



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Farklılaştırılmış Öğretimi Projesi

Özlem OZAN¹, Hüseyin GÖÇMENLER²

¹*Yrd. Doç. Dr., Yaşar Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Yeni Medya ve Gazetecilik
Bölümü, ozlem.ozan@yasar.edu.tr*

²*Okutman, Hacettepe Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve
Araştırma Merkezi, huseyingocmenler@hacettepe.edu.tr*

ÖZET

Proje ile Türkçenin dünya genelinde öğretilmesinde bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ve öğrenenin hazırbulunuşluğuna göre farklılaşan bir uzaktan öğretim sistemi oluşturulmasını hedeflenmektedir. Proje 115K270 kodu ile TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir. Proje kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan farklılaştırılmış öğretimine yönelik bir kitlesel çevrimiçi açık ders (Massive Open Online Course: MOOC) oluşturulmuştur. Konular, uzaktan eğitim felsefesine uygun şekilde tasarlanmıştır. Sistemde 53 bölüm, kurallar sözlüğü, kelime sözlüğü, forum ve sanal toplantı uygulaması bulunmaktadır. Her bölümde ders anlatım videosu, gerçek yaşamla konuyu ilişkilendiren drama videosu, dinleme, yazma, telaffuz ve okuma etkinliklerinin yanı sıra oyunlar yer almaktadır. Sistemde İngilizce, Arapça, Rusça ve Fransızca dil desteği sunulmuştur. Proje, tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı ile yürütülmekte olup, AI düzeyi ile sınırlıdır. Şuanda pilot uygulama aşamasında olan sistem yayına sunulmuştur¹. Bu çalışmada Türkçenin yabancılarla uzaktan öğretimi konusunda elde edilen deneyimler ile sistem tasarım süreçlerinin uygulamacı ve araştırmalarla paylaşılması hedeflenmekte, alana katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

¹ <https://turkish.yasar.edu.tr/adresinden/erişilebilir>.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe, kitlesel çevrimiçi açık ders, uzaktan eğitim, uzaktan öğretim, farklılaştırılmış öğretim.

Project of Differentiated Instruction of Turkish as a Foreign Language at a Distance

ABSTRACT

The aim of the project is to develop a distance education system, which offers differentiated content according to individual differences and learner readiness for teaching Turkey Turkish as a foreign language. Within the scope of the project, a Massive Open Online Course (MOOC) was designed, developed and delivered via <https://turkish.yasar.edu.tr/>. In the system, there are 53 modules, dictionary of rules and vocabulary, forum and virtual meeting application. In each module, there are variety of activities such as a video lecture, a real-life drama, listening, writing, pronunciation and reading activities as well as games in addition to English, Arabic, Russian and French language support. The project is limited to A1 basic level, and it is also supported by TUBITAK with code 115K270. The aim of this study is to share the experience, which was gained during the design and development phase, with the practitioners and researchers in the field.

Key Words: Turkish as a foreign language, mass open online course, distance education, distance instruction, differentiated education.

GİRİŞ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bugüne değin yüz yüze yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Gelişen teknoloji ile beraber zenginleştirilmiş materyaller öğretim sürecine girerek öğrenimi daha işlevsel hale getirmektedir. Bu konuda Yunus Emre Enstitüsü'nün zenginleştirilmiş kitap ve Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin öğretimine yönelik yaptığı çalışmalar alan açısından çığır açıcı faaliyetler olmuştur. Diğer taraftan mobil telefonlara indirilebilen uygulamalar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda destek materyaller olarak dikkat çekmektedir. Teknolojinin eğitim sürecinde giderek daha yaygın ve entegre olarak kullanılması günümüzde dil öğrenen genç kuşak açısından da tercih sebepleri arasında ifade edilmektedir. Diğer taraftan halihazırda birçok bireyin yurt dışında ve içinde Türkçe öğrenmek için talepte bulunması ve bu talebin karşılanamaması, her bireye ulaşılması konusunda işlevsel çözümlerin bulunmasını gerekli kılmaktadır. Özellikle dünyada gelişen teknolojik imkanlarla birlikte öğretim imkânlarına tam olarak ulaşamayan

bireyler açısından uzaktan eğitim çözümleri yaygın biçimde kullanılmaktadır. Bireylerin kendi hızlarında öğrenebilmeleri, kendi öğrenme stillerinin dikkate alındığı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı içerik uygulamaları ile uzaktan eğitimin birçok birey için oldukça faydalı olduğu ifade edilmektedir.

Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayısında son yıllarda gerçekleşen önemli artış, yurt dışında Türkçe öğrenmeye yönelik oluşan Türkçe öğrenme isteği ve savaş vb. sebeplerle ülkemize gelen bireylerin Türkçe öğrenme talepleri geniş kitlelere yönelik Türkçe öğrenme programları geliştirme zorunluluğunu doğurmaktadır. Bu kapsamda TÜBİTAK'ın da desteklediği "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Farklılaştırılmış Uzaktan Öğretimi" projesi araştırmacılar tarafından hazırlanmaktadır. Proje ile Türkçenin dünya genelinde öğretilmesinde bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran ve öğrenenin hazırbulunuşluğuna göre farklılaşan bir uzaktan öğretim sistemi oluşturulmasını hedeflenmektedir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son yıllarda gittikçe artan bir ivme ile devam etmektedir. Yurt dışında özellikle birçok ülkede Yunus Emre Kültür Merkezi'nin açılmış olması ve hali hazırda var olan şubelerin Türkçe öğrenmeye ilişkin talebi karşılayamaması diğer taraftan birçok üniversite tarafından açılan TÖMER'ler (Türkçe Öğretim Merkezi) aracılığı ile Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Tarihsel potansiyelini bugün siyasi, askerî, ekonomik ve kültürel olanakları ile geliştiren Türkiye'ye ve bu ülkenin diline karşı bahsedilen geniş coğrafyada geniş bir talep oluşmaktadır (Durmuş, 2013: 213).

Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı verileri incelendiğinde; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında toplam 103.727 yabancı öğrencinin ülkemizde eğitim gördüğü görülmektedir. Diğer taraftan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin Milli Eğitim Bakanlığının verileri incelendiğinde; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında toplam 232.714 yabancı öğrencinin ülkemizde eğitim gördüğü görülmektedir (Göç raporu, 2016: 43).

Yüksek öğretim ölçeğinde bakıldığında gelen öğrencilerin çoğunluğu kendi istekleriyle gelirken Milli Eğitim bünyesinde öğrenim gören öğrencilerin çoğunluğunun mülteci durumdaki öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Suriye vatandaşları 166.482 kişi ile ilk sırada,

Irak vatandaşları 23.971 kişi ile ikinci, Afganistan vatandaşları ise 12.782 kişi ile üçüncü sırada yer almaktadır (Göç raporu, 2016: 43).

Türkiye’de halihazırda bulunan öğrenci sayıları bu alanda nitelikli çalışmaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede yurt içinde birçok üniversitede TÖMER açılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son yıllarda ihtiyaca binaen daha fazla önemsenen ve ön plana çıkan bir alan olmakla birlikte bu konuda yapılan akademik çalışmalar alan uzmanları tarafından yetersiz olarak değerlendirilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yaygınlaştıkça öğretim materyalleri ve öğretim ortamları çeşitlenmekte ve gelişmektedir. Bu gelişime ayak uydurma ve çağdaş öğretim yöntemlerini Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygulama çabaları sürerken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır (Karababa, 2009: 268).

