

**T.C**  
**ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**COVID-19 (KORONAVİRÜS) SALGINI SÜRECİNDE YABANCI DİL OLARAK**  
**TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ**

**Fahri EROL**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Ahmet AKKAYA**

**ADYAMAN-2021**

**ADIYAMAN UNIVERSITY**  
**GRADUATE EDUCATION INSTITUTE**  
**TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION DEPARTMENT**  
**TURKISH EDUCATION SCIENCE DEPARTMENT**  
**MASTER'S THESIS**

**TEACHING OF WRITING SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN  
LANGUAGE DURING THE COVID-19 (CORONAVIRUS) PANDEMIC**

**Fahri EROL**

**Advisor**

**Prof. Dr. Ahmet AKKAYA**

**ADIYAMAN-2021**

## TEZ ONAY SAYFASI

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA danışmanlığında, Fahri EROL tarafından hazırlanan “Covid-19 (Koronavirüs) Salgını Sürecinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Öğretimi” başlıklı çalışma ..... / ..... / ..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Başkan:**

**İmza:**

**Danışman:**

**İmza:**

**Jüri Üyesi:**

**İmza:**

**Jüri Üyesi:**

**İmza:**

**Jüri Üyesi:**

**İmza:**

.../.../....

.....

**Enstitü**

**Müdürü**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Covid-19 (Koronavirüs) Salgını Sürecinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Öğretimi” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

**Fahri EROL**

## ÖZET

**Yüksek Lisans Tezi**

# **COVID-19 (KORONAVİRÜS) SALGINI SÜRECİNDE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİ**

**Fahri EROL**

**Adıyaman Üniversitesi**

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**

**Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**Ağustos 2021, xiii + 76 sayfa**

Bu araştırmanın temel amacı Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretime ilişkin öğretici görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında, farklı kurumlarda aktif çalışan ve farklı demografik özelliklere sahip 30 Türkçe öğreticisi araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Nitel yaklaşımın esas alındığı olgu bilim deseninin benimsendiği araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Hazırlanan form salgın koşulları dolayısıyla dijital ortamda katılımcılara sunulmuş, elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerden hareketle, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinin öğretime yönelik dijital dünyanın olanaklarından tam olarak yararlanılmadığı, web 2.0 araçlarının yeterince tanınmadığı ve etkili kullanılmadığı, ders materyali ve ölçme-değerlendirme araçları bakımından sınırlılığın olduğu, etkinliklerde etkileşim, geri bildirim ve dijital yetkinlik kökenli sorunların olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil, Türkçe, Covid-19 Salgını, Uzaktan Eğitim, Yazma

## **ABSTRACT**

**Master's Thesis**

### **TEACHING OF WRITING SKILLS IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE DURING THE COVID-19 (CORONAVIRUS) PANDEMIC**

**Fahri EROL**

**Adiyaman University**

**Graduate Education Institute**

**Department of Turkish Education**

**August 2021, xiii + 76 sayfa**

The main purpose of this research is to determine the didactic views on the teaching of writing skills in teaching Turkish as a foreign language during the Covid-19 (Coronavirus) pandemic. In accordance with this purpose, In the field of teaching Turkish as a foreign language during the Covid-19 (Coronavirus) pandemic, 30 Turkish teachers working actively in different institutions and having different demographic characteristics were included in the study group of the research. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool in the study, in which the phenomenology pattern was adopted based on the qualitative approach. The prepared form was presented to the participants in the digital media due to the pandemic conditions, and content analysis was used in the analysis of the obtained data. Based on the data obtained from the research, it was concluded that the opportunities of the digital world for teaching writing skills in teaching Turkish as a foreign language could not be fully utilized. In addition, it was concluded that web 2.0 tools are not sufficiently known and used effectively, there are limitations in terms of course materials and measurement-evaluation tools, and there are problems with interaction, feedback and digital competence in activities.

**Keywords:** Foreign Language, Turkish, Covid-19 Pandemic, Distance Education, Writing

## ÖN SÖZ

21. yüzyılda yaşanan teknolojik değişim ve gelişmeler iletişim araçlarının hayatın her alanına nüfuz etmesinde ve bireylerin bilgiye ulaşma kaynağının değişmesinde etkili olmuştur. 2020 yılında Çin'in Vuhan eyaletinde ortaya çıkan Covid-19 virüsü kısa sürede küresel ölçekte derin bir sağlık krizine neden olmuş ve 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi ilan edilmiştir. Covid-19 (Koronavirüs) salgını sadece sağlık alanında değil eğitim başta olmak üzere birçok alanda değişimi zorunlu kılmıştır. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de Covid-19 (Koronavirüs) salgını ile beraber yüz yüze eğitime ara verilmiş olup acil ve zorunlu olarak uzaktan eğitim modeline geçilmiştir. Bu bağlamda dünyanın en çok konuşulan dilleri arasında olan Türkçenin gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak öğretiminde de uzaktan eğitim modeli benimsenmiş ve öğrenme sürecini kesintiye uğratmamak için dijital ortamlarda dil kullanıcılarıyla etkileşim sürdürülmeye çalışılmıştır. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde de dört temel dil becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinden oluşan temel dil becerileri arasında en geç kazanılan dil becerisi olan yazma, gerek üretime dayalı olması gerekse sistemli bir yapının somut bir zeminde ortaya konulması bakımından çeşitli farklılıklar içermektedir. Bu çalışmada Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde, dijital ortamlarda sürdürülen yazma becerisinin öğretime ilişkin öğretici görüşleri alınmış ve alınan bu görüşler nitel araştırma yönteminin durum çalışması deseni ile incelenmiştir.

Bu çalışma sürecinde bilgi ve tecrübesini benimle paylaşan, bana rehberlik eden ve destek olan çok değerli danışmanım Prof. Dr. Ahmet AKKAYA'ya ve gerek lisans gerekse yüksek lisans eğitimimde engin bilgilerinden faydalandığım, desteğini eksik etmeyen çalışmanın her aşamasında ilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren değerli ağabeyim Dr. Sedat EROL'a katkılarından dolayı teşekkürü borç bilirim.

**Adıyaman, Ağustos, 2021**

**Fahri EROL**

## ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE LİTERATÜRE KATKISI

Üretim, değerlendirme ve geri bildirim gibi farklı işlemlerin birlikteliğini gerektiren yazma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişim temelli etkinliklerle geliştirilen bir dil becerisidir. Yüz yüze eğitimin gerçekleştirildiği öğrenme ortamlarında iletişim ve etkileşimin rahat bir şekilde kurulması, diğer dil becerilerine göre daha fazla uygulama gerektiren yazma becerisinin öğretiminde önemli bir kolaylık sağlamaktadır. Fakat 2020 yılında Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkan ve dünyayı etkisi altına alan Covid-19 (Koronavirüs) salgını ile dünya genelinde insanlar arasına mesafelerin girmesi gerek öğrencilerin gerekse dil kullanıcılarının aynı mekânı paylaşamaması dil öğrenim sürecinde birçok sorunun yaşanmasına sebep olmuştur. Bu süreçte yüz yüze eğitime alternatif öğrenme modeli olarak uzaktan öğretim modelinin benimsenmesiyle özellikle öğrenme ortamlarında önemli değişim ve dönüşümler yaşanmış; dijital ortamlar artık yeni nesil öğrenme ortamları olarak gerek öğrencilerin gerekse dil kullanıcılarının hayatında yerini almıştır. Bu bağlamda Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde, dijital ortamlarda sürdürülen yazma becerisinin öğretimine dönük etkinliklerin tanınması; öğrenme ortamları, ders materyalleri, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme araçları ve geri bildirim yolları gibi unsurların incelenmesi ve gerek öğrencilerin gerekse dil kullanıcılarının yaşadığı sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerileri sunulması önemli bir durumdur. İlgili alanyazın incelendiğinde Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde gerek ana dili olarak Türkçe öğretimi ve gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili bazı çalışmaların olduğu görülmüştür. Fakat bu çalışmalar arasında Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimini doğrudan ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle “Salgın sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi” adı altında yapılacak bu tez çalışmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	ii
YEMİN METNİ .....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT .....	v
ÖN SÖZ.....	vi
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE LİTERATÜRE KATKISI.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ .....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### ARAŞTIRMANIN İÇERİĞİ

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ .....	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	4
1.5. VARSAYIMLAR .....	4

### İKİNCİ BÖLÜM

#### KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. DİL ÖĞRETİMİ .....	5
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi .....	5
2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri .....	6
2.1.2.1. Okuma Becerisi .....	6
2.1.2.2. Dinleme Becerisi.....	7
2.1.2.3. Konuşma Becerisi .....	8
2.1.2.4. Yazma Becerisi .....	8
2.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	9
2.2.1. Salgın Öncesi ve Salgın Süreci Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	10
2.3.UZAKTAN ÖĞRENME VE UZAKTAN EĞİTİM.....	11
2.3.1. Senkron (Eş zamanlı) Uzaktan Eğitim Ortamları.....	13
2.3.2. Asenkron (Eş zamansız) Uzaktan Eğitim Ortamları .....	14

2.3.3. Uzaktan Eğitimin Yararları ve Sınırlılıkları .....	15
2.3.4. Harmanlanmış Öğrenme .....	16
2.4. SALGIN SÜRECİNDE ACİL UZAKTAN EĞİTİM.....	19
2.4.1. Salgın Sürecinde Türkiye’de Eğitim Faaliyetleri .....	20
2.5. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA .....	21
2.5.1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına Göre Yazma Becerisi .....	22
2.5.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Aşamaları.....	23
2.5.2.1. Alfabe Öğretimi.....	24
2.5.2.2. Kelime Öğretimi.....	24
2.5.2.3. Cümle Öğretimi.....	25
2.5.2.4. Paragraf Öğretimi.....	25
2.5.2.5. Metin Öğretimi.....	25
2.6. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN UZAKTAN ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN WEB 2.0 ARAÇLARI .....	26
2.7. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN UZAKTAN ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN İÇERİK OLUŞTURMA.....	29
2.7.1 Çok Biçimli (Multimodal) Metinler ve Çok Biçimli (Multimodal) Yazma .	29
2.8. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN UZAKTAN ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENİMİNDE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ .....	31
2.8.1. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Uzaktan Öğretimi ve Öğreniminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Düzeltme ve Geri Bildirim.....	32
2.9. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN UZAKTAN ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENİMİNDE YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI.....	33
2.10. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	34
2.10.1. Covid-19 (Koronavirüs) Salgını Sürecinde Ana Dili Olarak Türkçenin Uzaktan Öğretimine İlişkin Yapılan Çalışmalar.....	35
2.10.2. Covid-19 (Koronavirüs) Salgını Sürecinde Yabancı Dil Olarak Türkçenin Uzaktan Öğretimine İlişkin Yapılan Çalışmalar.....	38

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	40
-------------------------------	----

3.2. ÇALIŞMA GRUBU .....	40
3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	41
3.4. VERİLERİN ANALİZİ .....	42

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

4.1. ÖĞRETİCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANDIĞI MOBİL VEYA WEB TABANLI UYGULAMALARA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	43
4.2 ÖĞRETİCİLERİN MOBİL VEYA WEB TABANLI UYGULAMALARDA YAZMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİ ETKİLEŞİMLİ OLUŞTURABİLMELERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM .....	46
4.3. ÖĞRETİCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAZMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNDE KULLANDIĞI YAZMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM .....	48
4.4. ÖĞRETİCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAZMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNDE KULLANDIĞI MATERYALLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	51
4.5. ÖĞRETİCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAZMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNDE KULLANDIĞI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	53
4.6. ÖĞRETİCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE GERİ BİLDİRİMDE BULUNMA DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM .....	54
4.7. ÖĞRETİCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE YAŞADIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM .....	56
4.8. ÖĞRETİCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE YAŞADIKLARI SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	58
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	61
KAYNAKLAR .....	67

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>Dr.</b>	: Doktor
<b>EBA</b>	: Eğitim Bilişim Ağı
<b>Ed.</b>	: Editör
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>s.</b>	: Sayfa
<b>ss.</b>	: Sayfa sayısı
<b>TİKA</b>	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
<b>TÖMER</b>	: Türkçe Öğretim Merkezi
<b>YEE</b>	: Yunus Emre Enstitüsü
<b>YTB</b>	: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
<b>LMS</b>	: Learning Management System

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda Belirlenen Yazma Becerisine Ait Kazanımlar .....	23
<b>Tablo 2:</b> Yabancı Dil Olarak Türkçenin Uzaktan Öğretiminde Kullanılan Bazı Web 2.0 Uygulamaları.....	27
<b>Tablo 3:</b> Türkçe Öğreticilerinin Betimsel Özellikleri .....	41
<b>Tablo 4:</b> Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Kullandığı Mobil veya Web Tabanlı Uygulamalar.....	43
<b>Tablo 5:</b> Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Kullandığı Uygulamaları Tercih Sebebine İlişkin Görüşleri .....	44
<b>Tablo 6:</b> Öğreticilerin Mobil veya Web Tabanlı Uygulamalarda Yazma Becerisi Etkinliklerini Etkileşimli Oluşturabilmelerine İlişkin Görüşleri .....	46
<b>Tablo 7:</b> Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisi Etkinliklerinde Kullandığı Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri.....	48
<b>Tablo 8:</b> Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisi Etkinliklerinde Kullandığı Yazma Yöntem ve Tekniklerin Tercih Sebebine İlişkin Görüşleri.....	49
<b>Tablo 9:</b> Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisi Etkinliklerinde Kullandığı Materyallere İlişkin Görüşleri.....	51
<b>Tablo 10:</b> Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisi Etkinliklerinde Kullandığı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Görüşleri .....	53
<b>Tablo 11:</b> Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Geri Bildirimde Bulunma Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	55
<b>Tablo 12:</b> Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri .....	56
<b>Tablo 13:</b> Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yaşadıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşleri.....	58

## ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1.** Eğitim Modelleri Arasındaki Bağlantı..... 17
- Şekil 2.** Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda Yer Alan Dil Düzeyleri.....22

## GİRİŞ

İnsanlar, tarih boyunca birçok salgın ve afet ile karşılaşmış, bu ve benzeri doğal olaylar sonucu birbirlerinden ayrı yaşamaya mecbur kalmışlardır. 21. yüzyılda ortaya çıkan ve küresel çapta büyük sağlık krizleri yaşatan Covid-19 (Koronavirüs) salgını, milyonlarca insanın günlerce hatta aylarca evlerinden çıkmamasına, kendilerini izole etmelerine sebep olmuştur. Birçok alanda zorunlu olarak değişim yaşanmasına sebep olan Covid-19 (Koronavirüs) salgını eğitim alanında da etkili olmuş ve öğrenme sürecinde değişimi zorunlu kılmıştır. Bu salgın ile beraber birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitim modeline geçiş yapılmıştır (Eraslan ve Yücel, 2021: 485). Türkiye’de de eğitim faaliyetleri Covid-19 salgınının etkisiyle hızlı bir değişime uğramış, okul öncesinden yükseköğretime kadar bütün örgün ve yaygın kurumlarda uzaktan eğitim modeline geçiş yapılmıştır. Bu bağlamda genel olarak üniversitelere bağlı TÖMER birimlerinde yürütülen yabancı dil olarak Türkçe dersleri de uzaktan eğitim modeliyle devam ettirilmeye çalışılmıştır (İskender, 2021: 98).

Türkçede dil öğretimi, anlama ve anlatma temel dil becerilerinin kazandırılması ekseninde gerçekleştirilmektedir. Her beceri birbiri ile bağlantılıdır. Bu bağlamda bir becerinin gelişimi diğerini de etkilemektedir. Temel dil becerilerinden yazma becerisi bu bağlantılı yapının en son halkasını oluşturmaktadır. Diğer dil becerilerinin tam gelişmemesi durumunda yazma becerisinin geliştirilmesinde de sorun yaşanmaktadır. Bu da yazma becerisini gerek öğretiminde gerekse öğreniminde zorlanılan bir yapıya büründürmektedir (Günaydın, 2021: 706-707). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne göre yabancı dil öğretiminde de dört temel beceriye ilişkin kazanımlar mevcuttur. Yabancı dil öğretimine yönelik derslerin içeriklerine ve amaçlarına göre uzaktan eğitim modelinin işleyişiyle alakalı bağlamsal birtakım farklılıklar, olumlu ve olumsuz durumlar bulunmaktadır. Bunun sebebi ise uzaktan eğitim modelinde yabancı dil öğretiminin yüz yüze eğitim modeline göre farklı öğretim yöntemlerinin olmasıdır (İskender, 2021: 98). Bu bağlamda Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretimi özelinde temel dil becerilerinden en son halka olarak kabul edilen ve diğer becerilere göre daha zor kazanılan yazma becerisinin öğretiminin incelenmesi, süreçte yaşanan sorunların giderilmesine katkı sunabilir.

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **ARAŞTIRMANIN İÇERİĞİ**

#### **1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ**

Bilgi çağında iletişim araçlarının hayatın her alanına nüfuz etmesi ve bu araçların sürekli gelişim halinde olması, bireylerin bilgiye ulaşma kaynağının değişmesine de etki etmiştir. 2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 (Koronavirüs) salgını kısa sürede küresel ölçekte derin bir kriz haline gelmiş ve sadece sağlık alanında değil eğitim başta olmak üzere birçok alanda değişimi zorunlu kılmıştır. Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de Covid-19 (Koronavirüs) salgını ile beraber yüz yüze eğitime ara verilmiş ve alternatif öğretim modeli olarak uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu bağlamda dünyada en çok konuşulan diller arasında olan Türkçenin gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak öğretiminde de uzaktan eğitim modeli benimsenmiş ve öğrenme sürecini kesintiye uğratmamak için dijital ortamlarda dil kullanıcılarıyla etkileşim sürdürülmeye çalışılmıştır.

Beceri temelli öğretimin esas alındığı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan temel dil becerileri arasında en geç kazanılan dil becerisi olan yazma, gerek üretime dayalı olması gerekse sistemli bir yapının somut bir zeminde ortaya koyulması bakımından çeşitli farklılıklar içermektedir. Bu nedenle yazma becerisinin gelişimi diğer dil becerilerine göre daha fazla uygulama gerektiren zorlu bir süreci ifade etmektedir. Bununla birlikte yazma, yazılanın öğreticiye bildirilmesi, öğreticinin yazılanları değerlendirmesi ve geri dönüt vermesi gibi iletişim ve etkileşim gerektiren bir süreci içermektedir. Bu bakımdan yüz yüze eğitime ara verilerek dijital ortamlarda sürdürülen Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde gerek öğretmenlerin gerekse dil kullanıcılarının özellikle üretim, iletişim ve etkileşim gerektiren yazma becerisinin öğretimine dönük sorunlar yaşadığı; öğrenme ortamı, ders materyalleri, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme araçları ve geri bildirim yolları gibi unsurların dijital dünyada tekrardan sorgulandığı söylenebilir. Bu bağlamda yapılan araştırmalar neticesinde Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisi öğretiminin ne şekilde gerçekleştirildiğine ilişkin çok az çalışmaya rastlanılmış ve bu çalışmada “Covid-19 (Koronavirüs) salgını



sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi nasıl gerçekleştirilmektedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Araştırmanın temel amacı Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimine ilişkin öğretici görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullandığınız mobil veya web tabanlı uygulamalar nelerdir? Bu uygulamaları neden tercih ediyorsunuz?

2. Uzaktan eğitim sürecinde kullandığınız mobil veya web tabanlı uygulamalarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi etkinliklerini etkileşimli oluşturabiliyor musunuz? Açıklayınız.

3. Uzaktan eğitim sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi etkinliklerinde kullandığınız yazma yöntem ve teknikleri nelerdir? Tercih nedeninizi açıklayınız.

4. Uzaktan eğitim sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi etkinliklerinde kullandığınız materyaller nelerdir? Tercih nedeninizi açıklayınız.

5. Uzaktan eğitim sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik kullandığınız ölçme ve değerlendirme araçları nelerdir? Hangi işlemleri gerçekleştiriyorsunuz?

6. Uzaktan eğitim sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik etkinliklerde geri bildirimde bulunuyor musunuz? Süreci açıklayınız.

7. Uzaktan eğitim sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

8. Uzaktan eğitim sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

## **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Üretim, değerlendirme ve geri bildirim gibi farklı işlemlerin birlikteliğini gerektiren yazma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimde iletişim temelli etkinliklerle geliştirilen bir dil becerisidir. Yüz yüze eğitimin gerçekleştirildiği öğrenme ortamlarında

iletişim ve etkileşimin rahat bir şekilde kurulması, diğer dil becerilerine göre daha fazla uygulama gerektiren yazma becerisinin öğretiminde önemli bir kolaylık sağlamaktadır. Fakat 2020'nin mart ayında Çin'in Vuhan kentinde ortaya çıkan ve dünyayı etkisi altına alan Covid-19 (Koronavirüs) salgını ile dünya genelinde insanlar arasına mesafelerin girmesi gerek öğretmenlerin gerekse dil kullanıcılarının aynı mekânı paylaşamaması dil öğrenim sürecinde birçok sorunun yaşanmasına sebep olmuştur. Bu süreçte yüz yüze eğitime alternatif öğrenme modeli olarak uzaktan öğretim modelinin benimsenmesiyle özellikle öğrenme ortamlarında önemli değişim ve dönüşümler yaşanmış; dijital ortamlar artık yeni nesil öğrenme ortamları olarak gerek öğretmenlerin gerekse dil kullanıcılarının hayatında yerini almıştır. Bu bağlamda Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde, dijital ortamlarda sürdürülen yazma becerisinin öğretimine dönük etkinliklerin tanınması; öğrenme ortamları, ders materyalleri, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme araçları ve geri bildirim yolları gibi unsurların incelenmesi ve gerek öğretmenlerin gerekse dil kullanıcılarının yaşadığı sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerileri sunulması önemli bir durumdur.

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Bu çalışma Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında aktif olarak çalışan 30 Türkçe öğreticisinden dijital ortamda, Google Forms aracılığıyla alınan görüşler ile sınırlıdır.

#### **1.5. VARSAYIMLAR**

Araştırmada Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimine ilişkin 30 Türkçe öğreticisinin görüşü alınmıştır. Uygun örnekleme yöntemine göre seçilen çalışma grubundaki öğretmenlerden alınan görüşlerin alanda çalışan diğer öğretmenlerin görüşlerini yansıttığı varsayılmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan sorulara samimi cevaplar verdiği kabul edilmiştir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. DİL ÖĞRETİMİ

1069 yılında Yusuf Has Hacıp tarafından kaleme alınan Kutadgu Bilig’de bilgiye ve anlayışa tercüman olan şeyin dil olduğu; insanların da dilin kıymetini bilmesi gerektiği belirtilmektedir. İnsanoğlu için dil doğuştan gelen bir donanımdır. Ana dili, bir çocuğun doğuşundan itibaren ilkokula başladığı zamanlarına kadar olan süreçte kasıtlı bir öğretim gerektirmeden edinilmektedir. Dili öncelikle aile şekillendirir, sonraki unsur ise yakın çevredir. Toplumsal bir olgu olan dil, toplumun algılamasını, düşünmesini ve yargılama biçimini şekillendirir. Bu bağlamda dil, toplumsal hayatın gerçek bir yansımasıdır. Düşünceler dil ile yansıtılır. Bu durum da düşünce ile dilin iç içe olduğunu göstermektedir. Dil, içerisinde filizlendiği toplumun özünü yansıtır (Sarıçoban, 2015: 13).

