

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

YÜZ YÜZE VE ONLINE EĞİTİM GÖREN
YABANCILARIN TÜRKÇE ÖĞRENME DÜZEYLERİNİ
ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ:
ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NERMİN BETÜL TANMAN

İstanbul
Kasım-2021

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

YÜZ YÜZE VE ONLINE EĞİTİM GÖREN YABANCILARIN
TÜRKÇE ÖĞRENME DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN
FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ:
ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nermin Betül TANMAN

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

İstanbul
Kasım-2021

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Üye Dr. Öğr. Üyesi Şebnem YAZICI

Üye Dr. Öğr. Üyesi Pınar MERT

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....
Prof. Dr. Metin TOPRAK

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “**Yüz Yüze ve Online Eğitim Gören Yabancıların Türkçe Öğrenme Düzeylerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Ankara Üniversitesi TÖMER Örneği**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Nermin Betül TANMAN
İstanbul, 2021

ÖN SÖZ

Tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL'e, her zaman destekleriyle benim yanımda olan anne ve babama, aileme, üstümde emeği bulunan öğretmenlerime ve arkadaşlarıma sonsuz kere teşekkür ederim.

Nermin Betül Tanman

İstanbul, 2021



ÖZET

YÜZ YÜZE VE ONLİNE EĞİTİM GÖREN YABANCILARIN TÜRKÇE ÖĞRENME DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ: ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ

Nermin Betül TANMAN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Kasım-2021, 125 + xv sayfa

Bu araştırmanın amacı, yüz yüze ve online eğitim gören yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerini etkileyen faktörleri incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme başarılarını ölçmek için Ankara Üniversite'si TÖMER'in İstanbul/Kadıköy şubesinde 2019 ve 2020 yıllarında Türkçe öğrenmekte olan öğrencilerin performans çizelgeleri, sertifika sınav puanları ve devam durumları değerlendirilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu 360 öğrenci oluşturmuştur. Toplanan veriler t testi, korelasyon ve regresyon analiz teknikleri yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini/başarılarını sırasıyla en fazla derse devam durumlarının, dil gelişim hızlarının, ev ödevi yapma sıklıklarının ve derse katılımlarının olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilediği, online eğitim alan yabancı öğrencilerin ise Türkçe öğrenme düzeylerini/ başarılarını sırasıyla en fazla dil gelişim hızlarının, derse devam durumlarının ve derse katılım sıklıklarının olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yüz Yüze Eğitim, Online Eğitim, Yabancı Dil Öğrenimi

ABSTRACT

EXAMINING THE FACTORS AFFECTING THE TURKISH LEARNING LEVELS OF FOREIGNERS STUDYING FACE-TO- FACE AND ONLINE: ANKARA UNIVERSITY TÖMER EXAMPLE

Nermin Betül TANMAN
Master Thesis, Educational Management
Supervisor: Assoc. Prof. Mustafa ÖZGENEL
November-2021, 125 + xv pages

The aim of this study is to examine the factors affecting the Turkish learning levels of foreigners who receive face-to-face and online education. The study was designed according to the relational survey model and 360 learners studying Turkish face to face and online at Ankara University TÖMER participated in the study. In this context, to measure the success of foreign students in learning Turkish, the performance charts, certificate exam scores and attendance status of the students who were learning Turkish in the Istanbul, Kadıköy branch of Ankara University TÖMER in 2019 and 2020 were evaluated. The collected data were analyzed with the help of t test, correlation, and regression analysis techniques. According to the findings, the Turkish language learning levels/success of the foreign students receiving face-to-face education were found to have a positive and significant effect on their attendance, language development rate, homework frequency and class participation, respectively. it was seen that the rate of language development, attendance to class and frequency of class participation had a positive and significant effect, respectively.

Keywords: Face-to-Face Education, Online Education, Foreign Language Learning

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR	xv
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	10
1.3. Önem.....	11
1.4. Varsayımlar	12
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Tanımlar	12
İKİNCİ BÖLÜM.....	14
İLGİLİ ALAN YAZIN VE ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1. Dil Öğretiminde Temel Kavramlar	14
2.1.1. Dil	14
2.1.1. Ana Dil ve Ana Dili	15
2.1.2. Yabancı Dil	16

2.1.3. İki Dillilik ve Çok Dillilik.....	16
2.1.4. Dil Öğrenme Süreci.....	17
2.1.5. Dil Öğretim Becerileri.....	17
2.2. Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi.....	19
2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler.....	20
2.2.1.1. Öğretim Etkinliklerinin Önceden Planlanması.....	21
2.2.1.2. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma.....	21
2.2.1.3. Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta, Bilinenden Bilinmeyene Doğru Öğretme.....	22
2.2.1.4. Dört Temel Beceriyi Geliştirme.....	23
2.2.1.5. Derse Etkin Katılımın Sağlanması.....	23
2.2.1.6. Ana Dili Gerekli Durumlarda Kullanma.....	24
2.2.1.7. Öğrencilere Dönüt Verme ve Yanlıkların Anında Düzeltilmesi.....	24
2.2.1.8. Öğrencileri Güdöleme ve Cesaretlendirme.....	25
2.2.1.9. Bir Seferde Tek Bir Yapıyı Sunma.....	26
2.2.1.10. Görsel ve İşitsel Araçların Kullanılması.....	26
2.2.1.11. Verilen Bilgilerin Günlük Hayata Aktarılması.....	26
2.2.1.12. Dille Birlikte Kültürün Öğretilmesi.....	27
2.2.2. Yabancı Dil Öğretimin Kullanılan Yaklaşımlar.....	27
2.2.2.1. Geleneksel Yaklaşım.....	28
2.2.2.2. Sözel Yaklaşım.....	29
2.2.2.3. Doğal Yaklaşım.....	29
2.2.2.4. Bilişsel Yaklaşım.....	30
2.2.2.5. İletişimsel Yaklaşım.....	31
2.2.2.6. Sözcüksel Yaklaşım.....	31
2.2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	31

2.2.3.1.	Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi.....	32
2.2.3.2.	Doğrudan Yöntem.....	33
2.2.3.3.	İşitsel – Dilsel Yöntem	33
2.2.3.4.	Görsel – İşitsel Yöntem	34
2.2.3.5.	Eklektik (Seçmecî) Yöntemi	34
2.2.3.6.	Telkin Yöntemi.....	35
2.2.3.7.	Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretimi Yöntemi.....	36
2.2.3.8.	Sessiz Yol Yöntemi.....	36
2.2.3.9.	Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	37
2.2.3.10.	TÖMER Yöntemi.....	37
2.2.4.	Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler	38
2.2.4.1.	Grupla Öğretim Teknikleri	38
2.2.4.1.1.	Gösteri Tekniği	39
2.2.4.1.2.	Soru – Cevap Tekniği	39
2.2.4.1.3.	Benzetim Tekniği.....	40
2.2.4.1.4.	İkili ve Grup Çalışmaları.....	40
2.2.4.1.5.	Kavram Haritaları Tekniği.....	41
2.2.4.1.6.	Altı Şapkalı Düşünme Tekniği.....	42
2.2.4.1.7.	Drama ve Rol Yapma Tekniği.....	42
2.2.4.1.8.	Beyin Fırtınası Tekniği	43
2.2.4.1.9.	Eğitsel Oyunlar	43
2.2.4.2.	Bireysel Öğretim Teknikleri	44
2.2.4.2.1.	Bireyselleştirilmiş Öğretim Tekniği	44
2.2.4.2.2.	Programlı Öğretim Tekniği.....	44
2.2.4.2.3.	Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniği.....	45
2.2.5.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	45

2.2.5.1.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi	46
2.2.5.2.	Avrupa Dil Portfolyosu'na Göre Türkçe Dil Öğretimi.....	48
2.3.	Eğitim Öğretim Sürecindeki Öğretim Uygulamaları	50
2.3.1.	Yüz Yüze Eğitim.....	50
2.3.2.	Uzaktan Eğitim.....	53
2.3.2.1.	E-Öğrenme	54
2.3.2.1.1.	Online Eğitim (Web Tabanlı Eğitim)	54
2.3.2.1.1.1.	Çevrimiçi Forumlar	56
2.3.2.1.1.2.	Wikiler.....	57
2.3.2.1.1.3.	Bloglar	57
2.3.2.1.1.4.	Sosyal Ağ Siteleri.....	58
2.3.2.1.1.5.	Öğrenme Yönetim Sistemleri.....	59
2.3.2.1.1.6.	Mobil Eğitim	60
2.3.2.1.2.	Bilgisayar Destekli Eğitim	60
2.3.2.1.3.	Harmanlanmış Eğitim.....	61
2.4.	İlgili Araştırmalar.....	62
2.4.1.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	62
2.4.2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	71
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		76
YÖNTEM.....		76
3.1.	Araştırma Modeli	76
3.2.	Çalışma Grubu	76
3.3.	Veri Toplama Araçları	78
3.3.1.	Performans İzleme Ölçeği	78
3.3.2.	Sertifika Sınavı Ölçeği	80