Bugüne kadar yabancıların Türkçe öğrenme talepleri ve bu talepleri karşılamaya yönelik faaliyetlerle ilgili sorumluluğu Türkiye’de, çok büyük oranda, birkaç üniversite bünyesinde yer alan Türkçe öğretim merkezleri ve Türkçenin Eğitimi bölümlerinde lisans programlarında okutulan ilgili dersler taşımaktaydı. Buna ek olarak sayıları bir elin parmakları kadar olmayan özel dil kursları yine söz konusu süreçte yer almaktaydı. Yurt dışında ise Türkçe öğretimi; üniversitelerde, Türkoloji geleneğine sahip veya son yıllarda Türkiye’nin desteği ile açılan Türkçe öğreten bölümlerde öğretim faaliyetlerinde ise her bölümün hatta her öğretim elemanın kişisel ilgi, yöntem tercihi ve performansı ile yürütülmektedir (Durmuş, 2013: 213).

Bugün geldiğimiz noktada ise birçok üniversite bünyesinde kurulan TÖMER’ler, Türkçe Eğitimi Bölümlerinde, Türk Dili Edebiyatı Bölümlerinde, Dilbilim bölümlerinde ve yabancı diller bölümlerinde çalışan birçok akademisyen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine bilimsel çalışmalar yapmaktadır. Geçmiş dönemlere nazaran daha nitelikli ve derinlikli akademik çalışmaların yapıldığı gözlemlenen bir gerçeklik olarak dikkat çekmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi yöntemlerin kullanıldığı da önemli bir konudur. Bugüne değin dünya ölçeğinde dil öğretimi incelendiğinde Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar -Translation Method), Doğal Yöntem (The Natural Approach), Dolaysız Yöntem (The Direct Method), İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingualism), Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code), İşitsel-Görsel Yöntem (Audio-Visual), Telkin Yöntemi (Suggestopedia), İletişimsel Yöntem (Communicative Approach) ve Seçmeci Yöntem (Eclectic Method) gibi yaklaşımların kullanıldığı

görülmektedir (Tepeli ve Yıldız, 2014). Yabancı dil öğretiminin tarihçesine bakıldığında çeşitli kırılma dönemleri dikkati çekmektedir. Bunlardan biri; dilin analizi, yani dil bilgisi kurallarının dil öğretiminde ana eksen olarak alınması dendiğinde akla gelen dil bilgisi-çeviri yöntemidir (Bowen ve diğerleri, 1985). Bu yöntemin iletişim dilinden uzak olması ve ezbere dayalı bir durum arz etmesi 1950’li yıllardan sonra bu yöntemin terk edilmesine sebep olmuştur. 20. yüzyıl başlarında ortaya çıkan ve konuşmaya dayalı doğal bir dil öğrenme profili çizen diğer bir yöntem dolaysız yöntemdir. Berlitz gibi özel dil okullarında kullanılan bu yöntem uygulama güçlüğü yüzünden günümüzde yaygınlaşmamıştır (Richards, 2001). Bir diğer yaklaşım ise iletişimsel yaklaşımdır. Bu yaklaşımda dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört alanın becerilerini geliştirme üzerinde durulmaktadır. Söz konusu beceriler öğrenenin dil ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir (Puren, 2004). Türkçenin de dil öğretimi noktasında dünyada oluşan süreçlere paralel bir süreci takip ettiğini söylemek mümkündür. Bu projede ağırlık olarak iletişimsel yaklaşım kullanılmakla beraber zaman zaman yöntem çeşitlemesi yapılmıştır.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğrenme Hazırbulunuşluğunun Boyutları

Öğrenenin belli bir konuyu öğrenebilmesi için gerekli olan ön öğrenmelere ve konunun öğrenilebilmesi için bireylerde olması gereken diğer özelliklerin tamamına hazırbulunuşluk denilmektedir. Thorndike'e göre (akt:Senemoğlu, 2009):

- Bir kişi etkinlik yapmaya hazır ise bu kişinin etkinlik yapması bu kişinin kendisine mutluluk verir.
- Bir kişi etkinlik yapmaya hazır, fakat bu kişinin etkinliği yapmasına izin verilmezse bu durum bu kişide kızgınlık yaratır.
- Bir kişi etkinlik yapmaya hazır değil ve etkinlik yapmaya zorlanıyorsa bu kişide kızgınlık yaratır.

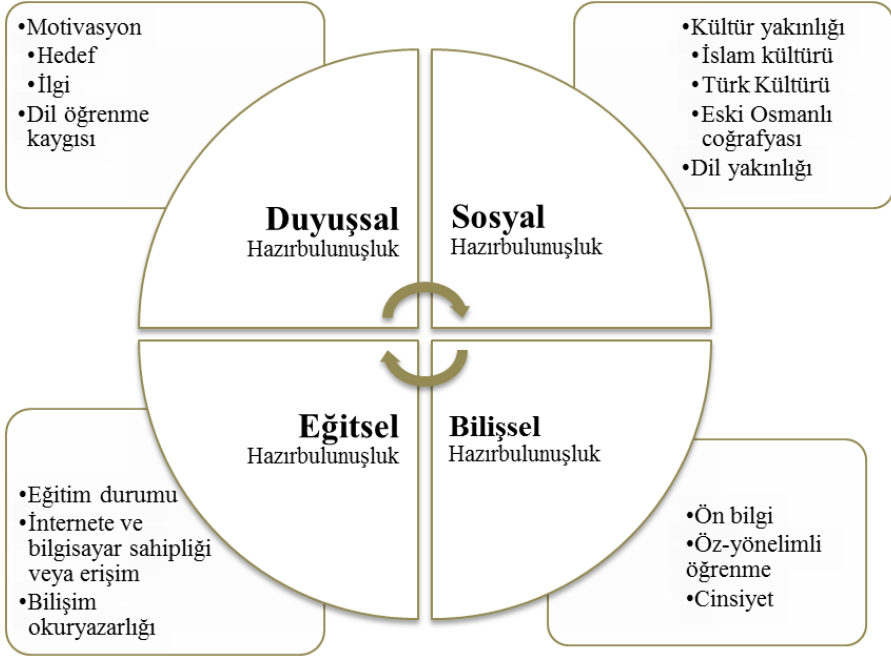
Bu bakımdan öğrenenin, içerikleri hazırbulunuşluk düzeyine göre alması önemlidir. Hazırbulunuşluk bilişsel, duyuşsal, sosyal ve eğitsel türde olabilir. Bilişsel hazırbulunuşluk, öğrenmeyle ilgili gerekli yeteneğe ve yeni öğrenmeyle ilgili ön koşul davranışlara sahip olmak bilişsel açıdan hazır olmayı ifade eder (Tuna ve Kaçar, 2005). Öğrenenin bilgi düzeyi, gerekli çalışma becerilerine sahip olması bu kategoride yer alır. Duyuşsal hazırbulunuşluk; öğrenenin konuya, öğrenme-öğretim etkinliklerine karşı tutumu, ilgisi, güdüsü, kendine güveni ve süreçte göstereceği çabası ile

