışmak ve olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol altına almak bu aşamada öğretmenden beklenen bazı davranışlar olarak ifade edilmiştir (Arbaugh, 2013). Son alt boyut olan doğrudan öğretim ise öğrencilerin yanlış yapılandırmış oldukları her türlü anlamlandırmaların, bir diğer ifadeyle yanlış öğrenmelerin, öğretmen tarafından teşhis edilip düzeltilmesi için yapılan öğretim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Garrison, 2016). Bu amaçla öğretmenin, öğrencileri farklı öğrenme kaynaklarına yönlendirmesi, bunun için onlara rehberlik etmesi ve onların öz öğrenme becerilerini iyileştirmesi bu süreçte yapabileceği öğretim etkinlikleri olarak düşünülebilir.

Yöntem

Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sanal öğrenme ortamlarını araştırma topluluğu modeli bağlamında ele alan bu çalışma nitel bir araştırma olup durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Bu anlamda çalışma, “Araştırma topluluğu bağlamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sanal sınıfların özellikleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramaktadır. Durum çalışmaları, Büyüköztürk ve arkadaşlarının (2020, s. 24) MacMillan’dan (2000) aktardığına göre “bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirlerine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem” şeklinde tanımlanmıştır. Benzer olarak Creswell (2013) de durum çalışmalarını, güncel bir olgu hakkında gözlem, mülakat ya da doküman gibi farklı veri kaynaklarından yararlanarak detaylı bir durum betimlenmesinin yapıldığı nitel bir yaklaşım olarak ifade etmiştir. Bu çalışma da ortak bir amaç doğrultusunda sosyal bir oluşum meydana getirmiş olan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin belirli bir ortam olarak sanal sınıflarını irdelemektedir.

Araştırmanın çalışma grubu bir devlet üniversitesine bağlı TÖMER’de 2020-2021 öğretim yılında A1 kurunda Türkçe öğrenen 19 öğrencidir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yaklaşımlarından biri olan kolay ulaşılabilir durum örneklemesiyle seçilmiştir zira nitel yaklaşımla yürütülen çalışmalar, araştırmaya konu olan olgu ya da olguların detaylı bir şekilde irdelenmesini amaçladığı için araştırmacılar, bireyleri ya da mekânları araştırma amacına uygun olarak kasıtlı bir şekilde belirleyebilmektedir (Creswell, 2012). Bu çalışma grubundan alınan veriler, gruba sanal öğrenme ortamları üzerinden yapılmış canlı derslerin video kayıtlarından oluşmaktadır. Toplamda farklı dil becerilerine yönelik olarak yapılmış on adet canlı ders katılımsız gözlem yöntemiyle gözlemlenmiş ve sonrasında bu dersler, kayıtları üzerinden betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Katılımsız gözlem, Yin (2018) tarafından durum çalışmalarında kullanılacak bir veri toplama tekniği olarak belirtilmiş ve gözlemci konumundaki araştırmacının sürece müdahale etmeyip doğrudan gözlemlendiği bir veri toplama tekniği olarak tanımlanmıştır (Taşdemir, 2019). Çalışmada, çalışma grubunu oluşturan bireylerin öğrenme ortamı aynen olduğu gibi betimlenmesi amaçlandığı için bu veri toplama tekniği tercih edilmiştir.

Video ders kayıtları, betimsel analiz tekniğiyle araştırma topluluğunun ölçütleri kapsamında bilgisayar destekli analiz yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Özellikle büyük bir yapı teşkil eden nitel verilerin analizinde bilgisayar destekli çözümlenmeler araştırmanın inandırıcılığı ve ikna