3.3.3. Sözlü Anlatım Sınavı Değerlendirme ve Ölçütler.....	81
3.3.4. Karşılıklı Konuşma Sınavı Değerlendirme ve Ölçütler.....	82
3.3.5. Yazılı Anlatım Sınavı Değerlendirme ve Ölçütler	84
3.4. Verilerin Toplanması	85
3.5. Verilerin Analizi	85

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 86

BULGULAR..... 86

4.1. Araştırmanın “Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri, öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu öğrenim şekline (online ve yüz yüze eğitim) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	86
4.2. Araştırmanın “Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ile öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	88
4.3. Araştırmanın “Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu düzeylerinin Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	90

BEŞİNCİ BÖLÜM 93

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 93

5.1. Tartışma ve Sonuç.....	93
5.1.1. Araştırmanın “Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri, öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu öğrenim şekline (online ve yüz yüze eğitim) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	93

5.1.2. Araştırmanın “Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ile öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	96
5.1.3. Araştırmanın “Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu düzeyleri Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	101
5.2. Öneriler	106
KAYNAKÇA	107
EKLER.....	118
ÖZGEÇMİŞ.....	125

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. Uzaktan Eğitim-Öğretim Çeşitleri ve Özellikleri	18
Tablo 2.1. Avrupa Diller Çerçevesine Göre Dil Bilgisel Doğruluk Seviyeleri	59
Tablo 2.2. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları	64
Tablo 3.1. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Dersin Öğrenim Şeklinin, Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaşlarının Frekans ve Yüzde Değerleri.....	88
Tablo 3.2. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Öğrencilerin Uyruklarının Frekans ve Yüzde Değerleri.....	89
Tablo 3.3. Türkçe Öğreniminde Sınıf Seviyeleri	90
Tablo 3.4. Performans İzleme Ölçeği	91
Tablo 3.5. Öğrencilerin Sınavda Alabilecekleri En Az ve En Çok Puanlar	92
Tablo 3.6. Sertifika Sınavında Kullanılan Değerlendirme Çizelgesi.....	93
Tablo 4.1. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Düzeylerinin Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması	98
Tablo 4.2. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme İsteklerinin Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması	98
Tablo 4.3. Yabancı Öğrencilerin Derse Katılımlarının Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması	99
Tablo 4.4. Yabancı Öğrencilerin Ev Ödevi Yapma Durumlarının Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması	99
Tablo 4.5. Yabancı Öğrencilerin Dil Gelişim Hızlarının Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması	100
Tablo 4.6. Yabancı Öğrencilerin Devam Durumlarının Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması	100
Tablo 4.7. Yüz Yüze Eğitim Gören yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Düzeyleri ile Öğrencinin Öğrenme İsteği, Derse Katılımı, Ev Ödevi Yapma Sıklığı, Dil Gelişim Hızı ve Devam Durumu Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Korelasyon Analizi	101
Tablo 4.8. Online Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Düzeyleri ile Öğrencinin Öğrenme İsteği, Derse Katılımı, Ev Ödevi Yapma Sıklığı, Dil Gelişim Hızı ve Devam Durumu Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Korelasyon Analizi	101
Tablo 4.9. Yüz Yüze Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Düzeyleri ile Öğrencinin Öğrenme İsteği, Derse Katılımı, Ev Ödevi Yapma Sıklığı, Dil Gelişim Hızı ve Devam Durumlarının Öğrenme Düzeylerine Etkisini Tespit Etmek İçin Yapılan Çoklu Resresyon Analizi.....	102

Tablo 4.10. Online Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Düzeyleri ile Öğrencin Öğrenme İsteği, Derse Katılımı, Ev Ödevi Yapma Sıklığı, Dil Gelişim Hızı ve Devam Durumlarının Öğrenme Düzeylerine Etkisini Tespit Etmek İçin Yapılan Çoklu Resresyon Analizi..... 103



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. Eğitim Öğretim Sürecindeki Uygulamalar	16
Şekil 2.1. Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler.....	39
Şekil 2.2. Harmanlanmış Eğitim Uygulamalarında Teknolojik Araçların Kullanımı	72



KISALTMALAR

YETEM: Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

DİLMER: Dil Öğretim Merkezi

TDK: Türk Dil Kurumu

ADP: Avrupa Dil Portfolyosu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

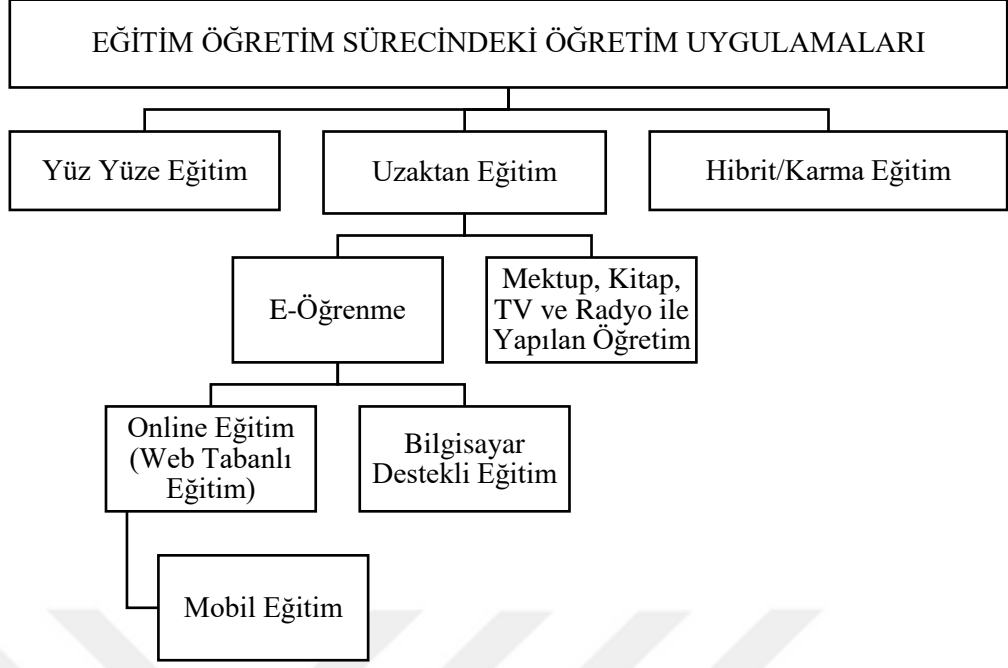
Günümüzde yabancı dil öğrenimi gerek kariyer gerekse sosyal hayat için oldukça önemlidir. Yabancı dil öğrenimi sayesinde farklı kültürler tanıyarak, ufkunuzu ve düşüncelerimizi genişletme imkânı bulabiliriz. Öğrenilen hedef dilin teknolojik ve kültürel faaliyetlerini yakından izleyebiliriz. Ülkelerin birbiriyle olan ilişkilerinin artmasıyla birlikte, ülkeler birbiriyle yakınlaşma eğilimine girmiştir. Dolayısıyla bu durum yabancı dil öğrenme isteğini arttırmıştır. Bunun yanında insan sosyal bir varlıktır. Bu nedenle insanlar farklı insanlarla tanışmak, etkileşimde bulunmak, çeşitli ülkelerin kültürlerini ve kültürel değerlerini öğrenmek ister. Bu istek bireylerde yabancı dil öğrenme isteğinin arttırmasına sebep olmuştur, hatta bu durum yabancı dil öğrenmenin bireyler için bir ihtiyaç halini aldığı görülmektedir (Demirel, 2010: 16; Köksal ve Varışoğlu, 2012: 92).

