

## YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN BAKIŞ ACISIYLA COVID-19 SALGININDA ÖĞRETİM SÜRECİ<sup>1</sup>

Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU<sup>2</sup>

### ÖZ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Covid-19 salgınıyla birlikte aşına olmadığı bir süreç ile karşı karşıya kalmıştır. Hedef dilin öğretimi, yüz yüze sınıf içi etkileşimde dahi birtakım zorlukları barındırırken bu işin uzaktan eğitim ortamına zorunlu taşınması öğretici ve öğrenciciler başta olmak üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında faaliyet gösteren kurum ve kuruluşları derinden etkilemiştir. Bu bağlamda araştırmada Covid-19 salgısında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinin nasıl etkilendiğini öğretici bakış açısından belirlemek amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemi fenomenografi kullanılmış; araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sonuçta öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanamaması, motivasyon düşüklüğü ve teknolojik bilgi ve donanım eksikliği gerekçeleri ile uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin olumsuz etkilediği saptanmıştır. Ayrıca öğreticilerin, uzaktan eğitim sürecinde kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir.

### Anahtar Kelimeler:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Covid-19, öğretici.

### Geliş/Received:

01 Ekim/October 2021

### Kabul/Accepted:

19 Aralık/December 2021

### Yayın/Published:

27 Aralık/December 2021

<sup>1</sup> Melanlıoğlu, Deniz, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticilerinin Bakış Açısıyla Covid-19 Salgısında Öğretim Süreci, Edebiyat Bilimleri Dergisi, Kış, 2022, Sayı: 1

<sup>2</sup> Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, denizmelanlioglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3663-0894

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Covid-19, öğretmeni.

## TEACHING PROCESS DURING THE COVID-19 PANDEMIC FROM THE PERSPECTIVE OF THE TEACHERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

### Abstract

The process of teaching Turkish as a foreign language faced a state with which it is not familiar with the start of the Covid-19 pandemic. While the teaching of the target language has some difficulties even in face-to-face in-class interaction, the compulsory transfer of this teaching to the distance education environment has deeply affected the institutions and organizations working in the field of teaching Turkish as a foreign language, especially teachers and learners. In this context, it was aimed in the current study to determine how the process of teaching Turkish as a foreign language was affected in the Covid-19 pandemic from the perspective of teachers. To this end, the study employed the phenomenological design, one of the qualitative research methods, and the data of the study were collected by using a semi-structured interview form and analysed with content analysis. As a result, it was concluded that because of the reasons such as lack of teacher-learner interaction, low motivation and lack of information about technology and technological equipments, the teaching of Turkish as a foreign language was adversely affected during the distance education process. Moreover, the teachers were found to have felt inadequate during the process of distance education.

**Key Words:** Teaching Turkish as a foreign language, Covid-19, teacher.

### Giriş

İnsanlar hayatlarında pek çok sorunla mücadele etmek durumunda kalmakta ve bireysel düzlemdede yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm yolları üretmektedir. Mart 2020 ile birlikte bireysel sorunların çok ötesinde bütün insanlığı tehdit eden evrensel bir salgınla karşı karşıya kalınmış ve günlük hayatı durma noktasına getiren kitleSEL bir problem ortaya çıkmıştır: Covid-

19. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) tarafından salgın olarak nitelenen Covid-19, sadece insanların sağlığıyla ilgili bir durum olmanın ötesine geçerek ekonomi, eğitim, psikoloji, sosyoloji gibi pek çok alanı etkisi altına alan bir krize dönüşmüştür. Ne zaman bitemeğine yönelik öngörüde bulunmanın zor olduğu bu sürecin etkileri, insanların günlük hayatını derinden etkileyen bir hâl almıştır.

Bulaşıcılığı yüksek olan Covid-19 salgınının slogan cümlesi "Evde kal!" olmuş, ülkeler eğitim öğretim süreçlerine ara vermek zorunda kalmış, süreçte eğitimden yoksun nesillerin yetişmesinin önüne geçebilmek için uzaktan eğitim desteklenmiş ve yaygınlaştırılmıştır. Uzaktan eğitim, öğretenin ve öğrenenin fiziksel anlamda aynı ortamda bulunmadan teknolojik altyapı sayesinde eğitim sürecinin eş zamanlı/eş zamansız sürdürülmesi anlamına gelmektedir (Kaçan ve Gelen, 2020). Belirli bir zaman dilimi içerisinde öğretmen ve öğrencilerin sanal bir platform üzerinden etkileşime geçebildikleri, anlık bildirimlerde bulunabildikleri uzaktan eğitim süreci eş zamanlı; öğrenciye sunulacak yazılı, görsel ve işitsel materyallerin web ortamında hazır olduğu, öğrencinin istediği an bu ortama erişim sağlayıp materyallerden yararlandığı uzaktan eğitim boyutu ise eş zamansız olarak tanımlanmaktadır (Yurdakul ve Duman, 2021, s. 168). Uzaktan eğitimin eş zamanlı/eş zamansız yapılabilmesinin olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğu yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır. İnternet bağlantısında yaşanan aksaklılıklar, etkileşimin istenilen düzeyde sağlanamaması gibi olumsuzlukların yanında ders kayıtlarının tekrar izlenebilmesi, zaman ve mekândan bağımsız ders ortamının olması gibi olumlu yönlerden bahsedilmektedir (Bayburtlu, 2020; Erol, 2019; Özgöl, Sarıkaya ve Oztürk, 2017). Zorluoğlu ve arkadaşları (2021, s. 1017) da uzaktan eğitimin kısmen verimli ve etkili olduğunu savunmaktadır.

Uzaktan eğitim meselesi, Covid-19 salgınıyla birlikte üzerinde en çok fikir beyan edilen konulardan biri hâline gelmiştir çünkü salgın eğitim alanını, okul öncesinden üniversiteye her kademedede, ana dili eğitiminden yabancı dil eğitimine her alanda derinden etkilemiştir. UNICEF (2020) verilerine göre dünya genelinde 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır ki bu rakam toplam öğrenci sayısının yarısına denk gelmektedir. Can (2020, s. 13) bu durumu, ülkelerin eğitim sistemlerinin eş benzeri görülmemiş bir zorlukla karşı karşıya kaldığı şeklinde yorumlamaktadır. Türkiye Cumhuriyeti salgın nedeniyle temel eğitimde 16 Mart 2020,

üniversitelerde ise 12 Mart 2020 itibarıyle yüz yüze eğitimi, 2021-2022 eğitim öğretim yılı başına kadar askıya almıştır. Belirtilen tarihler arasında geçen süreçte eğitim içerikleri ilkokul, ortaokul ve lise için üç televizyon kanalı ve EBA (eğitim bilişim ağı) üzerinden sunulmaya (MEB, 2020); üniversiteler bünyesinde ise eğitim faaliyetleri çevrim içi platformlar aracılığıyla sürdürülmeye başlanmıştır (YÖK, 2020). Böylece acil eylem planı çerçevesinde uzaktan eğitime geçiş öğretmen, öğrenci ve veli boyutunda yeni deneyimler edinilmesine neden olmuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da Covid-19 salgını, bu işle ilgilenen kurum ve kuruluşlar başta olmak üzere öğrenici ve öğretici boyutunda şaşırtıcı bir deneyim yaşamıştır. Özellikle "Uzaktan dil mi öğretılır, dil öğretimi yüz yüze olmalı." inancının test edildiği bir süreç söz konusu olmuştur. Farklı açılardan konuyu ele alan araştırmalar, süreçte neler yaşandığına ilişkin bir durum tespiti yapmayı hedeflemiştir (Başaran ve Benseghir, 2021; Eroğlu ve Okur, 2021; Karagöl, 2021; Yurdakul ve Duman, 2021; Güngör, Çangal ve Demir, 2020). Bu araştırmada da Covid-19 salgısında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinin nasıl etkilendiğini öğretici bakış açısından belirlemek amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Covid-19'un Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerindeki etkisini öğretici boyutıyla belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak olgulara yükledikleri anlamları paylaşmayı içeren nitel araştırma yöntemi fenomenografiden yararlanılmıştır. Fenomenografi, bireylerin bir olguya ilişkin algı ve deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Cresswell, 2013).