Dil edinimi bilinçli bir öğretim süreci gerektirmezken dil öğretimi özel bir çaba gerektirmektedir. Dolayısıyla dil ediniminde herhangi bir çaba olmadan günlük yaşam koşulları ve doğal ortam içerisinde dil aktif olarak kullanılabiliriyorken dil öğretiminde bir öğretici ve öğrenen olması gerekmektedir. Bu durumda dil öğretiminde doğal ortam dışında özel bir çabanın gerektiği görülmektedir. Dil ediniminde ise bireyin doğal çevre koşullarında dile maruz kalma ve dili hissî olarak öğrenmesi söz konusudur. Ayrıca dil öğretiminde bilinçli ve kurallı bir yol izlenirken dil ediniminde bilinçaltı bir süreç ortaya çıkmaktadır. Bu hâlde dil öğretimi, ana dili veya ikinci dillerin öğrenimi dışında kalan bir süreçtir. Ulusların kendi dillerini yabancılara öğretmesi veya yabancı dillerin öğrenilmesi de dil öğretiminin sınırları içerisinde değerlendirilmektedir (Bulut, 2019: 28).

##### 2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi

İnsanoğlu, yaşamın başlangıcından bu yana yaradılış gereği olarak iletişim kurma çabası içerisindeydi. Bu nedenle dil edinimi, öğrenimi ve öğretimi büyük bir öneme sahiptir. Bir birey kendi milletinden olmayan başka bir birey ile iletişim kurmak istediğinde farklı bir dil öğrenme zorunluluğu ortaya çıkar. Ayrıca günümüzde coğrafi sınırların pek ehemmiyetinin kalmaması yabancı dil öğretimini önemli kılmaktadır (Aykaç, 2015: 163). Tarih boyunca yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde dinî ve ticari amaçlar yaygın olarak görülmektedir. Etkileşimde bulunan topluluğun dinini

öğrenmek veya onlara dini bilgileri öğretmek için o topluluğun dilinin bilinmesi gerekmektedir. Benzer şekilde, ticari ilişkilerin kurulması ve geliştirilmesi için etkileşimde bulunulan topluluğun dilinin bilinmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğrenilirken o dilin kültürü de öğrenilmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğrenen bireyler öğrenilen dilin sadece belirli kalıplarını konuşmaması; o dilin derin anlam içeren kelimelerini kavrayarak özümsemesi gerekmektedir. Bu da yabancı dil öğrenilirken o dilin içinde geliştiği kültürü de iyi anlamak gerektiğini ortaya koymaktadır (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 226). Küreselleşen dünyamızda teknoloji ağındaki hızlı değişim ve gelişimler, toplumsal değişimler, kültürler arası iletişimin değişime uğraması ve bu iletişimin üst seviyede yaşanması, bireylerde ana dili dışında yabancı bir dil öğrenme ihtiyacını zorunlu kılmıştır (Çiftçi ve Demirci, 2018: 270). Bireylerin öğrendikleri her dilin kendilerine birçok olanak sunması ve bunun yanında dünyada hızlı değişim ve gelişimler yaşanması yabancı dil öğreniminde önemli bir etken olarak görülmektedir (Gün, Akkaya ve Kara, 2014: 3).

### **2.1.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri**

Yabancı dil öğretiminde bireylere dört temel dil becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Dil, anlama ve anlatma becerilerinin açılımı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kapsamaktadır. Yabancı bir dili öğrenmek ve etkili kullanmak isteyen bireyin, dinlediğinde konuşulanları anlaması, konuştuğunda ve yazdığı anda anlatmak istediği şeyi düzgün bir şekilde ifade etmesi gerekmektedir. Bu da dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birbirleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kırbaş, 2017: 10).

#### **2.1.2.1. Okuma Becerisi**

Yabancı dil öğretiminde dili öğrenen birey okuma becerisi ile o dilin seslerini, kelimelerini ve cümlelerini sürece bağlı olarak kavramaya başlar (Kırbaş, 2017: 11). Okuma, bireyin sözcükleri duyu organları vasıtasıyla anlamlandırması, kavraması ve yorumlamasını kapsayan zihinsel bir süreci ifade etmektedir (Sever, 1997: 12). Özbay (2007: 4), okumayı “göz ile idrak edilen işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir.” şeklinde ifade etmektedir. Okuma ile ilgili yapılan tanımlardan hareketle okuma, harfleri, kelimeleri, cümleleri anlamlandırma ve değerlendirme gibi çok yönlü bir zihinsel süreç olarak ifade edilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi uygulamalarında kullanılan okuma metinlerinin öğrenenler tarafından daha iyi anlaşılması ve metinde yer alan kültürel öğelerin daha iyi benimsenmesi adına bazı hususlara dikkat etmek gerekmektedir (Harmandar, 2020: 20). Bir metni anlayarak okumak için dikkat edilecek hususlardan bazıları şunlardır:

- Metnin tamamında ele alınan konunun ne olduğunu belirlemek
- Metin içerisinde anlamı bilinmeyen sözcük, anlaşılmayan cümle ve paragrafları belirlemek
- Metnin ana fikrini bulmak
- Metne hâkim olan genel düşünce ve anlatım yapısını saptama
- Metinde okunanların anlaşılmaması durumunda okuma hızını azaltma (Demirel ve Şahinel, 2006: 89).

#### **2.1.2.2. Dinleme Becerisi**

Temel becerilerden biri olan dinleme, duyduğunu anlama, anlamlandırma ve yorumlama süreci olarak ifade edilebilir. Dinleme ve işitme birçok yönden farklıdır. Dinleme sürecinde birey aktiftir ve işittiği şey üzerinde fikir yürütür (Özbay, 2005: 1). Konuşma esnasında birçok fikir öne sürülür. Bu fikirleri anlamlandırma, değerlendirme, organize edebilme ve bunlar arasındaki ilişki belirlendikten sonra gerekli görülenleri ayırt edebilme dinleme becerisi olarak ifade edilmektedir (Sertdemir, E. 2021: 13). Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisi geliştirildiği ölçüde bireyin dili tanıması ve anlamlandırması ile beraber dildeki sözcüklerin telaffuzuna aşina olabilmesi de artmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesi aynı zamanda anlayabilme becerisine katkı sunmaktadır (Kırbaş, 2017: 12). Bir dili öğrenmek isteyen bireyler için dinleme işi birçok amaç içerebilir. Dinleme becerisinin amaçları şu şekilde ifade edilebilir:

- Herhangi bir konu hakkında bilgi sahibi olmak
- Tenkit edilmek
- Güzel vakit geçirmek
- Yaşananlara ve hayata eleştirel gözle bakmak
- Başkalarının tecrübelerinden faydalanmak
- Toplumla bağ kurmak veya iletişim sağlamak
- Başka insanların düşüncelerini değerlendirmek
- Çevreye yardım etmektir (Özbay, 2005: 71).

Dinleme ile ilgili tanımlardan hareketle dinlemenin işitmeden birçok yönü ile farklı olduğu ve dinleme becerisinin belli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirildiği ifade edilebilir.

### **2.1.2.3. Konuşma Becerisi**

Konuşma becerisi, karşıya verilmek istenen mesajın tasarlanması, düzenlenmesi ve karşı tarafın çözümlenip algılayabileceği biçimde sözel olarak aktarılmasıdır. Ana dili ediniminde konuşma becerisi doğal bir süreçte meydana gelmektedir (Sarıçoban, 2015: 14). Başka bir ifade ile konuşma, bireyin başkalarıyla ilişkilerini idame ettirebilmesi için en çok gereksinim duyduğu ve faydalandığı bir dil etkinliği olarak ifade edilebilir (Aktaş ve Gündüz, 2013: 99). Konuşmaya ilişkin yapılan tanımlardan hareketle konuşma, insanların duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade etmesi olarak tanımlanabilir.

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisi geliştirilmesi gereken bir beceri olarak görülmektedir. Yabancı dili öğrenen bireylerin isteklerini, dileklerini, düşüncelerini ve tenkitlerini ortaya koymak için konuşma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Konuşma becerisine ait yöntemler Türkçe öğretimi alanyazınında belirtilmektedir. Türkçe öğrenen bireylerin belirtilen yöntemleri kullandığında dili daha iyi benimseyecekleri ve kendilerini ifade etmede daha etkili olacağı belirtilmektedir. Bu yöntemler:

- İkna Etme
- Eleştirel Konuşma
- Katılımlı Konuşma
- Empati Kurarak Konuşma
- Güdümlü Konuşma
- Tartışma
- Serbest Konuşma
- Yaratıcı Konuşma
- Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma'dır (Harmandar, 2020: 19).

### **2.1.2.4. Yazma Becerisi**

Yazma, kişilere ait iletilerin çözümlenmesi, anlamlandırılması için yazı vasıtasıyla hedefe iletilmesine yönelik bir beceridir (Sarıçoban, 2015: 14). Temizkan (2018: 143) yazmayı duygu, düşünce ve hayal gibi öğelerin net bir şekilde yazı yoluyla

aktarılması olarak tanımlamaktadır. Düşüncelerin, duyguların gerekli sembol ve işaretleri kullanarak yazıya aktarılması tarihin eski zamanlarına kadar uzanmaktadır. Günümüzde gelişen teknolojinin insanları birbirlerine daha çok yakınlaştırmasının ve insanların birbirlerini daha çok tanınmasının temelinde yazı bulunmaktadır. Bu bakımdan bir dili öğrenen bireylere yazma becerisinin kazandırılması gerekmektedir. Bunun birçok yolu vardır. Bu yolların ilki bireyde yazma isteği uyandırmaktır (Harmandar, 2020: 21). Bir dili öğrenmek bireylerde yazma isteği uyandırmak için birçok yol bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

- Yazmak için bireyin kendisine güvenmesi gerektiği bilinci yerleştirilmelidir.
- Bireyin fikir edinmesi hakkında yardımcı olunmalı ve fikirleri somut hale getirilmelidir.
- Bireye ulaşabileceği ve ulaşamayacağı kaynaklar konusunda yardımcı olunmalıdır.
- Yazma çalışmalarına konuşma, gözlem, okuma ve tartışma yolları ile destek sağlanmalıdır.
- Dergi, gazete ve yazma çalışmaları organize edilmelidir (Şerif ve Gündüz, 2013: 216).

Kara (2011: 158), bir dili öğrenmek isteyen bireyin dili öğrenip öğrenmediğine dair somut veriye öğrenilen dili konuşup yazması ve hedef dilde iletişim kurduğu bireyleri anlayıp cevap vermesi ile ulaşabileceğini belirtmektedir. Bu durumda yazma becerisinin bir dili öğrenen bireyin hedef dili ne derece öğrendiğini somut olarak göstermesi açısından önemli olduğu görülmektedir.

## **2.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ**

Günümüzde küreselleşmenin etkisi ve teknolojinin ilerlemesi, bilginin hızla yayılmasını sağlamakta; süreç içerisinde bilgiye verilen değeri arttırmaktadır. Bu da tarih boyunca kendi kültürlerinden farklı bir kültürü tanımak isteyen milletlerin yabancı bir dili öğrenmeleri hususunda çağın anlayışına uygun yaklaşımlar sergilemesine ortam hazırlamaktadır. Türkiye'nin birçok devlet ile siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkilerinde yaşanan artış Türkçenin diğer dünya dilleri gibi bütün dünya ülkelerine açılmasına katkı sağlamıştır (Yılmaz ve Temiz, 2015: 140). Meydana gelen bu değişim ve gelişmelere paralel olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen farklı milletlerden bireylerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu durum Türkçenin yabancı dil

öğretiminde uygulanan yöntem ve tekniklerin irdelenmesine ve çağın anlayışına uygun yaklaşımların değerinin artmasına olanak sağlamaktadır. Çağdaş bir teknik olarak görülen eğitsel oyunlar ve etkinlikler sayesinde dil eğitimi son yıllarda önemli bir yere sahip olmaktadır (Kalfa, 2014: 86). Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi, dil kullanıcılarına birçok yönden fayda sağlamaktadır. Bu faydalardan bazıları aşağıda sıralanmaktadır (İşcan, 2011: 33):

- Günümüzde Türkçe dünya üzerinde en çok konuşulan ilk yedi dil arasında yer almaktadır. Birçok Türk şirketi gerek Avrupa gerekse Asya ülkelerinde faaliyette bulunmaktadır. Bunun yanı sıra birçok Avrupa ve Asya ülkelerinden şirket de Türkiye’de yatırım faaliyetinde bulunmaktadır. Türkiye’nin Avrupa Birliğine tam üyelik durumunun etkisi ile beraber Türkçenin öğrenimi ve öğretimi her geçen gün önem kazanmaktadır.
- Avrupa ve dünyanın farklı birçok ülkesinde faaliyet gösteren Türk şirketlerinin Türkçeyi bilen ve aktif kullanan iş gücüne ulaşma noktasında sıkıntı yaşadıkları bilinmektedir. Bu ülkelerde Türkçe öğrenen ve Türkçeyi aktif kullanabilen yabancı bireylerin iş bulma imkânları daha da artmaktadır.
- Günümüzde Avrupa Birliği üye ülkelerinin ve birçok gelişmiş ülkenin eğitime dair hedefleri arasında bireyleri çok dilli yetiştirme önemli bir yere sahiptir. Birden çok dil bilme çağımızda önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Türkçe birçok dile kıyasla daha kolay öğrenilebilen bir dil durumundadır. Son yıllarda beyin ve dil üzerinde çalışan eğitimciler Türkçe ile ilgili yapılan çalışmalar başka dillere kıyasla Türkçenin birçok zihinsel becerinin gelişmesine uygun yönlerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle Türkçenin harf zenginliğe sahip olması, kelime türetme, hece türetme, ses- şekil ilişkisi gibi özelliklerinin olması dili öğrenen bireylere eğitim ve öğretim döneminde önemli avantajları da beraberinde getirmektedir.

### **2.2.1. Salgın Öncesi ve Salgın Süreci Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**

21. yüzyılda internetin insan hayatına girmesiyle teknolojide büyük gelişim ve değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler eğitimi de etkilemiş; öğrencilerin istek, ilgi ve ihtiyaçları da bu çerçevede değişime uğramıştır (Karaotçu, 2019: 68). Tarihi süreçte okul ortamında geleneksel öğrenme yöntemi ile öğrenme hedeflerine ulaşılabilirken



günümüz öğrencilerinde bu hedeflere ulaşabilmek için zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme ortamları oluşturulması gerekmektedir (Türker, 2020: 330).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi çok eski zamanlara dayanmaktadır. Dîvânu Lugâti't-Türk günümüzden 900 yıl evvel Türkçeyi savunmak, öğretmek ve Türk dilinin yapısını ortaya koymak için hazırlanan ilk eserdir. Türkçe, günümüzde dünyada en çok konuşulan diller arasında yer almaktadır. TİKA, YEE, Maarif Vakfı, TÖMER, YTB ve MEB gerek yurt içi gerekse yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla faaliyet gösteren kurum/kuruluşlar arasında yer almaktadır. Günümüzde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrenciler Yedi İklim, Gazi Yabancılar İçin Türkçe, Yeni Hitit, İstanbul, İzmir gibi farklı düzey kitapların yanında teknolojiden de yararlanarak Türkçeyi daha kolay öğrenebilmektedir (Şahin ve Minhaj, 2020: 11).

Bilgi ve iletişim teknolojisinde yaşanan değişim ve gelişimler eğitim ortamı, öğretim araç ve gereçleri ve bilgiye ulaşılan kaynaklarda da değişim meydana getirmiş, bu değişimler literatüre harmanlanmış öğrenme ve uzaktan öğrenme gibi modelleri kazandırmıştır (Türker, 2020: 330).

### **2.3. UZAKTAN ÖĞRENME VE UZAKTAN EĞİTİM**

Uzaktan öğrenme, öğrenenler arasında fırsat eşitsizliğine çözüm getiren, dileyen herkese hayat boyu eğitim sağlayan ve bunların yanında eğitimin bireysel ve toplumsal hedeflerinin gerçekleşmesine katkıda bulunabilen, eğitim teknolojilerinden faydalanarak daha çok kendi kendine öğrenmeye dayanan bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2006: 406). Uzaktan öğrenme ve uzaktan öğretme terimleri bir araya geldiğinde uzaktan eğitim kavramı ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple uzaktan eğitim, uzaktan öğrenme kavramını yani öğrenme-öğretme sürecini karşılamakta ve bu kavramlar çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır (Çelik, 2010: 14).

Farklı mekânlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin aynı veya farklı zaman dilimleri içerisinde, iletişim teknoloji hizmetleri ve posta hizmetleri kullanımı ile eğitim faaliyetlerinde yaşanan sınırlılıkları ve zorlukları ortadan kaldırmak için belirli bir merkezden yürüttükleri eğitim-öğretim şekli uzaktan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Daban ve Hatırlı, 2013: 250). Başka bir ifade ile uzaktan eğitim, farklı yerlerde bulunan öğretmen ve öğrencileri, farklı iletişim vasıtalarıyla bir araya getiren ve eğitim yapmalarını sağlayan bir eğitim modelidir (Karakaş, 2000: 101). Uzaktan eğitimde dersler, eğitim sürecini devam ettirebilmek için video ve sesin bir sisteme yüklenmesi

ile çevrimiçi veya çevrimdışı olarak verilmektedir (Doyumğaç, Tanhan ve Kıymaz, 2021: 167).

Uzaktan eğitim ile çeşitli sebeplerle örgün öğretimini tamamlayamamış bireylere, teknolojik gelişmeler ve değişimler doğrultusunda mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek isteyen yetişkinlere, örgün eğitim kurumlarında eğitimini devam ettirmede zorluk çeken ev hanımlarına, almak istediği eğitimin kendi yaşadığı mekânda bulunan örgün eğitim kurumlarında sunulmadığı durumlarda bütün bireylere eğitim verilebilmektedir. Uzaktan eğitim bu yönüyle ‘yaşam boyu öğrenme’ sağlamaktadır (Sel, 2018: 9).

Uzaktan eğitim faaliyetleri ilk olarak 19. yüzyılda İngiltere’de yaşayan Isaac Pitman ile başlamıştır. 1840 yılında İncil’de yer alan bölümleri çocuklara Steno yöntemi ile yazdırarak öğreten Pitman, bu yöntem ile yürüttüğü uzaktan derslerinde öğrencilerin faaliyetlerini notla değerlendirmiştir (Kaya, 2002: 28).

İlk olarak 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi tarafından hazırlanan katalogda bahsedilen “uzaktan eğitim” terimi, 1960’lı yıllarda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Wisconsin Üniversitesi Sürekli Eğitim Grubu uzaktan eğitimi öğrenci etkileşimi ve öğrenme sertifikası sağlayacak şekilde tasarlanmış; uzaktaki hedef kitleye ulaşmak için geniş bir teknoloji çeşitliliği kullanan, planlanmış öğrenme ve öğretme deneyimi olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle uzaktan eğitim bireylere istediği yaşta, istediği zaman ve mekânda, istediği hızla, istediği ortamı kullanarak öğrenme ortamı sağlamaktadır (Adıyaman, 2002: 92). Süreç içerisinde yazılı ders materyallerinin posta yoluyla gönderilmesi ile devam eden uzaktan eğitim faaliyetleri 1920’li yıllarda radyo, 1950’li yıllarda ise televizyon aracılığı ile yürütülmüştür. Daha sonraki süreçte açık üniversiteler kurulmuş olup 1980’li yıllardan sonra uzaktan eğitim genel olarak telekonferans sistemleri üzerinden sağlanmıştır (Türker, 2020: 330).

1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi tarafından banka çalışanları için mektupla yazışmalar aracılığıyla eğitim hizmeti verilmesi, Türkiye’de uzaktan eğitimin ilk uygulaması olarak gösterilmektedir. 1956-1975 yılları arasında uzaktan eğitim faaliyetleri için devlet aracılığı ile başkanlıklar, müdürlükler kurulmuş olup bu süre içerisinde mektupla eğitim-öğretim hizmetleri verilmiştir. 1982 yılında Türkiye’de Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi’nin açılmasıyla uzaktan eğitim

uygulamalarına yeni bir dönem başlamıştır. Günümüzde birçok üniversite uzaktan eğitim hizmeti vermektedir (Orakcıoğlu, 2019: 13).

Uzaktan eğitim dil öğrenmek isteyenler için önem arz etmektedir. Uzaktan eğitim aracılığı ile dil öğretiminde daha geniş kitlelere ulaşmak mümkündür. Bu bağlamda uzaktan eğitim, Türkçenin dünya dili olmasına da katkı sağlayabilmektedir. Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bununla beraber günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyenlerin isteklerini karşılamada en etkili yolun uzaktan eğitim olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de ve dünyanın farklı birçok ülkesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretecek olan öğretmenler uzaktan eğitim sayesinde alan bilgi ve becerisine sahip olacaktır (Şen, 2016: 415). Uzaktan eğitim uygulamaları senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamansız) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Çangal, 2020: 44).

### **2.3.1. Senkron (Eş zamanlı) Uzaktan Eğitim Ortamları**

Senkron uzaktan eğitim ortamları, öğretici ile öğrenenin farklı yöntemler aracılığı ile bir arada oldukları bir sınıf sistemi olarak tanımlanmaktadır. Senkron eğitim denildiğinde genel manada yüz yüze ve aynı ortamda zamana bağımlı olarak gerçekleştirilen bir eğitim faaliyeti akla gelmektedir. Genel olarak örgün eğitimin sınırları içerisinde karşılaşılan bu eğitim sürecine web tabanlı eğitim uygulamaları ve günümüzde gelişen teknoloji sayesinde uzaktan eğitim faaliyetleri de dâhil edilebilmektedir (Erfidan, 2019: 8).

Senkron (eş zamanlı) uzaktan eğitim sürecinde, farklı mekânlarda bulunan öğrenciler, aynı zaman dilimi içerisinde birbirleriyle ve öğretici ile doğrudan iletişim kurabilmektedir. Bu süreçte öğretici aynı zamanda bir yönlendirici olarak görülmektedir. Senkron uzaktan eğitim uygulamaları temel olarak sanal sınıflar, işitsel ve görsel konferanslar, internet aracılığıyla telefon bağlantısı, çift taraflı ve canlı uydu yayınları gibi şekillerde gerçekleştirilmektedir. Senkron eğitimin faydaları aşağıda sıralanmaktadır:

- Senkron uzaktan eğitimde, öğrenciler ve öğretmen arasında tartışma ortamları oluşturulabilmektedir.
- Senkron uzaktan eğitim süreci içerisinde soru-cevap etkinliği düzenlenebilmektedir.
- Senkron uzaktan eğitim sürecinde her an test yapılabilir.

- Çeşitli multimedya uygulamalarından faydalanılabilmektedir.
- Ayrıca sunum yapılabilir.
- Farklı coğrafi bölgelerde bulunan kişiler eğitim sürecine dâhil edilebilmektedir (Güleçoğlu, 2012: 35).

Senkron uzaktan eğitimin birtakım dezavantajları da bulunmaktadır. Bu dezavantajlar aşağıda sıralanmaktadır.

- Eğitim sürecinde ders saatinin ayarlanmasında bütün öğrenciler arasında uyum sağlanması problemi yaşanabilmektedir.
- Sınavların yapıldığı zamanlarda gözetmenlik sorunu yaşanabilmektedir.
- Birbirinden farklı gruplar ile yapılan eğitim uygulamalarında ihtiyaç duyulan teknolojik donanımların temini sağlanamayabilir.
- Öğrenci grubunun kalabalık olduğu durumlarda öğrenciler dinleyici durumuna düşebilmektedir (Erfidan, 2019: 8).