Yabancı dil öğrenimi birçok sebepten dolayı önemli hale gelmiştir. İnsanlar çalıştıkları hemen hemen her alanda yabancı dil öğrenme ihtiyacı duyarlar. Bunun yanı sıra hayatın beraberinde getirdiği ihtiyaçlar düşünüldüğünde bir yabancı dil bilmek tüm bireylerde olması gereken bir özellik haline gelmiştir. Bireylerde bir yabancı dil bilmek bir ayrıcalık olmaktan çıkmış, ihtiyaç haline gelmiştir. Bu durumlarda bize yabancı dil eğitiminin öneminin ne kadar arttığını göstermiştir (Göçer, 2009: 28). Bu da gösteriyor ki yabancı dil öğrenimi dünyadaki insanların en iyi şekilde anlayabilmek, birçok farklı kültür ve milletlerdeki insanlarla olan etkileşimimizi arttırabilmek ve ufkumuzu genişletebilmek için bize imkân sağlamaktadır. Günümüzde Türkiye'nin giderek önem kazandığı görülmektedir. Bu sebeple Türkçe öğrenimi de önem kazanmaktadır. Bunun yanı sıra bilgi kendini hızla yenilemekte ve geliştirmektedir. Bireylerin yenilenen ve gelişen bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilmesi, ulaştığı bilgiyi işleyebilmesi, işlediği bilgiyi kullanılabilir hale getirmesi ve tekrar

üretebilmesi için bireylerde temel dil becerilerinin yerleşmiş olması gerekmektedir (Girmen vd., 2010: 134-138).

Türkçe tarihin ilk dönemlerinden beri gelişimini sürdüren, değişen ve zenginleşen bir dildir. Bu sebeple Türkçenin ana dil ve yabancı dil olarak öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu açıdan Türkçenin öğretimi konusu incelendiğinde birçok örnek karşımıza çıkmaktadır (Karakuş, 2006: 12). Bu konuda bahsedilmesi gerek en önemli eserlerden biri Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmış ilk eser olan Divan-ü Lügat-it Türk'tür. Arapça – Türkçe bu sözlük sayesinde Türkçenin de Arapça kadar zengin bir dil olduğunun gösterilmesi amaçlanmıştır. Türkçenin öğretilmesiyle ilgili yazılmış ikinci eser ise Codeks Comanicus'tur. Codeks Comanicus yaklaşık olarak 1303-1362 yılları arasında, Latin alfabesiyle, Kıpçak Türkçesini öğretmek amacıyla yazılmıştır (Karakuş, 2006: 20-21). Tüm bunlardan anlaşılacağı üzere geçmişten günümüze Türkçenin öğrenimi ve öğretimi önemli bir yer tutmaktadır.

Türkçe öğretimi amacıyla yurt dışında sayıları hızla artan Yunus Emre Enstitüsüne bağlı Türkçe öğretim merkezleri (YETEM): yurt içinde ise üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER) ve dil öğretim merkezleri (DİLMER) bulunmaktadır. Bu durum bize eski çağlardan beri yabancılara Türkçe öğretiminin çok önemli olduğunu ve geçmişten günümüze kadar bu durumun devam ettiğini göstermektedir. Türkiye'nin içinde bulunduğu konum sebebiyle Türkçe öğrenmek önemli bir durum haline almıştır. Bu sebeple Türkçe öğrenmek isteyen bireylerin sayısı giderek artış göstermektedir. Dolayısıyla Türkçenin öğretilmesi bir ihtiyaç haline gelmektedir. Türkçenin her geçen gün daha popüler bir dil haline gelmesi hem Türkiye'de yaşamakta olan yabancılar için hem de Türkiye dışında yaşayan ve Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için önemli bir hale gelmiştir. Bu nedenle Türkçenin yabancılar öğretimi konusu dikkat edilmesi, üzerinde düşünülmesi ve çalışılması gereken bir konudur (Göçer, 2009: 75). Yabancılara Türkçe öğretiminin bu kadar önemli olduğu günümüzde yabancılar Türkçe öğretiminde uygulanan eğitim stillerinden olan yüz yüze eğitim ve online eğitim kavramları da önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim öğretim sürecinde öğretim uygulamaları Şekil 1.1'de gösterilmektedir (Eroğlu, 2018).



Şekil 1.1: Eğitim Öğretim Sürecindeki Uygulamalar (Kalaycı, Kılıç, Çakmak, Demirkan ve Eroğlu, 2018).

Yüz yüze eğitim; öğrencilerin daha önce belirlenmiş bir zamanda örgün öğretim kurumlarına gelerek, eğitimciler tarafından yapılan öğretim etkinliklerinin tamamıdır. Yüz yüze eğitimin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin ve eğitimcilerin aynı anda aynı ortamda bulunması, öğrenciler ve eğitimciler birebir iletişim sağlamaları gerekmektedir (MEB, 2019). Bunlar göz önüne alındığında bu eğitim şekli özellikle uygulamalı eğitimlerde oldukça elverişlidir. Beceri ve tutuma yönelik davranışların ortaya çıkmasında ve gelişmesinde de oldukça etkili bir öğretim tekniğidir. Ayrıca eğitimciler ve öğrenciler aynı zamanda aynı mekânda bulunmaları sosyalleşme imkanlarını da kolaylaştırmaktadır.

Yüz yüze eğitimde aynı yaş grubunda ve seviyede olan öğrenciler, aynı ortama gelerek eğitim alırlar. Eğitim daha önce belirli amaçlar doğrultusunda hazırlanmış programlara göre yapılır (MEB, 2015). Öğrenciler özellikle okul ve sınıf ortamında çeşitli uygulamalı derslere de girme imkanına sahip olurlar. Özellikle uygulamalı derslere girecek olan öğrencilerin eğitim kurumlarına gitmeleri gerekmektedir (Keegan, 1996: 7). Yüz yüze eğitimde esas olan öğretimin sınıf ortamında yapılmasıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin sınıf ortamında, belirli bir zamanda öğretilen her konuyu öğrendikleri düşünülmektedir (Duruhan, 2004: 4, Gürses, 2010: 7).

Yüz yüze eğitimin en önemli avantajlarından birisi de öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamlarına girmelerinin sağlanmasıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin eğitim kurumlarına gelerek sosyalleşme imkânı bulmaları büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler öğretmenleriyle etkileşimde bulunarak onları rol model alabilirler. Bu şekilde sosyal bir ortamda bulunan öğrenciler daha kolay bir şekilde kendilerini ifade edebilme özelliği kazanırlar ve insanlar etkileşimde bulunarak kültür alışverişinde bulunurlar. Öğrencilerin eğitim kurumlarında eğitimciler tarafından yakından izlenmesi sayesinde, öğrencilere ait ilgi ve yetenekler erken bir şekilde fark edilebilmektedir. Bu da öğrencinin gelecek yaşamını için büyük önem taşımaktadır (Çiftçi, 2015: 43). Bunun yanı sıra aynı şekilde yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı kazanamamış olan öğrenciler de fark edilebilmektedir. Bu şekildeki öğrencilerinde yüz yüze eğitim sayesinde öğrenmesi kolaylaşır.

Yüz yüze eğitimin en büyük dezavantajlarından birinin öğrencilerin sınıflandırılması ve izleyici konumunda kalması olduğu düşünülmektedir. Öğretmen aktif bir rol oynarken, öğrenci pasif bir durumda kalır. Öğrencinin en önemli görevi aktarılan bilgiyi doğru bir şekilde almasıdır. Öğrenci depolayıcı gibi düşünülür. Bu da dersin sıkıcı bir hal almasına ve öğrencinin derse olan ilgi ve isteğinin azalmasına yol açar. Bu şekilde devam eden bir derste ise öğrenci tamamen pasif bir duruma düşer, problem çözmekten ve sorumluluk almaktan kaçır. Özellikle geleneksel öğretimde öğretmen ve öğrenci arasında dikey bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen sınıf içerisindeki tek otoritedir (Gürses, 2010). Bu da otoriteyi destekleyen bir sistemin oluşmasına neden olur. Öğrenci kendine verilen görev ve sorumlulukları cezalardan kaçmak için yapar. Böylece görev ve sorumluluklar sıkıcı bir hal alır. Bu durum öğrencinin gelecekteki yaşantısına da aynı şekilde yansır (Duruhan, 2004: 3-6).

Yaşamın her alanında karşımıza çıkmakta olan internet, günümüzde eğitim ve öğretimde de karşımıza çıkmaktadır ve eğitimde önemli bir yere sahiptir (Karaman vd., 2009: 11-13). Teknolojinin gelişimi ve öğretime etkisiyle yüz yüze eğitimin ve teknolojinin güçlü yönleri tek bir sistem çatısı altında toplanabilmektedir. Geçmişte sadece yüz yüze eğitimle sınırlanmış olan eğitim, bilişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte web ortamına da taşınmıştır (Demir ve Gözüm, 2011: 12). Öğrenme hedeflerine uygun metot ve teknoloji kullanıldığında; öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olması sağlandığında ve öğrenciye zamanında gerekli

dönütler verildiğinde uzaktan eğitiminde yüz yüze eğitim kadar etkili olabileceği düşünülmektedir (Karataş, 2003: 103). Bu durum uzaktan eğitimin hızla gelişip yaygınlaşmasına neden olmuştur.