### **Katılımcı Kümesi**

Fenomenografi araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler veya grplardır (Yıldırım-Şimşek 2008, s. 74). Çalışma kümesindeki katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas alınmış böylece yabancı dil olarak çeşitli kurum ve kuruluşlarda görev yapan 28 öğreticiye ulaşılmıştır. Çalışma kümesinde yer alan katılımcıların 15 (%54)'i kadın, 13 (%46)'ü erkektir. Uzaktan eğitim tecrübesi olan 5 (%18) öğretici bulunurken 23 (%82)'ünün uzaktan eğitime ilişkin bir ön bilgisi yoktur. Katılımcılar mesleki deneyim açısından ise 1-5 yıl arasında yoğunlaşmıştır (%86).

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda bulunan sorular öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanmış ve çalışma amacına uyumu iki alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların olumlu ortak kanı belirttikleri toplam dokuz (9) soru görüşme formuna alınırken içerik olarak benzer hususlara odaklanan bir (1) soru görüşme formundan çıkarılmıştır. İçerik ve araştırma amacına uygunluğu açısından değerlendirilen görüşme formu için bir ön uygulama yapılmıştır. Görüşme soruları öncelikle çalışma grubunda olmayan üç öğreticiye uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda alan uzmanları ile görüşme formu tekrar gözden geçirilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Görüşme formundaki sorular şunlardır:

*Uzaktan eğitim süreci sizce Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini nasıl etkiledi? Açıklayabilir misiniz?*

*Uzaktan eğitime uygun olarak Türkçenin öğretim sürecini nasıl planladınız? Anlatabilir misiniz?*

*Uzaktan eğitim sürecinde içeriği düzenleme konusunda nasıl bir yol izlediniz? Anlatabilir misiniz?*

*Öğrencileriniz için öğrenme ortamı oluştururken dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir? Örnek verebilir misiniz?*

*Uzaktan eğitim sürecinde ne tür materyallerden yararlandığınızı açıklar misiniz?*

*Uzaktan eğitim sürecinde sınıf içi etkinliklerden farklı olarak ne gibi uygulamalardan yararlandınız?*

*Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci- öğretici etkileşimi nasıl sağladınız? Bu etkileşimi sağlamada destek gerekli mi? Açıklayabilir misiniz?*

*Uzaktan eğitim sürecinde öğrenicilerinizin dil öğrenme sürecinde nasıl bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsediniz? Açıklayabilir misiniz?*

*Uzaktan eğitim süreci boyunca dört dil becerisini geliştirme konusundaki yeterliğinize ilişkin düşünceleriniz nelerdir? Paylaşabilir misiniz?*

Araştırmacı, görüşmelerini Covid-19 salgını nedeniyle önceden belirlenen saat aralıklarında çevrimiçi platformlar üzerinden gerçekleştirmiştir. Katılımcılardan 26'sı görüşmelerin kayıt altına alınmasını istemediklerini beyan etmiş, 2 katılımcı ise görüşmenin kayıt altına alınmasında herhangi bir sakınca olmadığını belirtmiştir. 2 katılımcı ile yapılan görüşme kaydedilirken diğerleriyle yapılan görüşmeler, araştırmacı

tarafından not edilmiştir. Görüşmeler ortalama 40 ila 55 dakika aralığında sürmüştür. Araştırma verileri 23 gün süren çalışmalar neticesinde toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma için toplanan veriler, içerik analizine göre çözümlemiştir. Analiz sürecinde bir alan uzmanı ve araştırmacı birlikte çalışmıştır. Bu tür araştırmalar, ön bilgi ve deneyimleri ortaya çıkarmayı amaçladığından içerik analiziyle çözümlenen verilerin kavramsallaştırılarak olguyu tanımlama niteliği olan temalar altında sunulması gerekmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Öncelikle videoya dayalı görüşme kayıtları iki kez listelenmiş böylece güvenilir kayıtlar elde edilmeye çalışılmıştır. Kayıt altına alınmayan görüşmelerden elde edilen veriler ise gözden geçirilerek hiçbir müdahalede bulunulmadan yeniden yazılmıştır. Ulaşılan veriler gruplandırılıp anlam kategorileri analiz edilmiştir. Gruplamalardan sonra kategoriler arasında kıyaslamalar yapılmıştır. Uzman ve araştırmacı tarafından ulaşılan kategorilere son hâli böylece verilmiştir. Ana anlamlar etiketlenmiş, kavramlar gruplanıp kategorize edilmiş ve kategorilere isimler verilmiştir. Kategorilerin belirlenmesinden sonra tablolar oluşturulmuş ve kategorilere örnek olabilecek cümlelerle tablolar zenginleştirilmiştir. Çalışmaya katılan 28 gönüllü öğreticiye isimlerine ve cinsiyetlerine bakılmaksızın numara verilmiştir (K1, K2 ...).

### **Bulgular**

Görüşme formunda bulunan sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda araştırma kapsamında ulaşılan bulgular şu şekilde sıralanabilir.

**Tablo 2. Katılımcıların Türkçeyi Öğrenme Şekilleri**

	<b>Tema</b>	<b>İfade Edilen</b>	<b>Katılanlar</b>
Olumsuz	Yüz yüze dil öğretimi	Yüz yüze eğitimde dil öğretiminin ne kadar önemli olduğunu gösterdi. (K2) Kesinlikle olumlu etkilemedi. Çünkü dil öğretimi yüz yüze daha verimli olmaktadır. (K9)	K3, K4, K5, K8, K7, K13, K24

		Hedef kitle yabancılar olması dolayısıyla öğrencilerin dile yabancılar. Türkçenin yüz yüze eğitimde dahi zor öğretildiği/ öğrenildiği uzaktan eğitimde yabancılarla öğretiminin bir kat daha güçleştiği düşüncesindeyim. (K14) Dil öğretimi için öğrencinin katılımı ve öğretmenin sınıf içerisinde aktif bir şekilde öğretim vermesi uzaktan eğitimde kısıtlanmaktadır. (K25)	
	Motivasyon	Dil öğretimini uzaktan yapmanın zorluğunu yaşadım. Türkçeden ziyade genel olarak dil öğretimini uzaktan yapmak oldukça zor. Öğrenciler daha isteksiz ve sadece ekranı bakıyor. (K15) Hem öğrenciler hem de öğreticiler motivasyon kaybı yaşadı. (K26)	K12, K17
	Teknolojik bilgi ve donanım eksikliği	Olumsuz. Eba TV kanal kurulumunu yapamadılar. Öğrencilerin çoğunun internet tabanlı uzaktan eğitim alabileceği bir teknolojik alet yok. Velilere ve öğrencilere Arapça ve Türkçe sisteme girişi tarif ediyorum. (K6) Çok aktif bir eğitim söz konusu değil. Öğrencilerle iletişim problemi, internet, akıllı telefon, bilgisayarın olmaması etkiliyor. (K23)	K19
Olumsuz	Eş zamanlı-Eş zamansız eğitim	İletişim kolaylığı, zaman tasarrufu, esnek alternatif programlar, haftanın herhangi bir günü ve saatinde her mekânda derse katılma imkânı... Bu imkânlar kanaatimce Türkçeye olan talebin artmasını sağladı. Uzaktan eğitimin bütün imkânları iyi değerlendirilir ve farklı öğrenci profiline uygun, esnek alternatif	K11, K16, K27