ediciliğini artıran bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Yakut Çayır ve Sarıtaş, 2017). Zira bu tür yazılımlar, araştırmacıya gelişmiş özellikleri sayesinde çok daha dikkatli çözümleme yapma olanağı tanımaktadır (St John ve Johnson, 2000). Çözümleme sürecinde çalışma grubunun dil özellikleri dikkate alınmış, bu süreçte kişisel gözlem notları tutulmuş ve çıkarımların dayanak noktaları belirtilmiştir. Bunlar sayesinde çalışmanın inandırıcılık, tutarlılık ve ikna edicilik özelliği artırılmaya çalışılmıştır. Keza Büyüköztürk ve arkadaşları (2020) da bu ve buna benzer işlemlerin nitel araştırmaların değinilen özelliklerini artırdığını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak Baltacı'nın (2017) Patton'dan (2002) naklettiğine dayanarak nitel verilerin analizi sürecinde farklı kodlayıcıların süreçte yer alması güvenilirliği etkilemektedir. Bu sebeple kodlama süreci farklı iki araştırmacı tarafından yürütülmüş ve araştırmacıların yapmış olduğu kodlama benzerliği Miles ve Huberman güvenilirlik formülüne göre %80'nin üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır (Miles ve Huberman, 1994; akt. Baltacı, 2017) Videoların çözümleme süreci, videolardan elde edilen veriler tekrara düşünceye kadar devam etmiştir çünkü nitel araştırmaların doğası gereği veriler kendini tekrarlayabilir ve bu durumda araştırmacı farklı türdeki verileri toplama sürecine girmekle beraber elde ettiği verileri detaylandırma da bilir (Morse, 2016; Shenton, 2004; akt. Baltacı, 2019). Araştırmacılar, verilerin doygunluğa eriştiğine ikna olduklarında farklı verilerden yararlanmamış ve toplanan verilerin detaylandırılması yolunu tercih etmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında çalışma grubunun video ders kayıtları öncelikle nitel veri analizi programı aracılığıyla deşifre edilmiş daha sonra ise kodlama işlemine geçilip betimsel analiz yapılmıştır. Bu süreçte yapılan deşifre ve kodlamalar aşağıda yer alan tabloda açıkça görülmektedir.



Tablo 2. Analiz Edilen Video Derslerden Birine Ait Deşifre ve Kodlamalar

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

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

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

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

Yukarıdaki Tablo 2’de yer alan deşifre ve kodlama işlemi çözümlenen tüm video ders kayıtları için uygulanmış ve ulaşılan tüm bulgular aşağıda yer alan Tablo 3’te gösterilmiştir.

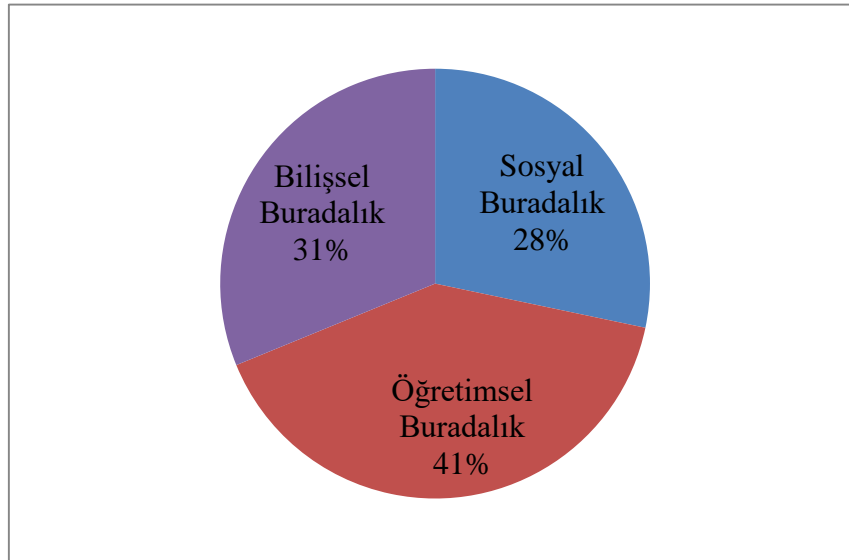
Tablo 3. Araştırma Topluluğu Çerçevesindeki Tüm Boyut, Alt Boyut ve Hedef Davranışlara Ait Kodların Sayısı