İlgilidir. Birey başarı düzeyini kestiriyorsa ve kendisine güveniyorsa, istekli ise o derecede başarılı olacaktır (Harman ve Çelikler, 2012). Sosyal hazırbulunuşluğun kökenleri bireyin çevresiyle olan etkileşimindedir. Birey çevresinden engelleyici, küçük düşürücü ya da başaramayacağını hissettiren bir tepki aldığı zaman o işi yapmaktan vazgeçer. Bu durumun tam tersine olumlu ve destekleyici tepkiler aldığı zaman işi kolaylaşır ve o işi yapma isteği artar (Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Eğitsel hazırbulunuşluk, çok sayıda kaynaktan bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi değerlendirme, zaman ve mekân sınırı tanımadan bilgiyi paylaşma ve tartışma, gerekli durumlarda bu bilgiyi yaşamda kullanabilmeyi gerektirmektedir (Aruk, 2008).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenenlerin hazırbulunuşluk düzeyi, Türkçenin tarihi geçmişinden ve farklı coğrafyalara yayılmış oluşundan dolayı geniş bir çeşitlilik göstermektedir. Türkiye'de yükseköğrenim görmek, dünyadaki çeşitli üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde Türkiye ve Türkler üzerine çalışma yapmak, Türkiye ile ticaret yapmak, turistik amaçla yurtdışında bulunan Türklerle iletişim kurmak, gibi çeşitlenen amaçlarla bireyler Türkçe öğrenmek istemektedir. Bunun yanı sıra Türk cumhuriyetlerinde yaşayan soydaşlarımız ve diğer ülkelerde doğan 2.-3. kuşak Türkler gibi Türkiye Türkçesine aşinalığı olan bireylerin Türkiye Türkçesini öğrenme yönünde talepleri bulunmaktadır. Ayrıca eski Osmanlı coğrafyasında yaşayan ve Türkçeye bir şekilde ilgi duyan bireyler de mevcuttur. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ve Yunus Emre Enstitüsü'nün istatistikî verileri incelendiğinde (Yunus Emre Enstitüsü, 2009) Kazakistan, Kırgızistan, Azerbaycan gibi Türkî Cumhuriyetler; Bosna-Hersek, Kosova, Arnavutluk, Bulgaristan, Yunanistan gibi Balkan ülkeleri; Moğolistan, Pakistan, Afganistan, Endonezya gibi Uzakdoğu ülkeleri; Yemen, Suriye, Lübnan, Irak, Mısır, Tunus gibi Ortadoğu ve Kuzey Afrika ile Somali, Tanzanya, Gana, Etiyopya gibi Orta ve Güney Afrika ülkelerinde yaşayan bireylerden de Türkçe öğrenimine dair bir talep olduğu görülebilir. Bu durum Türkiye adına olumlu bir gelişme olmakla birlikte Türkçe öğretimi açısından zorlayıcı bir durumdur. Zira bilişsel, duyuşsal, sosyal ve eğitimsel anlamda çok çeşitlenen bir hazırbulunuşluk tablosu karşımıza çıkartmaktadır.

Proje kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenim hazırbulunuşluğunun boyutları Şekil 1'de verildiği üzere ele alınmıştır. Türkçe öğrenme hazırbulunuşluğu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenecek bireylerin bu dili öğrenme öncesinde Türkçeye karşı bilişsel, duyuşsal, sosyal ve eğitsel olarak hazır olma durumu olarak tanımlanabilir. Bu tanımda cinsiyet ve ön bilgilere sahip olma bilişsel hazırbulunuşluk olarak;

motivasyon ve dil öğrenme kaygısı duyuşsal hazırbulunuşluk olarak; eğitim durumu ve eğitim kaynaklarına ulaşabilme imkânı eğitsel hazırbulunuşluk olarak; yaşanan coğrafya, bağlı olunan dil ailesi ve Türk kültürüyle ilişki durumu sosyal hazırbulunuşluk olarak ele alınmaktadır. Proje kısıtları bağlamında içerik farklılaştırması sadece sosyal hazırbulunuşluk ile sınırlandırılmıştır.



Şekil 1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenim hazırbulunuşluğunun boyutları

Farklılaştırma

Farklılaştırma; belirlenen öğrenme çıktılarına ulaşmak için öğretmenin içerik, ürün, süreç, duygu, öğrenme ortamı boyutlarında öğrenenin hazırbulunuşluğu, ilgisi ve profiline göre gerekli çeşitlendirmeleri yaparak öğrenenin ihtiyacına cevap vermesidir. Eğitim-öğretim süreçlerinde içerik farklılaştırması günümüze kadar “farklılaştırılmış öğretim (differentiated instruction)” şemsiyesi altında pek çok farklı boyutuyla tartışıla gelmiştir. Alanyazın incelendiğinde öğrenen özelliklerine göre farklılaştırılmış öğretim tasarımlarının öğrenenlerin akademik başarılarının yanı sıra tutum, motivasyon gibi öğrenmeyi etkileyen diğer değişkenler

üzerinde de olumlu etkisi olduğu ortaya konmuştur (Boerger, 2005; Richards ve Omdal, 2007); Springer ve diğerleri, 2007; Stager, 2007).

Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin bilgiyi alma, anlamlandırma ve öğrendiklerini ifade etme konusunda farklı seçenekleri vardır. Başka bir deyişle, farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere öğrenilecek içerik üzerinde çalışmaları, bilgiyi anlamlandırmaları, işlemeleri ve ürün oluşturmaları sırasında farklı yollar sunar. Bu şekilde tüm öğrencilerin farklı yollardan geçerek konu ve kavramları etkili bir şekilde öğrenmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Heacox, 2002). Farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi ve öğrenme stillerine göre içerik, süreç, ürün veya öğrenme ortamı sistematik olarak farklılaştırılır (Heacox, 2002; Tomlinson, 2001). İçerik bazında farklılaştırma, öğrenenlere müfredat kapsamındaki farklı konulardan başlama ve farklı hızlarda ilerleme seçeneğini sunar. İçeriğin farklılaşması; aynı öğrenme kazanımını hedefleyen içeriğin öğrenenin ilgisine veya ihtiyacına göre farklılaştırılmasıdır. Örneğin okuma parçası öğrenenin ilgi alanına göre seçebileceği spor, kültür ve sanat gibi 3 farklı metin olarak sunulabilir.

Süreç bazında farklılaşma aynı içeriğin öğrenme stillerine göre - örneğin görsel öğrenen, işitsel öğrenen vb.- farklı sunulmasıdır. Sürecin farklılaştırılması öğrenme etkinliklerinin farklılaştırılmasını içermektedir. Örneğin öğrenen özelliklerine göre bazı öğrenenlere alıştırmaya, bazılarını oyun verilebilir.

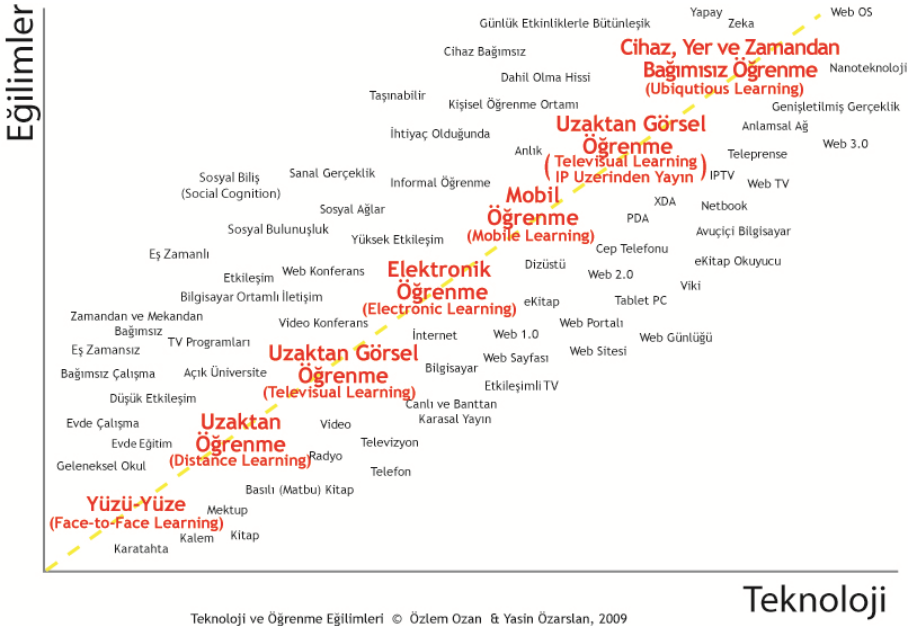
Ürün bazında farklılaşma ise öğrenenlere bireysel farklılıklarına göre farklı ödev ve değerlendirme etkinlikleri verilmesiyle gerçekleştirilir. Ürün farklılaştırması, öğrencilerin ortaya koyduğu somut çıktılarının farklılaşmasıdır; kompozisyon, broşür, ödev, şiir gibi.