		<p>programlar sunulursa hem Türkçeye olan talebin artacağını hem de hitap edilen toplumsal kesimlerden farklı kesimlerin de ilgisini çekebileceğini düşünüyorum. (K10)</p> <p>Farklı nedenlerden dolayı Türkçe öğretilemeyen pek çok ülkede çevrimiçi olarak Türkçe öğretilmesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. (K22)</p> <p>Geleneksel yöntemde yüz yüze yapılan öğretim sürecinin mücbir durumlarda veya talep edildiğinde uzaktan yapılabileceği görülmüş oldu. Bu sayede uzaktan eğitim için farklı yaklaşım ve yöntemlerin denenmesi olanağına sahip olundu. (K18)</p>	
	Öğretici yeterliği	<p>Çeşitli dijital etkinlik programı öğrendim. Öğrenciler için çok yönlü ve daha kapsamlı etkinlikler vb. hazırlamaya başladım. (K21)</p> <p>Bunu yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel bir kazanım olarak görüyorum. Uzaktan eğitimim verimsiz olacağını düşünürdüm. Fakat yaşadığımız tecrübeler ve kendimizi bu sisteme uygun hâle getirmemiz neticesinde olumlu düşünmeye başladım. (K28)</p>	K1, K20

Tablo 1'de "*Uzaktan eğitim süreci sizce Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini nasıl etkiledi? Açıklayabilir misiniz?*" sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Uzaktan eğitim sürecinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde katılımcıların 10'u (%36) olumlu, 18'i (%64) ise olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Olumsuz yönde etkilediği belirtilen görüşler yüz yüze dil öğretimi, motivasyon, teknolojik bilgi ve donanım eksikliği olmak üzere üç temada toplanmıştır. Dil öğretiminin uzaktan eğitimle zor olduğunu dile getiren katılımcı sayısı 11'dir (%39).

Motivasyonun etkisinden söz eden katılımcı sayısı 4'tür. Katılımcılar bu süreçte hem öğrencilerin hem de öğreticilerin isteksiz olduğunu ifade etmişlerdir. Teknolojik bilgi ve donanım eksikliği de uzaktan eğitim sürecini zorlaştırmıştır. Öğrencilerin sisteme nasıl giriş yapacağını bilmemeleri; internet, bilgisayar, akıllı telefon gibi cihazların eksik olması aktif bir eğitimin gerçekleşmesini etkilemektedir. Bu görüşte olan katılımcı sayısı %11'dir. Olumlu yönde etkilediğini belirten görüşler ise eş zamanlı- eş zamansız eğitim ve öğretici yeterliği temaları altında toplanmıştır. 6 katılımcı, internet ağı sayesinde derslerin zamandan ve mekândan bağımsızlığının yabancı dil olarak Türkçe öğretimini olumlu yönde etkilediğini böylece Türkçeye olan talebin artacağını söylemiştir. Öğreticilerin kendini geliştirmeleri, sürece hâkim olmaları, dijital eğitim programlarını öğrenmelerinin, dil öğretimini verimli hâle getireceği görüşüne sahip katılımcı oranı ise %4'tür.

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecini nasıl planladıklarına dair görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Uzaktan Eğitime Uygun Olarak Türkçenin Öğretim Sürecinin Planlanması**

Tema	İfade edilen	Katılanlar
<b>Öğretim planı</b>	Kurumla ortak yaptığımız plana sadık kaldık. (K1) Projenin yaptığı plana uymaya çalıştım. (K6) Öğretim programı kurumun belirlediği şekilde elimize ulaştı. İşlenmesi gereken ders saati kurum tarafından belirlendi. (K17) Çalışmış olduğum yerin bizi yönlendirmesi sonucu ders işleyişini gerçekleştiriyorum. (K14)	K2, K4, K5, K13, K16, K19
<b>Dil becerilerini önceleme</b>	Okuma- anlama, dinleme- konuşma ve yazma çalışmalarını eşit bir şekilde bölerek ilerledim. (K3)	K8, K9, K11

Tema	İfade edilen	Katılanlar
	<p>Öğrencilerin dört temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler çerçevesinde destek niteliğinde çevrimiçi dersler yapılmıştır. (K22)</p> <p>Derslerde daha çok konuşma ve dinleme becerilerine yönelik bir süreç takip ettim.</p> <p>Okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik ödevler verdim. (K26)</p>	
Öğrenici takibi	<p>Uzaktan eğitim sürecini daha çok whatsapp grupları üzerinde planladık.</p> <p>Örneğin yazma dersi için konuya ilgili önceden kayda alınan video veya ses dosyalarını, yazılı ve görsel çeşitli materyalleri, ders notlarını, etkinlikleri vs. gruba yüklemek gibi. Verilen alıştırma ve ödevlerin her bir öğrenci tarafından çözümlenip resminin veya belgesinin öğretmenin şahsi whatsapp numarasına gönderilmesini sağlamak, ardından yapılan ödevlerle ilgili tek tek her bir öğrenciye veya gruba dönüt vermek. Konuşma dersinde her hafta belirlenen saat aralıklarında veya önceden belirlenen konuda konuşmak.</p> <p>Böylece her hafta her öğrenci ile doğrudan iletişim kurma, konuşma ve bireysel gelişim düzeyini takip etme imkânı buluyorum. (K10)</p> <p>Dil bilgisi için önceden ödev vererek derste kontrol gerçekleştirdim.</p> <p>Anlaşılmayan noktaları Word üzerinden yazarak anlattım. Yazma becerisini ödev olarak verdim. Ve e-posta ile kabul edip düzeltip gönderdim. (K15)</p>	K7, K21, K26, K27
	Örgün öğretimdeki materyaller ya uzaktan öğretime uyarlandı ya da uygun yeni materyaller hazırlandı.	K12, K23, K24

Tema	İfade edilen	Katılanlar
<i>Dijital kaynak ve materyal desteği</i>	<p>Dijital kaynaklardan daha fazla yararlanıldı. (K18)</p> <p>Planlarına web siteleri ve bazı uygulamaları dâhil ederek planlama yaptım. (K20)</p> <p>Öncelikle teknolojik destek aldım. Daha sonra öğrencilerime bu öğrendiğim bilgileri aktardım. Kullanacağımız internet programlarını öğrendik. (K28)</p>	

*“Uzaktan eğitime uygun olarak Türkçenin öğretim sürecini nasıl planladınız? Anlatabilir misiniz?”* sorusuna ilişkin toplanan bulgular Tablo 3’te öğretim planı, dil becerilerini önceleme, öğrenci takibi, dijital kaynak ve materyal desteği olmak üzere dört temada toplanmıştır. Katılımcılardan 10’u ya mevcut planı devam ettirmiş ya da kurumla birlikte uzaktan eğitime uygun yeniden plan hazırlamıştır. 6 katılımcı ise süreçte dört temel dil becerisine ağırlık vermiştir. Katılımcılardan 6’sı (%21) süreç planlamasını öğrenci takibi üzerinden yapmıştır. Çevrimiçi iletişim kanalları aracılığıyla etkinlikler, okuma-dinleme metinleri öğreniciye ulaştırılmış; yapılan etkinliklere geribildirim sağlanmıştır. Katılımcıların %21’i bu süreçte teknolojik kaynak ve materyal kullanmıştır.

Araştırma kapsamında uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların içeriği nasıl düzenlediklerine dair görüşler alınmıştır. İçeriği düzenlerken katılımcıların dikkat ettiği hususlar Tablo 3’te ifade edilmiştir.