Uzaktan eğitim, eğitimcilerin ve öğrencilerin farklı ortamlarda bulunduğu, iletişimin teknolojik araçlar ile gerçekleştirildiği, eğitim ve öğretim etkinliklerinin tümüdür (İşman, 1998). Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencilerin farklı mekânlarda bulunduğu, öğrenme faaliyetlerinin basılı, elektronik, hareketli ve sesli materyallerle yapıldığı, çevrimiçi (online) veya çevrimdışı, eş zamanlı veya eş zamansız olarak gerçekleştirilebilen ve yüz yüze öğretim faaliyetleri ile desteklenmekte olan öğretim biçimidir (Gülüşen, 2011). Uzaktan eğitim oldukça tercih edilen bir yöntemdir. Çünkü gerek öğretmenlere ve yöneticilere gerekse öğrencilere büyük avantajlar sunmaktadır. Bu avantajlar şu şekilde sıralanabilir (Yazıcı, 2004; Eisinger, 2009'dan Akt. Balta, 2014):

- Eğitim hizmetleri daha geniş kitlelere götürülebilmektedir.
- Eğitimde imkân ve fırsat eşitliği sağlamaktadır.
- Öğrenilenlerin akılda kalma oranı ve motivasyonda yükselme sağlanmaktadır.
- Farklı mekanlarda bulunan uzmanlardan faydalanılabilmektedir.
- Farklı bireyler için farklı hız ve yöntemlerle öğrenme imkânı sunmaktadır.
- Bu yöntemle yaşam boyu öğrenme olanağı sunulmaktadır.
- Gereken bilgilere istenilen zamanda ulaşım sağlanmaktadır.
- Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre planlama yapılabilir.
- Bazı kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin (konuşma güçlüğü, utangaç olma vb.) verimliliğinin artması sağlanmaktadır.
- Öğrenim maliyetleri diğer yöntem ve tekniklere göre oldukça düşüktür.

Uzaktan eğitim ve öğretim eşzamanlı ve eşzamansız eğitim ve öğretim olmak üzere ikiye ayrılır. Eşzamanlı ve eşzamansız eğitim ve öğretim, tek yönlü-pasif ve çift yönlü-etkileşimli olmak üzere iki alt başlığa ayrılmaktadır. Uzaktan eğitim ve öğretimin çeşitleri ve özellikleri Tablo 1.1'de gösterilmektedir (Ersoy, 2008).

Tablo 1.1: Uzaktan Eğitim-Öğretim Çeşitleri ve Özellikleri

UZAKTAN EĞİTİM-ÖĞRETİM ÇEŞİTLERİ VE ÖZELLİKLERİ			
Eşzamanlı		Eşzamansız	
Tek Yönlü-Pasif	Çift Yönlü-Etkileşimli	Tek Yönlü-Pasif	Çift Yönlü-Etkileşimli
Ders eş zamanlı olarak öğrencilere iletilir fakat öğrenciler ders sırasında iletişimde bulunamazlar.	Ders eşzamanlı olarak öğrencilere iletilir ve öğrenciler ders sırasında iletişimde bulunabilirler.	Önceden hazırlanmış olan ders içeriklerine öğrenciler istedikleri zaman ve mekânda istedikleri ölçüde ulaşabilirler fakat iletişimde bulunamazlar.	Önceden hazırlanmış olan ders içeriklerine öğrenciler istedikleri zaman ve mekânda istedikleri ölçüde ulaşabilirler. Öğrenciler e-posta, forum vb. yollarla iletişimde bulunabilirler.

Kaynak: Ersoy'dan (2008) alınmıştır.

Bilgisayar ve internet teknolojisinin her geçen gün geliştiği ve bugün geldiği noktada birçok eğitim kurumu internete dayalı uzaktan eğitime geçiş yapmıştır (Tosun, 2007). Uzaktan eğitimde web teknolojilerinin kullanılmasıyla oluşturulan eğitim yöntemi ise “online eğitim” kavramı olarak adlandırılmaktadır. İnternetin eğitim amaçlı kullanılması farklı kaynaklarda farklı isimlerle yer almaktadır. Bu isimler; Online (Çevrimiçi) Eğitim, İnternete Dayalı Eğitim, Web Tabanlı Eğitim ve İnternet Destekli Eğitim gibi isimlerden oluşmaktadır. Bu kavramların tamamı birbirleri yerine kullanılabilen kavramlardır ve hepsi aynı amaca hizmet etmektedir (Türel ve Varol 2005).

Online eğitim Horton (2000) tarafından “amaçlı ya da amaçsız, insanı herhangi bir alanda eğitebilmek amacıyla web teknolojilerinin kullanılması” olarak tanımlanmaktadır. Web teknolojileri ile oluşturulan sanal öğrenme ortamlarında öğretmen ve öğrenciler, metin, grafik, veri ve formül gibi öğeleri paylaşabilirler (O’Neil, Fischer, Cherly ve Newbold, 2009: 83-97). Maliyet açısından bakıldığında online eğitimin maliyetinin geleneksel örgün eğitim maliyetlerine göre neredeyse yarı yarıya daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun yanında online eğitimin etkileşimli eğitim özelliği ve güncel içeriklere ulaşımın kolay olması da göz ardı edilmemelidir (Docent Inc, 2002’den Akt. Al ve Madran, 2004). Bunun yanı sıra online eğitimde coğrafi olarak ya da geçici bir süre için gitmek zorunda olan öğrencilere etkileşimde olma ve bilgi paylaşımı yapabilme, iş birlikli çalışmalarda görev alabilme, farklı durumları görebilme imkânı sağlanmaktadır. Böylece coğrafi sınırlar ortadan kalkmakta ve öğrencilerin her konu için çok kültürlü bir bakış açısına sahip olmasını

sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıftan bağımsız olması, bina ve personel ihtiyacının bulunmaması, eğitim-öğretim giderlerinin azalması açısından da birçok avantajı bulunmaktadır (Yeniad, 2006).

Başlangıçta uzaktan eğitim programları, geleneksel eğitim programlarını desteklemek amacıyla kullanılmıştır fakat uzaktan eğitim programlarının sağladığı avantajlar sebebiyle bu programlara talep artmıştır. Bunun yanında her geçen gün teknolojik gelişmelerin olması ve teknolojinin hayatı kolaylaştırması, eğitimde teknolojinin kullanılmasını sağlamıştır (Çallı, Bayram ve Karacadağ, 2002; Zırhıoğlu, 2006). Tüm bunlar ışığında yabancılar Türkçe öğrenirken yüz yüze eğitim ve online eğitim yöntemlerinden birini tercih etmektedir. Hangi eğitim yönteminin yabancıların Türkçe öğrenmesi açısından daha kullanışlı ve verimli olduğu konusu da bu bağlamda önem kazanmaktadır. Bu sebeple yabancıların Türkçe öğrenmesinde yüz yüze eğitimin ve online eğitimi etkileyen faktörlerin incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlgili literatür incelendiğinde yabancıların Türkçe öğrenimi konusunda Büyükkiz ve Hasırcı'nın (2013) yaptığı çalışmada dil öğretiminin sözlükler ve metin tercüme temelden ziyade iletişime yönelik yapılmasının daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Khomeniuk'un (2020) çalışmasında Türk Dili ve Edebiyatını öğrenen yabancı öğrencilerin genel problemlerinin Türk kültürüne ilişkin unsurların anlaşılabilmesi kaynaklandığı tespit edilmiştir. Şenyiğit ve Okur'un (2019) yaptığı çalışmada kelimelerin sadece sözlükbirim bazında değil, her sözlükbirimin farklı anlamları düzeyinde de dil seviyeleriyle ilişkilendirilmesinin Türkçe öğreniminde daha etkili olacağı sonucuna ulaşmıştır. Aslan ve Coşkun'un (2016) çalışmasında sözcük öğretiminde oyun ve bulmaca gibi çeşitli aktivitelerin yapılmasının öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırdığı ortaya çıkmıştır. Wright (2005): Hadfield (1999) ve Lee (1986) tarafından yazılan kitaplarda yabancı dil öğretimi yapılırken oyunların çok önemli bir yer tuttuğu savunulmuştur. Dündar'ın (2019) yaptığı çalışmada ise öğrencilerin %94,44'ünden, internet tabanlı izle Öğren uygulamasının Türkçe öğrenmelerine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Herron ve Tomasello (1988) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğretiminde düzeltici geri bildirimlerin dil öğrenimini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Chaudron (1977) ve Ramirez ve Stromquist (1979) tarafından yapılan çalışmada da

yabancı dil öğretiminde öğrenci hatalarının anında düzeltilmesinin dil öğrenimini kolaylaştırdığı rapor edilmiştir.