### **2.3.2. Asenkron (Eş zamansız) Uzaktan Eğitim Ortamları**

Asenkron uzaktan eğitim ortamları, öğrencilerin öğretmenden bağımsız olarak istediği zaman eğitim faaliyetine başlayıp bitirebileceği platformlardır. Bu platformlarda süreç eğitim materyallerinin ve videolarının sisteme yüklenmesi ile öğrencilerin istediği yer ve zaman diliminde bu materyalleri ve videoyu kullanması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Bireylerin bu sistemde yüklü olan eğitim materyallerini ve anlatım videolarını kullanıp kullanmadığı, sistem üzerinde geçirdiği vakit genel olarak kontrol edilebilmektedir. Eş zamansız eğitim ortamlarında içerikler öğrenci merkezli hazırlanmakta ve hizmetler öğrenci merkezli sunulmaktadır (Erfidan, 2019: 9).

Asenkron eğitimin temel amacı, öğrenme ortamını öğrencinin kendisine göre ayarlaması ve ders saatlerinde öğrenciye esneklik sağlanması olarak belirtilmektedir. Bu modelde daha önce sadece basılı materyal ile eğitim faaliyetleri gerçekleştirilirken günümüzde gelişen teknoloji sayesinde sanal platformlarda, sesli ve görüntülü bir biçimde, videolar, animasyonlar ve sanal kitaplar ile eğitim faaliyetleri yapılabilir. Ders içerikleri uluslararası standartlara uygun olarak hazırlanmakta olup öğrenciler bu içeriklere PC, tablet, akıllı telefonlar gibi farklı platformlardan erişebilmektedir (Daban, 2012: 24). Asenkron uzaktan eğitim birtakım kolaylıkları ve zorlukları da beraberinde getirmektedir. Bunlar aşağıda sıralanmaktadır.

Asenkron uzaktan eğitimin sağladığı kolaylıklar:

- Eğitimde zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırmaktadır.
- Dileyen herkesin eğitime katılma imkânı bulunmaktadır.
- Öğrenme, uluslararası bir kimlik kazanmaktadır.
- Çeşitli arka planlara izin vermektedir.

Asenkron uzaktan eğitimin getirdiği zorluklar:

- Sanal ve dağınık bir öğrenme topluluğu oluşturmaktadır.
- Bazı dersler için uygun olmakla beraber uygulamalı dersler için uygun görülmemektedir.
- Önemli bir öz disiplin ve olgunluk gerektirmektedir (Midkiff ve DaSilva, 2000: 16).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik birçok asenkron (eş zamansız) öğrenmeye dayalı uzaktan eğitim uygulaması bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmaktadır;

- Yunus Emre Enstitüsüne bağlı “Türkçe Öğretim Portalı”
- Anadolu Üniversitesine bağlı “Ana Dil Türkçe” portalı
- Yaşar Üniversitesine bağlı “Türkçe Öğreniyorum” portalı
- “Hep Türkçe” portalı (Güngör, Çangal ve Demir, 2020: 1166).

### **2.3.3. Uzaktan Eğitimin Yararları ve Sınırlılıkları**

Uzaktan eğitim faaliyetleri, diğer eğitim-öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi beraberinde birtakım yararlar ve sınırlılıklar getirmektedir. Kaya’ya (2002: 19) göre uzaktan eğitim faaliyetlerinin yararları aşağıda sıralanmaktadır.

- Bireylere çeşitli eğitim seçeneği sunma
- Fırsat eşitliğini sağlama
- Eğitimde niteliği arttırma
- Eğitim programlarında standart sağlama
- Kitle eğitimini kolaylaştırma
- Eğitimde maliyeti düşürme
- Öğrenciye serbesti sağlama
- Öğrenciye zengin bir eğitim ortamı sunma
- Öğrenciye mekândan bağımsız eğitim imkânı sağlama
- Bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağlama.

- İlk kaynaktan bilgi sağlama
- Eğitimi hem kitleselleştirip hem de bireyselleştirme
- Belirli bir zamanda ve mekânda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırma.

Yukarıda sıralanan maddelere bakıldığında uzaktan eğitimin birçok yararının olduğu söylenebilir. Bununla beraber uzaktan eğitimin getirdiği sınırlılıklar aşağıda sıralanmaktadır.

- Yüz yüze eğitim ilişkilerinin kolay sağlanmaması
  - Öğrencilerin sosyalleşmesini engellemesi
  - Çalışan öğrencilerin dinlenme zamanını alması
  - Yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterli seviyede yardımcı olamama
  - Uygulamaya yönelik derslerden yeterince yararlanamama
  - Beceri ve tutum ile ilgili becerilerin geliştirilmesinde etkili olamama
  - Yüksek maliyete sahip olması
  - Ulaşım olanakları ve iletişim teknolojilerine bağımlı olma
  - Ders içeriklerine yönelik hazırlıklarda daha fazla emek ve zaman gerektirmesi
- Kaya (2002: 20).

#### **2.3.4. Harmanlanmış Öğrenme**

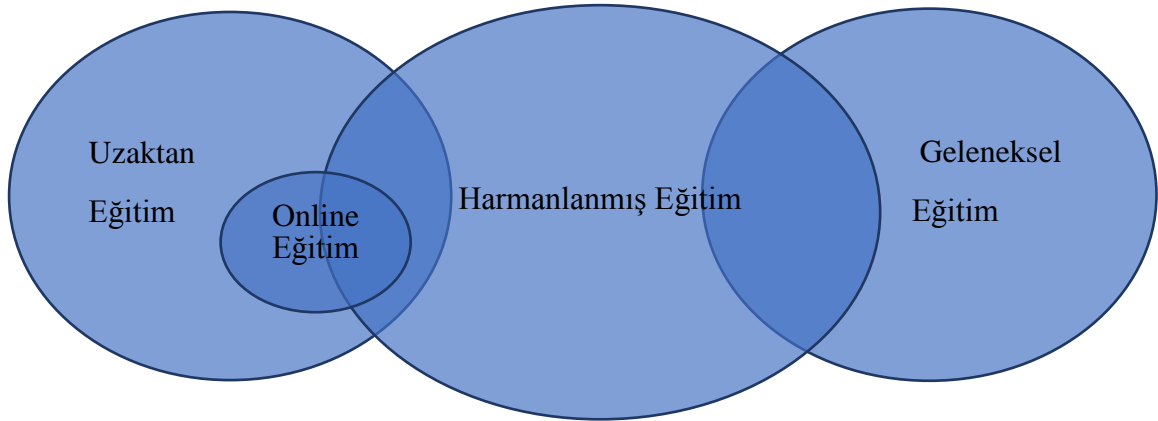
Teknolojide meydana gelen gelişim ve değişimler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli değişimler ve yenilikler meydana getirmiştir. Öğretim ortamları, araç-gereçleri ve yaklaşımları çağın gereksinimlerine uyum sağlamak için değişmekte ve güncellenmektedir. Örgün eğitimde teknoloji ders dışında sınırlı kullanılmakla beraber genel olarak ders içinde kullanılmaktadır. Yüz yüze eğitim alan öğrencilerin ders içerisinde öğrendiklerini daha iyi anlayabilmesi ve zaman sınırı olmadan ders dışında kendilerini geliştirebilmesi için gerekli olanakların sunulması gerekmektedir. Bununla beraber süreç içerisinde öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleri ile eş zamanlı olarak ders etkinliklerine ilişkin iletişimini sağlayacak uygulamalara ihtiyaç duyulmuştur. Bu uygulamalar uzaktan eğitim ile sunulmakta olduğundan uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim bir araya getirilmiştir. Bu birleşme ile harmanlanmış öğrenme modeli ortaya çıkmıştır (Uysal, 2016: 92).

Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenmenin dezavantajlarını en aza indirmek ve bu iki öğrenmenin avantajlarını bir araya getirmek

için ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Bu öğrenme yaklaşımında yüz yüze dersler geleneksel şekilde sınıf içi etkinlikler ile işlenirken bazı etkinliklerin sınıf dışında gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Çırak Kurt, Yıldırım ve Cüçük, 2018: 777). Harmanlanmış öğrenme modeli, “doğru” becerileri doğru kişiye “doğru” zaman diliminde “doğru” bireysel öğrenme tarzı ile bir araya getirip aktarmak için öğrenme teknolojilerini kullanarak öğrenme hedeflerine ulaşılmasına odaklanmaktadır. Bundan dolayı harmanlanmış öğrenmede konunun sunum yönteminden ziyade öğrenme hedefine odaklanılmakla beraber geniş kitlelere ulaşmak için farklı öğrenme stilleri desteklenmektedir (Singh ve Reed, 2001: 2).

Harmanlanmış öğrenme ile gerçekleşen eğitim uygulamalarında yüz yüze öğrenme ile çevrim içi öğrenmenin dengesi derslere göre farklılık gösterebilmektedir. Bu doğrultuda bazı derslerde yüz yüze öğrenme yöntem, teknik ve stratejileri daha etkin bir şekilde kullanılırken bazı derslerde ise çevrim içi öğrenmeye ait yöntem, teknik ve stratejiler daha fazla kullanılabilir. Bir başka derste ise her iki yaklaşım eşit oranda kullanılabilir (Dağ, 2014: 76). Bu bilgiler ışığında harmanlanmış öğrenme, çevrim içi öğrenme ile yüz yüze öğrenme yaklaşımlarının aynı oranda uygulanması değil; ihtiyaca göre öğrenme-öğretme süreçlerinin her iki yaklaşımla desteklenmesi olarak ifade edilebilir.

**Şekil 1.** Eğitim Modelleri Arasındaki Bağlantı



**Kaynak:** (Oh, 2006; Akt. Erfidan, 2019: 10).

Öğretim faaliyetlerinde harmanlanmış öğretime ilişkin bir ortam tasarlanırken birtakım temel hedeflerin karşılanması gerekmektedir. Bu hedefler aşağıda sıralanmaktadır.

- Pedagojik zenginlik: Öğrenciyi pasif durumdan aktif duruma getirecek bütün koşulları sağlamak amaçtır. Harmanlanmış öğrenme ortamında geleneksel ders

alışkanlıklarının dışında öğreticiye ait video sunu internette yayınlanır ders sürecinde ise videonun tartışması yapılır. Öğretici sınıf içi etkinliklerde yapacağı iş, bilgiyi aktarmaktan ziyade oluşturmaktır.

- Bilgi çeşitliliği ve erişim: Bilgi, öğrencinin bireysel tercihine bağlı ve öğrenme şeklini seçebilecek tarzda çeşitli formatlarda sunulmalıdır. (Örneğin, video, animasyon, blog, Powerpoint sunusu gibi formatlar)
- Sosyal etkileşim: Öğrenme, sosyal bir etkinliği içermektedir. Öğrenciler sorularını, düşüncelerini, deneyimlerini paylaştıklarında aynı zamanda bildiklerini de yeniden yapılandırmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamalarında sosyal etkileşim sınırlı iken harmanlanmış öğretim çevrim içi ve sınıf içinde etkileşim imkânı sunarak bu sınırı ortadan kaldırmaktadır. Harmanlanmış öğretimde öğrenciler sınıf içerisinde daha çok bilginin oluşturulmasına zaman ayırmakta ve tartışmalara daha etkin bir şekilde katılma imkânına sahip olabilmektedir.
- Kişisel öğrenim: Kuramcılara göre öğrencilerde bireysel öğrenmenin kontrolü önemli olarak görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilere öğrenme faaliyetlerinde bireysel yöntemler kullanma imkânı verilip çalışma tarzı ve zamanı konusunda alternatifler sunulursa, öğrenciler öz çalışma disiplinlerini oluşturabilirler.
- Ücret etkinliği: Harmanlanmış öğrenmenin sunduğu imkânlar sayesinde öğrencinin ve öğretmenin sınıf içinde geçirdiği vakit azalmakta ve bundan dolayı eğitim kurumlarının harcamaları azalmaktadır.
- Kolay gözden geçirme: Harmanlanmış öğretim ortamları genel olarak eğitimciler tarafından oluşturulmaktadır. Uzaktan öğretimde olan çok yönlü program bilgisine sahip olma durumu harmanlanmış öğretimde gerekli görülmemektedir.
- Uygulanmasındaki kolaylık: Harmanlanmış öğretimi sürekli, yapay olmayan ve esnek bir öğrenme ortamına dönüştürebilmektedir (Dağ 2011; Mijatovic et, al., 2013; Osguthorpe & Graham, 2003; Akt. Yolcu, 2015: 258-259).

Türkiye’de harmanlanmış öğrenmeye ilişkin uygulamalar Covid-19 (Koronavirüs) salgın süreci öncesinde başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ve Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı çalışma ortaklığı ile başlatılan “Suriye Krizine Yanıt Olarak Türkiye’de Dayanıklılık Projesi: Yetişkinler İçin Dil Eğitimi” Türkiye’de harmanlanmış öğrenme modelinin geniş kapsamlı ilk uygulamasıdır. Uygulanmasına 1



Şubat 2018 tarihinde başlanmıştır. Finansmanını Avrupa Birliği'nin sağladığı proje ile Türkiye'de bulunan 52.000 Suriyeli yetişkin bireyin Türkçe dil eğitiminden faydalanması hedeflenmiştir. Türkiye'de ilk defa yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin bir arada kullanıldığı bu proje Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Halk Eğitim Merkezleri tarafından yürütülmektedir. Proje kapsamında harmanlanmış öğrenme modeline uygun bir öğretim yönetim sistemi geliştirilmiş olup bu sistem Türkçe dil öğrencilerinin hizmetine sunulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün internet sayfasında harmanlanmış öğrenme modeline göre hazırlanan A1, A2, B1 ve B2 düzeylerine uygun Türkçe öğretim programları bulunmaktadır (Türker, 2020: 332).

#### **2.4. SALGIN SÜRECİNDE ACİL UZAKTAN EĞİTİM**

Tüm dünyayı etkileyen Covid-19virüsü ilk olarak Çin'in Vuhan eyaletinde 2020 yılı aralık ayının sonlarında bir grup insanda öksürük, ateş ve nefes darlığı gibi belirtiler ile kendisini göstermiştir. Bu hastalar üzerinde yapılan araştırmalar neticesinde 7 Ocak 2020'de insandan insana bulaşma kapasitesi yüksek olarak belirtilmiş ve virüsün tanımı yapılmıştır. Hastalıkta uluslararası vakaların yayılımı saptanması üzerine Dünya Sağlık Örgütü 21 Mart 2020'de pandemi ilan etmiştir (Sancak ve Çöl, 2020: 201). Salgın sürecinin başlaması ile beraber genel olarak okullar, üniversiteler ve diğer eğitim kurumları yüz yüze olan eğitimlerine ara vererek uzaktan eğitim uygulamalarına geçmiştir. Böylece dünyada bir buçuk milyar öğrenci uzaktan eğitim uygulamalarına dâhil edilmiştir. Dolayısıyla acil uzaktan eğitim olarak adlandırılan bu süreçte eğitim faaliyetleri, gerekli iletişim teknolojisi araçları kullanılarak bütün yaş gruplarında ivedi bir şekilde dünya genelinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu süreçte kurumların ana hedefi, ara verilerek aksatılan eğitim faaliyetlerine hızlı çözüm üretebilmektir (Sezgin, 2021: 275). Bu noktadan hareketle uzaktan eğitim ile acil uzaktan eğitim kavramlarının farklı anlamları karşıladığı görülmektedir. Bunlar aşağıda gösterilmektedir.

- Uzaktan eğitim bir seçenek iken acil uzaktan eğitim bir zorunluluktur.
- Uzaktan eğitim doğası gereği teorik ve pratik bilgilere dayanarak gerçekleştirilen planlı bir süreç iken acil uzaktan eğitim çevrim içi ve çevrim dışı mevcut tüm kaynaklarla bir kriz zamanında hayatta kalma ile ilgili bir süreci ifade etmektedir.

- Uzaktan eğitim pedagojik bir kavram iken acil uzaktan eğitim kriz durumunda uygulandığı için pedagojik bir kavram olmaktan uzak kalmaktadır (Bozkurt vd., 2020: 2).

Salgının başlaması ile beraber birçok ülkede acil uzaktan eğitim uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim sistemine bir çözüm olarak getirilen acil uzaktan eğitim faaliyetleri beraberinde birtakım sorunları da getirmektedir. Acil uzaktan eğitimin süreç içerisinde getirdiği birtakım eğitimsel alışkanlıklar ve bireylerin yaşam stiline etkisi salgın sonrasında gerçekleştirilecek olan yüz yüze veya uzaktan eğitim faaliyetlerini derinden etkileyebileceği belirtilmektedir. Özellikle bu süreçte öğrencilerin içerik geliştirmede, doğru teknolojileri kullanmada yaşadığı sorunların ve kişisel verilerin kullanımına bağlı olarak gelişen etik endişelerinin onlarda uzaktan eğitime karşı bir isteksizliğin oluşmasına zemin hazırlayacağı belirtilmektedir (Sezgin, 2021: 275-276).

#### **2.4.1. Salgın Sürecinde Türkiye’de Eğitim Faaliyetleri**

Kısa sürede büyük bir coğrafya üzerinde etkinlik göstermeye başlayan virüs ülkelerin gıda, sağlık, eğitim vb. alanlarda değişikliğe gitmesine yol açmıştır. Türkiye’de ilk vakaya 11 Mart 2020’de rastlanmış olup ilerleyen süreçte vaka sayısında yaşanan artış üzerine 16 Mart 2020’de Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm ilkökul, ortaokul ve liselerde eğitime ara verilmiştir. 23 Mart 2020 tarihinde ilk ve orta derecedeki okullarda uzaktan eğitim uygulamasına geçilmiştir. Üniversitelerde 16 Mart 2020’de eğitim-öğretim faaliyetlerine üç hafta ara verilmiş olup daha sonra uzaktan eğitim uygulamasına geçilmiştir (Güngör, Çangal ve Demir, 2020: 1164).

Türkiye’de alınan tedbirler nedeniyle 2019-2020 bahar dönemi uzaktan eğitimle tamamlanmıştır. İlerleyen süreçte uzaktan öğretim uygulamalarına devam edilmiş ve bu süreçte uzaktan öğretim politikalarına destek sağlamak amacıyla 17 Eylül 2020’de Yükseköğretim Kurumuna bünyesinde “Uzaktan Öğretim Politikaları Komisyonu” kurulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı salgın sürecinde ara verdiği eğitim faaliyetlerine dijital eğitim platformu olan Eğitim Bilişim Ağı üzerinden devam etmektedir. Ayrıca TRT EBA üzerinden öğrencilere konu anlatımları yapılmaktadır. Türkiye’de son zamanlarda yaşanan vaka sayılarındaki azalmayla beraber Millî Eğitim Bakanlığı birinci sınıflar ve lise son sınıflardan başlayarak okullarda kademeli olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine başlamış olup harmanlanmış öğrenme modelini uygulamaya koymuştur (Türker, 2020: 332).

Covid-19 (Koronavirüs) salgını nedeniyle alınan tedbirler yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanını da etkilemiş özetde TÖMER’lerde genelde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan tüm kurum ve kuruluşlarda dersler uzaktan eğitim uygulamaları ile yürütölmeye başlanmıştır. Üniversiteler TÖMER’lerde gerçekleştirdiği yabancılar için Türkçe öğretimini, çevrim içi uzaktan eğitim uygulamaları ile devam ettirmektedir. Üniversitelerin yabancılar için Türkçe öğretiminde kullandığı çevrim içi uygulamalar irdelendiğinde herhangi bir standardın olmadığı görölmektedir. Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçenin çevrimiçi uzaktan öğretiminde özellikle Zoom, Google Hangouts, Adobe Connect ve Moxtra uygulamalarının tercih edildiği görölmektedir. (Güngör, Çangal ve Demir, 2020: 1167).

## **2.5. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA**

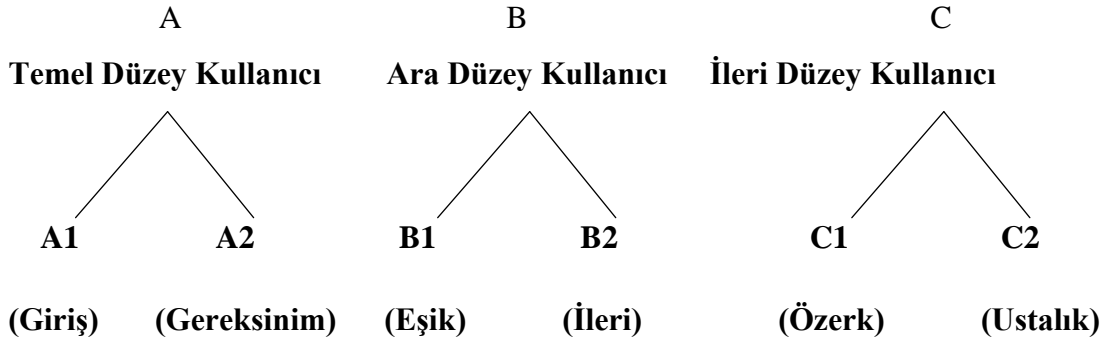
Yabancı dil eğitiminin temelinde okuma ve yazma becerisi bulunmaktadır. Yazma becerisini, yabancı dilde etkili bir şekilde kullanmak çok kolay olarak görölmemektedir. Yazma becerisinin etkili olarak kullanılabilmesi için hedef dilin iyi öğrenilmesi ve bilişsel süreçlerin etkin kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğrenen bireylerin en çok zorlandığı alanın yazma becerisi olduğu belirtilmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler için de aynı durum söz konusudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinden yazma becerisi ağırlık verilen bir alan olmamakla beraber dil becerilerinin öğretiminde son sırada yer almaktadır. Buna ek olarak öğretmenler sınıfta yazma becerisine yönelik etkinlikler yapmak yerine yazma ile ilgili ev ödevi vererek yazma becerisini ihmal edebilmektedir (Başkan, 2019: 160).

Temel dil becerilerinden olan yazma, anlatma becerileri kapsamında yer almaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesindeki amaç dili öğrenen bireyin duygu ve düşünce dünyasını Türkçenin dil özelliklerine uygun ve planlı bir biçimde yazıya aktarmasını sağlamaktır. Yazma becerisi kazanılan bilginin somut bir göstergesi olduğundan kişiye kullandığı dil ile ilgili dönüt vermede ve kullandığı dilin eksiklerini tespit etmede önemli bir yere sahiptir. Ayrıca yazma becerisi kişinin bilgisi, konu anlama seviyesi, konuyu sunmadaki düzeni, amacı ve konu ile alakalı düşüncelerini yazıya dökmek için gerçekleştirdiği çok yönlü bir zihinsel süreci gerektirmektedir (Tiryaki, 2013: 38).

### 2.5.1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına Göre Yazma Becerisi

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının amacı Avrupa devletlerinin dil öğretim programları, program yönergeleri, ders kitapları ve sınav gibi konulardaki çalışmalarına ilişkin ortak bir çerçevede hareket etmesini sağlamaktır. Program sayesinde yabancı dil öğrenen bir birey, öğrenmek istediği dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmesi gerektiğini ve bu dili etkili kullanabilme adına hangi bilgi ve yetilerini geliştirmesi gerektiğini kapsamlı bir şekilde görebilmektedir (Erol, 2016: 186). Türkiye de Avrupa'da ortak eğitim uygulamalarını öngören bu programa 24 Ocak 2000 tarihinde 253/2000/EC sayılı Avrupa konseyi kararıyla dâhil olmuştur. Dolayısıyla Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğretim uygulamaları Türkiye'de de benimsenmiştir. Genel olarak yabancı dil öğretiminde dil düzeylerinin temel, orta ve yüksek olmak üzere üç ana düzeyden oluştuğu belirtilmektedir. Buna paralel olarak Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda da aynı sınıflama yapılmaktadır. Avrupa dillerinde ortak bir nokta oluşturmak için programda bu üç ana düzey, A, B ve C olmak üzere üç ana bölüme ayrılmış ve her bir düzey kendi içerisinde de alt düzeylere bölünmüştür (Başkan, 2019: 161). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda yer alan dil düzeyleri aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.