Duygusal farklılaştırma, öğrencinin duygusal ihtiyacına göre destek sağlamadır. Örneğin bazı öğrenenler motivasyon desteğine, bazıları aidiyet duygusunun pekiştirilmesine bazıları onay desteğine ihtiyaç duyar. Öğrenme ortamı ise mekân zaman ve materyal açısından farklılaşabilir.(Hall, 2002; Reis ve diğerleri, 1988; Sizer,2001; Tomlinson, 2001; Tomlinson,ve diğerleri, 2006; Willis ve Mann, 2000).

Bu araştırma içerik bazında farklılaşma ile sınırlıdır. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilere öğrenilecek içerik üzerinde çalışmaları, bilgiyi anlamlandırmaları, işlemeleri ve ürün oluşturmaları sırasında farklı yollar sunar (Yabaş ve Altun, 2009). Bu şekilde tüm öğrencilerin farklı yollardan geçerek konu ve kavramları etkili bir şekilde öğrenmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Heacox, 2002).

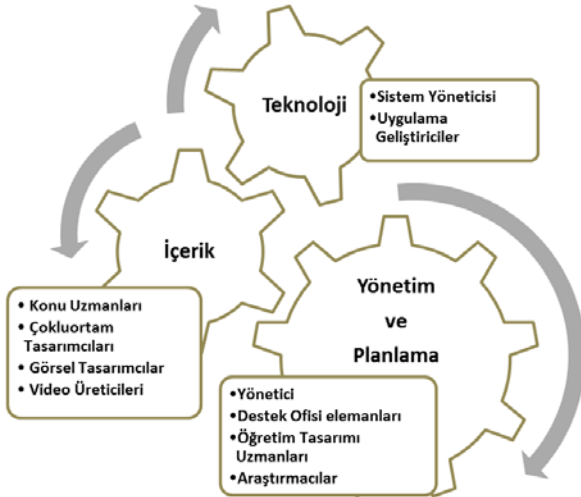
Uzaktan Eğitim

1900'lerin başında modernite ile birlikte eğitim, elitist, hiyerarşik, ailevi bir kültür aktarımı olmaktan çıkmış endüstrileşerek bir hizmet haline dönüşmüş daha eşitlikçi ve herkese açık hale gelmiştir. Uzaktan eğitim de bu sürecin doğal bir parçası olarak hayatımıza girmiştir (Peters, 2007). Şekil 2'de verildiği üzere 1870'li yıllarda gazete ve mektup aracılığıyla ortaya çıkan uzaktan eğitim, 1920-1950'li yıllarda basılı materyal, radyo, televizyon ve video teknolojilerindeki iyileşmelerle yoğunlaşmış, 90'lı yıllarda söz konusu teknolojilerin sayısallaşmasıyla video ve televizyondan öğrenme tartışılmıştır (Ozan, 2010). Daha sonra 95'li yıllarda yaşanan internet kırılması ile bilgi toplumunda e-öğrenme gündeme gelmiştir, web-tabanlı eğitimler çoğalmıştır. 1992 yılında WWW'nin (World Wide Web) duyurulmasıyla beraber açık bilgi kaynakları artan bir hızla insanlığın hizmetine sunulmaya başlamıştır. Bu süreç içerisinde İnternetin öğrenme ve öğretim aracı olarak kullanımı yaygınlaşmış ve eğitim kaynaklarının çevrimiçi sunumu artmıştır. (Süral, Ozan ve Özkul, 2008).



Şekil 2. Teknoloji ve öğrenme eğilimleri

Teknolojinin sunmuş olduğu olanaklar sayesinde bir dersi elektronik ortamda sunmak ve sayısız öğrencinin erişimine açmak hem mümkün hale gelmiş (Caswell, Henson, Jensen ve Wiley, 2008; Yazıcı, Özkul, ve Çağiltay, 2008) hem de kolaylaşmıştır. Bu bağlamda internet üzerinden yapılan uzaktan eğitim uygulamaları yaygınlaşmıştır. Uzaktan eğitim; geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle yüzyüze eğitimi yürütme olanağının bulunmadığı durumlarda öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim içerikleri, etkinlikleri ve ortamları yoluyla belirli bir merkezden yürütüldüğü yöntemdir (Ozan,2008). Uzaktan eğitim; muhtelif teknolojiler aracılığı ile iletişim gerektiren ve genel olarak öğretimden farklı bir yerde gecen planlı öğrenim sürecini barındırdığı için özel yönetsel ve organizasyonel düzenlemeler, özel ders tasarımları ve öğretim teknikleri gerektirir (Moore ve Kearsley, 2005). Yüzyüze eğitimden farklı olarak uzaktan eğitim programlarının yürütülmesinde geniş bir ekip çalışmaktadır. Şekil 3, Şekil 2'de paylaşıldığı üzere söz konusu ekip; teknoloji uzmanları, içerik geliştiriciler, öğretim tasarımı uzmanları, yönetici hem öğrenciler hem de akademik personel için destek ofisi elemanları ve araştırmacılar çalışmaktadır.



Şekil 3. Bir uzaktan eğitimin programının yürütülebilmesi için gerekli ekip yapısı

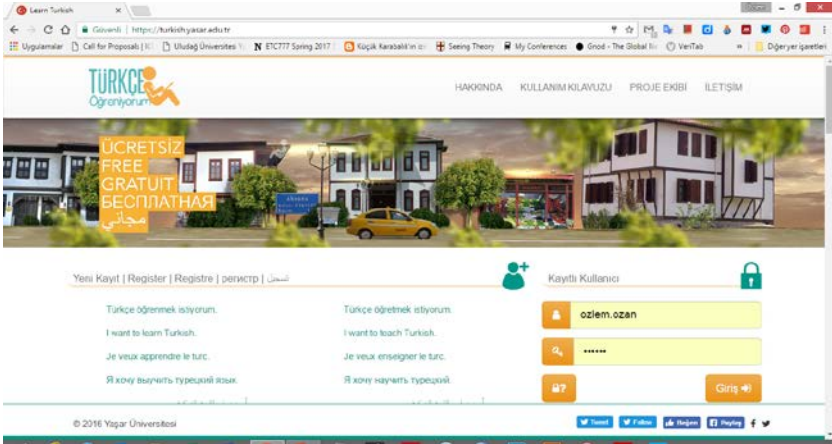
Bilgi-iletişim platform ve teknolojilerindeki ucuzlama ve açık eğitim felsefesinin tüm dünyada yaygınlaşması sonucu teknoloji destekli öğrenmeye çevrimiçilik, açıklık ve kitlesellik gibi boyutlar eklenmiş,

Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (Massive Open Online Course) ortaya çıkmıştır. Söz konusu eğilimlerin yansımalarını Türkiye’de de gözlemlemek mümkündür; ancak yabancılara gerek uzaktan eğitim ile gerekse KAÇD’ler ile Türkçe öğretimi konusunda maalesef ciddi bir boşluk bulunmaktadır.