Araştırma Topluluğu	Yapılan Kodlamaların Sayısı
Boyut ve Alt Boyutlar	622
Öğretimsel Buradalık	
1. Öğretim Sürecinin Tasarım ve Düzenlenmesi	
a) Öğretim programını oluşturma	14
b) Öğretim yöntemini belirleme	7
c) Zaman parametrelerinden yararlanma	3
d) Öğretim ortamının özelliklerinden yararlanma	6
e) Kural oluşturma	14
2. Öğretim Sürecini Destekleme	
a) Anlaşmazlıkların belirlenmesi ve uzlaşılması	2
b) Öğrenci katılımını teşvik etme	44
c) Ortamı organize etme	0
d) Tartışma ve konuşmaya güdüleme	22
e) Sürecin etkisini test etme	8
3. Doğrudan Öğretim	
a) Konu ya da içeriğin sunumu	52
b) Dikkati odaklama	12
c) Konuyu özetleme	9
d) Öğrenmeyi kontrol etme	18
e) Eksik ya da yanlış öğrenmeleri belirleme	32
f) Farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma	6
g) Teknik sorunları çözme	3

Bilişsel Buradalık		
1. Tetikleyici Olay		
a) Problemin farkına varma		0
b) Merak duygusu oluşturma		3
2. Keşfetme		
a) Fikir çeşitliliği gösterme		25
b) Bilgi alışverişinde bulunma		3
c) Hipotez kurma		0
d) Beyin fırtınası yapma		9
e) Bütünü yakalama		7
3. Sentezleme		
a) Yakınsama		14
b) Sentezleme		8
c) Çözümler üretme		23
4. Karara varma		
a) Uygulama		79
b) Test etme		23
c) Savunma		0
Sosyal Buradalık		
1. Duygusal İletişim		
a) Duyguların dışa vurumu		24
b) Mizah unsurlarından yararlanma		7
c) Kendini		11
2. Açık İletişim		
a) Mesajlar dizisini kullanma		0
b) İletileri alıntılama		0
c) Söylenilene atıfta bulunma		6
d) Soru sorma		45
e) Övgüde bulunma		0
f) Aynı görüşü paylaştığı söyleme		9
3. Etkileşime Dayalı İletişim		
a) Diğer öğrencilere hitap etme		8
b) Çoğul yapılar kullanma		4
c) İletişim kurmak amacıyla ifadelerde bulunma		62

Tablo 3, çalışma grubunun sanal öğrenme ortamında tespit edilip kodlanan 622 adet bulguyu göstermektedir. Ayrıca, kodlanarak ortaya konan bu bulguların 252 tanesinin öğretimsel buradalık boyutunda, 194 tanesinin bilişsel buradalık boyutunda, 176 tanesinin ise sosyal buradalık boyutunda olduğunu da görülmektedir. Aşağıda gösterilen pasta grafiğinde de yüzdeler olarak ortaya konmuş olan bulguların hangi boyutta olduğu yer almaktadır.

Grafik 1. Boyutlara Ait Bulguların Yüzdeler Oranı



Yukarıda yer alan pasta grafiği, öğretimsel buradalığı gösteren faaliyetlerin %41 oranında gözlemlendiğini, sosyal buradalık ve bilişsel buradalık boyutlarına ait etkinliklerin birbirine yakın oranda gerçekleştiğini ve sosyal buradalığın %28, bilişsel buradalığın ise %31 olarak gözlemlendiği göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma topluluğu modeli, daha önce de tartışıldığı üzere, daha etkili bir sanal öğrenme ortamı sağlamak adına belirli ölçütler öne süren bir kuram olarak tanımlanmaktadır (Garrison, 2016). Çalışma grubunun video ders kayıtlarından elde edilip çözümlendikten sonra ortaya konan bulgular, bahsi geçen sanal sınıflarda öğretmen güdümlü etkinliklerin bilişsel ve sosyal boyuta yönelik olarak gözlemlenmiş öğrenci davranışlarından daha baskın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çalışma grubunda öğretmen merkezli bir öğretim anlayışının daha hâkim olduğu şeklinde algılanabilir. Oysa öğrenci katılımını teşvik etmek ve bu sayede onların daha aktif bilişsel etkinliklerde bulunmalarını sağlamak yabancı öğretiminde temel bir ilke olarak ele alınmaktadır (Barın, 2014). Çalışma grubunun A1 düzeyinde bulunduğu dikkate alındığında, özellikle öğretim faaliyetlerin başladığı ilk zamanlarda, öğretmen merkezliliğin daha görünür olması olağan görülebilir. Buna karşın yabancı dil öğretiminde sosyal öğrenmeyi sağlayan ve öğrenciyi merkeze alan iletişim yaklaşımlarının işe koşulması, öğretmen ve öğrencinin birbirine karşı sorumluluklarının paylaşılması, tüm bunların neticesinde öğrencinin de üzerine düşeni yapıp öğrenme etkinliklerini gerçekleştirilmesi de kritik derecede önemlidir (Yalçın, 2014). Tablo 3'deki öğretimsel buradalığa ait alt boyutlardaki bulgular dikkatle incelendiğinde özellikle doğrudan öğretimin var olduğunu gösteren hedef davranışlar sıklıkla gözlemlenmiştir. Dile ait içeriğin sunulması, yanlış ya da eksik öğrenmelerin tespit edilip bunların düzeltilmesi, öğrencinin dikkatinin çekilmesi, ders sonunda özetlemelerin yapılması gibi etkinliklere dair pek çok öğretmen davranışı gözlenmiştir. Buna paralel olarak öğretim sürecinin kolaylaştırılmasında da öğretmen etkinlikleri bazı hedef davranışlar için yoğun olarak gözlemlenmiştir. Örneğin öğrenci katılımının takdir edilmesi ve bunun öğrenciyle paylaşılması etkili bir isteklendirme kaynağı olarak değerlendirilmenin yanında etkili bir öğretim stratejisi olarak da görülebilir (Altunöz ve Bay, 2018). Nitekim çalışma grubunun öğretmeni, öğrenci katılımına karşı bu türden ifadeleri sıklıkla kullanarak katılımı pekiştirmiştir.