**Şekil 2.** Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda Yer Alan Dil Düzeyleri



**Kaynak:** (<https://rm.coe.int/16802fc1bf>, E.T.: 24.05.2021).

Şekil 2 incelendiğinde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda toplam altı dil düzeyinin olduğu, en alt düzeyinin A1 olduğu, en üst düzeyin ise C2 olduğu görülmektedir. Bu düzeyler yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kabul edilmektedir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, dil yeterliliğini tanımlamada nesnel ölçütleri sağlamayı hedef edinmektedir. Yazma öğretimi için de bu durum geçerlidir. Başka bir ifade ile yazma becerisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki durumunu tespit etme açısından bu çerçeve program rehber

konumundadır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının büyük bir kısmı bu program çerçevesinde hazırlanmıştır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda belirlenen yazma becerisinin kapsamında değerlendirilen kazanımlar aşağıda, Tablo 1'de gösterilmektedir (Erol, 2016: 186).

**Tablo 1:** Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda Belirlenen Yazma Becerisine Ait Kazanımlar

DÜZEY	KAZANIM
A1	Kısa ve basit cümlelerle bir kartpostal yazabilirim. İsim, uyruk ve adres gibi kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim.
A2	Acil durumlarda kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Birilerine herhangi bir şey için teşekkür etmek vb. durumlar gibi çok basit kişisel mektuplar yazabilirim
B1	Bilgi sahibi olduğum veya ilgilendiğim konularda metinler yazabilirim. Tecrübe ve izlenimlerimi yansıtan kişisel mektuplar yazabilirim.
B2	İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır ve ayrıntılı yazılar yazabilirim. Belirli bir bakış açısını destekleyen ya da karşı çıkan kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim açımdan taşıdığı önemi ön planda tutan mektuplar yazabilirim.
C1	Görüşlerim anlaşılır ve iyi yapılandırılmış bir metinle ayrıntılı bir biçimde ifade edebilirim. Bir mektupta, raporda ya da kompozisyonda benim için önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön planda tutarak karmaşık konular hakkında yazılar yazabilirim. Okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim
C2	Uygun bir üslupla net, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları fark edip hatırlamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırma ile, bir durum ortaya koyan mektuplar, raporlar veya makaleler yazabilirim. Profesyonel veya edebi yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim (Erol, 2016: 162)

### 2.5.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Aşamaları

Yazma becerisini geliştirmede hedef dilin kurallarını ve sözcüklerini doğru yazmak tek başına yeterli olmamaktadır. Hedef dile ait dil bilgisi yapılarını anlamlı ve

kurallı bir şekilde bir araya getirmek yazma eğitimi için önemli olarak görülmektedir. Yazma eğitimine yönelik metin oluşturmada amaç yazan bireyin cümle oluşturabilme, cümleler arası geçiş yapabilme ve destekleyici cümleler kullanabilme etkileyici ve çeşitli türlerde paragraflar yazabilmelerine yardımcı olmaktır. Bu nedenle ana dili Türkçe olan bireylere cümle, paragraf ve metin düzeyi gibi aşamalı olarak verilen yazma eğitimi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de verilebilir. Bu aşamaların ilk basamağı alfabe öğretimidir (Tiryaki, 2013: 40).

#### **2.5.2.1. Alfabe Öğretimi**

Türkçe öğretiminde temel seviyede yazma başlığı altında ilk olarak alfabe öğretiminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Yabancı dil öğreniminde ana dil öğreniminin aksine öğrenciler, dil öğrenimine başladıkları zaman farklı sesler ve dil karakterleri ile karşılaşmaktadır. Bu da kendi alfabeleri dışında farklı alfabe sistemini kullanan öğrencilerde bir tedirginlik ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada, yabancı dil öğrenenlere bazı harflerin sesletiminin kavratılması ve bunun yazıya doğru bir şekilde aktarılması gibi kazanımlar öncelikli kazanımlar arasında olmalıdır (Erol, 2016: 187).

Dil öğreticisi, hedef kitlenin ana dilinin alfabetesini bilmesi ona Türk alfabetesinin öğretiminde kolaylık sağlayabileceği belirtilmektedir. Başka bir ifade ile dil öğreticisi ana dilin alfabeti ile benzerlikler ve kıyaslamalar yaparak harflerin seslendirilmesini ve yazımını kolaylaştırabilmektedir. Bu aşama ana dili alfabeti ile hedef dilin alfabetesinin farklı olduğu durumlarda önem arz etmektedir (Tiryaki, 2013: 40).

#### **2.5.2.2. Kelime Öğretimi**

Bir dili öğrenme aşamasında temel unsurlardan birisi kelimedir. Kelime dağarcığının gelişmesi bireylere, bir dili öğrenme sürecinde dili daha iyi anlamaları noktasında kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca dil öğrenme sürecinde anlama becerisi gelişen bir birey de öğrendiği dilde kendisini ifade etme becerisini kazanmaya başlar. Böylelikle dil öğrenen bireyin anlatma becerisi de gelişmiş olur. Bir yabancı dil öğrencisinin hedef dilde kendisini tam olarak ve amacına uygun bir şekilde ifade edebilmesi o kişinin sahip olduğu kelime dağarcığı ve bu dağarcığını bağlam içerisinde uygun şekilde kullanması ile yakından ilgilidir (Başkan, 2019: 164).

Kelime öğretimi sürecinde söz varlığının, bireylerin ilgilerine, ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun bir biçimde oluşturulması gerekmektedir. Yabancı dilde kelime

öğretimi sürecinde gerçek objelerden, işitsel ve görsel ekipmanlardan, dramatisasyondan, eş ve zıt anlamlı kelimelerden faydalanılabilir (Tiryaki, 2013: 40).

### **2.5.2.3. Cümle Öğretimi**

Cümle öğretimi kelime öğretiminden bir sonraki aşama olup sahip olunan kelime dağarcığına bağlı olarak nitelik kazanan bir süreçtir. Bilinen kelimelerin belli bir kural çerçevesinde bütünlük oluşturması cümle olarak tanımlanmaktadır (Erol, 2016: 191). Dünya üzerinde konuşulan dillerin söz dizimi farklılık gösterebilmektedir. İngilizcede “özne+ yüklem+ nesne” şeklinde olan söz dizimi yapısı ile Türkçede “özne+ nesne+ yüklem” şeklinde olan söz dizim yapısı bu farklılığa örnek olarak gösterilebilir. Bu durumda yabancı dilde yazma eğitimi verilirken oluşturulmak istenen cümlede kelimelerin söz konusu dilin kurallarına göre sıralanması gerekmektedir (Tiryaki, 2013: 40).

### **2.5.2.4. Paragraf Öğretimi**

Kelimeler belirli kurallar dâhilinde, bir bütünlük içerisinde sıralanarak cümleyi oluşturmakta, cümleler de anlamlı bir bütünlük içerisinde sıralanarak paragrafları oluşturmaktadır. Başka bir ifade ile yazma becerisinin aşamaları birbirleriyle sıkı bir bağ içerisindedir. Herhangi bir aşamada öğrenim tam gerçekleşmediğinde bir diğer aşamaya geçiş yapılmaması gerekmektedir. Bu duruma yeterince kelime dağarcığına sahip olunmadan düzgün cümlelerin kurulamayacağı gibi cümle yazma sürecinde zorluk yaşanan bir dil öğrencisinin basit paragrafları oluşturmasının da pek mümkün olmadığı örnek olarak gösterilebilir. Paragraflar, bir metnin ana düşüncesine ulaşılmasını sağlar. Aynı zamanda her bir paragraf ana düşüncenin farklı bir boyutunu da ortaya koyar (Erol, 2016: 191).

Başkan (2019: 167), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde paragrafın örneklerle anlatılması gerektiğini ve verilen örneklerin içerik ve dil özelliği bakımından hedef kitlenin düzeyine uygun olması gerektiğini belirtmektedir.

### **2.5.2.5. Metin Öğretimi**

Herhangi bir konuda hitap edilen hedef kitleyle iletişimin yazılı olarak kurulduğu cümleler bütününe metin adı verilmektedir. Metnin oluşmasını sağlayan cümleler, yazar tarafından konunun bağlamına uygun olarak belirli bir düzen içerisinde mantık sırasına göre dizilir (Tiryaki, 2013: 41).

Yazma öğretiminde alfabe ile başlayan süreç, metin seviyesine ulaştığında anlam ve dilsel olarak bütünlük göstermektedir. Öğrenilen dildeki yetkinliği göstermesi açısından metin, önemli bir ölçüttür. Başka bir ifade ile herhangi bir dilde doğru bir metin oluşturabilmek için hedef dilin dil bilgisel yapılarını bilmek ve kelimelerden anlamlı bütünler oluşturabilmek gerekmektedir (Erol, 2016: 193).

## **2.6. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN UZAKTAN ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN WEB 2.0 ARAÇLARI**

İnternetin ortaya çıkması ile bu platformda bulunan özel dokümanlara ulaşabilmek için oluşturulan sisteme web adı verilmektedir. Web ortamları ilk olarak kullanıcı ile etkileşimi olmayan, sadece görsel öğeler ve metinlerden oluşan sayfalardan oluşmuştur. Süreç içerisinde ortaya çıkan, bilginin paylaşılması ve değişen koşullara göre anlamlandırılması yönündeki ihtiyaçlar web teknolojilerinde değişiklikler meydana getirmiştir. Bunun sonucu olarak klasik web ortamlarından web 2.0 olarak adlandırılan yeni teknoloji ortamlarına geçiş yapılmıştır. DarcyDiNucci tarafından kaleme alınan “Parçalanmış Gelecek” makalesinde ilk defa bahsedilen Web 2.0 kavramı, etkileşim seviyesi yüksek, iş birliği ve paylaşımı ön planda tutan kullanıcı merkezli yeni web ortamını tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Deperlioğlu ve Köse, 2010: 337).

Web 2.0 platformunun ortaya çıkması ile beraber bilginin üretilmesi ve kullanılması aşamasında birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Bireyler bu platform sayesinde bilgiye erişen pasif kullanıcılar olmak yerine içerik üretici bir pozisyona yükselmiştir (Çangal, 2020: 47). Bireyler, kütüphanelerde pasif alıcı konumunda olmak yerine web 2.0 teknolojilerini kullanarak kendi bilgilerini yönetmeye, başka kaynaklardan ulaştıkları bilgilerle kendi bilgilerini bütünleştirmeye ve bunları paylaşmaya başlamıştır (Tonta, 2009: 744-745).

Etkileşim dil öğretiminin temelinde yer almaktadır. İnsanların başka dilleri öğrenmek istemesinin bir nedeni de farklı milletlerle veya bireylerle iletişim kurarak etkileşim sağlamaktır. Web 2.0 ortamları, etkileşimi sağlayan yapısı sayesinde dil öğretim sürecinde de kullanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda web 2.0 araçları ile dil öğretim sürecinde bireylerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına uygun materyaller geliştirilmekte ve dil öğretim sürecinde bu materyaller kullanılabilir (Çangal, 2020: 48).



Günümüz dünyasında yabancı dil öğretiminde, bireye hedef dilin dört temel becerisinin kazandırılması ve böylelikle bireyin hedef dil aracılığıyla yazılı ve sözlü iletişim kurması amaçlanmaktadır. İletişimsel olarak dilin kullanımının öğretilmesi metin edincinin gerçekleşmesi ile mümkündür (Ayan ve Dilidüzgün, 2018: 469). Bu durumda uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen dil öğretim faaliyetlerinde, iletişimsel edincin kazandırılabilmesi için dört temel dil becerisinin her birine yönelik web 2.0 araçlarının ders ortamında etkileşimi daha da arttırıcı bir unsur olarak kullanılması gerekmektedir. Böylelikle hedeflenen amaç, bireyin öğrendiği yabancı dili bütün ortamlarda mümkün olduğu kadar bağımsız, yaratıcı ve otonom bir şekilde kullanılmasını sağlamak ve geniş kapsamda öğrenme tekniklerini kazandırmaktır. Bu bilgiler ışığında Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde öğrenciler ve öğreticiler arasında etkileşimi sağlayan bazı web 2.0 araçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

**Tablo 2:** Yabancı Dil Olarak Türkçenin Uzaktan Öğretiminde Kullanılan Bazı Web 2.0 Uygulamaları

<b>Araç</b>	<b>Desteklediği Temel Beceri</b>
<b>Padlet</b>	Dinleme, Okuma, Konuşma ve Yazma
<b>Lyrics Training</b>	Dinleme ve Okuma
<b>Google Classroom</b>	Yazma
<b>MindMeister</b>	Okuma ve Yazma
<b>Learning Apps</b>	Dinleme, Okuma ve Yazma
<b>Voki</b>	Dinleme ve Konuşma
<b>Quizlet</b>	Dinleme, Okuma ve Yazma
<b>Wordwall</b>	Okuma ve Yazma (İnal ve Arslanbaş, 2021: 232-233).

Web 2.0 araçları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde birtakım faydalar sağlamaktadır. Bunlar aşağıda sıralanmaktadır.

- Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bireyleri pasiflikten kurtarıp süreç içerisinde onların aktif olmalarını sağlamaktadır.

- Sınıfı yüz yüze eğitim yapılan dört duvar arasından çıkararak farklı boyuta taşımaktadır.
- Dil öğretim sürecinde dinamik içerikler oluşturulmasını ve bu içerikleri yayınlamayı mümkün kılmaktadır.
- Dili öğrenen bireylerin kendi düşüncelerini paylaşabileceği bir okur grubu oluşturmasını mümkün kılmaktadır.
- Dil öğretimi sürecinde bireyler arasında iletişim kurulmasını mümkün kılmaktadır (Şengül, 2018: 353-354).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi “dil bilgisi kurallarının kullanımı, cümle ve şekil bilgisi farkındalığı, söz varlığı seviyesi” gibi ölçütleri temel olarak gelişim göstermektedir. Sınıf içi ve sınıf dışı yazmaya ilişkin oluşturulan eğitim durumlarının bu ölçütleri taşıması gerekmektedir. Bu bakımdan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde web 2.0 araçlarının kullanımı önem kazanmaktadır. Web 2.0 araçları ile oluşturulan eğitim ortamlarının bir boyutu olan iletişimsel boyutun yazma becerisi ile sıkı bir ilişkisi bulunmaktadır. İletişimsel yaklaşımla oluşturulan yazma etkinliklerinde, dil öğrenen bireylerin istek ve ihtiyaçları dikkate alınmaktadır. Bununla beraber öğrenci merkezli bir süreç uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda kullanılacak materyallerin özgün olması ve günlük hayattan kopuk olmaması gerekmektedir. Ayrıca kullanılacak olan materyallerin içerik ve düzey bakımından öğrencilerin seviyelerine uygun olması gerekmektedir. Yazma becerisinin gelişimine ilişkin birçok web 2.0 araçları bulunmaktadır. Bu araçlardan bazıları aşağıda sıralanmaktadır.

- Google Drive,
- Google Docs,
- E-mail,
- Facebook,
- Whatsapp,
- Twitter,
- Wiki,
- Blog.

Yukarıda sıralanan bu web 2.0 araçlarının yazma becerisinin gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir (Turhan ve Baş, 2017: 1233-1234). Ayrıca başka bir web 2.0 aracı olan Pixton uygulaması yazma becerisini geliştirmede ve yaratıcılık sağlamada

önem arz etmektedir. Uygulamanın içerisinde yer alan “galeri” özelliği sayesinde öğrenciler birbirlerinin bitmiş çalışmalarını görmekte ve oluşturdukları karikatürler hakkında etkileşimli tartışmalar yapabilmektedir (Baş ve Yıldırım, 2018: 832).

## **2.7. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN UZAKTAN ÖĞRETİMİNDE YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN İÇERİK OLUŞTURMA**

Günümüzde, yazma becerisini geliştirmeye ilişkin oluşturulan etkinlikler gelişen teknoloji ile desteklenebilmektedir. Sohbetlerin, tartışmaların yazılı olarak gerçekleştirildiği Facebook, Instagram gibi platformlar buna örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca bloglar yazma becerisi ile doğrudan ilişkilidir (Göçen, 2021: 302). Bloglar sayesinde üretilen veya yeniden yapılandırılan bilgiler internet aracılığı ile çok sayıda kullanıcıya ulaşabilmektedir. Blog kullanan bireyler, blog aracılığıyla yorum yapabilmekte, yorum alabilmekte ve çeşitli sosyal medya hesaplarında bloglarını paylaşabilmektedir (Benzer, 2019: 240). Web 2.0 platformlarından biri olan dijital hikâye platformu, öğrencilere metin oluştururken çeşitli görseller sunma ve seslendirmeler yapabilme gibi imkanlar tanımaktadır. Bu yönüyle dijital hikâye yazma platformları, öğrencilerin çeşitli konularda fikir üretme, problem çözme ve yaratıcı olma becerilerine önemli katkıda bulunmaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesi için çevrim içi yazma kapsamında öğrencilere eş zamanlı veya eş zamansız bireysel veya iş birliğine dayalı görevler verilebilir. Öğrenciler, çevrim içi yazma ile oluşturdukları dijital hikâyelerini ve karikatürlerini yayımlayarak diğer kullanıcılar ile bir etkileşim başlatırlar. Etkileşim ise uzaktan eğitim sürecinde ihtiyaç duyulan en önemli unsurlardan biridir. Uzaktan eğitim sürecinde ihtiyaç duyulan önemli unsurlardan bir diğeri ise iş birliğidir. Öğrenciler, çevrim içi yazma kapsamında başka öğrenciler ile iş birliği yaparak eş zamanlı olarak Google Docs platformu üzerinden bir metni düzenleyebilir veya tamamlayabilirler. Bununla beraber öğrenciler, eş zamansız bir şekilde iş birliği yaparak bir blog sayfası da oluşturabilirler (Göçen, 2021: 303).

### **2.7.1 Çok Biçimli (Multimodal) Metinler ve Çok Biçimli (Multimodal) Yazma**

Okuma ve yazma yeteneği olarak bilinen okuryazarlık, teknolojiye gelişmelerle beraber yeni anlamlar kazanmakta ve çeşitlenmektedir. Yıldız’a (2007: 47) göre, okuryazarlık ilk olarak yazının bulunmasıyla, yani insanların çevresinde gördükleri nesnelere çizerek kendini ifade etmesiyle başlamaktadır. Günümüzde değişen

okuryazarlık kavramı; okuma, yazma, konuşma anlamından öte yeni bir kapsam belirlenip toplumdan topluma değişen harf ve sembollerin karşılıklarının anlaşılması olarak tanımlanmıştır (Arslan, 2019: 1).

Bilim ve teknolojide gerçekleşen yeni icat ve buluşlar toplumun yapısını değiştirmekle beraber topluma son teknoloji cihazları kullanma imkânı da sunmaktadır. Savunma, eğitim, sanayi, sağlık ve ticaret gibi birçok alanda varlığını gösteren son teknoloji cihazların başında telefon, televizyon ve bilgisayar gelmektedir (Yaman, 2019: 20). Bu cihazların insan yaşamında çokça kullanılması bireylerin bilgiyi öğrenmek ve yaymak için kullandığı araçların da değişmesine yol açtığı gözlenmektedir. Bu bağlamda metinlerin ekran yolu ile aktarımı, algılanması ve anlamlandırılması önem taşımaktadır (Duran ve Özen, 2018: 31). Okuma ve yazmaya ilişkin tarihi süreçte meydana gelen değişiklikler metin kavramını da etkilemiştir. Günümüzde bir mesaj iletmek amacıyla üretilen metinlerde dil bilimsel, işitsel, uzamsal ve görsel biçimler birlikte kullanılabilir. Bu biçimler, metin üretilirken kullanılacak yazı, ses, konuşma, müzik, hareketli veya hareketsiz görsel gibi ifadeleri yansıtmaktadır. Çok biçimli (multimodal) metinler, bir düşünceyi belirli bir hedef kitleye iletmek amacıyla birden fazla biçimin kasıtlı ve uygun bir şekilde birleştirilmesiyle üretilen metinler olarak ifade edilmektedir. Çok biçimli metinler üretilirken metnin amacına ve iletime uygun sözcük, görsel, ses gibi biçimlerin seçilmesi ve bu biçimler arasında bir uyum oluşturulması gerekmektedir. Bu durum öğrencilerin hem yaratıcı düşünmesine hem de eleştirel düşünmesine katkıda bulunmaktadır. Günümüzde öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde yeni okuryazarlık becerilerini kazanabilmeleri ve çok biçimli metinler üretebilmeleri için uzaktan öğretimin bir fırsat olarak görülmesi belirtilmektedir (Göçen, 2021: 304-305).

Günümüzde medya araçlarında (sms, e- mail, Facebook, Twitter vb.) yer alan metinlerde, genellikle yazı ile görüntüler birleştirilmektedir. İletişim hizmetlerinde ve araçlarında video desteği gün geçtikçe artmaktadır. Bununla beraber Instagram, Snapchat gibi bazı medya ortamlarında iletişimde görseller ön planda bulunmaktadır. Toplumda her yerde var olma durumu, öğrenciler için multimedya araçlarını okul projeleri ile bütünleştirmede bilinen ve kabul edilen bir uygulama haline getirmektedir. Görüntüleri bir Word belgesine veya slayt sunumuna eklemek gibi geleneksel uygulamalardan, medya açısından zengin bir takım web sayfası oluşturmaya veya kendi

kendine yazılmış bir dijital video çekmeye kadar değişebilen uygulamalar buna örnek olarak gösterilebilir (Godwin- Jones, 2018: 6).

## **2.8. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN UZAKTAN ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENİMİNDE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

Zaman ve mekân kısıtlaması olmayan, her daim ulaşılabilme imkânına sahip olan internet, kısa sürede geniş kitleler tarafından kullanılan bir teknoloji haline gelmiştir. İnternet hem yüz yüze eğitimde hem de uzaktan eğitimde öğrencilere ve öğretmenlere önemli olanaklar tanımaktadır. Ayrıca son zamanlarda geliştirilen çeşitli platformlar ve uygulamalarla informal eğitim süreçlerine de katkı sağlanmaktadır (Çangal, 2020: 53).

Uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisini geliştirmek dijital okuryazarlık, dijital yazma, öğrenci odaklı yazma, dijital teknolojinin entegrasyonu, çok biçimli metinler oluşturabilme gibi birtakım becerileri gerektirmektedir. Yazma becerisine yönelik etkinlikler uzaktan eğitim ortamlarında eş zamanlı ve eş zamansız bir şekilde yapılabilmektedir. Eş zamanlı eğitim etkinliklerinde yazma görevleri, metinlerin hedef öğrenci kitlesi ve öğretmen tarafından yorumlanmasına, gözden geçirilmesine ve yeniden düzenlenmesine olanak tanımaktadır. Eş zamansız eğitim etkinliklerinde ise yazma görevleri, hedef öğrenci kitlesine yazma görevlerini kendi hızlarında yorumlama, gözden geçirme ve yeniden düzenleme imkânı sunmaktadır. Öğretmen, eşzamanlı dersler ile öğrencilerin metinlerini oluşturacakları araçların seçiminde, bu metnin öğretmene uzaktan gönderilme şeklinde ve çevrim içi ortamlarda yayınlanmasında rehberlik yapabilir (Göçen, 2021: 310-311).