Yüz yüze eğitim ve online eğitimin karşılaştırılması konusunda Eroğlu ve Kalaycı'nın (2020) yaptığı çalışmada uzaktan eğitim uygulamalarının, yüz yüze eğitime göre daha çok avantajının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fakat uzaktan eğitim uygulamasının başarılı olabilmesi için en önemli şartın doğru bir şekilde planlanıp uygulanabilmesi olduğu ifade edilmiştir. Kör'ün (2013) yaptığı çalışmada ise Kırklareli Üniversitesinde uzaktan eğitim alan öğrencilerin, yüz yüze eğitim alan öğrencilere göre nispeten daha yüksek akademik başarı puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Schutte (1997) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin, yüz yüze eğitim ile öğrenim gören öğrencilere göre %20 daha yüksek başarıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Dutton'un (TARİH) yaptığı çalışmada da uzaktan eğitim öğrencilerinin, örgün eğitim öğrencilerine göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Eroğlu'nun (2018) çalışmasında uzaktan eğitim alan öğrencilerin derslerin işleniş konusunda yeteri kadar verim sağlayamadığı ve bu derslere yalnızca sınavlarda başarılı oldukları tespit edilmiştir. Karataş'ın (2003) çalışma sonucunda örgün eğitim ile uzaktan eğitim öğrencileri arasında öğrenim durumları temel alındığında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Spooner vd.'nin (1999) yaptığı çalışmada öğrencilerin akademik başarılarının öğretim şekline (geleneksel ve uzaktan eğitim) göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Stack vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Summers vd.'nin (2005) yaptığı çalışmanın sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile geleneksel eğitim öğrencileri arasında akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna rağmen uzaktan öğretim öğrencileri, yüz yüze öğretim öğrencilerine göre derslerden daha az memnun kaldıkları görülmüştür. Bahşi'nin (2019) çalışmasının da Karataş'ın çalışma sonucunu desteklediği görülmektedir. Çataloğlu, Erbay ve Kör'ün (2012) yaptığı çalışmada ise uzaktan eğitim öğrencilerinin başarıları örgün eğitimdeki öğrencilerle kıyaslandığında, uzaktan eğitim öğrencilerinin başarılarında daha belirgin bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlgili literatür akademik başarıyı etkileyen faktörler açısından incelendiğinde ise Fralinger ve Oslon'un (2007) yaptığı çalışmada öğrencilerin diğer paydaşlarla iş birliği içerisinde olduğu görülmüştür. Böyle bir ortam sağlandığında öğrencilerin

derse istekli bir şekilde geldikleri, derse katılım oranlarının, ilgi, istek ve motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kurt'un (2021) yaptığı çalışmanın sonucunda yabancı dil kaygı durum puan ortalaması ve akademik başarı puan ortalaması arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kaya'nın (2012) yaptığı araştırmanın sonucunda motivasyonu yüksek olan öğrencilerin başarılarının da yüksek olduğu rapor edilmiştir. Aksoy (2012) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil öğrenme kaygısının akademik başarıyı olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Tunçel'in (2014) yaptığı çalışmada ise belirli düzeyde kaygının yabancı dil başarısını artırıcı rol oynadığı, iki yabancı dil bilen katılımcıların Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının bir yabancı dil bilenlere göre; üç ve üstü yabancı dil bilen katılımcıların motivasyon düzeylerinin ise hem bir yabancı dil bilen katılımcılara hem de iki yabancı dil bilenlere göre daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ünal'ın (2016) yaptığı çalışmada öğrencilerin yabancı dili konuşmakta zorluklar yaşadıkları ve bunun yabancı dil motivasyonunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun dolayısıyla öğrencinin başarısını da doğru orantılı olarak etkilediği görülmüştür. Güneri (2018) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin derse katılım düzeyleri yükseldikçe öz yeterlik inançları ve tutumlarının da doğru orantılı olarak yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Haertal, Walber ve Haertal'ın (1981) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, öğrencilerin sınıf çevresi algılarının akademik başarı, öğrenci memnuniyeti, öğrencilerin derse karşı istekli olması ve derse yönelik motivasyonun yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Baek ve Choi'nin (2002) yaptığı çalışmanın sonucuna göre pozitif sınıf ikliminin, öğrencilerin akademik başarılarına, derse katılımlarına, devam durumlarına ve derse karşı tutumlarına önemli ölçüde ve pozitif yönde etki ettiği belirlenmiştir. Kodippili ve Senaratne (2008) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda hem bilgisayarlı interaktif ev ödevinin hem de geleneksel şekilde yapılan ev ödevinin, öğrencilerin derslerindeki başarılarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Bunun yanı sıra Trautwein (2002) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç çıktığı görülmektedir. Araştırmanın sonucuna göre tüm çalışmalar sonucunda ev ödevi yapma sıklığının dersin başarısını pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Cardelle ve Corno (1981) tarafından yapılan çalışmada ise ev ödevlerinde öğrencilere yazılı geri bildirim yapmanın öğrencilerin dil öğrenme başarılarını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Cooper'in (1989) yaptığı çalışmada ödev için ne kadar zaman harcanırsa akademik başarının da o kadar

arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Flunger vd. (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre ödeve yüksek çaba ve zaman harcayan öğrencilerinin akademik başarılarının da paralel olarak arttığı, ödeve az çaba ve zaman harcayan öğrencilerin akademik başarılarının ise buna paralel olarak düştüğü tespit edilmiştir. Kılıçaslan'ın (2021) yaptığı araştırmanın sonucunda devamsızlık yapan öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek, akademik motivasyon düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür. Öztekin'in (2013) araştırmasında ise devamsızlık yapan öğrencilerin akademik başarısında yüksek oranda negatif yönde bir etkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Lan ve Lanthier (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda devamsızlık yapan ve okulu terk etme eğilimi gösteren öğrencilerin akademik başarılarının, derse katılımlarının, öğretmen öğrenci ilişkilerinin, motivasyonlarının her geçen yıl azaldığı, okul kültürü ve değerlerine karşı ilgisiz oldukları tespit edilmiştir. Küçükali'nin (2011) yaptığı çalışmada ise yabancı dil gelişimi yüksek olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme başarılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda verilen bilgiler ve araştırma bulguları incelendiğinde yabancıların Türkçe öğretiminde yüz yüze eğitim ile online eğitimi etkileyen faktörlerin karşılaştırılmasının incelenmediği görülmüştür. Türkçe öğretiminde yüz yüze eğitim ile online eğitimi etkileyen faktörleri belirlenmesi ve bu faktörlerin karşılaştırılması Yükseköğretim yönetimine katkı sağlayacağı söylenebilir. Buradan hareketle araştırma da *“Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini, öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu anlamlı bir şekilde etkilemekte midir?”* sorusu problem cümlemizi oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, “Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini, öğrenim şeklinin (online ve yüz yüze eğitim): öğrencinin öğrenme isteğinin, derse katılımının, ev ödevi yapma sıklığının, dil gelişim hızının ve devam durumunun etkisi olup olmadığını belirlemek ve karşılaştırmaktır. Belirlenen amaca uygun olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri, öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu

öğrenim şekline (online ve yüz yüze eğitim) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ile öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Önem

Yabancı dil öğrenimi insanın hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple günümüzde bir hatta birden fazla yabancı dil bilmek büyük bir ihtiyaç haline gelmiştir. Günümüzde Türkiye'nin içinde bulunduğu konum ve Türkiye'ye artan ilgi sebebiyle yabancıların Türkçe öğrenimi konusu da önem kazanmıştır. Bu bağlamda yabancıların Türkçe öğreniminde yüz yüze eğitim ile online eğitimi etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve karşılaştırılması son derece önem arz etmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde yüz yüze ve online eğitim ile ilgili pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Yüz yüze eğitim ve online eğitimin karşılaştırılmasına bakıldığında yüz yüze eğitimin online eğitime göre (Eroğlu, 2018; Eroğlu ve Kalaycı, 2020; Kaya, 2012) ve uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha etkili olduğu görülmektedir (Çataloğlu, Erbay ve Kör, 2012; Kör, 2013). Bazı araştırmalarda ise yüz yüze ve online eğitim arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı rapor edilmiştir (Bahşi, 2019; Karataş, 2003). Bunun yanında çeşitli araştırmalar incelendiğinde yaş, öğrenim durumu, cinsiyet, kaygı ve motivasyon, öğrenim şekli, öğrencilerin derse karşı tutumu gibi pek çok değişkenin öğrencilerin akademik başarısını etkilediği görülmektedir (Aslan ve Coskun, 2016; Bahşi, 2019; Kaya, 2012; Khomeniuk, 2020; Kör, 2013; Kurt, 2021). Bu anlamda çalışmanın alan yazına katkı sağlaması bakımından önemli görülebilir. Ayrıca araştırma sonucunda ortaya çıkacak bulgular yabancılar Türkçe öğretiminde görevli öğretmenler ve diğer eğitimcilere, yabancılar Türkçe öğretilirken hangi eğitimin sisteminin etkili olacağı ve nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda önemli ipuçları vereceği için de önemli kabul edilebilir. Özellikle günümüzde yaşanan pandemi gibi küresel boyuttaki problemler online eğitime geçişi hızlandırmıştır. Bu anlamda da çalışmamızın önemli olduğu söylenebilir. Bunların yanında çalışmamız