Kitlesel Çevrimiçi Açık Ders Olarak Türkçe

Proje kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan farklılaştırılmış öğretimine yönelik bir temel düzey A1 seviyesinde “Türkçe Öğreniyorum” adıyla bir kitlesel çevrimiçi açık ders oluşturulmuştur. Konular, uzaktan eğitim felsefesine uygun şekilde tasarlanmış ve küçük parçalara bölünmüştür. Bu bağlamda sistemde yer alan bileşenler aşağıdaki gibidir:

- 53 bölüm. Her bölümde:
 - Ders anlatım videosu,
 - Gerçek yaşamla konuyu ilişkilendiren drama videosu,
 - Dinleme, yazma, telaffuz ve okuma etkinlikleri,
 - Oyun(lar)
- Kurallar sözlüğü,
- Kelime sözlüğü,
- Forum ve sanal toplantı uygulaması
- İngilizce, Arapça, Rusça ve Fransızca dil desteği



Şekil 4. “Türkçe Öğreniyorum” sistemi²

² <https://turkish.yasar.edu.tr/>

Sistemin tasarım ve geliştirme süreci Tablo 1’de detayları verildiği üzere planlama, sistemdeki araçların tasarlanması, ölçme ve değerlendirme süreçleri ile destek hizmetleri tasarlanması, üretimin gerçekleştirilmesi aşamalarından oluşmaktadır.

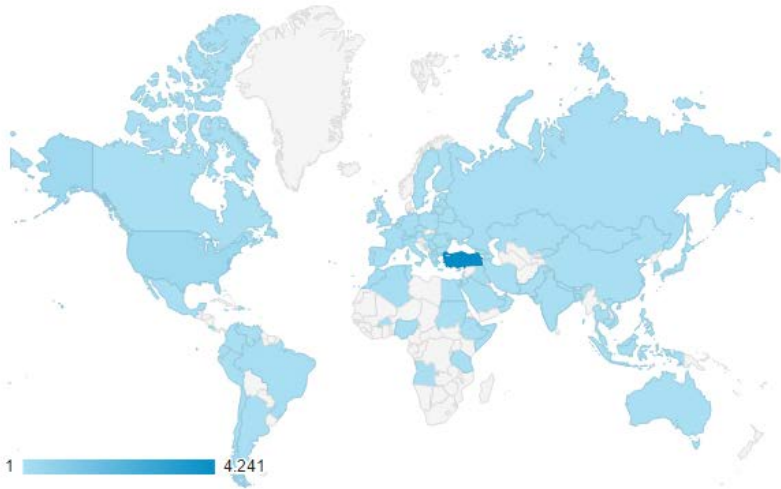
Tablo 1. Sistem Tasarım ve Geliştirme Aşamaları

Planlama	İçerik tasarımını planlama Öğretim yapacak kimseleri belirleme Etkileşim alanlarını belirleme Öğrenen profilini belirleme Yaygınlaştırmayı planlama Test ve test sorası geliştirme çalışmalarını planlama Akreditasyon veya sertifikasyon sürecini planlama			
Sistemdeki Araçların Tasarlanması	1. Bölümler: Konu anlatımları Bölüm bileşenleri (Her bölümde yer alan unsurlar): a) Ders anlatım videosu: Konuyla ilgili gramer bilgilerinin verildiği yaklaşık 5 dakikalık video. b) Drama videosu: Konuyla ilgili diyalogların yer aldığı 1-2 dakikalık günlük yaşam videosu. c) Etkinlikler: Öğrenilen konunun pekiştirileceği, alıştırmalar ve oyunlar. d) Değerlendirme: Öğrenin öz-değerlendirme yapmasına imkân sağlayacak bölüm sonu değerlendirme testi. 2. Sözlük (Kelime Havuzu) 3. Kurallar sözlüğü 4. Kullanım kılavuzu 5. Forum 6. Sanal toplantı 7. EN, FR, AR, RU dil desteği 8. Kur değerlendirme sınavı			
Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinin Tasarlanması	Öz-değerlendirme testleri Kendi sürecini izleme (self-tracking) Sistem istatistikleri Kur değerlendirme sınavı			
Destek Hizmetlerinin planlanması	Öncesinde	Programın amacı, ön koşul yeterlilikler, sistem tanıtımı		
		Başlangıç aşaması	Oryantasyon	
	Sırasında	Başlangıç sonrası	E-danışmanlık, program sağlayıcılara erişim	
	Sonrasında	Kaynaklara erişim, akreditasyon ve sertifikasyon		
Üretim	İçerik üretimi Sistem kurulumu			

Yukarıda belirtilen tasarım ve üretim aşamasında proje ekibinin üyeleri farklı illerde ikamet ettiği için çevrimiçi iş birliği araçlarını kullanarak iletişim kurulmuştur. Bu bağlamda WhatsApp üzerinden yürütülen eşzamanlı tartışmaların yanı sıra, Google Hangouts üzerinden 50 sanal çalışma toplantısı, 500'ün üzerinde e-posta yazışması yapılmıştır. Proje ekibinin Google Drive üzerinde ortak çalışmakta olduğu yaklaşık 500 adet doküman mevcuttur. Ayrıca çevrimiçi çalışmaların yetersiz kaldığı durumlarda alan uzmanlarının da dâhil olduğu geniş katılımlı 4 adet yüzyüze çalıştay gerçekleştirilmiştir.

Üretim aşamasında videoların üretimi için toplamda yaklaşık 80 saat video çekimi ile videoların ünite ders içeriğinde uygun sunumu için 100 saatlik kurgu yapılmıştır. Her iki video türünde de profesyonel oyuncuların oluşan dil ve konuşma becerileri açısından görülen lüzum üzerine programın amacına uygun kast ekibi rol almıştır. Her bölüm altında, dinle ve seç, dinle ve görseli seç, görseli yaz, boşluk doldur, diyalogu sırala ve konuş (telaffuz çalışması) alıştırmaları oluşturulmuştur. Alıştırmalar için toplamda yaklaşık 3500 soru üretilmiştir. Ayrıca alıştırmalardaki sorulardan farklı olarak öz-değerlendirme testlerinde okuma, yazma ve dinleme becerilerini ölçen toplamda yaklaşık 3000 soru yer almaktadır. Ek olarak sistemde yer alan her bir sözcüğü kapsayan 1500 kelimelik İngilizce, Arapça, Fransız ve Rusça karşılıkları ve örnekleri içeren bir sözlük oluşturulmuştur. Ders anlatım videoları, bölüm amaçları, kelime ve kurallar sözlüğü, kullanım kılavuzu, web sayfası, tanılama araçları için toplamda yaklaşık 40.000 kelimelik Türkçe metin İngilizce, Arapça, Fransız ve Rusça dillerine çevrilmiştir. Sistemin farklılaştırma boyutundaki geliştirme çalışmaları halen devam etmektedir.

“Türkçe Öğreniyorum” sisteminin yayına verildiği tarih olan 1 Şubat 2017 tarihinden 15 Haziran 2017 tarihine kadar olan istatistikleri incelendiğinde web sayfasına 5678 kişinin eriştiği görülmektedir. Söz konusu erişimlerin %58,3'ü (3313 kişi) yeni ziyaretçidir, %41,7'i geri gelen ziyaretçidir (2365 kişi). 3313 tekil ziyaretçiden %14,94'ünün (495 kişi) oturum açarak sisteme kayıt olduğu görülmektedir. Web sayfasına erişimlerin %74,69'u Türkiye'den gerçekleşmekle birlikte hemen hemen tüm dünyadan web sayfasına erişilmiştir. Şekil 5'te web sayfasına erişimlerin ülkeler bazında yayılımı paylaşılmış, Tablo 2'de ülke bazında en çok bağlanan 10 ülkenin erişim yüzdeleri verilmiştir.