Dil öğretiminde etkileşim ve dönüt hedef dilin gelişimi açısından önemli olarak görülmektedir. Öğreticilerin hedef dile ilişkin girdi kaynaklarını dil öğretimini destekleyecek, öğrenciler arasındaki etkileşimi arttıracak ve onlara dönütler sağlayacak biçimde düzenlemeleri gerekmektedir. Öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırmada iş birlikli öğrenme yaklaşımına göre düzenlenen öğrenme görevleri öğreticiler tarafından değerlendirilebilir (İnan, 2020: 75). Uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesinde “iş birliği” ve “grup çalışması” kavramları önem arz etmektedir. Uzaktan eğitim, öğrencilerin birbirleriyle eş zamanlı olarak iş birliği yapmasına imkân sunmaktadır. Hedef dili öğrenen bireyler eş zamanlı ders sürecinde Google Docs gibi

uygulamalarla bireysel veya iş birliği yaparak sözcük, cümle, paragraf, metin yazabilir ve çevrim içi olarak ders süresince yazma etkinliklerine katılabilir (Göçen, 2021: 311).

### **2.8.1. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Uzaktan Öğretimi ve Öğreniminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Düzeltme ve Geri Bildirim**

Yazma sürecinde öğrencilerin planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarından geçmesi gerekmektedir. Bu noktada gözden geçirme sürecinde geri bildirim önemli olarak görülmektedir. Gözden geçirme sürecinde yazar ve okuyucu arasında bir etkileşim yaşanmaktadır. Yazmayı teşvik etmek ya da geliştirmek için akran geri bildirim önemli ve etkili bir araçtır. Geri bildirim, öğrencilerin yazılarını başkalarıyla paylaşmalarına olanak tanımakta ve böylece kendilerinin zihinlerinde okuyucu ve revizyon bilincini geliştirmektedir. Ayrıca, öğrenciler sürece katılımla birlikte daha eleştirel olabilmektedir (Choi, 2014: 218). Uzaktan eğitim sürecinde de öğrenci geri bildirim önemli bir konudur. Çevrim içi öğrenme sınıflarında geri bildirim süreci geleneksel yüz yüze sınıflarında yapılan geri bildirim sürecinden daha zor gerçekleştirilmektedir. Uzaktan eğitimde öğrenciler, deneyimin eş zamansız doğası nedeniyle genellikle öğretmenlerini uzak ve hatta ulaşılmaz olarak algılamaktadır. Düzeltme ve geri bildirimde metinlere kırmızı kalemle kısa yorumlar bırakma veya Word işaretleme vurgulama dönemi sona yaklaşıyor olabilir. Bu durumun temelinde kırmızı kalemle yazılmış yorumların destekleyici geri bildirim bakımından ne anlama geldiği noktasında öğrenciler tarafından tam olarak idrak edilememesi yatmaktadır (Jones, 2014: 60).

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesinin de etkisiyle uzaktan öğretim sürecinde yazılı geri bildirim farklı ve yeni bir boyut kazanmıştır. Uzaktan öğretimde geri bildirim; eş zamanlı video konferans araçları, eş zamanlı olmayan e- posta ve ilan panosu gönderileri ile sağlanabilmektedir. Bunun yanında LMS araçları veya görsel-işitsel geri bildirim videoları da bu süreçte tercih edilebilmektedir. Uzaktan öğretim sürecinde hedef kitlenin metinlerine geri bildirim vermek için pek çok eş zamanlı ve eş zamansız yol mevcuttur. Eş zamansız olan geri bildirim araçlarından biri Google Docs programıdır. Öğretmen ve öğrenciler bu Web 2.0 aracını kullanarak kendileriyle paylaşılan metinlere düzeltme ve geri bildirim sağlayabilirler (Göçen, 2021: 318-319).

## 2.9. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN UZAKTAN ÖĞRETİMİ VE ÖĞRENİMİNDE YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI

Uzaktan öğretimde en önemli kavramlardan birisi de ölçme ve değerlendirmedir. Çevrim içi veya çevrim dışı öğrenme-öğretme ortamlarında ders sürecinde veya ders dışında yapılan ölçme faaliyetleri dil öğretim sürecine ilişkin durum belirlemesi yapmak ve sürece yön tayin etmek açısından önemli olarak görülmektedir (Yeşiltaş, 2020: 234).

Yabancı dil öğretiminde kullanılacak çevrim içi ölçme araçlarının hedef kitle ve öğretmen için kullanım kolaylığının olması, dil sınavlarında yer alması gereken asgari soru sayısı ve soru tiplerini desteklemesi, sınav sorularının geçerliği ve güvenilirliğini muhafaza edebilmesi gibi özelliklere sahip olması önem arz etmektedir (Boylu ve Özyalçın, 2020: 107).

Günümüz dünyasında bilgi ve iletişim teknolojilerini yaygın olarak kullanan öğrenciler ve aileleri, öğretmenler ile doğrudan etkileşim halinde olabilmektedir. Öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanılan bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretmenler tarafından farklı amaçlarla eğitim sürecine dâhil edilmesi büyük bir önem arz etmektedir (Yükseltürk ve Top, 2020: 565). Eğitim- öğretim ortamlarında son yıllarda dijitalleşmenin hızla artması çevrim içi eğitim araçlarının da sayısının artmasını sağlamıştır. Eğitim-öğretim ve ölçme süreçlerinde kullanılacak dijital araç sayısının fazla olması eğitim ortamı için bir fayda sağlasa da bu dijital araçları kullanacak bireyler için farklı zorlukları da beraberinde getirmektedir. Aynı amaca hizmet eden çok fazla dijital aracın olması öğretim sürecinde araç seçimini zorlaştırırken doğru dijital aracın seçimini de önemli kılmaktadır (Sarıgül, 2021: 58). Bu bağlamda öğretimin zorunlu olarak uzaktan yapıldığı durumlarda öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim-öğretim ortamlarında dijital teknolojinin kullanımına ilişkin bilgi ve deneyim sahibi olmaları gerekmektedir (Göçer, 2021: 396). Çevrim içi eğitim ve öğretimde sürekli değerlendirme yapılması, geri dönüt, öğrenciler arasında farklılık gösteren bireysel öğrenme hızlarının kontrolü ve değerlendirme süreci sonunda tespit edilecek öğrenme kalitesi açısından önem taşımaktadır. Önem taşıyan bu konularda herhangi bir eksikliğe ve aksamaya mahal vermemek için çevrim içi öğretim sürecinde sürekli ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi gerekmektedir (Balta ve Türel, 2013: 40).

Dil öğretimi sürecinde dört temel dil becerisinin eş zamanlı geliştirilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir. Diğer taraftan bu becerilerden her birinin farklı bir çalışma alanı olduğu da kabul edilmektedir. Bu durumda her bir dil becerisinin farklı ölçme araçlarıyla ölçülmesi gerekmektedir (Ayaz, 2019: 9).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine ve bu becerileri kullanabilme yeterliklerine yönelik değerlendirme yapmak amacıyla onlara yazma görevi verilebilmekte ve metin oluşturmaları istenebilmektedir. Öğrenciler tarafından ortaya konulan metinler, öğretmenler tarafından hazırlanan göreve özel ya da genel puanlama anahtarları ile değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme sonrasında öğrencilere geri bildirim verilmekte ve sonuçlar paylaşılmaktadır. Öğrencilerin bu becerilerini kullanabilme yeterliklerinin değerlendirilmesinde, yazılması istenen metnin türlerinin özelliklerinin bilinmesi, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin ve bunların görevlerinin bilinmesi gibi konularda bilgiye sahip olmalarından daha çok bu alanda sahip olunan bilgileri kullanabilme becerilerinin yoklanması gerekmektedir. Uzaktan öğretim sürecinde ise öğretmen, öğrenciler tarafından oluşturulan metinleri değerlendirirken yararlanacağı web 2.0 aracının sahip olduğu özelliğe göre yazma sürecinde geribildirim ve düzeltmelerle değerlendirme yapabileceği gibi oluşturulmasını istediği metinleri çeşitli holistik, analitik veya yarı analitik puanlama anahtarlarıyla da değerlendirebilmekte ve geribildirim verebilmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerini kullanabilme yeterliklerinin değerlendirilmesi amacıyla birçok web 2.0 aracı kullanılabilir. Bu araçlar aşağıda sıralanmaktadır.

- Google Docs
- Turnitin
- Blogger
- StoryCreator
- Halftone
- Storybird
- Pixton
- Storyjumper, vb. (Göçer, 2021: 423).

## **2.10. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR**

İlgili alanyazın incelendiğinde Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde gerek ana dili olarak Türkçe öğretimi (Sarıçam vd.,2020; Yürektürk ve Coşkun, 2020; Aydın,



2020; Bayburtlu, 2020; Karakuş vd., 2020; Geçgel vd., 2020; Karacaoğlu vd., 2021; Kavan ve Adıgüzel, 2021; Aydın ve Erol, 2021; Günaydın, 2021) ve gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (Çangal, 2020; Güngör vd., 2020; Pilancı vd., 2020; İnan, 2021; İskender, 2021; İnal ve Arslanbaş, 2021, Duman ve Yurdakul, 2021, Sarıgül, 2021) ile ilgili bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Fakat bu çalışmalar arasında Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimini doğrudan ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

### **2.10.1. Covid-19 (Koronavirüs) Salgını Sürecinde Ana Dili Olarak Türkçenin Uzaktan Öğretimine İlişkin Yapılan Çalışmalar**

Sarıçam, Özdoğan ve Topçuoğlu-Ünal (2020), “*Uzaktan Eğitim Bünyesindeki Türkçe Dersinin Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri*” adlı makalelerinde, uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinin uygulanmasına ilişkin gönüllü 35 öğretmenin görüşünü almış; uzaktan eğitimin ana dili olarak Türkçe öğretiminde avantajlı ve dezavantajlı yönlerini ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmenler, uzaktan eğitimin dinleme becerisini geliştirmede faydalı olabileceğini fakat konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde yetersiz kalacağını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılar uzaktan eğitimin ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde; öğrenci kontrolü, geri bildirim, sosyalleşme, öğrenciyi aktif kılma gibi durumlarda sorunlar yaşanmasına neden olduğu görüşünü ileri sürmüştür.

Yürektürk ve Coşkun (2020), “*Türkçe Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımına ve Teknoloji Destekli Türkçe Öğretiminin Etkililiğine Dair Görüşleri*” adlı çalışmalarında, 12 öğretmenden veri toplayarak Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde teknolojiye faydalanma durumlarını ortaya koymuştur. Çalışma sonucunda ana dili olarak Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanma konusunda kendilerini yetersiz düzeyde gördükleri ve öğretim sürecinde teknolojik araçlardan yararlanma düzeylerinin kısıtlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada görüş belirten öğretmenlerin çoğu teknolojinin dinleme ve konuşma becerilerine olumlu; yazma becerisine ise olumsuz etkisinin olduğunu ifade etmiştir.

Aydın (2020) “*Covid-19 Döneminde EbaTv Üzerinden Yapılan Türkçe Derslerinin Değerlendirilmesi*” adlı makalesinde, salgın sürecinde uzaktan eğitimle EBA TV aracılığıyla yapılan Türkçe öğretimi faaliyetlerini 275 gönüllü öğrencinin görüşleri doğrultusunda nicel ve nitel olarak değerlendirmiştir. Çalışmadan elde edilen

nicel sonuçlara göre öğrenciler, EBA TV aracılığı ile yapılan Türkçe derslerini faydalı bulmakta, ders süreçlerinden keyif almakta, dersleri yeterli düzeyde takip edebilmekte fakat ders süresini ve derslerde değerlendirme amaçlı kullanılan soru sayısını yetersiz bulmaktadır. Çalışmanın nitel sonuçlarına göre ise uzaktan eğitim sürecinde ana dili olarak Türkçe öğretimine yönelik EBA TV'deki derslerin faydalı, öğretici ve güzel bir uygulama olduğuna dair olumlu görüş belirtilmesine rağmen derslere az süre verilmesi, hızlı anlatım, etkileşim halinde olamama ve öğretici farklılığı gibi noktalarda olumsuz görüş belirtilmiştir.

Bayburtlu (2020), "*Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Eğitimi*" adlı makalesinde, 30 Türkçe öğretmeninden uzaktan eğitimde Türkçe öğretiminin durumuna dair görüş almıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin canlı derslerde materyal, bağlantı ve süre gibi konularda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte etkileşimin düşük seviyede olması, süreç takibinin zor olması, derse katılımın yeterli düzeyde olmaması, kullanılan ders kitabı ile dijital içeriklerin arasında uyum sorunu gibi durumlara dikkat çekilmiş ve gerek veli gerekse öğreticilerin uzaktan eğitim süreci ile ilgili eğitilmesi hususunda çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Karakuş vd. (2020) "*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri*" adlı makalelerinde, katılımcıların dijital birtakım aksaklıklar yaşamaması, etkileşim ve sosyalleşmede yetersiz kalınması, derslerde motivasyonun düşük seviyede olması, temel dil becerilerinin hepsinin aynı düzeyde geliştirilememesi gibi sorunları tespit etmişler ve öğreticilerin süreci genel olarak olumsuz yorumladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Geçgel, Kana ve Eren'in (2020) "*Türkçe Eğitiminde Dijital Yetkinlik Kavramının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*" adlı makalelerinde, Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yaşanan dijital devrimle birlikte mevcut program, ders materyalleri, öğretici ve öğrenci rolleri gibi kavramların yeniden değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Karacaoğlu, Karakuş ve Ucuzsatar'ın (2021) "*Uzaktan Eğitim Üzerine Bir Araştırma: Türkçe Öğretmenleriyle Mülakatlar*" adlı makalelerinde, 40 Türkçe öğretmeni temel dil becerilerinin edinimi, Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yaşanan teknik sıkıntılar, öğretim yönteminin verimliliği gibi durumlara ilişkin görüş

belirtmiştir. Çalışma sonucunda uzaktan eğitim modeli ile sürdürülen Türkçe öğretiminin örgün eğitime göre verimsiz olduğu, öğrenci-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen etkileşiminin sınırlandırıldığı, temel beceriler bağlamında dinleme/izleme becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğu fakat yazma becerisinin geliştirilmesine olumsuz etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Kavan ve Adıgüzel'in (2021) "*Türkçe Öğretmenlerinin Salgın Süreci Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*" adlı makalelerinde, Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde aktif olarak görev yapan 21 Türkçe öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırma sonucunda dil öğrencilerin dijital yetkinliklerinin yeterli seviyede olmadığı, sunulan materyallerinin yetersiz olduğu, süreçte geri bildirim çok az olması sebebiyle temel dil becerilerinin öğretiminde zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte araştırmada öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanmada başarılı oldukları belirtilmiştir.

Aydın ve Erol'un (2021) "*Covid-19 Salgını Döneminde Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri*" adlı makalelerinde, covid-19 salgını sürecinde aktif olarak çalışan Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda derse katılım sorunu, birtakım dijital tabanlı sorunlar, etkileşimin düşük kalması, motivasyon ve ciddiyetin yeterli düzeyde olmaması, çevrim içi ders sayısı ve süresinin yetersiz olması gibi öğrenim sürecini etkileyen durumlara dikkat çekilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde temel dil becerilerinden yazma becerisinin geliştirilmesinin olumsuz etkilendiğine vurgu yapılan bu çalışmada etkileşime imkân tanıyan materyallerinin tasarlanması önerilmiştir.

Günaydın'ın (2021) "*Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yazma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*" adlı makalesinde, Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde Türkçe derslerini uzaktan sürdüren 12 Türkçe öğretmenin yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, katılımcıların hiçbirinin daha önce uzaktan eğitim bağlamında deneyim sahibi olmadığı; uzaktan eğitim modelinin yazma becerisinin geliştirilmesinde etkisinin yetersiz kaldığı; öğrencilere dönüt vermede sorunlar yaşandığı ve bundan dolayı öğrenci motivasyonunun düşük olduğu; dijital alt yapıda birtakım sorunlar yaşanması nedeniyle derse katılımın az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 2.10.2. Covid-19 (Koronavirüs) Salgını Sürecinde Yabancı Dil Olarak Türkçenin Uzaktan Öğretimine İlişkin Yapılan Çalışmalar

Güngör, Çangal ve Demir'in (2020) "*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretimine İlişkin Öğrenci ve Öğretici Görüşleri*" adlı makalelerinde, Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde gönüllü olarak çalışmaya katılım sağlayan 30 öğrenci ve 12 öğreticinin uzaktan eğitim modeli ile yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesine yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin yaygın olarak uzaktan değil, yüz yüze eğitimi tercih ettikleri, uzaktan öğretim modelinin dil öğrenimi ve öğretimi alanında kullanılmasının zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırması bağlamında önemli etkilerinin olduğu, sınıf içi etkileşim sorunlarının yaşandığı, dijital tabanlı teknik donanımın yetersiz kaldığı, ödev kontrolünün zor olduğu, temel dil becerilerinin gelişiminin yeterli düzeyde sağlanamadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Pıllancı, Saltık ve Çalışır-Zenci'nin (2020) "*Açık ve Uzaktan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticileri için Temel İlkeler*" adlı makalelerinde, açık ve uzaktan öğrenme alanı içinde dil öğretiminin yeri ve önemi belirtilmiş, süreç içerisinde öğreticilerin neler yapması gerektiği ile ilgili öneriler sunulmuş yabancı dil olarak Türkçenin açık ve uzaktan öğretiminde öğreticiler için temel ilkeler belirlenmiştir.

İnan'ın (2021) "*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çevrim İçi İş Birlikli Görev Tasarlama*" adlı makalesinde, yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretiminde çevrim içi ortamda uygulanabilecek iş birlikli görevlerin neler olabileceği üzerinde durulmuş ve bazı görev önerileri sunulmuştur.

İskender'in (2021) "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Derslerine İlişkin Deneyimler*" adlı makalesinde, Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim elemanlarının ve öğrencilerin uzaktan eğitim modeli ile sürdürülen derslere ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda uzaktan eğitim modelinin zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırması nedeniyle ekonomik olduğu, temel dil becerilerinden konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde sorunlar yaşandığı ve bu nedenle destekleyici dijital uygulamalara ihtiyaç olduğu vurgulanmış ve anında dönüt sağlayabilecek etkileşimli dijital materyal eksikliği üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte çalışmada elde edilen verilerden hareketle, öğrenci-öğretmen iletişiminin pozitif ve etkileşimli bir ortam potansiyeli taşıdığı da belirtilmiştir.

İnal ve Arslanbaş'ın (2021) "*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde İletişim Odaklı Web 2.0 Araçları ve Uygulama Örnekleri*" adlı makalelerinde, yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretiminde öğretici ve öğrenciler etkili iletişimi sağlayabilecek web 2.0 araçları; bu araçların hangi düzeylerde kullanılabilmesi ve dört temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar belirtilmiştir.

Duman ve Yurdakul'un (2021) "*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde Öğreticilerin Materyal Kullanımı ve Teknolojik Alt Yapıya Yönelik Tutum ve Görüşleri*" adlı makalelerinde, Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan eğitim modeli ile öğretiminde öğreticilerin materyal kullanımı ve dijital alt yapıya ilişkin tutum ve görüşleri incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerden hareketle katılımcıların çoğunluğunun salgından önce uzaktan öğretim deneyimlerinin olmadığı, salgın sürecinde dijital alt yapı sorunlarının yaşandığı, öğretim faaliyetinde yaygın bir şekilde Zoom uygulamasının kullanıldığı, acil uzaktan eğitime geçilmesi sebebiyle yeterli düzeyde dijital materyalin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sarıgül'ün (2021) "*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi Süreç Değerlendirme Araçları*" adlı makalesinde, uzaktan eğitim modelinde çevrim içi süreç değerlendirilmesinde kullanılacak 13 araç incelenmiş ve bu araçların özellikleri belirtilmiştir. Çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde aktif bir şekilde kullanılacak olan Nearpod uygulaması ise ayrıntılı olarak tanıtılmıştır.

Çangal'ın (2020) "*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımının Yazma Becerisine Etkisi*" adlı doktora tezinde, ders dışı zamanlarda eğitim amaçlı sosyal medya kullanımının yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bireylerin yazma becerisinin geliştirilmesine ve öz yeterliliklerine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda sosyal medya araçlarının, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazma öz yeterliliklerinin artırılmasında, öğreticilerin öğrencilere anında dönüt vermesinde, öğrenme ortamında etkileşimin artmasında olumlu yönde etkisinin olduğu ortaya konulmuştur.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretime ilişkin öğretici görüşlerinin incelendiği bu araştırma, nitel bir çalışmadır. Nitel çalışma, belli bir bağlam ve etkileşimden yola çıkarak olayları kendi doğal akışında araştırmayı ve anlamlandırmayı hedefleyen yaklaşımdır. Tanımlama, çözümleme, yorumlama ve anlama süreçlerinin bütünü ifade eden nitel araştırmalarda amaç, olguları doğal ortamında çalışarak anlamak ve bireylerin olgulara yüklediği anlamları yorumlamaktır (Denzin ve Lincoln, 2005: 3; Van Maanen, 1979; Patton, 1985; Akt, Merriam, 2015). Nitel araştırma yaklaşımına göre birey bilgisini sürekli yapılandırır ve dolayısıyla birey için olmuş bitmiş bir bilgi yoktur. Hayatlar, kişiler ve nesnelere sürekli değiştiği için bilgi de buna bağlı olarak göreceli bir haldedir. Bu nedenle olgular arasında değişmez ve evrensel ilişkilerin olmadığı gibi her ilişki özel, göreceli ve geçici kabul edilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Bu çalışmada, nitel yaklaşımının desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilim deseninin benimsendiği araştırmalarda, bilinen ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

#### 3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma kapsamında Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında aktif olarak çalışan 30 Türkçe öğreticisi, gönüllülük esasına göre araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Türkçe öğretmenleri belirlenirken, kapsam geçerliliği açısından farklı kurumlarda çalışan ve farklı demografik özelliklere sahip, salgın sürecinde ders veren ve yazma becerileri ile ilgili etkinlikler gerçekleştiren öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme, gönüllü katılımın esas alındığı, yakın çevreden veya ulaşılması zor olmayan bireyler arasından seçim yapılan örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 2009). Bu örnekleme yönteminin tercih edilmesinde araştırmaya hız ve kolaylık kazandırmak, ekonomiklik sağlamak, bilinen ya da tanınan bir örneklem üzerinde çalışarak araştırmacı açısından kolaylık sağlamak gibi

unsurlar dikkate alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine ilişkin betimsel özellikler Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3:** Türkçe Öğreticilerinin Betimsel Özellikleri

	Frekans	%
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	12	40
Erkek	18	60
<b>Yaş</b>		
21-25	5	16.7
26-30	8	26.7
31-35	9	30
36-40	3	10
41-45	3	10
46-50	1	3.3
51 ve üzeri	1	3.3
<b>Kıdem (Hizmet yılı)</b>		
1-5 yıl	16	53.3
6-10 yıl	9	30
11-15 yıl	5	16.7
15 yıl ve üzeri	0	0

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin 12'si (%40) kadın, 16'sı (%60) erkek olduğu görülmektedir. Öğreticilerin yaşları 21 ile 55 yaş arasında değişmektedir. Yaş gruplarına bakıldığında en fazla öğreticinin 9 kişi (%30) ile 31-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Hizmet yılına bakıldığında ise en fazla öğreticinin 16 (%53.3) kişi ile 1 ile 5 hizmet yılı aralığında olduğu görülmektedir.