TÖMER, DİLMER gibi yabancılara Türkçe öğretimi yapan Yükseköğretim kurumları için yol gösterici olabilir. Bundan sonra bu alanlarda çalışma yapacak olan araştırmacılara kaynak oluşturması çalışmanın önemli bir diğer özelliği olarak ifade edilebilir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracının yapılan araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma, 2019-2020 yılları arasında Ankara Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır.
- Bu araştırmadan edilen bulgular araştırmanın yürütüldüğü üniversite öğrencileriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Herhangi bir meslek, sanat veya iş için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkların elde edilmesi amacıyla yapılan çalışma, tahsildir (TDK, 2021).

Yüz Yüze Eğitim: Yüz yüze eğitim; öğrencilerin daha önce belirlenmiş bir zamanda örgün öğretim kurumlarına gelerek, eğitimciler tarafından yapılan öğretim etkinliklerinin tamamıdır (MEB, 2009).

Online Eğitim: Bilgisayar ve internet teknolojisinin her geçen gün geliştiği ve bugün geldiği noktada birçok eğitim kurumu internete dayalı uzaktan eğitime geçiş yapmıştır. Uzaktan eğitimde web teknolojilerinin kullanılmasıyla oluşturulan eğitim yöntemi ise “online eğitim” kavramı olarak adlandırılmaktadır (Tosun, 2007).

Yabancı Dil: Bir milletin kendi anayasasında belirttiği ve milleti oluşturan fertlerin ortak olarak konuştuğu ana dilleri dışında kalan dillerin tümü yabancı dildir (Barın, 2004: 20).

Yabancı Dil Öğrenimi: Ana dilin dışında farklı bir dili öğrenme sürecidir (Barın, 2004: 20).

Türkçe Öğrenimi: Ana dili Türkçe dışında başka bir dil olan bireylerin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecidir.



İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Öğretiminde Temel Kavramlar

2.1.1. Dil

Dil kavramı yüz yıllardan beri birçok araştırmacı tarafından araştırılan bir kavram olmuştur ve dil kavramı hakkında birçok tanım yapılmıştır. TDK'ye (2021) göre dil; “İnsanların hislerini, duygu ve düşüncelerini ya da duyduklarını aktarmak için kelime ya da işaretlerle yoluyla anlaşma yapmaları, lisan.” dır. Dil, bireyler arasında iletişimi ve anlaşmayı sağlayan doğal bir olgudur (Ergin, 1994). Dil, bir toplumu oluşturan bireylerin aktif olarak konuşmalarıyla ve ortaklaşa bir sistemle ortaya çıkan ve gelişen, aynı zamanda her bireyde doğuştan var olan bir olgudur (Saussure, 1998). Dil, duygu, düşünce ve isteklerin, ses ile karşılık bulmasıyla anlamlandırılması ve toplumca oluşturulmuş kurallarla birlikte bu duygu, düşünce ve isteklerin başkalarına aktarılmasını sağlayan bir dizgedir (Aksan, 2010). Dil sadece kelimeleri içinde barındıran bir kavram gibi görünse de sadece kelimelerden oluşmaz. Dil kavramı içinde işaretleri, kelimeleri, kelime gruplarını ve cümleleri barındırır (Ergin, 1994: 6).

Dil, insanların tüm dilek ve düşüncelerinin sözcüklerle ya da işaretlerle anlamlandırılarak iletişim kurma yoludur. İnsanlar dil sayesinde öğrenme ihtiyaçlarını karşılarlar ve kendilerini geliştirme imkânı bulurlar. Dil ve öğrenme kavramları birbirilerini doğrudan etkileyen kavramlardır. Dil olmadan öğrenmenin olması mümkün değildir (Güneş, 2017: 21). Dil kavramı olmadan insanın kendini geliştirmesi, çağa ayak uydurması, dünyayı tanınması mümkün değildir. Dil olmadan insan içinde yaşadığı çağı anlayamaz ve içinde yaşadığı çevreyi anlamlandıramaz (Güneş, 2017).

Yapılan tüm tanımlar incelendiğinde dil, bireylerin doğduktan sonra, farkında olmadan, içinde bulunduğu çevrenin etkisiyle şekillenen, bireylerin dünyayı daha iyi anlamasını ve çağa ayak uydurmasını sağlayan en önemli yeteneklerden biridir. Dil, insanlarla iletişim ve etkileşimde kullanılan en temel araçtır. Dil, bir iletişim aracı ve

sistemler bütünüdür (Erdem ve Çelik, 2011). Dilin birçok özelliği bulunmaktadır. Bu özelliklerden bazıları (Kayasandık, vd., 2007):

- Dil bir iletişim aracıdır.
- Dil doğal bir yapıya sahiptir.
- Dilin kendine ait kuralları ve sistemi vardır.
- Dil, yaşayan bir varlıktır (doğar, büyür, gelişir ve ölür).
- Dil bir anlaşma sistemidir.
- Dil, bir millet ve toplumun ortak ürünüdür.
- Dil, bulunduğu çevre ve şartlara göre değişiklik gösterebilir.

Tüm bu anlatılanlara bağlı olarak dil yetisi ise insanın doğuştan sahip olduğu, dil öğrenimi için gereken özelliklilerin tamamıdır. Bu özelliklerin tamamı sayesinde insanın dil öğrenmesi mümkün olur (Demir, 2014: 44). Dil yetisi hem bireysel hem de toplumsal özellikleri içinde barındırır. İnsanın doğuşu itibariyle büyür ve gelişim gösterir.

2.1.1. Ana Dil ve Ana Dili

Ana dil kelimesinin kökenine bakıldığında “ana” kelimesinin temel kaynak anlamına geldiği görülmektedir. Buradan yola çıkarak “Ana Dil” kavramının içinde başka dil özelliklerini bulunduran, bu özellikler sayesinde gelişim gösteren temel dil anlamına geldiği söylenilebilir. Ana dil kavramının temelini uzun bir geçmişinin olduğu, farklı diller ve lehçeler sayesinde gelişim gösterdiği, bu sayede yeni akraba dilleri ortaya çıkarma özelliği bulunan bir sistemi vardır (Oruç, 2016: 314). TDK’ye (2021) göre “Ana Dil” kavramı kendisi sayesinde farklı diller ya da lehçeler üretmiş olan dil anlamına gelmektedir. Ana dil öğreniminde dil bilgisi, gramer yapısı gibi özelliklere ihtiyaç duyulmamaktadır. Ana dil ezber yoluyla ya da benzetme ve tekrar etme yöntemleriyle öğrenilir (Barın, 1994).

Ana dili kavramı ise birçok farklı kişi tarafından tanımlanmıştır. En yaygın tanım olarak “Anne sayesinde öğrenilmeye başlanan daha sonra bireyin içinde bulunduğu çevredeki etkileşimle birlikte gelişen ve bireylerin çevresiyle etkileşimde olmasını sağlayan dildir” tanımı gösterilmektedir (Aksan, 2010). Daha sonra bu tanım dışında pek çok tanım ön plana çıkmıştır. “Ana Dili” kavramı TDK’ye (2021) göre insanın doğduğu andan itibaren ailesi, içinde yaşadığı çevre ve toplum sayesinde öğrendiği

dildir. İnsan yaşadığı toplumla bir bütündür. Ana dili bu toplumla etkileşim ve iletişim sayesinde öğrenilir ve gelişir. Ana dili kişinin ilk öğrendiği dile denir (Barın, 2004: 20). Ana dili öğrenirken kişiler beraberinde kültürel ve ulusal miraslarını da öğrenirler (Koç, 1992: 28). Bu tanım bize bireylerin ana dil ile aralarında sıkı bir bağ olduğunu göstermektedir. Birey kendini ifade edebilmek için özellikle bir dil de ustalaşır. Kişinin ustalaştığı, kendini en kolay şekilde ifade ettiği, dile ait temel becerilerin tamamını ustalıkla kullanabildiği dil ana dili olarak gösterilebilir.