Bilişsel buradalık, öğrencinin zihinsel olarak öğretim sürecine nasıl dâhil olduğu, bunun için neler yaptığı, bu zihinsel etkinliklerin hedef davranışlarının neler olabileceği ile ölçütler barındırmaktadır. Bilişsel süreçlerin doğrudan gözlenmesinin zor olduğu, buna dair ancak çeşitli çıkarsamaların yapılabilmesi, sadece gözlemlenebilir olanla öğrenmeyi açıklamanın güç oluşu gibi farklı nedenlerden ötürü bu alt boyuttaki hedef davranışlar öğrenci etkinliklerine dayalı olarak çıkarsanmıştır (Ayıtgu Metin vd., 2022). Keza sosyal öğrenme kuramı da öğrenmenin davranışa yansımalarının zorunlu olmadığını ileri sürmektedir (Bayrakçı, 2013). Bunun yanında her bilişsel hedef davranışın her konu alanına yönelik öğrenme için geçerli olamayabileceğini de göz önünde bulundurmak bu noktada doğru bir yaklaşım olarak algılanabilir. Örneğin, problemin farkına varılması hedef davranışına ait bir bulguya rastlanılmamış olunması öğrencilerin farkındalık düzeyinin çok düşük olduğu şeklinde değil, bunun sanal bir ortamda gözlemci tarafından somut bir davranışa dayandırılmamış olduğu şeklinde anlaşılmalıdır. Buna benzer bir sav olarak merak duygusu oluşturma için de söylenebilir. Örneğin, dile ait bir yapıya yönelik öğrencide bir ilgi ve merak oluşmuş olabilir ama öğrenci bu merakını ya da ilgisini belli edecek bir davranışta bulunmamışsa dışarıdan bir gözlemcinin bu hedef davranışın farkında olması hâliyle zor olacaktır. Buna rağmen öğrenciler, öğrendikleri dil yapılarını sıklıkla uygulamaya çalışmış, bazen çeşitli tahminlerde bulunmuş ve



öğrenmiş olduklarının doğru olup olmadığını sınınamışlardır. Dilin öğrenilmesi zihinsel etkinliklerle gerçekleşir ve öğrenilen dilin üretimi de bilişsel bir takım faaliyetlerle mümkündür zira bilişsel öğrenme kuramı da öğrenmede zihinsel süreçlerin aktifliğine vurgu yapmaktadır (Peçenek, 2008). Öğrenme stratejilerinin de bilişsel öğrenme modelindeki ilkelere dayandığı dikkate alındığında dil öğretimi sürecinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler bu bilişsel etkinlikleri ortaya çıkarmak üzere kullanılmaktadır (Serçe, 2015).