### **3.3. VERİ TOPLAMA SÜRECİ VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretime ilişkin öğretici görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada ilk olarak konuyla ilgili kaynaklar incelenmiştir. Elde edilen birikimler

doğrultusunda 6 maddelik bir soru formu hazırlanmıştır. Oluşturulan formda yer alan sorular, görüşmeye geçilmeden önce konuyla ilgili olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan üç uzman ile bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerin sonucunda ortaya çıkan dönütler incelenmiş; gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılarak 8 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Salgın koşulları dolayısıyla hazırlanan görüşme formu “Google Forms” uygulaması yoluyla dijital ortamda katılımcılara sunulmuştur.

### **3.4. VERİLERİN ANALİZİ**

Bu araştırmada verilerin analizinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizinde veriler gözlem, görüşme ya da dokümanlar aracılığıyla toplanır. Toplanan veriler üzerinde kodlama, temaları bulma, kod ve temaları düzenleme, bulguların tanımlama ve yorumlama işlemleri yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmada, öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlardan hareketle temalar ve bu temalara bağlı kodlar çıkarılmıştır. Daha sonraki süreçte tema ve kodlar düzenlenip tablolar halinde sunulmuş; tema ve kodlara bağlı olarak ortaya konulan bulgulara ilişkin yorum ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmada güvenilirlik ve geçerliliği sağlamak için verilerin analizi sürecinde öncelikle öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği cevaplar iki uzman tarafından ele alınıp değerlendirilmiş, tema ve kodlar belirlenmiştir. Sonrasında ise iki uzman kodlayıcının oluşturduğu veriler arasındaki uyum/güvenirlik katsayısı Miles ve Huberman’ın (1994) formülü doğrultusunda (görüş birliği/görüş birliği+ görüş ayrılığı) hesaplanmıştır. Her iki kodlayıcı 92 kodda uzlaşırken 9 kodda görüş ayrılığı ortaya çıkmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı 0,91 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik oranının %80’in üzerinde çıkması, Miles ve Huberman’a (1994) göre araştırmanın güvenilirliği için yeterlidir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

### 4.1. ÖĞRETİCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANDIĞI MOBİL VEYA WEB TABANLI UYGULAMALARA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullandığı mobil veya web tabanlı uygulamalara ilişkin görüşleri Tablo 4’te yer almaktadır.

**Tablo 4:** Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Kullandığı Mobil veya Web Tabanlı Uygulamalar

Kullanılan Mobil veya Web Tabanlı Uygulamalar	f	%
Zoom	6	12.50
Padlet	6	12.50
Google Classroom	5	10.42
Anlık Mesajlaşma Platformları (Whatsapp, Telegram, Bip vb.)	5	10.42
E-posta	4	8.34
Edmodo	3	6.26
Microsoft Teams	3	6.26
Google Forms	2	4.17
Microsoft Office	2	4.17
Canva	1	2.08
Mindmeister	1	2.08
Notability	1	2.08
E-Learning	1	2.08
Storyjumper	1	2.08
Skype	1	2.08
Quizziz	1	2.08
Learning Apps	1	2.08
Kahoot	1	2.08
PollEverywhere	1	2.08

Mindmap	1	2.08
Nedir Ne Demek	1	2.08
<b>Toplam</b>	<b>48</b>	<b>100</b>

\* Bazı öğretmenler birden fazla mobil veya web 2.0. tabanlı uygulama bildirmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik Zoom (f:6), Padlet (f:6), Google Classroom (f:5), anlık mesajlaşma platformları (f:5), E-posta (f:4), Edmodo (f:3), Microsoft Teams (f:3) gibi web 2.0 uygulamalarını yaygın olarak kullandığı görülmektedir. Bununla birlikte Google Forms (f:2), Microsoft Office (f:2), Canva (f:1), MindMeister (f:1), Notability (f:1), E- Learning (f:1), Storyjumper (f:1), Skype (f:1), Learning Apps (f:1), Kahoot (f:1), PollEverywhere (f:1), Mindmap (f:1), Nedir Ne Demek (f:1) gibi web 2.0 uygulamaları da yaygın olmasa da öğretmenler tarafından tercih edilmektedir. Araştırma kapsamında tespit edilen söz konusu web 2.0 araçlarının çeşitlilik göstermesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik farklı özelliklere sahip dijital platformların var olduğunu ve bu platformların kullanıcılara dijital yetkinlikleri ölçüsünde farklı imkânlar sunduğunu ifade etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullandığı uygulamaları tercih sebebine ilişkin görüşleri Tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5:** Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Kullandığı Uygulamaları Tercih Sebebine İlişkin Görüşleri

<b>Kullanılan Mobil veya Web Tabanlı Uygulamaların Tercih Sebepleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İletişim Temelli Ortam Sağlaması	8	25.00
Anında Dönüt Verebilme Olanağı Sunması	7	21.87
Geri Dönüt Verebilme Olanağı Sunması	5	15.62
Kullanım Kolaylığı	5	15.62
Yazma Çalışmaları İçin Faydalı/Verimli Bir Ortam Olması	3	9.37
Öğrencilerin Kullanım Alışkanlığı	1	3.13
Akran Takibi Olanağı Sunması	1	3.13
Etkinlik Üretebilme Olanağı Sunması	1	3.13
Kurum Önerisi	1	3.13

\* Bazı öğretmenler birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanılan uygulamaların seçiminde iletişim temelli ortam sağlama (f:8), anında dönüt sağlama (f:7), geri dönüt verebilme (f:5) ve kullanım kolaylığı (f:5) gibi sebeplerin öne çıktığı görülmektedir. Özellikle en çok kullanılan Padlet, Zoom, Google Classroom ve anlık mesajlaşma platformlarının tercih edilmesinde bu sebeplerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Öğrencilerin kullanım alışkanlıkları göz önünde bulundurulduğunda özellikle mobil cihazların yaygınlaşmasıyla Whatsapp, Telegram ve e-posta gibi mesajlaşma platformlarının tercih edildiği belirtilmiştir. Uygulamanın faydalı veya verimli olması (f:3), akran takibi olanağı sunması (f:1), etkinlik üretebilme fırsatı (f:1) ve çalışılan kurumun önerisi (f:1) ise öğretmenlerin tercihlerini etkileyen diğer önemli sebeplerdir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullandığı uygulamalar ve tercih sebebine ilişkin görüşleri sırasıyla şöyledir:

*“Padlet, PollEverywhere, mikrosotfteams, zoom kullanıyorum. Ağırlıklı olarak Padlet uygulamasını kullanmaktayım çünkü bu uygulama ortak bir çalışma alanı yaratmaktadır. Aynı anda tüm öğrencilerin yazma becerisini kontrol edebiliyorum.”* (Ö-14)

*“Padlet ve googleclassroom'dur. Çünkü anında dönüt düzeltme yapabiliyorum ve hataların yazma kağıtları üzerinde açıklamalarını, nereden kaynaklandıklarını belirtebiliyorum.”* (Ö-22)

*“Zoom ekran paylaşımına izin veriyor, ödev olarak verdiğim konularda öğrencilerin yaptıkları hataları ders esnasında düzelterek geri bildirim imkânı sağlıyor. whatsapp ve epostalar ödev paylaşımına imkân verdiği için tercih ediyorum.”* (Ö-20)

*“Google Classroom uygulamasını kullanıyorum. Çünkü bu uygulamayla öğrencilerin yazma gelişimlerini takip etmek kolay.”*(Ö-18)

*“Office programlarından word. Renkli, vurgulu ve benzeri yazım seçenekleri olması eklerin önem arz ettiği bir dil olan Türkçe öğretiminde etkili yazma çalışmaları yapılabilmesine imkân sağlamaktadır.”* (Ö-16)

“WhatsApp, telegram, eposta kullanımını en üst düzeye çıkardım. Genellikle öğrenciler akıllı telefonlardan derse katılıyor. Bu nedenle yukarıda saydığım platformlardan yazmaları kolay oluyor.” (Ö-17)

“Padlet, Canva, Edmodo, mindmeister, notebility. Uzaktan eğitimde bu uygulamalarla daha kolay ilerledim. (...) ve diğer arkadaşlarının yazdıklarını da takip ettiler.” (Ö-1)

“Padlet, Google Forms, Quizzizz, Learningapps, Kahoot: Bu uygulamalarla öğrencinin dönüt alabileceği ve böylece kendisini geliştirebileceği ya da doğru yazım şekillerini, kurallarını bağlamlarını görebileceği etkinlikler üretiliyor ve kullanıyorum.” (Ö-11)

“Edmodo, kurum tavsiyesi” (Ö-12)

#### 4.2 ÖĞRETİCİLERİN MOBİL VEYA WEB TABANLI UYGULAMALARDA YAZMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNİ ETKİLEŞİMLİ OLUŞTURABİLMELERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı mobil veya web tabanlı uygulamalarda yazma becerisi etkinliklerini etkileşimli oluşturabilmelerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6:** Öğreticilerin Mobil veya Web Tabanlı Uygulamalarda Yazma Becerisi Etkinliklerini Etkileşimli Oluşturabilmelerine İlişkin Görüşleri

Etkinliklerde Etkileşim Durumu		f	%	T. %
Evet	Anlık Mesajlaşma Platformlarıyla (Whatsapp, Telegram, vb.)	2	6.7	6.7
	Çevrimiçi Uygulamalar	8	26.6	
	Geri Dönüt Yoluyla (Ödev, Soru-Cevap, E-Posta)	9	30.0	
Sınırlı	Android veya IOS Uygulamaları Yoluyla	3	10.0	73.3
	Sanal Sınıf Ortamı Yoluyla	2	6.7	
Hayır	Etkileşimsiz	6	20.0	20.0
<b>Toplam</b>		30	100	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin mobil veya web tabanlı uygulamalarda yazma becerisi etkinliklerini etkileşimli oluşturabilme durumlarının çoğunlukla sınırlı (%73.3) veya etkileşimsiz olduğu (%20) görülmektedir. Etkileşimli öğrenme etkinlikleri düzenlediğini belirten öğretmenler (%6.7), etkileşim sağlamada anlık mesajlaşma

platformlarını kullandıklarını belirtmiştir. Çevrimiçi uygulamalar, ödev, soru-cevap, e-posta gibi geri dönütler, Android ve IOS uygulamaları ve sanal sınıf ortamı ise etkileşim sağlamada öğretmenler tarafından sınırlı öğrenme ortamları olarak belirtilmiştir. Öğreticiler özellikle öğrenme sürecinde yüz yüze eğitimde sınıf ortamında görülen öğrenci-öğrenci etkileşimin eksikliğine vurgu yapmış ve yazma etkinliklerinin öğretmen-öğrenci ilişkisi bağlamında bireyselleştirdiğini ve akran öğrenme bakımından görülen sınırlılığa dikkat çekmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde etkileşim sağlama bakımından çevrim içi eş zamanlı birlikteliği sağlayan web 2.0 araçlarının süreci desteklediğini belirtmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisine dönük etkinliklerde etkileşim sağlayamayan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde dijital yetkinlik bakımından yeterli seviyeye ulaşamadığı göze çarpmaktadır. Öğreticilerin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerini etkileşimli oluşturabilme durumlarına ilişkin görüşleri sırasıyla şöyledir:

*“Eğitimde teknoloji kullanımı artıyor. Koronanın tüm dünyada pandemi hâline gelmesi bu süreci daha da hızlandırdı. Özellikle whatsapp platformunu sınıf içi iletişim amaçlı kullanıyorduk. Korona sonrası platformu öğretim amaçlı kullanmaya başladım. Öğrencilerle herhangi bir konuda yazma yaptıktan sonra onlara genelde hareketle daha özel sorular sorabiliyor, etkileşim sağlayabiliyorum. Özellikle farklı ülkelerden öğrencilerin olduğu gruplarda kültürel farklılıklar nedeniyle yazmalar daha eğlenceli geçiyor.”*(Ö-4)

*“Oldukça zor bence. Sadece zoom üzerinde ve ders esnasında bazen etkileşimli yazma etkinliği yapıyoruz.”* (Ö-10)

*“Google Classroom'da yazma ödevine dönüt vermek daha kolay ve etkili oluyor ama tam anlamıyla etkileşimli bir etkinlik olduğu söylenemez”* (Ö-2)

*“Bazen oluşturuyoruz. Her zaman mümkün olmuyor. Özellikle mobil uygulamaları daha çok tercih ediyoruz.”* (Ö-5)

*“YTÜ Uzem birimince geliştirilen ve sanal sınıf özelliği gösteren tomeronline sistemi üzerinde öğrenci ve öğretmenlerin birlikte ve ortak kullanabildiği yazışma bölümünde etkileşimli yazma eğitimi gerçekleştirebiliyoruz.”* (Ö-21)

*“Etkileşimli oluşturduğumu söyleyemem. Etkileşim uzaktan eğitimde kolay bir şey değil.”* (Ö-15)

### 4.3. ÖĞRETİCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAZMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNDE KULLANDIĞI YAZMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisi etkinliklerinde kullandığı yazma yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri Tablo 7’de yer almaktadır.

**Tablo 7:** Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisi Etkinliklerinde Kullandığı Yazma Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri

Yazma Yöntem ve Teknikleri	f	%
Kontrollü Yazma	12	22.64
Serbest Yazma	9	16.98
Güdümlü Yazma	7	13.20
Not Alarak Yazma	4	7.55
Metin Tamamlama	4	7.55
Yaratıcı Yazma	3	5.67
Boşluk Doldurma	3	5.67
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma	3	5.67
Özet Çıkarma	2	3.77
Tahminde Bulunma	2	3.77
Grup Olarak Yazma	2	3.77
Metinden Hareketle Yazma	1	1.88
Eleştirel Yazma	1	1.88
<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

\* Bazı öğretmenler birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisine yönelik yaygın olarak kontrollü yazma (f:12), serbest yazma (f:9), güdümlü yazma (f:7), not alarak yazma (f:4) ve metin tamamlama (f:4) yöntem ve tekniklerini kullandığı görülmektedir. Bununla beraber yaratıcı yazma (f:3), boşluk doldurma (f:3), kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma (f:3), özet çıkarma (f:2), tahminde bulunma (f:2), grup olarak yazma (f:2), metinden hareketle yazma (f:1), eleştirel yazma (f:1) yöntem ve teknikleri yaygın olmasa da öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Bu bağlamda

yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisine yönelik çeşitli yöntem ve teknikleri kullandığı söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullandığı yöntem ve teknikleri tercih sebebine ilişkin görüşleri Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8:** Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisi Etkinliklerinde Kullandığı Yazma Yöntem ve Tekniklerin Tercih Sebebine İlişkin Görüşleri

<b>Yöntem ve Tekniklerin Tercih Edilme Sebepleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrencilerin Düzeyine Uygun Etkinlikler Oluşturabilme	8	22.22
Dikte Çalışması Yaparak Geri Dönüt Sağlayabilme	7	19.45
Uzaktan Eğitim Sürecinde Faydalı Görülmesi	6	16.67
Dil Bilgisi Kurallarını Kavratabilme	5	13.88
Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenciyi Aktif Kılabilme	3	8.33
Beyin Fırtınasına Uygun Ortam Oluşturabilme	2	5.56
Ders Kitabına Uyum Sağlayabilme	2	5.56
İş Birlikli Öğretim Ortamı Oluşturabilme	2	5.56
Örnek Sunabilme	1	2.77
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

\* Bazı öğretmenler birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler tarafından yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanılan yöntem ve tekniklerin tercih edilmelerinde öğrencilerin düzeyine uygun etkinlikler oluşturabilme (f:8), dikte çalışması yaparak geri dönüt sağlayabilme (f:7), faydalı görülme (f:6) ve dil bilgisi kurallarını kavratabilme (f:5) gibi sebeplerin öne çıktığı görülmektedir. Özellikle öğretmenler tarafından en çok kullanılan kontrollü yazma, serbest yazma, güdümlü yazma, not olarak yazma gibi yöntem ve tekniklerin tercih edilmesinde bu sebeplerin ileri sürüldüğü görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, metin tamamlama, yaratıcı yazma, özet çıkarma yöntem ve tekniklerini uzaktan eğitim sürecinde öğrenciyi aktif kılabilme (f:3) ve beyin fırtınasına uygun ortam oluşturmak (f:2) için; tahminde bulunma, grup olarak

yazma, metinden hareketle yöntem ve tekniklerini ise ders kitabına uyum sağlayabilmek (f:2), örnek sunabilmek (f:1) ve işbirlikli öğretimi (f:2) sağlamak için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğreticilerin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesinde kullandıkları yöntem ve teknikler ve tercih sebeplerine ilişkin görüşleri sırasıyla şöyledir:

*“Dinleme ve yazma çalışmasını beraber uyguluyorum. Öğrenci seviyesine göre dinleme metni açıp belirli bir sürede duyduklarını yazmalarını bekliyorum ve kontrol ediyorum.”* (Ö-4)

*“En çok kullandığım, dikte yöntemi. bunun tüm becerileri geliştirdiğini düşünüyorum. (...) Burada öğrenci hatalarını düzelterek geri bildirim sağlıyorum. bunun dışında grup halinde yazma (tek başına yetersiz olacağı için), metin tamamlama (daha kolay metinleştirme sağlayabileceği için), eposta yazma, günlük tutma (her gün yazarak dilini geliştireceği için) gibi yöntemler kullanıyorum.”* (Ö-11)

*“Not alma, serbest yazma, boşluk doldurma, paragraf tamamlama, hikaye tamamlama. Bütün bunların dil öğrencisinin kendini geliştirmesi için faydalı olduğunu düşünmekteyim.”* (Ö-15)

*“Serbest ve kontrollü yazmayı kullanıyorum. Serbesti daha çok ileri seviyedeki öğrencilerimde kullanırken kontrollü yazmayı temel ve orta seviyedeki öğrencilerimde kullanıyorum bunun sebebi de Türkçeyi öğrenirken kurallarını da öğrenmemi istememdir.”*(Ö-20).

*“Metinden hareketle yazma, görselden hareketle yazma, güdümlü yazma, serbest yazma. Tercih sebebim bu yazma yöntem ve teknikleri uzaktan yazma eğitimi çalışmalarında öğrenciyi daha aktif hale getiriyor.”*(Ö-10)

*“Okuma ve dinleme yaparken not alma, yazım ve noktalamalara dikkat ederek yazacakları için kontrollü yazma, dersten önce yazma konusu hakkında beyin fırtınası yaptığımız için güdümlü yazma ve yaratıcı yazma yöntemlerini kullanıyorum.”*(Ö-1)

*“Ders kitabının içeriğine göre yöntem ve teknikleri uyguluyorum. Özellikle tercih ettiğim bir yöntem yoktur.”* (Ö-13)

*“İş birlikçi yazma yöntemlerini tercih ediyorum.”* (Ö-22)

*“Örnek gösterme ile ilerliyoruz mecbur.”* (Ö-3)



#### 4.4. ÖĞRETİCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAZMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNDE KULLANDIĞI MATERYALLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisi etkinliklerinde kullandığı materyallere ilişkin görüşleri Tablo 9’da yer almaktadır.

**Tablo 9:** Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisi Etkinliklerinde Kullandığı Materyallere İlişkin Görüşleri

<b>Kullanılan Materyaller</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ders Kitapları	12	26.08
Z- kitap	7	15.22
Etkinlik Kâğıtları	6	13.05
Görsel Materyaller (slayt, fotoğraf vb.)	6	13.05
Videolar	4	8.70
Otantik Materyaller (gazete, dergi, fıkra, hikâye)	3	6.52
Filmler	3	6.52
Puzzle, Bulmaca vb. Oyun Materyalleri	3	6.52
Şarkı	2	4.34
<b>Toplam</b>	<b>46</b>	<b>100</b>

\* Bazı öğreticiler birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik ders kitaplarını (f:12), Z-kitapları (f:7), etkinlik kâğıtlarını (f:6), görsel materyalleri (f:6) ve videoları (f:4) yaygın olarak kullandığı görülmektedir. Öğreticiler özellikle ders kitaplarının içerdiği yazma etkinliklerinin öğrenme sürecini kolaylaştırdığını belirterek anlama ve anlatma becerilerinin bir bütün halinde ilerlediğini ifade etmiştir. Ders kitaplarının kullanımının yaygın olması öğreticilerin uzaktan eğitim sürecinde geleneksel materyalleri kullanmaktan vazgeçmediğinin bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte öğreticiler tarafından yaygın olarak kullanılan bir diğer materyal olan z- kitap ve görsel-ışitsel materyaller, uzaktan öğretim sürecinde yazma etkinliklerini zenginleştirerek anlamlı öğrenmeler sağlaması, sezme ve keşfetmeye dayalı etkinlikler tasarlama imkânı

sunması ve temel dil becerilerinin eş güdümlü olarak işe koşulması bakımından tercih edilmektedir. Öğreticiler tarafından hazırlanan etkinlik kâğıtlarında ise öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama ve yaratıcı fikirleri ortaya çıkarma fırsatı sunma gibi amaçların ön plana çıktığı söylenebilir. Puzzle, bulmaca vb. oyun materyalleri ve şarkıların kullanıldığı etkinliklere bakıldığında da öğrenme sürecini eğlenceli bir hale getirme, dersi tek düzelikten kurtarma gibi amaçlarla karşılaşılmaktadır. Öğreticilerin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesinde kullandıkları materyallere ilişkin görüşleri sırasıyla şöyledir:

*“Ben Gazi Üniversitesi Tömer'indeki kitapların materyallerini tercih ediyorum, bunun birkaç sebebi var. Kitaptaki materyalleri öğrenip hem derslerdeki konuları anlayabilmek daha kolay oluyor, hem de kitaptaki yazmam gerektiği konulardan hoşuma gidiyorum.”* (Ö-21)

*“Ders kitabı ve z kitabı daha çok kullanıyorum. Çünkü ders kitabımız (Yedi İklim) çok derli toplu ve işlenen konuya ilişkin birçok yazma etkinliği mevcut. Yazma etkinliklerinde o üniteye sıkça tekrarlanan kelimeleri kullandığı için de yazma ödevlerini daha anlamlı kılıyor. Z kitapta da görüntü ve ses malzemesi ile desteklenen yazma etkinlikleri mevcut. Bu da anlamlı bir öğrenme sağlıyor”* (Ö-23)

*“Resim, metin, video kullanıyorum. Sebebi öğrencilerle yazma öncesi beyin fırtınası yapabiliyorsunuz ve öğrencilerin zihninde bir fikir ve kelime havuzu oluşturabiliyorsunuz.”* (Ö-10)

*“Fotoğraflar, kısa filmler, karikatürler, Yazacağımız konu hakkında önce okuma yapıyoruz, bilgi alıyorlar ya da hatırlıyorlar. Ardından konuşma yapıyoruz ve en son aynı oonuda yazıyoruz. Bazen konuşmadan önce yazıyorlar sonra konuşuyorlar”* (Ö-8)

*“Ders içeriğine uygun videolar, otantik materyaller ve web tabanlı uygulamalar. Hepsini de kullandım.”*(Ö-1)

*“Gazete haberleri, dergi makaleleri, fıkralar, hikayeler. Otantik oldukları için.”*(Ö-15)

*“Ders kitabındaki etkinlikler dışında kısa film vb şeyler izletip bununla ilgili kompozisyon yazmalarını istiyorum.”* (Ö-2)

*“Kendi oluşturduğum oyunlaştırma materyalleri mevcut. Oyunlarla yazdıklarında yazma becerisine yönelik olumsuz tutumlarından uzaklaşabiliyorlar.”* (Ö-7)

“Öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirmek için video, fotoğraf, şarkı vb. multimedya içerikleri kullanıyorum. Öğrenciye bir konu verip "Yaz." demektense böylesi daha yararlı oluyor.” (Ö-5)

#### 4.5. ÖĞRETİCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAZMA BECERİSİ ETKİNLİKLERİNDE KULLANDIĞI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri Tablo 10’da yer almaktadır.