Şekil 5: “Türkçe Öğreniyorum” sistemi web sayfasına, <https://turkish.yasar.edu.tr/>, erişimlerin ülkeler bazında yayılımı

Tablo 2. “Türkçe Öğreniyorum” Sistemi Web Sayfasına Ülke Bazında En Çok Bağlanan 10 Ülkenin Erişim Yüzdeleri

Sırası	Ülke	Oturum Sayısı	%
1.	Türkiye	4.241	74,69
2.	ABD	292	5,14
3.	İsrail	114	2,01
4.	Cezayir	104	1,83
5.	Almanya	68	1,20
6.	Fransa	58	1,02
7.	Irak	56	0,99
8.	Fas	47	0,83
9.	Brezilya	44	0,77
10.	Somali	42	0,74
	Toplam	5.678	100,00

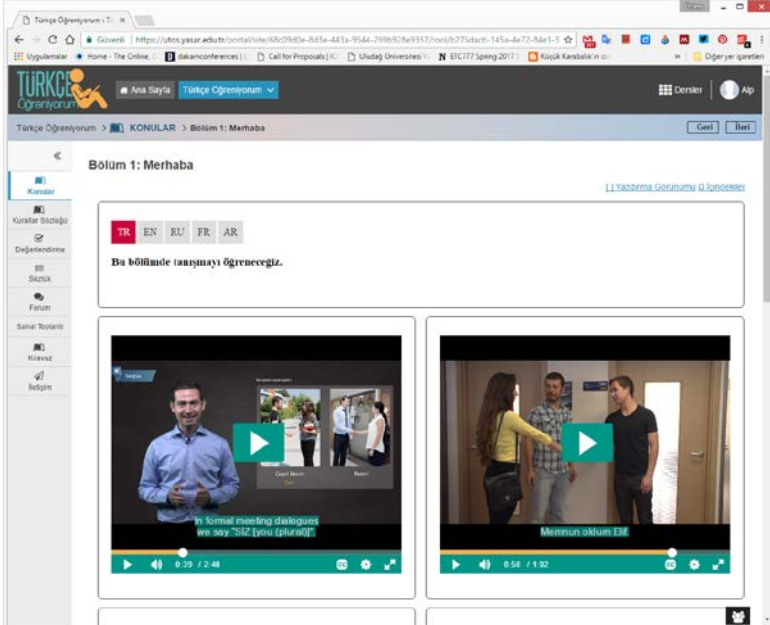
Tablo 3’te verildiği üzere sisteme kayıt olan toplam 495 kullanıcının %73,54’ü öğrenci, 26,46’sı öğretmendir. Genel olarak kuklacıların %57,78’i erkek, %39,80’i kadındır.

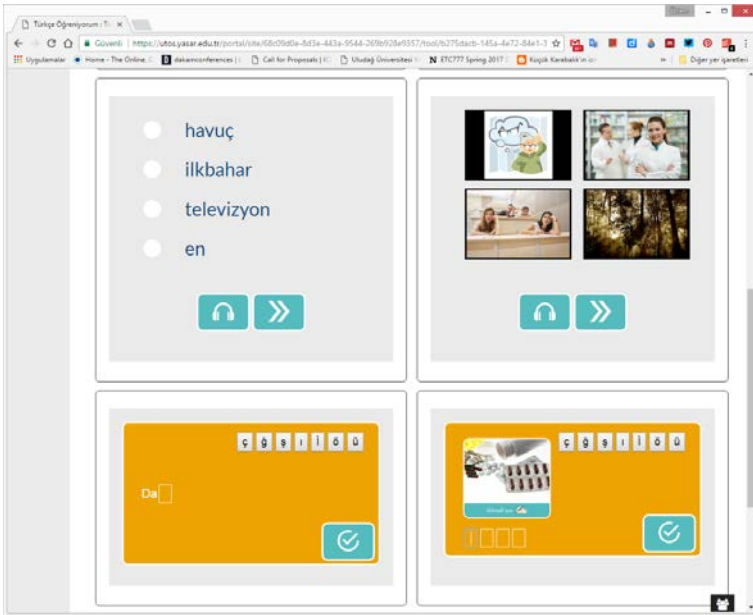
Tablo 3. Sisteme Kayıtlı Olan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımları

	Öğrenci		Öğretmen		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kadın	138	27,88	59	11,92	197	39,80
Erkek	216	43,64	70	14,14	286	57,78
Belirtmemiş	10	2,02	2	0,40	12	2,42
Toplam	364	73,54	131	26,46	495	100

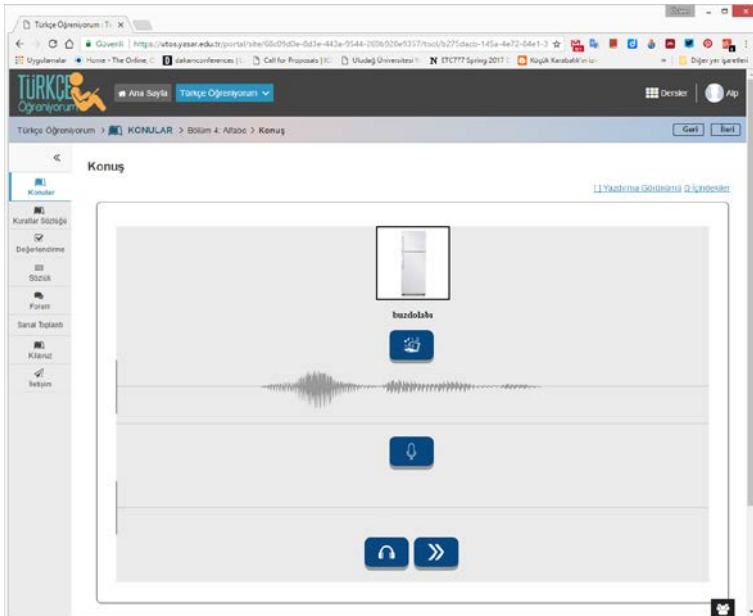
Kayıtlı kullanıcıların %20'si (99 kişi) sisteme kayıt olduktan sonra bir daha giriş yapmamıştır. Geri kalan %80'lik kısım (396 kişi) ise 1 Şubat 2017-15 Haziran 2017 tarihleri arasında 4188 ziyaret, tıklama, izleme, sayfa açma gibi 16215 adet farklı etkinlik gerçekleştirmiştir. Sistemde kullanıcıların en çok yaptığı hatalar, en çok kullandığı kaynaklar, tıklama ve sistemde kalma süreleri gibi istatistikler de tutulmaktadır. Sistem, makine öğrenmesi teknikleri ile kullanıcılara hazırbulunuşluk düzeylerine uygun içerikleri sunmayı hedeflemektedir; ancak makine öğrenmesi süreci devam ettiğinden diğer istatistik veriler bu çalışmada paylaşılmamıştır.

Şekil 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12'de "Türkçe Öğreniyorum" sisteminden çeşitli ekran görüntüleri paylaşılmıştır.