Sosyal buradalığa yönelik olarak gözlemlenen hedef davranışların öğretimsel ve bilişsel boyutta gözlemlenene göre sınırlı kalmış olması çalışma grubunun sanal öğrenme ortamında sosyal ilişkiler ağının yeterince gelişmemiş olduğunun bir kanıtı olarak yorumlanabilir. Nitekim çalışma grubundaki öğrencilerin farklı coğrafyalardan gelmiş olmaları, araştırmanın yapıldığı zaman diliminde Covid-19 pandemisinden ötürü sosyal ilişkilerin zorunlu olarak sınırlı kalması gibi farklı faktörlerin bu durumda etkisi olmuş olabilir. Tablo 2'deki bu boyuta ilişkin gözlemlenen hedef davranışlara bakıldığında soru sorma ve iletişim amaçlı ifadelerde bulunma hedef davranışları sıklıkla gözlemlenmiş, bazı hedef davranışlar sınırlı gözlemlenmiş, bazıları da hiç gözlemlenmemiştir. Burada dikkat çeken bir diğer nokta ise soru sorma ve iletişim amaçlı ifadelerde bulunma ifadeleri de çok baskın bir şekilde öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen yönelimli bir şekilde meydana gelmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrenci-öğrenci etkileşimi sadece canlandırma gibi öğretim teknikleri ile sınırlı kalmıştır. Oysa uzaktan öğretim teknolojileri söz konusu etkileşimleri sağlayabilecek özelliklerle tasarlanmıştır ve böyle bir etkileşimin canlı görüntü, sohbet odaları, mesaj tahtaları gibi farklı araçlar ile sağlanması mümkündür (Adıyaman, 2002; Akdemir, 2011). Bu noktada, öğretimsel buradalıktaki sistem özelliklerinden yararlanma ve ortamı organize etme hedef davranışlarının sınırlı sayıda gözlemlenmiş olması da öğrenci-öğrenci etkileşiminin sınırlı olduğunun bir kanıtı olarak da görülebilir. Bununla birlikte sanal öğrenme ortamlarında iletişim ve etkileşim yetersizliği, buna bağlı olarak hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde motivasyon düşüklüğünün olması uzaktan eğitim sürecindeki paydaşlarca belirtilen ortak bir kanı olmuştur (Özdoğan ve Berkant, 2020). Bununla birlikte çevrim içi öğrenme ortamlarında dersin içeriği, öğrenci özellikleri, sistem özellikleri gibi birçok etkene bağlı olarak sınıf içi iletişimi ve öğrenci etkileşimi artırabilecek uygulamalar da mevcuttur. Bu amaçla öğretmen, öğretim sürecini kolaylaştırıcı rolüne bürünerek ve grup tartışmalarını sağlayarak iletişim ve etkileşimi artırabilir (Gökmen vd., 2016). Tüm bu sonuçlar, araştırma topluluğunun boyutları arasında sıkı bir ilişki olduğunu, bir boyutun diğerini etkilediğini ve tam bir öğrenmenin gerçekleşmesinin iyi bir planlama ve uygulama gerektirdiğini açıkça göstermektedir.

Bu çalışma, Türkçe öğrenen yabancıların sanal öğrenme ortamlarını değerlendirmiş ve bu değerlendirmeyi araştırma topluluğu modeline dayandırarak yapmıştır. Nitel araştırma yaklaşımının desenlerinden biri olan durum çalışması olarak yürütülen araştırmanın verileri Türkçe öğrenen yabancı uyruklu bireylerin sanal öğrenme ortamlarında yapılan video derslerden oluşmaktadır. Bu video dersler katılımcı olmayan gözlem yöntemiyle gözlemlenmiş ve betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Çözümlemeler neticesinde elde edilen bulgular, çalışma grubunun sanal öğrenme ortamında öğretimsel buradalığın öğretmen etkinlikleriyle öne çıktığını, bilişsel ve sosyal buradalığı gösteren hedef davranışların birbirine yakın ve daha sınırlı gerçekleştiğini göstermektedir. Öğretimsel buradalığın hedef davranışları, temelde öğretim faaliyetleriyle ilişkilendirilmekte ve bu faaliyetlerin öğrencilerin çeşitli zihinsel eylemlerde bulunmalarına imkân tanıyıp öğrenmenin bilişsel boyutuna önayak olmasıyla karakterize edildiği görülmektedir. Bu eylemlerin sanal sınıf ortamında öğretmen tarafından bazılarının sıklıkla gerçekleştirildiği, bazılarının ise daha sınırlı kaldığı gözlenmiştir. Örneğin doğrudan öğretim alt boyutundaki hedef davranışlar bahsi edilen sanal sınıflarında oldukça sık gözlemlenmiştir. Buna karşın sanal öğrenme ortamının sunmuş olduğu özelliklerden yararlanılması