**Tablo 10:** Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisi Etkinliklerinde Kullandığı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Görüşleri

Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları	f	%
Performans Ödevi	19	57.58
Web 2.0 Araçları (Testmoz, Edmodo, Padlet, E- Learning vb.)	5	15.15
Açık Uçlu Sorular	5	15.15
Çoktan Seçmeli Sorular	1	3.03
Eşleştirme Soruları	1	3.03
Öğrenci Ürün Dosyası	1	3.03
Doğru Yanlış Soruları	1	3.03
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

\* Bazı öğretmenler birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik ölçme ve değerlendirme aracı olarak performans ödevlerini (f:19) yaygın olarak kullandığı görülmektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere ödevlendirme yapıldığı; öğrencilerin ise hazırladıkları ödevleri e-posta ya da anlık mesajlaşma platformları aracılığıyla (Whatsapp, Telegram vb.) öğretmenlere ulaştırdığı belirtilmiştir. Aynı yolla öğretmenlerin değerlendirme yapip dönüt sağladığı bu süreçte zaman zaman Zoom, Skype vb. çevrimiçi uygulamalar yoluyla etkileşimin artırılmaya çalışıldığı da belirtilmiştir. Öğreticiler tarafından tercih edilen diğer ölçme araçları incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinin temel ders materyalleri haline gelen web 2.0 araçlarının (f:5) çok etkin kullanılmadığı görülmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin dijital yetkinlik bağlamında

beklenen düzeyde olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte öğreticilerin açık uçlu (f:5), çoktan seçmeli (f:1), eşleştirme (f:1), doğru yanlış (f:1) vb. ölçme araçlarını ve öğrenci ürün dosyası (f:1) gibi alternatif ölçme araçlarını çok kullanmadığı ve dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme araçları bakımından çeşitliliğin sağlanamadığı söylenebilir.

Öğreticilerin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri sırasıyla şöyledir:

*“Yazma sınavlarında öğrenciye soruları veriyoruz ve kamera karşısında yazmasını istiyoruz. Öğrenci yazısını bitirir bitirmez fotoğraf çekip göndermesini istiyoruz. Bazen öğrencinin başka kağıt fotosu yollaması ihtimaline karşı ona söylediğimiz numarayı, tarihi ve saati kağıda el yazısı ile yazmasını istiyoruz. Bir nevi güvenliği artırma sistemi gibi.”*(Ö-4)

*“Testmoz, edmodo, padlet gibi araçları kullandım. Yazdıkları metinler sisteme yükleniyor oradan worde aktarıp düzeltiyorum. Quizlerde çok yardımcı olmaktadır.”*  
(Ö-1)

*“temel ölçme biçimi kur sonu sınavları. sınavlar üniversitenin uzaktan eğitim sistemiyle gerçekleşiyor. burada seviyeye uygun açık uçlu alternatifli soru sorarak ve belli bir kelime sayısını şart koşarak ölçüm yapıyorum. bunun dışında herhangi bir ölçme aracı kullanmıyorum.”* (Ö-10).

*“Çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, açık uçlu sorular, öğrenci portföyü, performans ödevi ve doğru yanlış maddeleri gibi araçlar kullanıyorum. Özellikle kurun başından sonuna kadar tuttuğum portfolyo, değerlendirme için objektife yakın değerlendirmelerde bulunmama sağlamaktadır. Ayrıca sınavlarda dereceli puanlama formu kullanmaktayım. Bu formda tutarlılık, uzunluk, anlam bütünlüğü, konu bütünlüğü, dilbilgisi, sözcük bilgisi, yazım ve noktalama gibi özellikler yer almaktadır.”*  
(Ö-18)

#### **4.6. ÖĞRETİCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE GERİ BİLDİRİMDE BULUNMA DURUMLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM**

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik geri bildirimde bulunma durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 11’de yer almaktadır.

**Tablo 11:** Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Geri Bildirimde Bulunma Durumlarına İlişkin Görüşleri

<b>Geri Bildirim Durumu</b>		<b>f</b>	<b>%</b>
	Ders Esnasında Genel Açıklama	14	41.18
	Mail Yoluyla Bireysel Geri Bildirim	8	23.53
Evet	Web 2.0 Araçları ile Bireysel Geri Bildirim (Padlet vb.)	6	17.65
	Anlık Mesajlaşma Platformları ile Geri Bildirim	5	14.70
	Öğretici Rehberliğinde Öğrencinin Keşfetmesi	1	2.94
<b>Toplam</b>		<b>34</b>	<b>100</b>

\* Bazı öğretmenler birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin geri bildirimde bulunduğu görülmektedir. Öğreticiler, yaygın olarak ders esnasında genel açıklamalar yaparak (f:14) ve mail yoluyla (f:8) öğrencilere geri bildirim sağlamıştır. Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin geri bildirimlerinin çoğunlukla eş zamansız bir şekilde sağlandığı ve çevrimiçi araçlarla geri bildirim anında sağlanamadığı söylenebilir. Bununla beraber öğretmenler, web 2.0 araçlarını (f:6) ve anlık mesajlaşma platformlarını (f:5) geri bildirimlerde yaygın olmasa da tercih etmiştir. Bu araçların kullanıldığı sürece bakıldığında öğretmenler tarafından web 2.0 araçlarını daha çok eş zamansız olarak kullandıklarını ve Microsoft Word gibi uygulamalarla düzeltme yapıp öğrencilere geri bildirimlerde bulduklarını, çok sık olmasa da anlık mesajlaşma platformları ile de çevrim içi anlık geri bildirim sağladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılım sağlayan bir öğretmen ise öğrencilere rehberlik ederek onların hatalarını keşfetmesi ve düzeltmesi yönünde bir geri bildirim tercih ettiğini belirtmiştir.

Öğreticilerin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesinde geri bildirimlerine ilişkin görüşleri sırasıyla şöyledir:

*“Evet, öğrencilerden gelen yazıları okuyorum, eksik ve yanlışlarını farklı renkte bir kalemle işaretliyorum sonra da derste öğrencinin adını gizleyerek sınıfta çözüyorum”* (Ö- 6)

*“Verilen ödevleri İnternet ortamında alıyor ve yapılan dil, yazım ve cümle kurulumu hatalarını öğrencilere bizzat iletiyorum.”* (Ö-23)

“Mutlaka geribildirimde bulunuyorum. Gönderdikleri yazıları notebilitiy uygulamasıyla tablet üzerinden kırmızı kalemle yazarak düzeltiyorum. Padlette renkli yazılarla düzeltiyorum. Bazen işaret kullanıyorum.” (Ö-1)

“Normalde yüz yüze ortamda yapılan yazma etkinliklerinde bazen kağıtları kontrol etmek üzere yanıma alıyor, bir sonraki ders kontrol biterse öğrencilere yazma kağıtlarını geri dağıtıyordum. Bu minimum bir gün sürüyordu. Şimdi whatsapp üzerinden yaptığımız yazmaları anındaki bildirim verme imkânım oluyor. Bu sistemde en fazla birkaç saat sonra öğrenciye geri bildirim veriyorum. Whatsapta kalın, italik yazma ve üstünü çizme gibi özellikler işimi kolaylaştırıyor.” (Ö-5)

“Kesinlikle evet. Seviyesine göre vazen hataları benim rehberliğimde öğrenciye bulduruyorum” (Ö-8).

#### **4.7. ÖĞRETİCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE YAŞADIKLARI SORUNLARA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM**

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri Tablo 12’de yer almaktadır.

**Tablo 12:** Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

<b>Sorunlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrencinin Motivasyon Eksikliği	9	21.42
Ders Sürecinin Takibi	6	14.28
Anında Dönüt Sağlayamama	5	11.90
Dijital Yetkinlik Sorunu	5	11.90
Etkinlik ve Ders Materyalleri Sınırlılığı	5	11.90
İletişim ve Etkileşim Sorunu	4	9.52
Kullanılan Uygulamanın Sınırlılığı (Padlet vb.)	2	4.77
Öğrencilerin Derse Katılım Sorunu	2	4.77
Ders Kitabındaki Etkinliklerin Uzaktan Eğitim Sürecine Uygun Olmaması	2	4.77
Öğrencilerin Kullandıkları Klavye Dili (Arapça vb.)	2	4.77
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

\* Bazı öğreticiler birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğreticilerin çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencinin motivasyon eksikliği (f:9), ders sürecinin takibi (f:6), anında dönüt sağlayamama (f:5), dijital yetkinlik sorunu (f:5), etkinlik ve ders materyalleri sınırlılığı (f:5), iletişim ve etkileşim sorunu (f:4) gibi hususlara dikkat çekmiştir. Bu sorunların ortaya çıkmasında dünyada yaşanan salgın süreci ile birlikte yaygın olarak kullanılmayan uzaktan eğitim modeline acil ve zorunlu olarak geçilmesinin etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte uzaktan eğitim modeline uygun dijital öğrenme ortamlarının kısa bir süre içerisinde oluşturulamamasının, etkinlik ve ders materyallerinin sınırlı olmasına, iletişim, etkileşim ve dönüt verebilme bakımından sorunlar yaşanmasına sebep olduğu ifade edilebilir. Kullanılan uygulamanın sınırlılığı (f:2), öğrencilerin derse katılım sorunu (f:2), ders kitabındaki etkinliklerin uzaktan eğitim sürecine uygun olmaması (f:2) ve öğrenciler tarafından kullanılan klavyenin dili (f:2) gibi durumlar öğreticiler tarafından belirtilen diğer sorunlardır. Bu bağlamda salgın sebebiyle yüz yüze eğitimden acil bir şekilde uzaktan eğitime geçilmesi ile gerek öğreticilerin gerekse öğrencilerin dijital yetkinlik bakımından sorunlar yaşadığı ve yeni öğrenme ortamlarına uyum sağlamada zorluk çektiği ifade edilebilir. ÖĞreticilerin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri sırasıyla şöyledir:

*“ÖĞrenci motivasyonu olmaması ve özĖüvensizlik en önemli sorun”* (Ö-8)

*“Bu süreçte sıkıntılarımız da oldu. Sürekli bilgisayar başında olup olmadıklarını takip etmek biraz zorladı. Bu materyalleri uygularken biraz engel oldu. Ama bazı materyallerin bu süreçte en büyük yardımcılarımız oldu diyebilirim. Slaytlara bağımlı kalmak istemesek de bu süreçte kalmak zorunda kaldık. Sürekli ekrandan başka sayfalar açmak biraz zorladı. Tüm bunlar kısmen öğrenimi kolaylaştırdı. Ayrıca bazı öğrencilerin klavyeleri Türkçe değildi. Mecburen uzaktan kâğıt yoluyla el yazısıyla okumaya çalıştık. Bazen de öğrenciyle beraber kontrol ediyoruz.”* (Ö-1)

*“Anında dönüt verememek en büyük problem.”* (Ö-2)

*“ÖĞrencilerin ve öğretmenlerin teknoloji kullanımında problemi olduğu için sorunlar yaşanıyor. Bunun için hem öğretmenlere hem öğrencilere eğitim verilmesi gerekiyor.”* (Ö-4)

“Yüz yüze olamamaktan kaynaklı çeviri metinlerin önüne geçmemek bu becerinin gelişmesini olumsuz etkiliyor. Ders esnasında yaptırılan yama etkinliği ise öğrencilerin dersten kopmasına sebep oluyor.” (Ö-14)

“Öğrencilerin sosyal temasının azalması sonucunda kendi başlarına kalmaları ve ihtiyaç duydukları mentorluğa ulaşamamaları bir problem olmaktadır.” (Ö-15)

“Ders sırasında interaktif olarak yazma yaptırıyorum.”(Ö-24)

“ öğrencilerin genel olarak isteksiz olması, herkesin verilen etkinliği yapmaması, devamsızlık, kontrol etme sorunu vb. diğer taraftan yazma sürecini takip etmekte sorunlar oluyor. yüz yüze eğitimde yazma sürecini yönlendirme ve anlık geri bildirim imkanı varken uzaktan eğitimde bu imkan yok.” (Ö-11)

“Kitaplardaki yazma etkinliklerinin online eğitime göre değil de yüzyüze eğitime uygun olması” (Ö-10)

“Öğrencilerle aynı anda yazamıyoruz veya klavyeleri Arapça bilgisayardan bir şeyler yazmalarını istediğimde de büyük problemler yaşıyoruz.” (Ö-3)

#### **4.8. ÖĞRETİCİLERİN UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE YAZMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE YAŞADIKLARI SORUNLARIN ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM**

Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisine yönelik yaşadıkları sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri Tablo 13'te yer almaktadır.

**Tablo 13:** Öğreticilerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yaşadıkları Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşleri

<b>Çözümler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yazma Becerisine İlişkin Çevrim İçi Program, Etkinlik ve Materyal Tasarlanması	8	22.22
Yazma Becerisini Geliştirmeye Dönük Ek Ders Konulması	5	13.89
Derste Etkileşimin Arttırılması	5	13.89
Öğrencinin Motivasyonunun Arttırılması	5	13.89
Dijital Yetkinliği Sağlamak İçin Öğretici ve Öğrenciye Eğitim Verilmesi	4	11.11
Ders Kitabının Uzaktan Eğitim Modeline Uygun Tasarlanması	2	5.55
Yazma Becerisinin Diğer Becerilerle Desteklenmesi	2	5.55
Dijital Alt Yapının Sağlamlaştırılması	1	2.78



Yazma Becerisine İlişkin Çevrim İçi Eğitim Verilmesi	1	2.78
Öğrenciler Tarafından Yapılan Yaygın Hatalarla İlgili Derste Genel Açıklama Yapılması	1	2.78
Öğrencilere Geri Bildirimin Arttırılması	1	2.78
Derslerin Az Sayıda Öğrenci ile Yürütülmesi	1	2.78
<b>Toplam</b>	36	100

\* Bazı öğretmenler birden fazla görüş bildirmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin çevrim içi program, etkinlik ve materyal tasarlanması (f:8), yazma becerisini geliştirmeye dönük ek ders konulması (f:5), derste etkileşimin arttırılması (f:5), öğrencinin motivasyonunun arttırılması (f:5) ve dijital yetkinliği sağlamak için öğretici ve öğrenciye eğitim verilmesi (f:4), ders kitabının uzaktan eğitim modeline uygun tasarlanması (f:2) gibi hususlara dikkat çekmiştir. Öğreticilerin sunduğu çözüm önerileri incelendiğinde, salgın ile birlikte hızlı bir şekilde uzaktan eğitim modeline geçilmesi dolayısıyla yüz yüze eğitim için tasarlanan etkinlik ve materyallerin, kullanılan ders kitaplarının uzaktan eğitim modelinde yetersiz kalması ve öğrencilerin etkileşim ve motivasyon kaynaklı sorunlarına odaklanıldığı ve bu doğrultuda çözüm önerileri sunulduğu görülmektedir. Bununla birlikte yazma becerisinin diğer becerilerle desteklenmesi (f:2), dijital alt yapının sağlanması (f:1), yazma becerisine ilişkin çevrim içi eğitim verilmesi (f:1), öğrenciler tarafından yapılan yaygın hatalarla ilgili derste genel açıklama yapılması (f:1), öğrencilere geri bildirim arttırılması (f:1), derslerin az sayıda öğrenci ile yürütülmesi (f:1) gibi öneriler de öğretmenler tarafından çözüm amaçlı sunulmuştur. Öğreticilerin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin bazı görüşler sırasıyla şöyledir:

*“Öğreticiler mobilden veya bilgisayardan yapılabilecek etkinlikler geliştirmeli. Çoğu zaman bu konuda ders kitapları yetersiz kalıyor. Amaç öğrencilere Türkçe yazdırmak. El yazısı olması şart değil. Daha önce Türk alfabesinde yazmamış (Arap alfabesi vb. Hep yazarlar) olanların el yazısıyla yazmaları elbette daha iyi olurdu ama mevcut imkânlardan en iyi şekilde yararlanmak lazım. Yine oneNote gibi programların Kullanımı teşvik edilmelidir.” (Ö-5)*

“Derslerde daha fazla zaman ayırılması lazım yazma etkinlikleri için. Süre kısıtlamasından dolayı yeterli zaman verilemiyor.” (Ö-13)

“Öğrencilerin yazma görevlerinin ardından öğretici ile birlikte en azından birkaç yazma üzerinde birlikte çalışılmasını öneriyorum.” (Ö-22)

“Öğrenci motivasyonunu yükseltecek etkinlikler, konular olabilir.” (Ö-18)

“Mutlaka teknolojiye hâkimiyet için hem öğrencilere hem de öğretmenlere önceden eğitim verilmelidir.” (Ö-1)

“Kullanılan kitapların online eğitime göre düzenlenmesi ve etkileşimli bir boyuta kavuşturulmasıdır. Zira etkileşim boyutunda kitaplar genel olarak yetersizdir” (Ö-10)

“yazma becerisine yönelik ödevler verilip birçok yazma pratikleriyle bu problemler giderilebilir. Ayrıca bol bol okuma çalışmaları yaptırılabilir böylelikle öğrencinin beyni hem cümle düzenine hem de problem yaşadığı harflere alışır.” (Ö-19)

“Güçlü bir altyapı, herkesin dijital ortamları kullanabilme yeteneğine sahip olması için bilgilendirilmesi” (Ö-6)

“Elbette her öğretmen her beceride asgari düzeyde iyi olmalı ama zannediyorum yazma ve konuşma becerisi asgari düzeyde olunca öğrencilere de fazlasıyla yansıyor. Bu nedenle bence tutarlı ve iyi bir metin nasıl oluşturulur diye öğretmenlere bir eğitim verilmeli. Ardından bir metnin ölçme değerlendirmesinde neye bakılır bu da ayrı bir eğitim olmalı. Bu eğitimlerde başarılı olan öğretmenlerin öğrencilerinin başarısız olma ihtimali yok denecek kadar azdır. Bu başarısızlık ihtimali çocuğun kendi anadilinde de problemlili olması halinde ortaya çıkabilir diye düşünüyorum.” (Ö-7)

“Derste bazen ödevlere dönüt vermek çok zaman alabiliyor. Bu nedenle sadece ödevler için kısa da olsa bir ek ders yapılabilir. Ek ders yapılmasa bile derste yaygın hatalar üzerinde durulabilir.” (Ö-2)

“Öğrencilerin yazma ödevlerine ilişkin sıkça dönütler verilmesi ve verilen bu dönütlerin arkadaşlarının bulunmadığı ortamlarda yapılması da önemli. Çünkü aksi takdirde öğrenciler kendini yetersiz hissederek öğrenmeye kendini kapatabilir.” (Ö-23)

“Kullanılan programlar ders işlemekten ziyade toplantı amaçlı bu yüzden aksaklıklar çıkıyor. Buna yönelik program yazılımlarına önem verilmesi lazım. Özellikle A1,A2seviyeleri için öğrenci sayısının az tutulması lazım. Uzaktan eğitimde zaman kaybı çok oluyor. Öğrencilerin kamera açık derse katılması lazım”(Ö-24).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

2020 yılında ortaya çıkan ve kısa sürede küresel ölçekte derin bir kriz haline gelen Covid-19 (Koronavirüs) salgınıyla birlikte eğitim başta olmak üzere birçok alanda zorunlu olarak değişim ve dönüşüm gerçekleşmiştir. Yüz yüze eğitime alternatif öğrenme modeli olarak uzaktan öğretim modelinin benimsendiği bu süreçte dijital ortamlar artık yeni nesil öğrenme ortamları olarak gerek öğrencilerin gerekse dil kullanıcılarının hayatında yerini almıştır. Bu bakımdan özellikle öğrenme ortamı bağlamında aynı mekânın paylaşılamamasının dil öğrenim sürecini etkilediği söylenebilir. Dil becerileri arasında en geç kazanılan ve en çok uygulama gerektiren yazma becerisinin öğretiminde çeşitli sorunların yaşanması da bu sürecin doğal bir sonuçlarından biri olmuştur. Bu bağlamda bu çalışmada Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde, dijital ortamlarda sürdürülen yazma becerisinin öğretimine dönük etkinliklerin tanınması; öğrenme ortamları, ders materyalleri, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme araçları ve geri bildirim yolları gibi unsurların incelenmesi ve gerek öğrencilerin gerekse dil kullanıcılarının yaşadığı sorunların tespit edilmesi amaçlanmış ve çözüm önerileri sunulmuştur.

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin öğretimine yönelik kullandığı mobil veya web tabanlı uygulamalara ilişkin görüşleri incelenmiş ve öğrencilerin dijital yetkinlikleri ölçüsünde farklı imkânlar sunan çeşitli web 2.0 araçlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Zoom, Padlet, Google Classroom, anlık mesajlaşma platformları (Whatsapp, Bip, Telegram vb.) ve e-posta gibi web 2.0 uygulamaları, en yaygın kullanılan platformlar olarak öne çıkmıştır. Bu platformların tercih sebebine bakıldığında ise iletişim temelli ortam sağlama, anında dönüt sağlama, geri dönüt verebilme ve kullanım kolaylığı gibi sebeplerin öne sürüldüğü görülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web 2.0 araçlarını inceleyen Yeşilyurt (2019), Facebook, Youtube, Twitter, Pinterest gibi sosyal ağları; Prezi, SlideShare, PowToon gibi interaktif sunum araçlarını; Moovly, Vyond, , GoAnimate, Creaza, Animoto, Kerpoof gibi animasyon ve video araçlarını; Dropbox, Google Drive, Yandex Disk gibi çevrimiçi depolama ve dosya paylaşım araçlarını; Blog, Wikipedia, Wikispaces gibi web güncelleri ve iş birlikli yazarlık araçlarını; SurveyMonkey, Google Doc, PollEverywhere gibi çevrim içi anket ve sınav araçlarını ve Bubbl.us, Cacao, Scribblar gibi çizim araçlarını tanıtarak dijital dünyanın

olanaklarına dikkat çekmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçlarını ve uygulama örneklerini inceleyen İnal ve Arslanbaş (2021) ise çalışmalarında öğretici ve öğrencilerin etkili iletişimini sağlayabilecek ve derslerde kullanılacak Padlet, Lyrics Training, Google Classroom, Mindmeister, LearningApps, Voki, Quizlet, Wordwall gibi web 2.0 araçlarına dikkat çekmiştir. İlgili alanyazındaki çalışmalarda tespit edilen web 2.0 araçları ile bu çalışmada kullanıldığı belirtilen web 2.0 araçları karşılaştırıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin öğretime yönelik dijital dünyanın olanaklarının tam olarak kullanılmadığı görülmektedir. Covid-19 (Koronavirüs) salgını ile beraber acil bir şekilde uzaktan eğitime geçilmesiyle öğretmenlerin hazırlıksız yakalandığı, dijital yetkinlik bağlamında yetersiz kaldığı söylenebilir.