**Tablo 3. Uzaktan Eğitim Sürecinde İçerik Düzenleme**

Tema	İfade edilen	Katılanlar
<b>Konuları sadeleştirme</b>	<p>Öğrencinin uzaktan eğitimde anlayamayacağı konular ders içeriğinden çıkarıldı. (K2)</p> <p>Öğrencilerin anlamasında güçlük çekençesini düşündüğüm konu ve cümle türlerine yer vermiyorum. (K14)</p>	K13, K24

Tema	İfade edilen	Katılanlar
<i>Beceri temelli</i>	<p>Özellikle okuma ve yazmaya öncelik verecek şekilde içerik hazırladım. (K3)</p> <p>Okuma ve konuşmaya daha fazla ağırlık verip grameri biraz daha geri plana attım. (K8)</p> <p>Whatsapp ses gönderme aracılığıyla konuşma becerisini, online hazırlanmış dinleme metinleri aracılığıyla dinleme becerisini, aynı zamanda okuma yaptırarak okuma becerisini geliştirmeye çalıştım (K17)</p>	K15, K18, K22
<i>Hazırlıkbulunuşluk</i>	<p>Öğrenci seviyesine uygun olarak planladım. (K4)</p> <p>Öğrenciden aldığım dönütler üzerine iyileştirme çabası gösterdim. (K9)</p> <p>Öğrencilerimin durumuna göre bazı konuları hızlı bazılarını yavaş işledim. (K28)</p>	K6, K10, K11, K25
<i>Dijital materyal ve etkinlikler</i>	<p>İçeriği görsel ve işitsel materyallerin ağırlıkta olmasına önem vererek tasarladım. (K21)</p> <p>Sunulacak içerikler çoğu zaman powerpoint sunusu şeklinde hazırladım. Ders esnasında kullanacağım yazılı materyalleri ve ses kayıtlarını kullandığımız platforma yükledim. (K19)</p> <p>Dil bilgisi konuları için slaytlar, metinler için kelime listeleri, örnek sorular ve etkinlikler hazırladık. (K1)</p>	K5, K12, K16, K20, K23, K26, K27

“Uzaktan eğitim sürecinde içeriği düzenleme konusunda nasıl bir yol izlediniz? Anlatabilir misiniz?” sorusuna ilişkin bulguların sunulduğu Tablo 3’te katılımcıların içeriği düzenlerken göz önünde bulundurduğu hususlar; konuları sadeleştirme, beceri temelli, hazırlıbulunuşluk, dijital materyal ve etkinlikler olmak üzere dört tema etrafında belirtilmiştir. Katılımcıların en çok dijital materyal ve etkinlikler temasında yoğunlaştığı görülmektedir (%32). 7 katılımcı ders içeriğini belirlerken öğrencilerin hazırlıbulunuşluğunu dikkate almış, 4 katılımcı ise planı yeniden düzenleyerek öğrencisinin anlamayacağı konuyu plandan çıkarmıştır. Tablo 3 ise 27 katılımcının görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir. K7’nin görüşü “Var olan programı devam ettirmeye çalıştık *ancak olmadı.*” ibaresi ile hiçbir kategoriye dâhil edilememiştir.

Öğrenme ortamı, öğretim sürecini etkileyen önemli bir değişkendir. Uzaktan eğitim ile birlikte öğrenciler, aşina olmadıkları bir öğrenme ortamı ile karşı karşıya kalmıştır. Bu bağlamda öğreticilerin öğrenme ortamı oluştururken dikkat ettiği unsurlar çalışma dâhilinde sorgulanmış ve Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenme Ortamı Oluştururken Dikkat Edilen Hususlar**

Tema	İfade edilen	Katılanlar
Dikkat	Sokağın TV'nin ve diğer aile bireylerinin seslerinden uzak bir köşe... sakin ve dikkat dağıtmayan bir ortam. (K3) Eğitici olarak arka planda öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak bir ortam oluşturduk. (K8) Mممكün olduğu kadar televizyon olan ortamdan uzaklaştmak, odasında dikkati dağıtan şeyleri ailesinden uzaklaştırmamasını istedim. (K23)	K1, K2, K14, K18, K20, K22, K27
Ders süreci	Her öğrenciye konuşma süresi verip diğer öğrencilerin takip etmesini sağladım.	K5, K10, K11, K21,

Tema	İfade edilen	Katılanlar
	<p>Sempozyumda jüri görevi üstlenir şekilde öğrencilere yönlendirmeler yaptım. (K9)</p> <p>Öğrenme ortamı oluştururken dikkat ettiğim husus öğrencilerin dersleri daha iyi anlamalarına yönelikti. Sınıfta yaptığımız münazalaralarda buna yönelik düzenlemeler yaptık. (K13)</p> <p>Sınıfa yakın bir ortam oluşturmaya çalıştım. Konuşma ve hitaplarım da ders kayıt altına alınıyormuş gibi kaygılı değil, her zamanki gibi oldum. Sınıftaki gibi söz hakkı verdim. (K17)</p>	K24, K25, K28
<i>Interaktif uygulama ve materyaller</i>	<p>Öğrencilerin süreçte daha aktif olacağı materyaller hazırladım. Ders dışında da Edmado aracılığıyla içerikler paylaşarak evde oldukları zamanı Türkçeye maruz kalarak geçirmelerini sağladım. (K12)</p> <p>Uzaktan eğitim süreci teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmayı gerektirdiğinden hem de öğrencilerin rahat kullanacağı araçları seçmeye çalıştım. Sunular, PDFler, ses kayıtları ile birlikte Kahoot, Wordwall, LearningApps gibi kullanımı kolay web 2 araçları kullandım. Wordwall ve LearningApps ile hazırladığım Türkçe oyunları öğrencilere göndererek ders dışında da Türkçe ile ilgilenmelerini sağladım. (K19)</p>	K4, K15, K16, K26

Tablo 4'te “Öğrencileriniz için öğrenme ortamı oluştururken dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir? Örnek verebilir misiniz?” sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular; dikkat, ders süreci, interaktif uygulama ve materyaller olmak üzere üç temada toplanmıştır. Dikkat ve ders süreci temalarının her birinde 10 katılımcı bulunmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin, öğretmeni ile aynı mekânda bulunmaması öğrencinin dikkatini dağıtan bir gerekçe olarak sunulmaktadır. Öğreticinin ders esnasında süreci yönetmesi, öğrenciyi takip etmesi, anlayıp anlamadığını kontrol etmesi canlı ders hakimiyetinin öğreticide olduğunu göstermektedir. 6 katılımcı (%21), süreçte öğrenciyi aktif bir ortam sağlamak için sanal sınıf uygulamaları, web 2 araçları gibi interaktif uygulamalar kullandığını dile getirmiştir. Tablo

4, 26 katılımcının verileriyle şekillenmiştir. K6 ve K7 kodlu katılımcılar, öğrencilerle iletişim kuramadıkları için öğrenme ortamı yaratmadıklarından şikayet etmiştir.

Uzaktan eğitimde öğreticilerin kullandığı materyaller araştırma çerçevesinde sorgulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5. Uzaktan Eğitim Sürecinde Yararlanılan Materyaller**

Tema	İfade edilen	Katılanlar
<b>Yazılı- Görsel- İşitsel materyaller</b>	Bu süreçte daha çok slaytlar, videolar ve görseller kullanıyorum. (K5) Görev yaptığım ülkede pek çok uygulama ve site yasak kapsamında olduğundan çevrimiçi materyal kullanımım son derece sınırlı olmuştur. Hazırlamış olduğum çalışma kağıtları ve sunuları ekran paylaşarak kullandım. (K22) Materyal olarak görsel ve işitsel malzemeler vermeye dikkat ettim. İşlediğim bilgiyi ve öğrenciye kazandırmak istediğim davranış somutlaştırmak için. (K25) Ders içeriğini destekleyen slaytlar, eğitsel videolar ve dinleme materyalleri. (K2)	K1, K3, K4, K6, K7, K8, K11, K12, K15, K16, K17, K18, K21, K23 K24, K26, K28
<b>İnteraktif materyaller</b>	Zoom, skype, Office gibi programlar. (K9) Kahoot, wordwall, LearningApss gibi web 2 araçları, 3D mekânlar sitesi. (K19) Web siteleri, video platformları, eğitim uygulamaları. (K20)	K10, K13, K27

Tablo 5'te “Uzaktan eğitim sürecinde ne tür materyallerden yararlandığınızı açıklar misiniz?” sorusu çerçevesinde ulaşılan bulgular yazılı, görsel, işitsel materyaller ve interaktif materyaller olmak üzere iki temaya ayrılmıştır. Katılımcılar en çok yazılı-görsel-işitsel materyaller temasında

toplannmıştır (22 (%78)). Karikatürler, dinleme metinleri, sunular, eğitsel videolar, PDF'ler ders esnasında ekrana yansıtılmış; öğretmeni, uzaktan eğitim sürecini etkili hâle getirmeye çalışmıştır. Geriye kalan 6 katılımcı ise interaktif materyaller temasında toplanmıştır. Kullanılan web 2 araçları, çevrimiçi iletişim araçları öğrenciyle olan etkileşimi artırmıştır. K14 ise uzaktan eğitimde herhangi bir materyalden yararlanmadığını ifade ettiği için görüşü, herhangi bir tema altında değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenin sınıf içi etkinliklerden farklı olarak yararlandığı uygulamaların olma durumu incelenmiş, bu kapsamda ulaşılan bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