hedef davranışı pek gözlemlenmemiştir. Bilişsel etkilere yönelik olan bilişsel buradalık boyutu da, bilişsel süreçlerin gözlemlenmesinin zor oluşu göz önüne alınarak, daha çok öğrenilen dil yapılarının öğrenci tarafından uygulanması ve uygulamanın test edilerek doğruluğundan emin olunması şeklinde gerçekleşmiştir. Diğer bilişsel etkinlikler öğrenci tarafından gerçekleştirilmiş bile olsa gözlemci tarafından bunlar kısıtlı olarak gözlemlenmiştir. Sosyal buradalık boyutunda ise iletişim ve etkileşimin öğrenciden öğretmene ya da öğretmenden öğrenciye yönelimli olarak gerçekleştiği, ortamdaki bireylerin diğer topluluk üyeleri tarafından sosyal birey varlık olarak kabul edildiklerinin hedef davranışı olan davranışların sık gözlemlenemediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte iletişim amaçlı ifadelerin kullanılması ya da soru sorulması hedef davranışları bu boyutta sıkça gözlemlenen hedef davranışlar olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak çalışma grubunun sanal öğrenme ortamında öğretimsel faaliyetler gerçekleşmiş olduğu buna karşın öğrencilerin bilişsel faaliyetlerde bulduklarını yeterince göstermedikleri, sosyal iletişim ve etkileşimlerinin de istenen düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Dil öğreniminin, öğretim faaliyetleri ile sosyal etkileşimin sonucu meydana gelen bilişsel etkinliklerle oluşabileceği düşünüldüğünde öğrenme ortamlarında bu üç öğenin dikkatlice planlanıp yürütülmesi gerekmektedir. Özellikle öğretim faaliyetleri, dili öğrenen bireylere dili işleyip bu dilde iletişim olanakları sunmalıdır. Ders kitaplarında ya da etkileşimli materyallerde bu amaca yönelik etkinlikler yer almalı ve bunlar ders içinde uygulayıcılar tarafından titizlikle yürütülmelidir. Sanal öğrenme ortamlarının sınıf içi öğrenme ortamlarından farkları düşünüldüğünde hem öğrenciler hem de öğretmenlerin kullandıkları bu sanal ortamın sistem özelliklerine iyice vakıf olmalı, bu noktada onlara yeterli teknik destek sağlanmalıdır. Bu noktada uzaktan öğretim günümüzün önemli bir öğretmen becerisi olarak görülmelidir. Keza öğrenciler de kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeli, bir anlamda dil öğretiminde otonom öğrenen bireyler yetiştirilebilmelidir (Aydoğdu, 2009). Bilhassa Türkçenin sanal ortamlarda yabancı dil olarak öğretimine yönelik içerikler geliştirilmeli, öğretim etkinliklerinden değerlendirme ölçütlerine kadar tüm aşamalar uzaktan öğrenmeye yönelik olarak tasarlanmalıdır.

Kaynaklar

- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 1(11), 92-97.
- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 69-71.
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01029.x>
- Altunöz, H. B., & Bay, E. (2018). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde etkili öğretim stratejilerinin kullanımının analizi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 129-149.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.
- Arbaugh, J. B. (2013). Does academic discipline moderate coi-course outcomes relationships in online MBA courses? *Internet and Higher Education*, 17(1), 16-28. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.10.002>