2.1.2. Yabancı Dil

TDK'ye (2021) göre Ana dilin dışında kalan dillerin tamamına yabancı dil denmektedir. Yabancı dil kişinin sonradan ve bilinçli olarak öğrendiği dillerin tamamıdır (Demircan, 2002: 8). Yabancı Dil, eğitim kurumlarında öğrenilen ve genellikle ikinci planda olan dil olarak tanımlanabilir (Klein, 1984: 34). İlk öğrenilen dilden sonra bilinçli olarak öğrenilen yeni dillerin tamamı yabancı dil olarak nitelendirilmektedir (Demircan, 2002: 8).

Yabancı dil öğretimi kültürlerarası iletişim ve etkileşimde önemli bir yere sahiptir. Çünkü yabancı dil öğrenen birey, öğrendiği yabancı dile ait dil bilgisi ve gramer yapısının yanı sıra, o dilin kültürünü ve tarihini de öğrenir. Yabancı dil öğreniminde kültür aktarımı çok büyük bir öneme sahiptir. Bunun yanı sıra insanlar birçok farklı sebeplerle yabancı dil öğrenmektedir. Bunların sebeplerin başlıcaları arasında farklı bir ülkeye taşınmak ya da farklı bir ülkede çalışmak zorunda olmak, seyahat, çeşitli sebeplerle farklı kültürlere ait tarihi ve kültürü öğrenme ya da araştırma ihtiyacı veya eğitim gibi sebepler gösterilebilir (İşcan, 2011).

2.1.3. İki Dillilik ve Çok Dillilik

Bir bireyin birçok farklı sebepten dolayı iki farklı dile aynı anda sahip olması ya da iki farklı dilin temel dil becerilerini yeterli seviyede kullanabilmesine iki dillilik denir (Oruç, 2016: 283). Çok dillilik ise kişinin ikiden daha fazla dil bilmesi ve bu dillerin tamamını yaşadığı çevrede aktif olarak yeterli düzeyde kullanabilmesidir (Demir, 2014: 145). Bu tanımın yanı sıra Kelağa (2005) çok dilli olan bireylerin konuştuğu her dili aynı seviyede kullanmadığını söylemektedir. Yani çok dile sahip olan bir birey bazı dili yeterli seviyede kullanabilirken, konuşucusu olduğu diğer bir dili yeterli seviyede kullanamayabilir. İki dillilik ve çok dilliğin birçok farklı sebebi bulunmaktadır.

Bunlardan bazıları arasında evlilik, bir bölgede azınlık olarak yaşama, farklı bir bölgeye ya da göç etmek zorunda olma, turizm ya da ticaret ile ilgili ilişkiler gösterilebilir.

Genellikle yabancı dil kavramı ile iki dillilik kavramı birbirine karıştırılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Aslında bu kavramlar birbirinden farklı kavramlardır. Yabancı dil kişinin bulunduğu bölgenin dışında konuşulmasına rağmen, bireylerin kendi çabalarıyla hangi yaşta olursa olsun yeni bir dil öğrenmesidir. İki dillilikte ise birey doğduğu andan itibaren iki dille aynı anda etkileşimde olur ve kolay bir şekilde iki dili de aynı anda edinebilir. Bu dil kavramlarının tamamında zaman ve mekân faktörü büyük bir rol oynamaktadır (Khomeniuk, 2020: 24).

2.1.4. Dil Öğrenme Süreci

Dil öğrenme sürece anne karnında başlamaktadır. Bebek, henüz anne karnındayken çeşitli sesleri duymaya başlar ve bu öğrenme sürecini tetikler. Böylece bebek doğduğu anda belli bir dil yeteneğiyle doğar ve bu yeteneği zamanla geliştirir. Her bir bireyin dil öğrenme yetisi ve dil öğrenme hızı birbirinden farklıdır (Erdoğan, 2019: 13).

Dil öğrenme sürecinde bazı dönemler büyük önem taşımaktadır. Bu dönemlerde yaşı küçük olan çocuk birçok uyarana maruz kalır. Böylece dil öğrenme süreci gelişim göstermeye başlar. Çocuk öncelikle çevresinde gördüklerine tepkiler vererek çeşitli sesler çıkarmaya başlar. Daha sonra bu sesler yerini mırıldanmalara bırakır. Çocuk genel olarak ilk kelimelerini söylemeye 12-15 ay arasında başlar. Yaklaşık 2 yaşına geldiğinde ise hemen hemen 200-300 kelimeyi anlar. 3 yaşına geldiğinde kelime oyunları oynamaya başlayabilir. Bu yaş aralığında yaklaşık olarak 900-1000 arasında kelimeyi rahatlıkla anlayabilir. 3 yaşından sonra ise çocuk dil öğrenme gelişimini hızlandırır. Birçok kelimeyi anlamaya başlar. 4 yaşına ulaştığında yaklaşık olarak 1500-2000 kelimeyi anlayabilir. 5-6 yaşlarında ise 20-24 bin arasında kelimeyi anlayabilir ve yaklaşık 2-3 bin kelimeyi kullanmaya başlar. Böylelikle çevresiyle etkileşimi artar ve sözcük kapasitesi her geçen gün artmaya devam eder (Erdoğan, 2019: 13).

2.1.5. Dil Öğretim Becerileri

TDK'ye (2021) göre öğretim; belli amaçlar doğrultusunda, bireylere gerekli olan bilgileri verme, bireylere rehberlik yapma işidir. Dil öğretiminde dil becerileri önemli

bir yer tutmaktadır. Dil becerileri anlama ve anlatma becerileri olarak ikiye ayrılır. Anlama becerileri okuma ve dinleme, anlatma becerileri ise konuşma ve yazma bölümlerinden oluşur. ADP ölçütlerine göre konuşma becerisi, karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerisi olmak üzere iki alt bölüme ayrılır (Erdoğan, 2019).

Temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma becerisinin okuma ve yazma becerisinden daha önce öğrenilmesi büyük önem taşımaktadır. Dinleme; sesli uyarıların tümünü işitme ve duyma işidir. Uyarılar aracılığıyla işitme işi gerçekleştiğinde zihinde canlandırma yapılır. Yabancı dil öğretiminde dinleme ise farklı dillerde konuşulanları anlama ve zihinde canlandırma becerisi olarak tanımlanır. Temel dil becerileri araştırıldığında bu becerilerden en zor kazanılanının dinleme becerisi olduğu görülmektedir (Demirel, 2010: 90).

Okuma becerisi farklı birçok beceriyi aynı anda kullanarak yazılı olan ifade ve sembollerin anlamlandırılması işidir. Kişinin belleğinde daha önce öğrenmiş olduğu bilgiler yer alır. Bu bilgiler aracılığıyla kişi okuduklarını anlamlandırır. Okumanın tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için, kişinin okuduklarını doğru bir şekilde anlamlandırması gerekir (Demirel, 2010: 101). Okuma becerisinde temel amaç kişinin istediği ya da ihtiyacı olduğu yazılı kaynakları okumasına imkân sağlamaktır. Burada dikkat edilmesi gereken husus okuma yapıldığında verilmek istenenin doğru bir şekilde anlamlandırılması, bilinmeyen yeni kelimelerin anlamlarının yazının genel anlamından çıkarılmasının sağlanmasıdır (Erdoğan, 2019: 14).

Yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde üzerinde en çok durulması ve çalışma yapılması gereken beceri konuşma becerisidir. Konuşma duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçların çeşitli sesler yoluyla anlamlı bir şekilde ifade edilmesi olarak tanımlanır. Öğrenciler genelde en çok bu beceride zorluk çekerler. (Küzeci, 2007: 18). Bireylerin iyi bir konuşma becerisine sahip olabilmeleri için telaffuzlarda yapılan yanlışların anında düzeltilmesi, vurgu ve tonlamaların yerinde ve doğru yapılması gerekir. Tekrarlama çalışmaları konuşma becerisinde büyük önem taşır. Konuşma becerisinde temel amaç bireylerin yabancı bir dilde, doğru bir şekilde ifade etmek istediklerini konuşmaları, yabancı insanlarla etkileşim ve iletişim içinde olmalarını sağlamaktır (Demirel, 2010: 96).