**Tablo 6. Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf İçi Etkinliklerden Farklı Olarak Yararlanılan Uygulamalar**

Tema	İfade edilen	Katılanlar
<i>Eğitsel oyun temelli uygulamalar</i>	Eğitsel oyun uygulamalarından faydalandım. (K2) Öğretici kartlar ve ev içi oyunlar. (K4) Ev ortamında öğrencinin yaparak yaşayarak ilkesine bağlı kalarak çeşitli oyun etkinliği hazırladım. Çalışma kağıtları için bulmaca etkinlikleri hazırladım. Yine benim rehberlığımde öğrencilerin seviyelerine uygun yarışmalar düzenledim. (K25) Öğrencileri ekran başında aktif hâle getirecek katılımlı oyuncular oynattım. Resimdeki 7 farkı bulalım, kelime türetelim, şimdi sıra sende gibi bazı etkinlikleri bilgisayar ortamına uyarlamaya çalıştım. (K28)	K3, K23, K27
<i>Mevcut planı uygulama</i>	Sınıfta kullandıklarım dışında yeni bir uygulamaya gitmedim. (K7)	K5

Tema	İfade edilen	Katılanlar
<b>Çoklu ortam desteği</b>	<p>Sadece uzaktan eğitim programı. (K8)</p> <p>Whatsapp grubu oluşturdum. Z-Kitap uygulamasında yararlandım. Yunus Emre Enstitüsü'nün sosyal medya hesaplarının veya çeşitli internet kaynaklarının takibini sağladım. (K10)</p> <p>Normal eğitimde Edmodo, Kahoot, Youtube ve Office gibi programlarını çok kullanıyorum. Ek olarak zoom, Prezi, Padlet, Voki, Google formları kullanmaya başladım. (K12)</p> <p>Bu süreçte daha önce seyrek kullandığım web 2 araçlarını çok kullandım. (K19)</p> <p>Dijital eğitim uygulamalarından faydalandım. (K21)</p>	K1, K6, K11, K13, K15, K16, K17, K20, K24, K26,
<b>Ödevlendirme</b>	<p>Hikâye oluşturma, okuma ödevinden sonra sorular sorma gibi konuşma becerisi üzerine ödevler. (K9)</p> <p>Ödevler verdim ve verdiğim ödevleri bana geri göndermelerini istedim. Bana gönderilen ödevlerin hatalarını bularak öğrencilere tekrar gönderdim. (K14)</p>	K18, K22

*“Uzaktan eğitim sürecinde sınıf içi etkinliklerden farklı olarak ne gibi uygulamalardan yararlandınız?”* sorusuna verilen görüşler eğitsel oyun temelli uygulamalar, mevcut planı uygulama, çoklu ortam desteği ve ödevlendirme olmak üzere dört temada toplanmıştır. Çoklu ortam desteği, 14 görüş ile en fazla katılımcının olduğu temadır (%50). Öğreticiler bu

sürekte dijital materyallerden, etkileşimli uygulamalardan, video platformlarından, web 2 araçlarından oldukça fazla faydalansılmışlardır. 4 katılımcı ders sonrası ödev vererek öğrenciden dönüt almayı amaçlamıştır. K5, K7, K8 uzaktan eğitime yönelik farklı uygulama kullanmadıklarını; sınıfta uyguladıkları etkinlikleri sürdürdüklerini belirtmiştir. 7 katılımcı, öğretmeni öncülüğünde eğitsel oyun temelli uygulamalarla dersi gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin öğrenci-öğretici etkileşiminin nasıl sağlandığı merak konusu olmuştur. Bu probleme yönelik bulgular Tablo 7'de belirtilmiştir.

**Tablo 7. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenci- Öğretici Etkileşimi**

Tema	İfade edilen	Katılanlar
Çevrimiçi iletişim	<p>İletişim obezitesi yaşadık diyebilirim. 24 saat iletişim kurduk. E-posta, whatsapp grup, whatsapp özel yazışması, yazılı mesaj ve arama yoluyla. (K16)</p> <p>İletişimi e-posta ve whatsapp üzerinden sağlamaya çalıştım. Bu süreçte sınıf danışman öğretmenlerinde sıklıkla destek almam gerekti. (K19)</p> <p>Managebac platformu, whatsapp ve diğer uygulamalar ile iletişim sağladım. (K20)</p> <p>Öğrencilerle zaman ayımı yapmaksızın sürekli olarak whatsapp grubu üzerinden soru cevap ya da sohbet çerçevesinde etkileşim kuruyorum. Çevrimiçi derslerin yanı sıra öğrenciler istedikleri zaman sorularını gruptan ya da özel mesaj yoluyla bana iletebilmektedirler. (K22)</p>	K1, K3, K5, K8, K9, K10, K17, K23, K26, K27
Tercüman desteği	<p>İletişimi devam ettirmek zor oldu. Çevremdeki tercümanlardan destek aldım. (K7)</p> <p>Arapça bilen tercümanlardan iletişimde destek aldım. (K6)</p>	K4, K21
Ders Ortamı	Edmodo sanal sınıf uygulamasıyla her an aktif olarak öğrencilerimle etkileşimi sağladım. (K12)	K2, K11, K14, K15, K18, K24, K28

Tema	İfade edilen	Katılanlar
	<p>Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci- öğretici etkileşimi sağlamak için öğrencileri sürekli derse kattım. (K13)</p> <p>Öğrencinin dil seviyesi yetersiz olduğundan ve ders işlemek için uygun ortam bulunmamasından kaynaklı sorunlar yaşandı. Dil seviyesi A2 olan öğrencilerle iletişimde geçildi ve diğer öğrenciler bilgilendirildi. Uzaktan eğitim için whastapp, Skype kanallarında ders içerikleri paylaşıldı. (K25)</p>	

“Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci-öğretici etkileşimi nasıl sağladınız? Bu etkileşimi sağlamada destek gerekti mi? Açıklayabilir misiniz?” sorusundan elde edilen veriler; çevrimiçi iletişim, tercüman desteği ve ders ortamı olmak üzere üç temaya ayrılmıştır. 4 katılımcı başlangıç seviyesindeki öğrencilerle iletişim kurmanın zorluğunu dile getirmiş ve tercüman desteği almıştır. Katılımcının en fazla olduğu tema çevrimiçi iletişimdir (14 katılımcı). Öğreticiler ders dışında da öğrenci takibini gerçekleştirmek amacıyla çevrimiçi ortamlarda sürekli iletişim hâlinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenicilere zaman ayımı yapmaksızın etkinlik gönderdiklerini ve cevaplarını yine aynı iletişim platformundan kontrol ederek dönüt verdiklerini, telefonla arayarak konuşma etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. 10 katılımcı (%36) sanal sınıf uygulamalarıyla ders ortamında etkileşimi sağladığını söylemiştir.