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı mobil veya web tabanlı uygulamalarda yazma becerisi etkinliklerini etkileşimli oluşturabilmelerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve etkinlikleri etkileşimli oluşturabilme durumlarının çoğunlukla sınırlı veya etkileşimsiz şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte etkileşimli öğrenme etkinlikleri düzenlediğini belirten öğretmenler, etkileşim sağlamada anlık mesajlaşma platformlarını kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler özellikle öğrenme sürecinde yüz yüze eğitimde sınıf ortamında görülen öğrenci-öğrenci etkileşimin eksikliğine vurgu yapmış ve yazma etkinliklerinin öğretmen-öğrenci ilişkisi bağlamında bireyselleştirdiğini ve akran öğrenme bakımından görülen sınırlılığa dikkat çekmiştir. İlgili alanyazında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimleri inceleyen İskender (2021), özellikle yazma becerisinin geliştirilmesinde sorunlar yaşandığı ve etkileşimli dijital uygulamalara ihtiyaç olduğu sonucuna varmıştır. Güngör, Çangal ve Demir (2020), Günaydın (2021), Aydın (2020), Karacaoğlu, Karakuş ve Ucuzsatar (2020), Sarıçam, Özdoğan ve Topçuoğlu-Ünal (2020) da çalışmalarında benzer şekilde uzaktan eğitim modelinde temel dil becerilerinin gelişiminde iletişimin yeterli düzeyde sağlanmadığı ve etkileşim sorunlarının yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan ilgili alanyazındaki çalışmaların etkileşimli etkinlik oluşturabilme bağlamında ulaşılan sonuçları desteklediği söylenebilir. Bu çalışmada ayrıca diğer çalışmalardan farklı olarak akran öğrenmesine de dikkat çekilmiştir.

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisi etkinliklerinde kullandığı yazma yöntem ve teknikleri incelenmiş ve kontrollü yazma, serbest yazma, güdümlü yazma, not alarak yazma ve metin tamamlama gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik kullanılan yöntem ve tekniklerin tercih edilme sebepleri incelendiğinde ise öğrencilerin düzeyine uygun etkinlikler oluşturabilme, geri dönüt sağlayabilme, faydalı görme ve dil bilgisi kurallarını kavrayabilme gibi sebeplerin öne çıktığı görülmektedir.

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisi etkinliklerinde kullandığı materyallere ilişkin görüşleri incelenmiş ve ders kitapları, Z-kitaplar, etkinlik kâğıtları, görsel materyaller ve videoların yaygın olarak kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel materyalleri kullanmaktan vazgeçmeyen öğreticilerin ders kitaplarını kullanmaya ağırlık verdiği bununla birlikte z-kitap ve görsel-işitsel materyallerle yazma etkinliklerini zenginleştirerek anlamlı öğrenmeler sağlamaya çalıştığı; puzzle, bulmaca vb. oyun materyalleri ve şarkılarla da öğrenme sürecini eğlenceli bir hale getirerek dersi tekdüzelikten kurtarmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimine dönük materyal kullanımının sınırlı olduğu söylenebilir. İlgili alanyazında, Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde öğreticilerin materyal kullanımı ve teknolojik altyapıya yönelik tutum ve görüşlerini inceleyen Duman ve Yurdakul (2021), Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde acil uzaktan eğitime geçilmesi sebebiyle yeterli düzeyde dijital materyalin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Türkçe öğretmenlerinin salgın sürecinde eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerini inceleyen Kavan ve Adıgüzel (2021) ve teknoloji destekli Türkçe öğretimini inceleyen Yürektürk ve Coşkun (2020) çalışmalarında Türkçe öğretimi sürecinde teknolojik araçlardan yararlanma düzeyinin kısıtlı olduğuna ve materyal kullanımının sınırlılığına dikkat çekmiştir. Geçgel, Kana ve Eren (2020) ise çalışmalarında Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yaşanan dijital devrimle birlikte mevcut program ve ders materyallerinin yeniden değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bakımdan ilgili alanyazındaki çalışmaların materyal kullanımı bağlamında ulaşılan sonuçları desteklediği söylenebilir.

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisini geliştirmeye yönelik kullandığı ölçme ve değerlendirme araçları incelenmiş ve uzaktan eğitim sürecinin temel ders materyalleri haline gelen web 2.0 araçları ve alternatif ölçme araçlarının çok etkin kullanılmadığı; dolayısıyla ölçme ve değerlendirme araçları bakımından çeşitliliğin sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Performans ödevlerinin yaygın olarak kullanıldığı uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere ödevlendirme yapıldığı; iletişimin ise e-posta ya da anlık mesajlaşma platformları aracılığıyla (Whatsapp, Telegram vb.) sağlandığı, zaman zaman Zoom, Skype vb. çevrim içi uygulamalar yoluyla etkileşimin arttırılmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çevrim içi süreç değerlendirme araçlarını inceleyen Sarıgöl (2021) süreç değerlendirmesi amacıyla kullanılabilir araçların neler olduğunun, ne tür özelliklere sahip olduğunun, öğretmenlere ne tür imkân sunduğunun bilinmesinin ve verimli bir şekilde kullanılmasının büyük önem arz ettiğini belirtmektedir. Göçer (2021) de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlemlerinde farklı işlevleri bulunan web 2.0 araçlarını kullanmalarının kendilerine büyük kolaylık sağlayacağını belirtmektedir. Bu bakımdan araştırmadan elde edilen verilerden hareketle öğretmenlerin dijital yetkinlik bağlamında beklenen düzeyde olmadığı, web 2.0 uygulamalarını etkin kullanamadığı ve dolayısıyla ölçme ve değerlendirme açısından zengin bir içerik oluşturamadığı söylenebilir.

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik geri bildirimde bulunma durumları incelenmiş ve yazma becerisinin geliştirilmesine ilişkin geri bildirimlerinin çoğunlukla eş zamansız bir şekilde sağlandığı ve çevrim içi araçlarla geri bildirim anında sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğreticilerin, yaygın olarak ders esnasında genel açıklamalar yaparak ve e-posta yoluyla öğrencilere geri bildirim sağladığı; web 2.0 araçları ve anlık mesajlaşma platformlarını ise geri bildirimlerde yaygın olmasa da tercih ettiği belirlenmiştir. İlgili alanyazında İskender (2021) çalışmasında anında dönüt sağlayabilecek etkileşimli dijital materyal eksikliği üzerinde durmuştur. Sarıçam, Özdoğan ve Topçuoğlu-Ünal (2020) da benzer şekilde uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin öğretiminde geri bildirim noktasında birçok sıkıntının yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma

becerisine etkisini inceleyen angal (2020) ise, üreticilerin rencilere anında dönüt vermesinde sosyal medyanın önemli bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmiştir.

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe üreticilerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisinin öğretimine yönelik yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelenmiş ve yaygın olarak motivasyon eksikliği, ders sürecinin takibinin zorluğu, anında dönüt sağlayamama, etkinlik ve ders materyalleri sınırlılığı, iletişim ve etkileşim zayıflığı ve dijital yetkinlik seviyesinin düşük olması gibi sorunların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda uzaktan eğitim modeline uygun dijital öğrenme ortamlarının kısa bir süre içerisinde oluşturulamaması, salgın sebebiyle yüz yüze eğitmeden acil bir şekilde uzaktan eğitime geçilmesi ve yeni öğrenme ortamlarına uyum sağlamada üreticiler ve öğrenciler tarafından zorluk çekilmesi gibi nedenlerin bu sorunların yaşanmasında etkili olduğu söylenebilir. İlgili alanyazında salgın sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesini inceleyen Günaydın (2021) alışmasında, ders sırasında bağlantı problemleri yaşanması, öğrencilere yeterli dönüt verilememesi, yazılan yazıların paylaşılamaması gibi sorunlara dikkat çekmiştir.

Bayburtlu (2020), ğrencilerin canlı derslerde materyal, bağlantı ve süre gibi konularda sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte etkileşimin düşük seviyede olması, süreç takibinin zor olması, derse katılımın yeterli düzeyde olmaması, kullanılan ders kitabı ile dijital içeriklerin arasında uyum sorunu gibi durumlara dikkat çekmiştir. Karakuş vd. (2020) alışmasında dijital birtakım aksaklıklar yaşaması, etkileşim ve sosyalleşmede yetersiz kalınması, derslerde motivasyonun düşük seviyede olması, temel dil becerilerinin hepsinin aynı düzeyde geliştirilememesi gibi sorunları tespit etmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde temel dil becerilerinden yazma becerisinin geliştirilmesinin olumsuz etkilendiğine vurgu yapan Aydın ve Erol (2021) alışmasında derse katılım sorunu, birtakım dijital tabanlı sorunlar, etkileşimin düşük kalması, motivasyon ve ciddiyetin yeterli düzeyde olmaması, çevrim içi ders sayısı ve süresinin yetersiz olması gibi öğrenim sürecini etkileyen durumlara dikkat çekmiştir. İskender (2021) de uzaktan eğitim modelinde temel dil becerilerinden konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde sorunlar yaşandığı ve bu nedenle destekleyici dijital uygulamalara ihtiyaç olduğu vurgulanmış ve anında dönüt sağlayabilecek etkileşimli dijital materyal eksikliği üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda ilgili alanyazında yer alan çalışmaların bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin uzaktan eğitim sürecinde yazma becerisine yönelik yaşadıkları sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve salgın ile birlikte hızlı bir şekilde uzaktan eğitim modeline geçilmesi dolayısıyla yüz yüze eğitim için tasarlanan etkinlik ve materyallerin, kullanılan ders kitaplarının uzaktan eğitim modelinde yetersiz kalması ve öğrencilerin etkileşim ve motivasyon kaynaklı sorunlarına odaklanıldığı ve bu doğrultuda çözümler önerileri sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğreticilerin çevrim içi program, etkinlik ve materyal tasarlanması, yazma becerisini geliştirmeye dönük ek ders konulması, derste etkileşimin artırılması, öğrencinin motivasyonunun artırılması ve dijital yetkinliği sağlamak için öğretici ve öğrenciye eğitim verilmesi ders kitabının uzaktan eğitim modeline uygun tasarlanması gibi hususlara dikkat çektiği belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle şu öneriler sunulabilir:

- Yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretiminde alanında çalışan öğretmenler başta olmak üzere dil kullanıcılarını da kapsayan dijital yetkinliği sağlamaya dönük hizmet içi eğitim verilebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretiminde yazma becerisinin öğretimine dönük kullanılacak iletişim odaklı web 2.0 araçlarının öğretim kurumları tarafından tanıtılması ve uygulamada kullanılması sağlanabilir.
- Yazma sürecinde anında dönüt sağlayabilmek için sosyal medya platformları, anlık mesajlaşma platformları gibi çevrim içi Web 2.0 araçlarının kullanımının gerek öğretici-öğrenici gerekse öğrenici-öğrenici bağlamında yaygınlaşması sağlanabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretiminde kullanılan ders kitapları uzaktan eğitim modeline uygun formata dönüştürülecek şekilde tasarlanabilir.
- Öğrencinin motivasyonunun artırılmasına yönelik disiplinler arası iş birliği ile çoklu ortam materyalleri, eğlenceli yazma etkinlikleri tasarlanabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretiminde, yazma becerisinin geliştirilmesinde yaşanan süre ve uygulama sorununa yönelik ek ders konulabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretiminde dijital tabanlı sorunları en aza indirebilmek için kurumlar arası iş birliği yapılabilir.



## KAYNAKLAR

- Adıyaman, Z. (2002). "Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi". The Turkish Online Journal of Educational Technology, 1(1), 92-97.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2013). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Akçağ Basım Yayıncılık.
- Arslan, S. (2019). İlkokullarda ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ayan, Z. ve Dilidüzgün, Ş. (2018). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Orta Düzey Yazma Etkinliklerinin İletişimsel Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi". Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(56), 468-476.
- Ayaz, A. H. (2019). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi Süreç Değerlendirme Araçları". Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 2019 Kış (5), 7-27
- Aydın, E. (2020). "Covid-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi", Milli Eğitim, 49(1), 877-894.
- Aydın, E. ve Erol, S. (2021). "The views of Turkish language teachers on distance education and digital literacy during covid-19 pandemic". International Journal of Education & Literacy Studies, 9(1), 60-71.
- Aykaç, N. (2015). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler". Electronic TurkishStudies, 10(3), 161-174.
- Balta, Y. ve Türel, Y. K. (2013). "Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Kullanılan Farklı Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Bir İnceleme". TurkishStudies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(3), 37-45.
- Baş, B. ve Turhan, O. (2017). "Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Web 2.0 Araçları: PollEverywhere Örneği". Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(3), 1233-1248.
- Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). "Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonu". Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(3), 827-839.

- Başkan, A. (2019). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi”. İlhan Erdem, Bahar Doğan ve Hatice Altunkaya (Ed.), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. (ss.157-176). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). “Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi”. *TurkishStudies*, 15(4), 131-151.
- Benzer, A. (2019). *Dijital Çağda Öğretim Teknolojileri ile Türkçe Eğitimi*. İstanbul: Eski Babil Yayınları.
- Boylu, E. ve Özyalçın, K. E. (2020). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi Sınav Hazırlama Aracı: Testmoz”. XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 2020, 21-23 Ekim, Ankara.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, F. ve Vladimirschi, V. (2020). “A global Outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertain tyandcrisis”. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi”. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 221-235.
- Bulut, K. (2019). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kuramsal Çerçeve”. Mehmet Nuri Kardaş (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*. (ss.27-41). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Choi, j. (2014). “Online Peer Discourse in a Writing Classroom”. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26 (2), 217-231.
- Çangal, Ö. (2020). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımının Yazma Becerisine Etkisi”. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Sonbahar Özel Sayı, 52-61.
- Çangal, Ö. (2020). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sosyal Medya Kullanımının Yazma Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Çelik, Ö. (2010). *Uzaktan Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Bilişsel Stillere Göre Bilişsel Senaryo Oluşturma Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çırak Kurt, S., Yıldırım, İ. ve Cüçük, E. (2018). “Harmanlanmış Öğrenmenin Akademik Başarı Üzerine Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(3), 776-802.
- Daban, O. (2012). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Özellikleri ve İstihdam Beklentileri: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Daban, O. ve Hatırlı, S.A. (2013). “Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Özellikleri ve İstihdam Beklentileri: Sdü Örneği”. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,1, 247-263.
- Dağ, F. (2011). “Harmanlanmış (Karma) Öğrenme Ortamları ve Tasarımına İlişkin Öneriler”. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, (12), 73-97.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.). The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd). (ss. 1-32). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Deperlioğlu, Ö. ve Köse, U. (2010). “Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Üzerindeki Etkileri ve Örnek Bir Öğrenme Yaşantısı”. Akademik Bilişim’10- XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 10-12 Şubat 2010, Muğla.
- Doyumğaç, İ., Tanhan, A. ve Kıymaz, M. S. (2021). “Understanding the most important facilitators and barriers for online education during COVID-19 through online photovoice methodology”. International Journal of Higher Education, 10 (1), 166-190.
- Duman, G. B. ve Yurdakul, Y. (2021). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde Öğreticilerin Materyal Kullanımı ve Teknolojik Alt Yapıya Yönelik Tutum ve Görüşleri”. ZfWT, 13(1), 419-438.
- Duran, E. ve Özen, N. E. (2018). “Türkçe Derslerinde Dijital Okuryazarlık”. Türkiye Eğitim Dergisi, 3 (2), 31-46.

- Eraslan, F. ve Yücel, D. (2021). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Uzaktan Yabancılara Türkçe Öğretimine Bakışı (Kazakistan ve Bosna-Hersek Örnekleri)”. Kesit Akademi Dergisi, 7 (26), 483-499.
- Erfidan, A. (2019). Derslerin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesiyle İlgili Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri: Balıkesir Üniversitesi Örneği”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Erkuş, A. (2009). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Erol, H. F. (2016). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi”. Faruk Yıldırım ve Burak Tüfekçioğlu (Ed.), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. (ss.177-218). Ankara: Pegem Akademi.
- Geçgel, H., Kana, F. ve Eren, D. (2020). “Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi”. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(3), 886-904.
- Godwin-Jones, R. (2018). Second language writing online: An update. Language Learning & Technology, 22(1), 1–15. <https://dx.doi.org/10125/44574>
- Göçen, G. (2021). “Türkçenin Uzaktan Öğretimi ve Öğreniminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesi”. Ali Göçer (Ed.), Türkçenin Uzaktan Öğretimi ve Öğrenimi. (ss.299-340). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2021). “Türkçenin Uzaktan Öğretimi ve Öğreniminde Ölçme Değerlendirme”. Ali Göçer (Ed.), Türkçenin Uzaktan Öğretimi ve Öğrenimi. (ss.381-432). Ankara: Pegem Akademi.
- Gül, A. (2019). Halk Eğitim Merkezlerinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Problemlere Dair Öğretmen Görüşleri: Ankara Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güleçoğlu, E. (2012). Kurumlarda İstihdam Edilen Kişilerin Uzaktan Eğitimden Tatmin Olma Derecelerinin Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gün, M., Akkaya, A. ve Kara, Ö.T. (2014). “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanları

- Açısından Değerlendirilmesi”. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume, 9(6), 1-16.
- Günaydın, Y. 2021. “Türkçe Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Yazma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi- Journal of Turkish Researches Institute. 71, (Mayıs- May 2021). 703- 724.
- Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Eğitimine İlişkin Öğrenici ve Öğretici Görüşleri”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40(3), 1163-1191.
- Harmandar, M. (2020). Haldun Taner Öykülerinin Temel Dil Becerileri Bağlamında B1 Düzeyine İlişkin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnal, E. ve Arslanbaş, F. (2021). “Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri”. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16 (Özel Sayı), 228-249.
- İnan, K. (2021). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde çevrim içi iş birlikli görev tasarlama”. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(Özel Sayı), 74-90.
- İskender, M. E. (2021). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler”. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (22), 96-117.
- İşcan, A. (2011). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi”. International Journal Of Eurasia Social Sciences, 2(4), 29-36.
- İşcan, A. (2014). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi”. Abdullah Şahin (Ed.), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. (ss.1-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Jones, L.A. (2014). “Losing the Red Pen: Video Grading Feedback in Distance and Blended Learning Writing Courses”. ASCUE Proceedings, 54-61.
- Kalfa, M. (2014). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel Düzeydeki Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi”. Hacettepe University Journal Of Turkish Studies, (20), 85-102.
- Kara, M. (2011). “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği”. Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks, 3, 157-195.

- Karacaoğlu, M., Karakuş, N., Esendemir, N. ve Ucuzsatar, N. (2021). “Uzaktan eğitim üzerine bir araştırma: Türkçe öğretmenleriyle mülakatlar”. *International Journal of Language Academy*, 9 (1), 124-144.
- Karakaş, İ. (2000). “Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığınca Yapılan Uzaktan Eğitim Çalışmaları”. *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Serisi 15-17 Mayıs 2000, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi ANKARA*.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). “Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karaotçu, İ. (2019). “Türkiye’de Harmanlanmış Öğrenme Çerçevesinde Yapılmış Çalışmalar”. *I. Uluslararası Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Sempozyumu UBEST 2019, 02-04 Mayıs 2019, İzmir*.
- Kavan, N. ve Adıgüzel, A. (2021). “Türkçe Öğretmenlerinin Salgın Süreci Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi”. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 138-155.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kırbaş, G. (2017). *Türkçe Öğrenen Ürdünlü Öğrencilerin A2 Düzeyi Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma*. (Çev. Selahattin Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Midkiff, S. F. ve DaSilva, L. A. (2000). “Leveraging the Web for Synchronous Versus Asynchronous Distance Learning”. *International Conference on Engineering Education*, 14-18.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book: Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Orakcıoğlu, E. (2019). *Türkiye’de Uzaktan Eğitim Temalı 2013-2018 Yılları Arasında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Özbay, M. (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.
- Pıllancı, H. Saltık, O. ve Çalışır-Zenci, S. (2020). “Açık ve uzaktan yabancı dil olarak Türkçe öğreticileri için temel ilkeler”. Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi, 6 (14), 516-529.
- Sancak M. ve Çöl, M., (2020). “Türkiye’de COVID-19 Pandemisinin Kronolojik Olarak İncelenmesi”. Kemal Osman Memikoğlu ve Volkan Genç (Ed.), COVID-19. (ss.201-217). Ankara: Ankara Basım Evi.
- Sarıçam, İ., Özdoğan, Ü. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020). “Uzaktan eğitim bünyesindeki Türkçe dersinin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri”. Turkish Studies-Education, 15(4), 2943-2959.
- Sarıçoban, A. (2015). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış”. Arif Sarıçoban (ed.), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi. (ss.2-68). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarıgöl, K. (2021). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevrim İçi 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.
- Sertdemir, E. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Türkçe Yeterlik Sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Sever, S. (1997). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara. Anı Yayıncılık
- Sezgin, S. (2021). “Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Analizi: Öne Çıkan Kavramlar, Sorunlar ve Çıkarılan Dersler”. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1), 273-296.
- Singh, H. ve Reed, C. (2001). “A whitepaper: A chieving success with blended learning”. Los Angeles: Centra Software.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. Ve Minhaj, M (2020). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Çevrimiçi Dijital Uygulamaları Kullanma Durumları”. XII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 2020, 21-23 Ekim, Ankara.

- Şen, Ü. (2016). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uzaktan Eğitim Programları”. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 411-428.
- Şen, Ü. (2019). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tarihi”. Ülker Şen (Ed.), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. (ss.1-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Şengül, M. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Kullanımı”. Abdullah Şahin (Ed.), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi- Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler. (ss.333-358). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). “6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi”. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14(2), 147-169.
- Temizkan, M. (2018). “Yazma Eğitimi”. Bilginer Onan ve M. Onur Kan (Ed.), İlk Okuma ve Yazma Öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temizkan, M. ve Yalçınkaya, M. (2013). “İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Yaratıcı Yazma Etkinliklerini Uygulama Durumları”. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 70-91.
- Tiryaki, E.N. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1), 38-44.
- Tonta, Y. (2009). “Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kütüphanelerin Geleceği”. Türk Kütüphaneciliği Dergisi, 23 (4), 742-768.
- Türker, M.S. (2020). “Türkçenin Yabancı-İkinci Dil Olarak Öğretiminde Covid- 19 Öncesi ve Sonrası Eğitim Uygulamaları”. XII. Dünya Dili Uluslararası Türkçe Sempozyumu, 21-23 Ekim 2020, Ankara.
- Uysal, Ö. (2016). “Harmanlanmış Öğrenme Ortamında Proje Tabanlı Öğrenmenin Gerçekleştirilmesi”. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi AUAD,2 (2), 89-113.
- Yaman, C. (2019). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşiltaş, E. (2020). “Sosyal Bilimlerde Uzaktan Eğitimin Web 2.0 Teknolojileri Açısından Analizi: Dijital İçerik Üretme ve Yayınlama Araçları”. Erol Koçoğlu



- (Ed.), Sosyal Bilimlere Uzaktan Eğitimde Bakış. (ss.219-238). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, Ş. (2019). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Web 2.0 Araçları”. XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 16-18 Ekim 2019, Samsun.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2007). “Geçmişten Günümüze Okuryazarlık Araştırması”. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 5 (18), 44-61.
- Yılmaz F. ve Temiz Ç. (2015). “İsim Hâl Eklerinin Yabancı Öğrencilere Etkinliklerle Öğretimi”. The Journal of Academic Social Science Studies, 36, 139-155.
- Yolcu, H.H. (2015). “Harmanlanmış (Karma) Öğrenme ve Uygulama Esasları”. The Journal of Academic Social Science Studies, (33), 250-260.
- Yürektürk, F. N. ve Coşkun, H. (2020). “Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri”. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(3), 986-1000.

## ÖZ GEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

<b>Adı Soyadı</b>	Fahri EROL
<b>Uyruğu</b>	T.C.
<b>Doğum tarihi ve yeri</b>	29.10.1988-Merkez/ Adıyaman

<b>Eğitim Derecesi</b>	<b>Okul/Program</b>	<b>Mezuniyet Yılı</b>
<b>Lise</b>	Adıyaman Anadolu Lisesi	2007
<b>Üniversite</b>	Adıyaman Üniversitesi	2012
<b>Yüksek Lisans</b>	Adıyaman Üniversitesi	-

<b>İş Deneyimi, Yıl</b>	<b>Çalıştığı Yer</b>	<b>Görev</b>
2012-2021	Adıyaman Valiliği Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı	Sosyal Yardım ve İnceleme Görevlisi