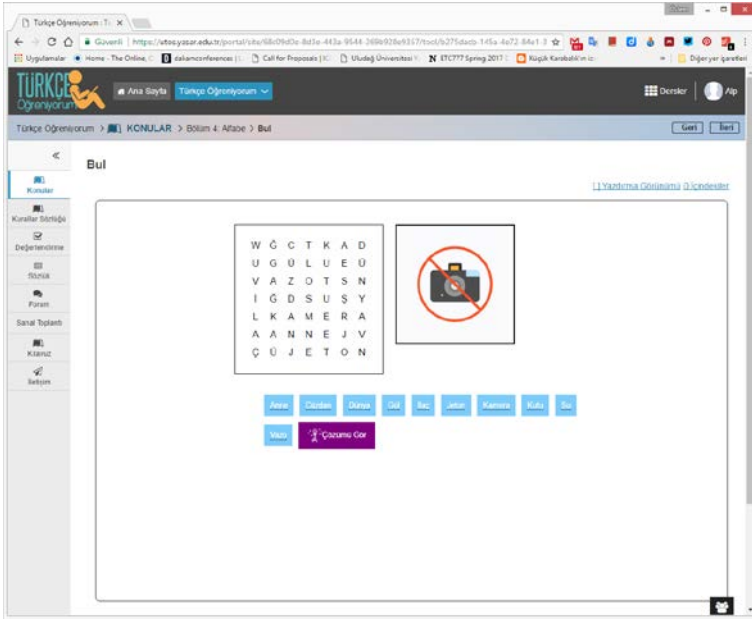
**Şekil 6.** Bölüme ait ders anlatım ve drama videosu



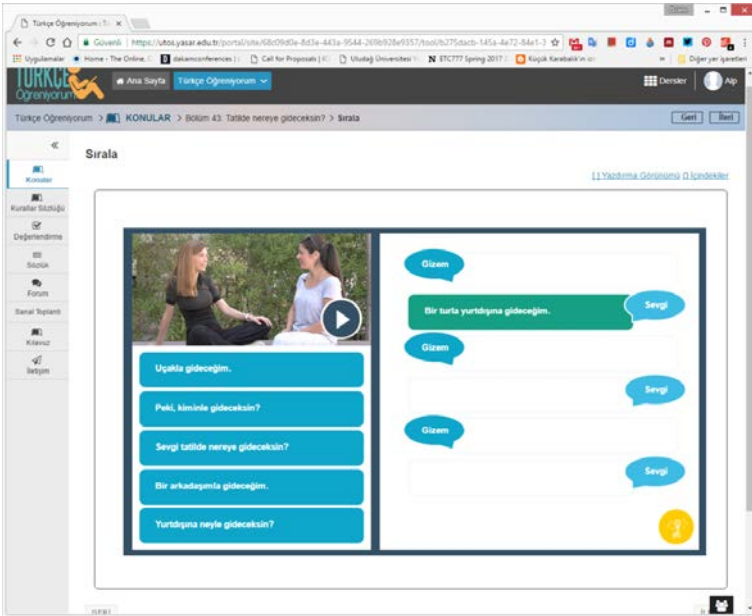
Şekil 7. Dinle seç ve boşluk doldurma etkinlikleri



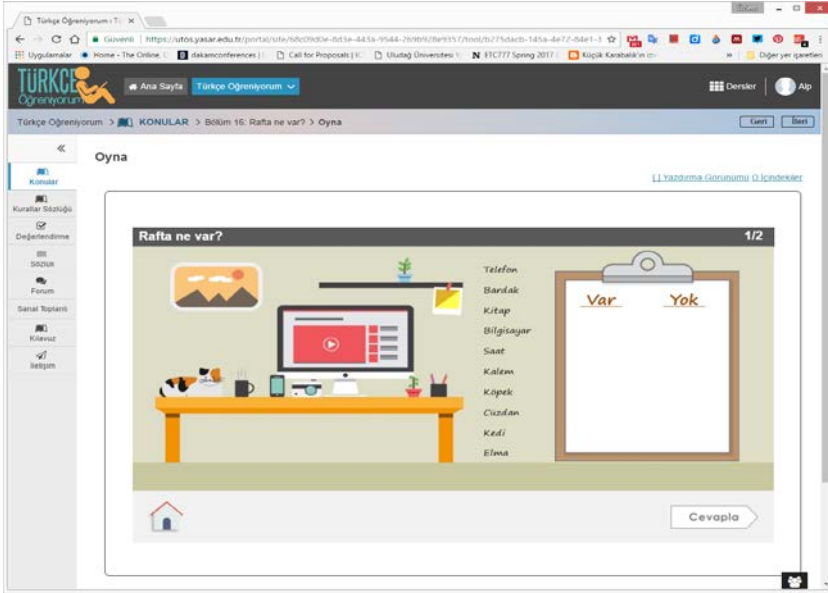
Şekil 8. Telaffuz etkinliği



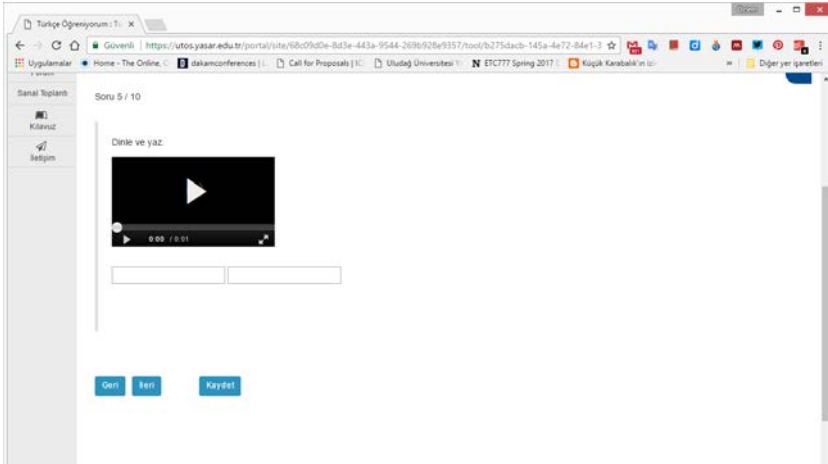
Şekil 9. Bölüm bulmacası örneği



Şekil 10. Diyalog sıralama etkinliği



Şekil 11. Oyun örneği



Şekil 12. Bölüm sonu öz-değerlendirme etkinliği

SONUÇ VE ÖNERİLER

Proje süresince yaşanan deneyimler sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimi alanındaki temel sorunların; iletişimsel yaklaşımın eklemeli bir dil olan Türkçeye uygulanması, disiplinlerarası çalışmaların ve yordayıcı istatistiki verininazlığı noktalarında ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda;

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın uygulanması Avrupa ortak çerçeve metnindeki öneriler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir; ancak özellikle eklemeli dillerinuzaktan öğretiminde söz konusu yaklaşım yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle Türkçenin iletişimsel yaklaşım ile uzaktan nasıl öğretilceği çalışılması gereken alanlar arasında yer almaktadır.
- Hali hazırda yapılan çalışmalarda yaygın olarak uygulayıcıların bakış açısı ve deneyimleri doğrultusunda şekillenmektedir. Öğrenciden toplanan veriler ise yaygın olarak istatistiksel anlamda yordayıcılıktan uzaktır. Türkçe öğretimi alanında yordayıcı istatistiki veriye ihtiyaç vardır.
- Türkçenin uzaktan öğretimine yönelik standartların oluşabilmesi için iyi örneklerin ve elektronik kaynakların artması gerekir.
- Alanda disiplinler ve ekipler arası çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır. Türkçenin makinelere öğretiminde disiplinlerarası yaklaşıma ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Aruk, İ. (2008). *Bilişim teknolojilerinin zihinsel engellilerin E-egitiminde kullanılması ve örnek bir uygulama geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Boerger, M. V. (2005). *Differentiated instruction in the middle school math classroom: A case study*. Yüksek Lisans Tezi, Pacific Lutheran University.
- Bowen, J., Madsen, H., & Hilferty, A. (1985). *TESOL techiques and procedures*. Rowley: MA:Newbury House Publishers.