Araştırma kapsamında öğreticilere uzaktan eğitimde benimsedikleri ölçme ve değerlendirme yaklaşımı sorulmuştur. Görüşlerden elde edilen veriler Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8. Uzaktan Eğitimde Dil Öğrenme Sürecinde Benimsenen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı**

Tema	İfade edilen	Katılanlar
Süreç değerlendirme	Uzaktan eğitim sürecinde hemen hemen yapılan bütün etkinlikler ve verilen bütün dönütler kayıt altında	K13, K17, K19, K25, K18, K22, K26

Tema	İfade edilen	Katılanlar
	<p>olduğundan dönem boyunca öğrencilerin derse katılım durumunu, katılım yoğunluğunu, katılım niteliğini, gelişim ve gerileme sürecini, verilen dönütlerin dikkate alınıp alınmadığını gözlemlemek, ölçümlmek ve değerlendirmeye katmak mümkün. (K10)</p> <p>Derslerde okuma anlama yapıp bu okuma anlamanın sorularını yaparken öğrencilerin soruları cevaplarken takındığı tavırlar metni anlayıp anlamadıklarının bir ölçeğidir. Ayrıca metni okurken dil bilgisi kurallarına uyma, yazım noktalamaya dikkat edip etmeyerek okumaları da değerlendirme yapmamda etkili olmaktadır. (K14)</p> <p>Öğrenciyi tam anlamıyla sınava tabi tutmadan aşama aşama ilerlemesini kayıt altına aldım. (K21)</p>	
<i>Klasik ölçme anlayışı</i>	<p>Google formlar ile 7 haftalık kurda 2 kez dil bilgisi odaklı sınav uyguladım. Kur sonunda okuma metni ve ilgili 2 sorudan oluşan okuma ve konuşma sınavıyla değerlendirme yaptım. (K12)</p> <p>Tek tek görüntülü arayarak sözlü sınav yaptım. Yazma becerilerini ölçmek için de kesitler hâlindeki ses kayıtlarını dinlettim, yazmaya çalışıtlar. (K27)</p> <p>Öğrencilere verdığımız proje bazlı ödevlerde farklı yerlerden destek ve yardım aldıklarını düşündüğümüz için sağlıklı bir değerlendirme olmuyor. Bu sebeple öğrenciye ekran başında sözlü soru cevap tekniğini kullanarak değerlendirmeyi gerçekleştiriyoruz. (K28)</p>	K1, K2, K3, K4, K5, K8, K9, K11, K16, K20, K23 K24

Tema	İfade edilen	Katılanlar
	Dönem sonu sınavlarını olağanüstü hâl kaldırıldıktan sonra izni, onayı ve yardımcı ile sınıfta gerçekleştirdim. Ancak konuşma ve yazma becerisini ödev olarak verdim. Yazma sınavını e-posta olarak gönderdiler. (K15)	
Ölçme yapmayan	Ölçme ve değerlendirme yapmadım. Çünkü öğrencilerim maalesef cevap vermedi. Uzaktan eğitimimin sonunda değerlendirme yapılmadan öğrencilerin üst sınıfı geçecekleri söylenilince de öğrenciler derslerden uzaklaştı. (K6) Değerlendirme sürecine ulaşamadım. (K7)	

Tablo 8'e bakıldığında ölçme değerlendirmemeye ilişkin süreç değerlendirme, klasik ölçme anlayışı ve ölçme yapmayan şeklinde 3 temanın varlığı dikkat çekmektedir. K6 ve K7, öğrencilere ulaşamadıklarından dolayı ölçme yapamadıklarını ifade etmiştir. 16 katılımcı (%57) ise klasik ölçme anlayışını benimsemiştir. 10 (%36) katılımcı ders sürecinde öğrenci gelişimini aşama aşama takip etmiştir. Yapılan etkinlikler, oynanan oyunlar, derse katılma, okuduğunu anlama, dil bilgisi kurallarına uyma, yazım ve noktalamaya dikkat etme gibi unsurlar, öğrencinin gelişim sürecini belirlemiştir.

Araştırmada öğreticilere son olarak uzaktan eğitim sürecinde dört temel dil becerisini geliştirmedeki yeterlikleri sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9. Uzaktan Eğitim Sürecinde Dört Dil Becerisini Geliştirme Konusundaki Öğretici Yeterliği**

	Tema	İfade edilen	Katılanlar
Yetersiz	Yazma	Yazma konusunda yetersiz kalınabilir. Çünkü yazıları uzaktan eğitim süreci	K1, K2, K5, K17, K20, K21, K23, K25, K26,

Tema	İfade edilen	Katılanlar
	<p>îçerisinde veya eş zamanlı olarak okutmak ayrı bir zaman istiyor. (K3)</p> <p>Yazma yetisini geliştirmek maalesef çok zor. Kullanılan tekniklerin düzeltme özelliği veya eş zamanlı olarak sözlük ve çeviri ekipmanlarının kullanımının bu yetinin gelişmesinde büyük engel olduğunu düşünüyorum. (K11)</p> <p>Alfabeye farklı olan ülkelerde çevirmiçi yapılan derslerin yazma becerisine yönelik ne kadar başarılı olacağı konusunda tereddütlerim var.</p> <p>Kâğıda yazılan ödev ve o ödevin kontrolünün yazma becerisini geliştirme sürecinde ciddi fark yaratacağını düşünmek teyim. (K22)</p>	
Dijital yetkinlik	<p>Zayıf olduğumu düşünüyorum. Çünkü kullandığım materyaller ve sistem hakkında yeterli bilgi ve tecrübe sahip değilim. (K7)</p> <p>Internet bağlantısında yaşanan sıkıntılar, teknolojinin kullanımının bazı</p>	K4,

	<b>Tema</b>	<b>İfade edilen</b>	<b>Katılanlar</b>
		<p>öğrenciler için zor olması, öğrencilerin mikrofon ve kulaklığa sahip olmamaları gibi nedenlerle daha olumsuz etkilemiştir. (K19)</p> <p>Daha çok çalışmam ve okumam gerek. Çünkü tikandığım, ulaşamadığım, etkileyemediğim öğrenciler var. Bunun için çeşitli seminerlere katılıyorum. (K27)</p>	
	Öğreniciden uzaklaşma	<p>Yeterli olamadım. Çünkü öğrenciler uzaktan eğitime oldukça uzak kaldı. Eğitim tek taraflı olmuyor ne yazık ki. (K6)</p> <p>Yüz yüze eğitimde bile dört temel dil becerisinde zorlandığım yerler oldu. Uzaktan eğitimin başlaması ile öğrenciden uzaklaşma bunu daha da olumsuz etkiledi. (K8)</p>	K15
	Diğer beceriler	<p>Yazma becerisinde klavye üzerinden konuşulan konuların yazılması bir nebze olumlu olsa da okuma becerisi olumlu gelişim gösterememektedir. (K9)</p>	K18

	Tema	İfade edilen	Katılanlar
		Anlama becerileri için sürdürülebilir lakin anlatma becerileri için zor. (K16) Dinleme, okuma, konuşma ve yazmadan en çok konuşma ve dinlemede problem yaşadım. (K24)	
Yeterli	Öğretici	Günümüzde teknoloji ve iletişim araçları o kadar çok arttı ve çeşitlendi ki uzaktan eğitimle hem yüz yüze eğitim ortamını sağlamak hem de daha farklı ve cazip yöntemlerle eğitim vermek mümkün hâle geldi. (K10) Bu süreçte dört dil becerisini geliştirme konusunda tüm becerilere ayrıntılı olarak yer verdik. Yazma becerisinde biraz sıkıntı olabiliyor. Bunu da aşmak için yöntemler bulduk. (K13) Yeterli olduğumu düşünüyorum. Çok daha fazla mesai harcayarak 4 temel beceride öğrencilerime katkı sağladığımı düşünüyorum. (K12)	K14, K28

“Uzaktan eğitim süreci boyunca dört dil becerisini geliştirme konusundaki yeterliğiniz ileşkin düşünceleriniz nelerdir? Paylaşabilir

misiniz?" sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda 5 katılımcı (%18) kendini yeterli görürken 23 katılımcı (%82) kendini yetersiz gördüğünü belirtmiştir. Temel dil becerisini geliştirmede yetersiz olan katılımcılar yazma, dijital yetkinlik, diğer beceriler ve öğrenciden uzaklaşma temalarına ayrılmıştır. 12 katılımcı yazma becerisinde kendini yetersiz hissettiğini ifade etmiştir. K3, K11, K22, K23 ve K26 bu yetersizliği, öğrenciye sağlıklı dönüt veremememe ve ölçme değerlendirme yapamama ile gerekçelendirmiştir. 4 katılımcı da teknolojik materyaller, sanal sınıflar ve internet konusunda yetersiz olduklarını dile getirmiştir. K6, K8 ve K15 bu yetersizlikte öğrencinin payı olduğunu; öğrenci ve öğretmenin farklı ortamda oluşu, motivasyon eksikliğinin bu süreci etkilediğini ifade etmiştir. 4 katılımcı yazma becerisi dışında okuma, konuşma ve konuşma, dinleme becerilerinde yetersiz kaldıklarını söylemiştir. Kendini uzaktan eğitim sürecinde dört temel dil becerisini geliştirme konusunda yeterli hisseden katılımcı görüşleri, öğretici şeklinde bir temada toplanmıştır. Öğreticinin süreçce hâkim olması, teknoloji ve iletişim araçlarını kullanma becerisi, kendini geliştirmesi ve ders süresini iyi yönetmesi dil becerileri konusunda öğreticiyi yeterli kıldığı düşünülmektedir. Böylece bu durumun uzaktan eğitimde verimini de artırdığı söylenebilir.