- Arbaugh, J. B., & Hwang, A. (2006). Does “teaching presence” exist in online MBA courses? *Internet and Higher Education*, 9(1), 9-21. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.12.001>
- Aydoğdu, C. (2009). Yabancı dil öğretiminde otonom öğrenme: neden ve nasıl? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 68-74.
- Ayıtgu Metin, G., Zengin, O., & Erkoç, B. (2022). Çocuklarda sosyal öğrenme sürecinin sosyal hizmet perspektifinden incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(54), 43-62. <https://doi.org/10.21560/SPCD.VI.895029>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3(1), 1-15.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barın, E. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 1, 19-30. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkiyat/issue/16660/329608>
- Baş, B., & Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839.
- Bayrakçı, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The “digital natives” debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8535.2007.00793.X>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29th ed.). Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Creswell, J. W. (2012). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (3rd ed.). Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları Merkezi.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (5th ed.). Siyasal Kitabevi.
- Ekmekçi, E. (2015). Distance-education in foreign language teaching: Evaluations from the perspectives of freshman students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 390-397. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2015.01.487>
- Engin, A. O., Calapođlu, M., & Gürbüzöđlu, S. (2008). Uzun süreli bellek ve öğrenme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 251-262.
- Garrison, D. R. (2016). *E-learning in the 21st century: A community of inquiry framework for research and practice* (Third Edit). Routledge.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751600000166>



- Gökmen, Ö. F., Duman, İ., & Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 3(2), 29-51.
- Gülengül Birinci, F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350-371. <https://doi.org/10.19126/suje.685534>
- Han, F., & Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin covid-19 salgını süresince yürütülen zorunlu uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12(44), 181-203.
- İnal, E., & Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 228-249. <https://doi.org/10.35675/BEFDERGI.850781>
- İnan, K. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevrim içi iş birlikli görev tasarlama. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 74-90. <https://doi.org/10.35675/BEFDERGI.846707>
- Khalmatova, Z. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde istasyon rotasyon modelinin uygulanmasına yönelik tasarım ve taslak örneği. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46), 923-937. <https://doi.org/10.31795/BAUNSOBED.940728>
- Kovanović, V., Joksimović, S., Poquet, O., Hennis, T., Čukić, I., de Vries, P., Hatala, M., Dawson, S., Siemens, G., & Gašević, D. (2018). Exploring communities of inquiry in massive open online courses. *Computers and Education*, 119, 44-58. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.010>
- Kreijns, K., Acker, F. Van, & Van Buuren, H. (2014). Community of inquiry: social presence revisited. *e-learning and digital media*, 11(1), 5-18. <https://doi.org/10.2304/elea.2014.11.1.5>
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Öztürk, E., Erdem, M., & Deryakulu, D. (2017). Toplumsal buradalık ve öğretimsel buradalığın bilişsel buradalığı yordama gücü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1319-1336.
- Peçenek, D. (2008). Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi. *Dil Dergisi*, 141, 67-84. https://doi.org/10.1501/DILDER_0000000099
- Rolim, V., Ferreira, R., Lins, R. D., & Găsević, D. (2019). A network-based analytic approach to uncovering the relationship between social and cognitive presences in communities of inquiry. *Internet and Higher Education*, 42, 53-65. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.05.001>
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71.
- Sarıgül, K. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi süreç değerlendirme araçları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2021 Yunus Emre ve



- Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 56-80. <https://doi.org/10.47948/EFAD.922748>
- Selinker, L., & Lamendella, J. T. (1978). Two perspectives on fossilization in interlanguage language. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3(2), 143-191.
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim programları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 411-428.
- Serçe, H. (2015). *Dil öğrenme stratejileri* (2nd ed.). Pegem Akademi.
- Shea, P., Sau Li, C., & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *Internet and Higher Education*, 9(3), 175-190. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.06.005>
- Smidt, E., Chau, M. H., Rinehimer, E., & Leever, P. (2021). Exploring engagement of users of global englishes in a community of inquiry. *System*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102477>
- St John, W., & Johnson, P. (2000). The pros and cons of data analysis software for qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 32(4), 393-397. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2000.00393.x>
- Taşdemir, F. (2019). Verilerin toplanması. In K. Yılmaz & R. S. Arık (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1st ed., pp. 137-170). Pegem Akademi.
- Yakut Çayır, M., & Sarıtaş, M. T. (2017). Nitel veri analizinde bilgisayar kullanımı: bir betimsel içerik analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 518-544.
- Yalçın, C. (2014). Yabancı dil öğretiminde sosyal öğrenme modeli. *Journal of Turkish Studies*, 9(12), 699-710. <https://doi.org/10.7827/TURKISHSTUDIES.7262>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and Methods* (6th ed.). SAGE Publications.