- Caswell, T., Henson, S., Jensen, M., & Wiley, D. (2008). Open content and open educational resources: enabling universal education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(1), 1-11.
- Durmuş, M.(2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara türkçe öğretiminin geleceği ile ilgili görüşler, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11).
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Retrieved from http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_diffinstruc.html
- Harman, G ve Çelikler D.(2012). Eğitimde hazır bulunuluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 140-149.
- Heacox, D. (2002). *differentiating instruction in the regular classroom: how to reach and teach all learners*, Grades 3-12. ABD: Free Spirit Publishing.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*,42(2), 265-277
- Ozan, Ö. (2010). Teknoloji ve öğrenme eğilimleri. *10th International Educational Technology Conference*, İstanbul.
- Ozan, Ö. (2008). *Kırsal eğitim ortamlarının bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla iyileştirilmesi: Eskişehir taşınabilir ilköğretim uygulaması örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Peters, O. (2007). *Handbook of distance education. m. g. Moore içinde, the most industrialized form of education*. (57-68). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Puren, C. (2004). l'evolution historique des approches en didactique des languescultures ou comment faire l'unité des «unités didactiques», congrès annuel de l'association pour la diffusion de l'allemand en France (ADEAF), *École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand*, 2-3 Novembre 2004, France
- Reis, S. M., Kaplan, S. N., Tomlinson, C. A., Westbert, K. L., Callahan, C. M., & Cooper, C. R. (1988). How the brain learns, a response: equal does not mean identical. *Educational Leadership*, 56(3), 74-77.
- Richards, M.R.E. & Omdal, S. N. (2007). Effects of tiered instruction on academic performance in a secondary science course. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 424-456
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: CUP.

- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sizer, T. R. (2001). No two are quite alike: personalized learning. *Educational Leadership*, 57(1), 6-11
- Springer, R., Pugalee, D. & Algozzine, B. (2007). Improving mathematics skills of high school students. *The Clearing House*, 81(1), 37-43.
- Süral, İ., Ozan, Ö. ve A. E. Özkul. (2008). Açık eğitim kaynakları ve dünyadaki eğilimler. *International Conference on Educational Sciences*, KKTC.
- Stager, A. (2007). *differentiated instruction in mathematics*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Caldwell College.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed ability classrooms (2nd ed)*. ABD: Association for Supervision and Curriculum Development
- Tomlinson, C. A., and McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction + understanding by design: connecting content and kids*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Türkiye Cumhuriyeti İçişleri Bakanlığı Göç İşleri Genel Müdürlüğü. (2016). *Türkiye 2016 göç raporu*. Ankara.
http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_goc_raporu_.pdf
- Tuna, A. ve Kaçar, A. (2005). İlköğretim matematik öğretmenliği programına başlayan öğrencilerin lise 2 matematik konularındaki hazır bulunuşluk düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 117-128.
- Willis, S., and Mann, L. (2000). *Differentiating instruction. curriculum update, education topics*, ASCD Retrieved Nov. 2006, from http://www.ascd.org/ed_topics/cu2000win_willis.html.
- Yabaş, D. ve S. Altun. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 37, 201-214.
- Yazıcı, A., Özkul, A. E., ve Çağıltay, K. (2008). *Open courseware initiative in turkey. 2nd international conference on innovations in learning for the future 2008: e-learning*(s. 489-490). Istanbul: Istanbul University Rectorate Publications No:4793.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542.

Yıldız, Ü. ve Tepeli Y. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Language Academy*, 2, 564-578.

Yunus Emre Enstitüsü. (2009). Yunus Emre Bülteni
http://www.yee.org.tr/media/_bulten/pdf/eylul_2009.pdf

EXTENDED ABSTRACT

Teaching Turkish to foreign people in Turkey mainly takes place in universities. Turkish Education Centers (TÖMER) are the leaders in this field. The coordination of this issue is done by the Yunus Emre Institution in abroad. According to the statistics of Yunus Emre Institution (2009), which was founded by the Prime Minister in 2009, and of the Department of Turks Abroad (2014), there is a demand for learning Turkey Turkish especially in the Balkans, the Middle East, Far East and Africa region. In this context Yunus Emre Institution is doing Turkish teaching face to face in various countries, but it is difficult to meet the demands of learning Turkish all over the world trough face to face education and to reach every individual who wants to learn Turkish in this way. At this point distance education emerges as an alternative solution. However, Turkish teaching standards required for the creation of effective distance learning is not yet formed. Furthermore, there are not any content configurations taking into account the individual differences and learning readiness even though it is demanded by the centers, who teach Turkish as a foreign language. Therefore, the aim of is to develop a distance education system which offers differentiated content according to learner readiness in teaching Turkey Turkish as a foreign language.

The project is limited to A1 basic level, and it is also supported by TUBITAK with code 115K270. Within the scope of the project, a Massive Open Online Course (MOOC) was designed, developed and delivered via <https://turkish.yasar.edu.tr/>. In the system, there are 53 modules, dictionary of rules and vocabulary, forum and virtual meeting application. In each module, there are variety of activities such as a video lecture, a real-life drama, listening, writing, pronunciation and reading activities as well as games in addition to English, Arabic, Russian and French language support.

The Project is in pilot implementation phase currently with 400 registered users. It is carried out with a design-based approach. Firstly, the readiness of learning Turkish as a foreign language was investigated in order to be able to differentiate the content. Readiness of learning Turkish as a foreign language can be defined as the state of being ready to learn Turkish in cognitive, affective, social and educational aspects. In this definition, cognitive readiness covers having preliminary knowledge of target language and gender. Affective readiness covers motivation and language learning anxiety. Educational readiness refers to educational background and access to educational resources. Social readiness covers the location, where the

learner lives, trans-cultural diffusions between source and target culture, and the family of learner's preliminary language. In the project, content differentiation is limited to social readiness only due to time and budget constraints.

Differentiation is the teacher's response to the needs of the learner by making the necessary variations in content, product, process and learning environment according to the readiness, interest and profile of the learners in order to reach the predetermined learning outcomes. The content, process, product or learning environment can be systematically differentiated according to the readiness, interest and learning styles of the students in differentiated teaching (Heacox, 2002; Tomlinson, 2001). This research is limited to content-based differentiation.

Project phases are planning, designing of the tools, evaluation and support services, development and delivery. In planning phase, designing and writing content for video lectures, dramas, dictionaries, activities, and visuals were planned and scheduled in detail. In addition, translation of the content in to English, French, Arabic and Russian was discussed in detail and schemes for translation were designed. In design phase, content of each activity of each module in the system was written. At this stage, scenarios for the videos were created first, and then narrative contents were written in the context of scenarios. In total, content for 53 five-minute videos, 53 one-minute drama scenarios, activities, games, 1500-word dictionary and dictionary of rules were created in design phase. Approximately 6000 questions in total were written, and one self-assessment tests for each chapter (53 self-assessment tests in total) were prepared. System user guides were designed. At development phase, firstly system set up was completed. After that, the written content was converted into electronic materials, and finally they uploaded to the system. This phase covers the following activities: shooting and editing of 106 videos, writing the necessary codes for student tracking, producing necessary codes, visuals and audios for the activities, production of games, creating question pools and self-evaluation tests, production of dictionaries, uploading sub-titles and translated content into system.

5678 people reached to the web page of the "Türkçe Öğreniyorum"³ between February 1st, 2017 and June 15th, 2017. 58.3% (3313) of them were new visitors. 14.94% (495) of new visitors signed up and registered. 20% of registered users (99) did not log in after registering with the system. The remaining 80% (396) performed 16215 different activities such as 4188 visiting, clicking, watching, opening page. Systems logs also covers the mistakes that the user made most in the system, the most used resources, number of clicks, time spent in the system. The system aims to provide content to learners according to their readiness level by the means of machine learning techniques. The machine learning process is currently ongoing. Therefore, other statistics of the system were not shared in this study.

³ <https://turkish.yasar.edu.tr/>

Based on the experience gained during the design and development phase, the main problems of distance teaching of Turkish language as a foreign language are lack of interdisciplinary studies, predictive statistics and researches, which explores implementation of communicative approach into and articulated language.

The aim of this study is to share the experience, which was gained during the design and development phase, with the practitioners and researchers of the field.