## Sonuç ve Tartışma

Covid-19 salgısında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinin nasıl etkilendiğini öğretici bakış açısından belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada 28 katılımcıdan elde edilen bulgulardan hareketle araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğreticiler, uzaktan eğitim sürecinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini %64 oranında olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Bu olumsuzluğunun nedenini; öğretici-öğrenci etkileşiminin sağlanamaması, motivasyon düşüklüğü ve teknolojik bilgi ve donanım eksikliği ile açıklamaktadırlar. Uzaktan eğitimin hedef dil olarak Türkçenin öğretimini olumlu etkilediği konusunda görüş bildirenler ise sürecin eş zamanlı ve eş zamansız yürütülebilmesi ile gerekçelendirmektedirler.

- Salgında, Türkçenin öğretim sürecini planlarken nasıl davranışlıklarına ilişkin öğretmen görüşleri dört tema altında toplanmıştır. Süreçte var olan öğretim planına göre ilerleyen öğretmenlerin yanı sıra dil becerilerinin kazandırılmasını önceleyen öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretim süreci planlarına teknolojik kaynak ve materyal kullanımını ekleyen öğretmen oranı %21'dir. Bu oranın, öğrenici takibine uygun planlama yapan öğretmenlerle aynı olduğu anlaşılmaktadır.
- Öğreticiler, süreçte içeriği düzenlerken konuları sadeleştirerek sunduklarını, beceri temelli tasarımlar yaptıklarını, öğrenicilerin hazırlı bulunuşluklarını dikkate aldıklarını, dijital materyal ve etkinlikler hazırladıklarını belirtmişlerdir.
- Öğreticileri, öğrenme ortamını düzenlerken dikkat, ders süreci, interaktif uygulama ve materyalleri dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir.
- Uzaktan eğitim sürecinde katılımcılar en çok yazılı-görsel-işitsel materyaller kullandıklarını dile getirmiştir (%78). Öğreticilerin %22'si ise süreçte interaktif materyallerden yararlandıklarını söylemiştir.
- Yüz yüze eğitimden farklı olarak yöneldikleri etkinlikleri öğretmenler; eğitsel oyun temelli uygulamalar, çoklu ortam desteği, ödevlendirme şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise yüz yüze eğitimde geçerli olan içeriği sürdürdüğünü vurgulamıştır.
- Uzaktan eğitimde öğrenci-öğretici etkileşimiini sağlamada ortaya çıkan temalar; çevrimiçi iletişim, tercüman desteği ve ders ortamıdır. Öğreticilerin %36'sı sanal sınıf ortamları ile etkileşimi sağladıklarını ifade etmişlerdir.
- Ölçme değerlendirme öğretim sürecinin nasıl ilerlediği ile ilgili bilgi vermektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin %36'sı süreç değerlendirmeyi benimserken %57'si klasik/sonuç değerlendirmeye yönelik uygulamalar yapmıştır. Bunun yanı

sıra ölçme değerlendirme çalışması yapmayan/yapamayan 2 katılımcı bulunmaktadır.

- Dil becerilerini geliştirmedeki yeterliklerini belirlemeleri istenen öğreticilerin %82'si kendini "yetersiz" olarak nitelemektedir. Kendini "yeterli" gören öğreticilerin oranı ise %18'dir. Katılımcılar, yetersizliğin gerekçelerini dijital yetkinlik, öğrenciden uzak olma, becerilerin eşit oranda ilerlememesiyle ilişkilendirmiştir.

Sıralanan araştırma sonuçları, konuya ilgili yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Eroğlu ve Okur'un araştırmalarında (2021, s. 331) öğreticiler, uzaktan Türkçe öğretim sürecini "zor" olarak nitelemekte ve bu zorluğu; birine telefonla tarif ederek iş yaptırmak, çatalla çorba içmeye çalışmak, görmeyen birine resim anlatmak, deveye hendek atlatmak, fanusun içinden sesini duyurmaya çalışmak, tiyatro gösterisini televizyondan izlemek, soğan doğramak gibi metaforlarla anlatmaktadır. Akademisyenler de Covid-19 salgın döneminde yürütülen uzaktan eğitim sürecinin etkili ve verimli olmadığına inanmaktadır (Balaman ve Hanbay, 2021). Sınıf öğretmenleri ise uzaktan sürdürülen Türkçe dersinde dikkat eksikliği, verimliliğin azalması, yeterli katılımın sağlanamaması, öğrencilerin dersle ilgilenmektense televizyon izlemeyi tercih etmesi gibi sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir (Bulut ve Susar Kırmızı, 2021, s. 20).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nihai hedefin öğrencileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde yetkin kılmak olduğu düşünüldüğünde öğreticilerin uzaktan eğitim sürecinde bunu gerçekleştirmeye oranının, içinde bulunulan şartlardan dolayı güçleştiği söylenebilir. Dört dil becerisinin kullanılma durumunu, öğreticilerin görüşlerinden hareketle tespit etmeyi amaçlayan Yurdakul ve Duman (2021, s. 184) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en başarılı olunan becerinin okuma (%48), en başarısızın ise yazma (%53) olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kamal ve arkadaşları (2021) da salgın sürecinde öncesi ile kıyaslandığında öğrencilerin hedef dilde konuşma, yazma ve okuma ile ilgili görevleri yerine getirmede performanslarının düşüğünü vurgulamışlardır.

Öğrenciler de zorunlu durumlar haricinde Türkçeyi uzaktan öğrenmek istemediklerini belirtmekte bu durumun nedenini ise etkileşimin sınırlı olması, sistemsel aksaklıklar, dil becerilerini istenilen düzeyde geliştirememeye şeklinde açıklamaktadırlar (Güngör vd. 2020, s. 1183). Karatay, Kaya ve Başer'in çalışmalarında (2021, s. 227-228) ise öğrenciler uzaktan eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz yönlerini ifade etmektedir. Sağlığı koruma, zamandan tasarruf, ders tekrarını sağlama gibi olumlu yönler belirten öğrencilerin yanı sıra iletişim sorunları, sosyalleşme, teknolojik yetersizlik, derslere etkin katılımın olmaması gibi olumsuzlukları aktaran öğrenciler de vardır. Başaran ve Benseghir'in (2021, s. 22) Arap öğrencilerle yürüttükleri araştırma sonuçlarında da katılımcılar karşılaştıkları problemleri; ders sürecinde yaşadıkları bağlantı aksaklıkları, yayın kalitesinin düşüklüğü, ev imkânlarının sınırlı olması, ülkeler arası saat farkı, ödevleri yalnız yapma, ekran karşısında uzun süre kalma olarak belirtmektedir. İfade edilen her iki çalışmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yaş düzeyi düştükçe konuya ilgili çarpıcı sonuçların varlığı dikkat çekmektedir. Bosna Hersek ve Kazakistan'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada gençler, hedef dili edinirken uzaktan eğitimin, yüz yüzeden daha faydalı olduğunu savunmuşlardır (Eraslan ve Yücel, 2021). Bu durum, Türkçeyi kendi ülkelerinde öğreniyor olmaları ile ilişkilendirilmiştir. Uzaktan eğitim sürecine yönelik öğrencilerin derse katılımının az ve motivasyonlarının düşük olduğunu vurgulayan benzer çalışmalar da dikkat çekmektedir (Bakioglu ve Çevik, 2020; Balaman ve Hanbay, 2021; Bozkurt, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geniş tabana yayılan, uzun soluklu bir uzaktan öğretim süreci Covid-19 salgını başlayıncaya dek yaşanmamıştır. Kurum ve kuruluşlar, öğretmenler, öğrenciler ve bu alana katkı sunanlar beklenmedik bir durumla karşılaşmanın şaşkınlığını yaşamışlardır. Öğreticilerin uzaktan eğitime yönelik deneyimlerinin oldukça sınırlı olduğu, mesleki kıdemlerinin özellikle 1-5 yıl arasında sıkışılığı gözlemlendiğinde Covid-19 salgın döneminin kendine özgü kısıtlayıcılığında ortaya çıkan problemlerin çözümünün yetersiz kaldığı veya geciktigini söylemek mümkündür. Yurdakul ve Duman'ın (2021) çalışması da belirtilen durumu desteklemektedir. Anderson (2020), salgın sürecinin öğretmenleri etkileşim içinde olmaya, yaratıcı düşünmeye, problem