Extended Abstract

The current study discusses virtual classes in which Turkish is taught as a foreign language within the Community of Inquiry. Community of Inquiry, as defined by Garrison (2016), is a framework model that bases its philosophical foundations on the collaborative and constructivist perspective of John Dewey and Vygotsky, and deals with the environments in which learning takes place with social, cognitive, and teaching presence dimensions, thus enabling full e-learning.

The study is qualitative case study, and the data used are video recordings of ten live-classes held online for the students who learn Turkish at the Turkish Language Teaching Research and Application Center at a state university in Türkiye. The researchers use the non-participant observation technique to collect the data and descriptive analysis to analyze the collected data based on the indicators of basic dimensions of the Community of Inquiry.

The first dimension of the Community of Inquiry is social presence. Social presence is defined as the degree to which students perceive their peers in virtual classes as “real” people who are present in the learning environment, as opposed to being unreal and distant individuals. This dimension has three categories, which are affective communication, open communication, and cohesive responses. All these categories are characterized by various indicators, such as using humor, complimenting



others, and addressing them by name. While analyzing the data according to the social presence, the researchers consider these indicators to evaluate the social presence of the individuals. The second dimension is named cognitive presence, which can be defined as the process of individuals in an inquiry community creating their meanings through discourses in the learning environment (Garrison et al., 2001). Cognitive presence partly depends on how much the communication in the learning environment is restricted or encouraged by the community (Garrison et al., 1999) as well. This dimension, unlike the social and teaching presences, comprises stages, not categories. These stages are triggering events, exploration, integration, and resolution. As for the indicators of cognitive presence, namely the mental acts that the individual in the online learning environment is expected to display, the researchers consider the behaviors such as asking questions for confirmation of understanding or deepening thinking and commenting on or making judgments about the teaching strategy applied. The teaching presence, which is the third dimension of the model, is defined as the design of the social and cognitive processes in the learning environment by the teacher (Ozturk et al., 2017). The categories of teaching presence are instructional design and organization, facilitating discourse, and direct instruction. Some behaviors that a teacher is expected to display for this dimension are setting curriculum, designing teaching methods, establishing time parameters, encouraging, acknowledging, or reinforcing student contributions, and confirming understanding through assessment and explanatory feedback (Anderson et al., 2001). While analyzing the data according to the teaching presence, the researchers consider these and likewise indicators.

When the data on all dimensions are evaluated from a holistic point of view, it is evident that teaching presence is at the forefront, social presence is not fully realized, and cognitive presence is quite limited. To further elaborate on the findings, they show that in the learning environment of the participants learning Turkish as a foreign language, teacher actions are explicitly observable in the teaching process. This may show that the teacher presents the expected teacher behaviors more systematically. Otherwise, no situation contradicts student-centered contemporary learning approaches, namely constructivism. On the other hand, engaging in teaching activities in the Community of Inquiry is a shared action. In other words, each individual in the community can directly contribute to the teaching process of the community. However, the conclusion that almost all the teaching activities in the participant group are teacher-led are evident from the findings. The results that emerged with the data on social presence reveal that social interaction, which is one of the most important dimensions of language learning processes, did not fully occur in virtual classes of the group. Regarding the cognitive presence, the findings show that the activities that started the triggering event stage, which is the very first stage of cognitive processes, do not attract the attention of the participants sufficiently, thus not leading to the next phases of the dimension. The most observed point in facilitating the teaching process is the teacher's appreciation and reinforcement of participation in the lesson. It is also an important result that the following indicator is to encourage the student to discuss and talk.

Considering that learning a foreign language can only be possible in a social context, it is important to include learning activities that will increase social interaction and implement these activities in a way that allows social interaction. It is noteworthy that only activities such as dialogue or role-playing might not be enough to provide this interaction. At this point, individuals in the virtual classes should be encouraged and motivated to engage in social interaction with the others using the target language. Keeping the cognitive processes active in the learning process is of critical importance in reaching a successful learning outcome. In particular, the learning units that will start the triggering event should be handpicked. For this, needs analysis has an important place. Students' language needs



should be carefully identified, and objectives, content, learning activities and assessment and evaluation activities should be created in line with these needs. Finally, minding the differences like online learning environments, the digital awareness and competencies of educators who teach Turkish as a foreign language should be increased.