çözme becerisini geliştirmeye, yaratıcı olmaya zorladığını belirtmektedir. Çünkü öğrenme ortamında yaşanan olumsuzluklar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkilemeye, öğrenme kayıpları yaşamalarına sebep olmakta bunun bir sonucu olarak da öğrencilerde hedef dile ilişkin olumsuz tutum geliştirmekte, motivasyonları düşmekte, özgüvenlerini kaybetmektedirler (Akmansoy, 2012, s. 60). Sıralanan olumsuzlukların temelinde ise ekrana hapsolan öğretici-öğrenici ve akran etkileşiminin gerçekleşmemesi olduğu bilinmektedir (Çakır ve Akyavuz, 2020, s. 180).

Covid-19 salgını ile geçilen uzaktan eğitim sisteminin herkes için eşit fırsatlar sunabilmesi için bazı stratejilerin kullanılması ve dört alanda hazırlık yapılması gerekmektedir. Bunlar; teknolojik, pedagojik hazırlık ile içerik hazırlığı ve izleme/değerlendirme hazırlığıdır UNESCO (2020).

Covid-19 salgınıyla zorunlu hale dönüsen uzaktan eğitim tecrübesinden gerekli dersler alınarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecine ilişkin bir acil eylem planı oluşturulması önemli görülmektedir. Erkut'a (2020, s. 128) göre çevrimiçi öğrenme için yüz yüze eğitimden farklı bir ekosistemin/öğrenici destek sisteminin kurulmasına ihtiyaç vardır. Öğrencilerin ders dışında etkileşimde bulunabilecekleri sanal toplantılar, derse hazırlık kapsamında izlenecek videolar, ders sonrası için araştırılacak konular, derste kullanılabilecek oyunlar gibi bir süreç planlaması yapılması gerekmektedir. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için de geçerlidir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Yabancı dil öğretiminin doğası dikkate alındığında öğrenci-öğrenici, öğretici-öğrenici etkileşiminin öğretim sürecini etkileyen önemli bir değişken olduğu bilinmektedir. Hedef dil olarak Türkçe öğrencilerinin ve öğreticilerinin çevrimiçi dil öğrenim öğretim deneyimlerinin belirlenmesinin; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin eksikliklerin belirlenmesi, doğru uygulamaların fark edilmesi, Covid-19 gibi beklenmedik durumlar karşısında nasıl bir planlama yapılması gerektiğini göstermesi bakımından önemli olduğuna inanılmaktadır. Bu bağlamda şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğreticilerin kendilerini uzaktan eğitim sürecinde “yeterli” olarak niteleyebilmesi için Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına özgü acil eylem planı hazırlanmalıdır.

- Öğrenicilerin uzaktan dil öğretim sürecine etkin katılımının sağlanması noktasında ihtiyaca yönelik dikkat çekici uygulama örneklerine yer verilmelidir.
- Süreçte dil becerilerine yönelik öğrenme kayıplarının oluşmaması için her bir dil becerisinin geliştirilmesine ayrı zaman ayrılmalı, çevirmişi de olsa öğrencilerin becerileri kullanma durumu kontrol edilmelidir.
- Öğrenicilerin Türkçeyi nerede öğrendikleri (kendi ülkelerinde/hedef ülkede) değişkeni dikkate alınarak sunulacak içerikler güncellenmelidir.
- Uzaktan eğitimde yapılan her uygulamanın ölçme değerlendirme kapsamında ele alınması gereğine ilişkin öğretmenlerde bir farkındalık sağlanmalıdır.
- Eş zamanlı ve eş zamansız yürütülen uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin amaca uygun materyaller tasarılanarak alanda çalışan öğretmenlerin yararlanabilecekleri bir materyal havuzu oluşturulmalıdır.
- Uzaktan eğitim sürecinde bütün sorumluluk öğreticiye yüklenmemeli, kurum ve kuruluşlar mevcut şartlara yönelik teknolojik altyapıyı sağlama konusunda çabalamalıdır.

## Kaynakça

- Akmansoy, V. (2012). *Kaos teorisi ve eğitime yansımaları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Anderson, J. (2020, March). Brave New World. The coronavirus pandemic is reshaping education. Quartz. <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/> (Erişim Tarihi: 23.11.2021)
- Bakioglu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.

- Balaman, F. ve Hanbay T. S. (2021). Corona virus (Covid-19) nedeniyle mecburi yürüütulen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Basaran, M., ve Benseghir, R. (2021). Uzaktan Eğitimle Türkçe Öğrenme Sürecinde A1 düzeyindeki Arap Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükler ve Çözüm Onerileri, *Temel Eğitim Dergisi*, 12, 18-24.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1- 23.
- Bulut, S. ve Susar Kırmızı, F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 1-30.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Çakır, M. ve Akyavuz, K. E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımıası: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry, resaerch design: Choosing among five approaches*. NY: Sage.
- Eraslan, F. ve Yücel, D. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan yabancılara Türkçe öğretimine bakışı (Kazakistan ve Bosna-Hersek Örneği). *Kesit Akademi Dergisi*, (26), 484-499.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125-133.

- Eroğlu, A. ve Okur, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçeyi uzaktan öğretenlerin uzaktan öğretimle ilişkin metaforik algları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (O10), 325-338.
- Erol Ş. A. N. (2019). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin eğitim yoluyla öğretilmesi hakkında öğretim elemanlarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 477-502.
- Guengoer, H., Cangal, O. ve Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- Kaçan, A. ve Gelen, I. (2020). Türkiye'deki uzaktan eğitim programlarına bir bakış. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(1), 1-21.
- Kamal M. İ., Zubanova S., Isaeva A. ve Movchun, V. (2021). Distance learning impact on the English language teaching during Covid-19. *Education and Information Technologies*, (6).
- Karagol, E. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 121-159.
- Karatay, H., Kaya, S. ve Baser, D. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 223-232.
- MEB (2020). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr,web> (Erişim Tarihi: 01.11.2021)
- Ozgol, M., Sarıkaya. I. ve Oztürk, M. (2017). Orgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304.
- Tavşancı, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- UNESCO.(2020). Distance learning strategies, what do we know about effectiveness? <http://www.unesco.org/covid19EDwebinar> (Erişim Tarihi: 11.11.2021)

UNICEF (2020). UNICEF and microsoft launch global learning platform to help address covid-19 education crisis. <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education> (Erişim Tarihi: 20.11.2021).

WHO (2020). WHO Director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020, <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> (Erişim Tarihi: 15.11.2021)

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YOK (2020). "YOK Dersleri Platformu" öğrencilerin erişimine açıldı. <https://www.yok.gov.tr> (Erişim Tarihi: 15.11.2021)

Yurdakul, Y. ve Duman, G. B. (2021). Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde temel becerilerin gerçekleştirilebilme durumunun öğretici görüşleri üzerinden değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 167-186.

Zorluoglu, S. L., Devecioglu, G. ve Sayın, I. (2021). Uzaktan Eğitimin öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi: Covid-19 pandemi süreci. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1007- 1025.