Yazma ise duydu, düşünce istek ve ihtiyaçlarımızın tamamını yazılı ve anlamlı sembollerle, doğru bir şekilde ifade etme işidir. Bu becerinin diğer becerilerle birlikte

doğru orantılı bir şekilde gelişmesi gerekir. Yabancı Dil öğretimi becerileri arasında en çok ihmal edilen beceri yazma becerisidir. Bu sebeple yazma becerisi diğer becerilere göre daha fazla dikkat gerektirir (Küzeci, 2007: 26). Yazma becerisinde aşamalı olarak önce kelime ve cümlelerin doğru yazılması sağlanmalıdır. Sonraki aşamada kısa yazı ve deneme çalışması yapılır. Son aşamada ise düşünce ve eylemlerimizin tamamının doğru bir şekilde aktarılması sağlanır. Yazma becerisinde amaç öğrenilen dile ait yazım ve dil bilgisi kurallarının doğru kullanımının sağlanmasıdır (Küzeci, 2007: 26).

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerine bakıldığı zaman anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerinin büyük önem taşıdığı görülmektedir. Bu becerilerin birbirinden ayrı beceriler olarak düşünmesi beklenemez. Bu sebeple dil becerilerinin tamamının birbirine paralel bir şekilde gelişmesi beklenmektedir.

2.2. Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi

Her geçen gün insanların birbiriyle iletişim ve etkileşim halinde olması, farklı kültürleri tanıma ve bilme ihtiyacının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu ihtiyaç yabancı dil öğreniminin artmasında büyük bir rol oynamaktadır. Çünkü yeni bir kültürü tanıyıp, bu kültürle etkileşim içinde olabilmek, ancak dil öğrenmekle mümkün olur (İşcan, 2011). Günümüzde pek çok ihtiyaç sebebiyle yeni bir dil öğrenme ihtiyacı ortaya çıkar. Bu sebeplerden bazıları farklı bir ülkeye seyahat etmek ya da taşınmak, turizm amaçlı geziler, eğitim, ticaret olarak sayılabilir. Tarih boyunca toplumların birbiriyle ilişki halinde olması yabancı dil öğreniminin de geçmişten beri büyük bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Yabancı dilin öğrenilmesi için sadece dil bilgisi kurallarını bilmek yeterli değildir (İşeri, 1996). Dil bilgisi kurallarının yanı sıra, dilin doğru bir şekilde kullanılabilmesi ve dile ait kültürel özelliklerin tam anlamıyla kavranması da gerekir (Barın, 2004). Yeni bir dil öğrenmek insanlara birçok açıdan olanak sağlar. Yeni bir dil öğrenen bireyler kendi ufuklarını genişletip, farklı bakış açılarına sahip olabilirler (Yaylı ve Bayyurt, 2011: 1). Yabancı dil bilme ihtiyacı teknolojinin her geçen gün geliştiği, yaygınlaştığı ve uluslararası ilişkilerin arttığı günümüzde büyük bir önem taşımaktadır (Yaşar, 1992). Bunun yanı sıra kendi kültürlerini diğer kültürlerle karşılaştırma ve sentezleme imkanına da sahip olurlar (Erişkon, 1996). Dil ve kültür kavramları

birbiriyle iç içe geçen kavramlardır. Yabancı dil öğrenimi sadece yeni bir dil değil, aynı zaman da yeni bir kültür öğrenimidir (Avcı, 2002: 316-319). Tüm bunların sonucunda insanların yeni bir dil öğrenme isteği ve ihtiyacı duyduğu söylenebilir.

Günümüzde dil öğretimi de en az dil öğrenimi kadar önemli bir yer tutmaktadır. Dilin doğru bir şekilde öğrenilmesi ancak doğru bir şekilde öğretilmesiyle mümkün olur. Burada en büyük sorumluluk öğreticilere düşmektedir. Öğreticiler dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemleri çok iyi bilmeli ve dile ait özelliklerin tamamını öğrenciye doğru bir şekilde aktarmalıdır. Bunun yanı sıra hedefler çok iyi bir şekilde belirlenmeli ve bu hedefler doğrultusunda öğretim gerçekleşmelidir. Yabancı dil öğretiminde belirlenen temel hedefler; yabancı dilde konuşan bir kişiyi doğru bir şekilde anlamak ve doğru bir şekilde karşılık vermek, konuşurken anlaşılır ve doğru bir telaffuz kullanmak, yabancı dile ait yazıları okuyup, gerektiğinde bu dilde doğru bir şekilde yazmak ve öğrenilen dilin kültürel özelliklerine aşina olmak şeklinde sıralanabilir (Mete, 2015: 15). Her bireyin temel dil becerilerini (konuşma, dinleme, yazma ve okuma) kullanabilme yeteneği birbirinden farklıdır. Öğreticinin bu farklıları dikkate alarak öğretim yapması gerekir. Bunun yanı sıra her bireyin karakteristik özellikleri (içine kapanık veya dışa dönük vb.) de farklılık gösterir. Öğretici tarafından bu farklılıklar iyi gözlenmeli ve dikkate alınmalıdır (Ekmekçi, 1983). Yabancı dil öğretiminde güdüleme çok önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü başarı ve güdülenmişlik birbiriyle doğru orantılı kavramlardır. Güdülenmiş olan birey dil öğrenimini daha kolay bir şekilde gerçekleştirir. Yeni bir dil öğrenen kişinin ise kendine olan güveni artar (Yaylı ve Bayyurt, 2011: 1).

2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlkeler

Yabancı dil öğretimi çok uzun zamandan beri yapılmaktadır. Günümüzde ise insanlar arası etkileşim ve iletişim en üst düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğrenmek artık sadece bir istek değil, aynı zamanda bir ihtiyaç haline gelmiştir (İşcan, 2011). Günümüzde yaşadığımız dünyayı daha iyi anlamak, çağa ayak uydurabilmek ve insanlarla etkileşimim sağlanabilmesi için yabancıların Türkçe, Türklerin yabancı dil öğrenmesinin son derece önemli olduğu söylenebilir.

Geçmişten günümüze pek çok araştırmacı tarafından yabancı dilin kolaylıkla ve etkili bir şekilde öğrenilebilmesi için birçok kural ve ölçüt belirlenmiştir (Demirel, 2010; Küçükahmet, 2002). Bu kural ve ölçütler sayesinde yabancı dil öğrenmekte olan birey

daha kolay şekilde öğrenir ve öğrenim sürecindeki verimlilik en üst düzeye ulaşır. Bu ölçüt ve kurallar bize öğretimin hangi amaçla ve hangi hedefler doğrultusunda yapılacağı ve kişilerin ne kadar zamanda, hangi biçimde öğrenmesinin daha verimli olacağı hakkında bilgiler verir. Bu şekilde belirlenen ilkeler doğrultusunda dil öğretim programları hazırlanır (Alver, 2019: 14-17). Bu alanda yapılan araştırmalar doğrultusunda yabancı dil öğretiminde kullanılan temel ilkeler şu şekilde özetlenebilir (Alver, 2019; Barın, 2004; Demirel, 2010):

- Öğretim Etkinliklerinin Önceden Planlanması
- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma
- Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta, Bilinenden Bilinmeyene Doğru Öğretme
- Dört Temel Beceriye Geliştirme
- Derse Etkin Katılımın Sağlanması
- Ana Dili Gerekli Durumlarda Kullanma
- Öğrencilere Dönüt Verme ve Yanlışların Anında Düzeltilmesi
- Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme
- Bir Seferde Tek Bir Yapıyı Sunma
- Görsel ve İşitsel Araçların Kullanılması
- Verilen Bilgilerin Günlük Hayata Aktarılması
- Dille Birlikte Kültürün Öğretilmesi

2.2.1.1. Öğretim Etkinliklerinin Önceden Planlanması

Etkili ve doğru bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretmenin dersi ve derste kullanacağı etkinlikleri önceden planlaması gerekir (Barın, 2004: 22). Öğretim etkinlikleri planlanırken dikkat edilmesi gereken birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin genel olarak öğrencilerin dil seviyesi, hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrencilerin istek ve ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Dersin Planlaması yapılırken bu faktörler göz önünde bulundurularak planlama yapılmalıdır (Demirel, 2010).

2.2.1.2. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma

Günümüzde her bireyin öğrenme düzeyinin farklı olduğu bilinen bir gerçektir. Bu gerçek doğrultusunda öğretim etkinliklerinin planlaması ve uygulaması yapılırken öğrenme düzeyi farklılıklarının göz önünde bulundurulması gerekir. Her bireyin

algılama kapasitesi, zekâ türleri, güdülenmesi, değer yargıları, psiko-sosyal durumları, motivasyonu, yetenekleri, istek, ilgi ve ihtiyaçları, amaç ve hedefleri farklı düzeylerde (Barın, 2004: 23). Öğretici öncelikle bu farklılıkları doğru bir şekilde tespit etmelidir. Bu tespitin doğru bir şekilde yapılabilmesi için öğreticinin öğrencileriyle ilgili olması gerekmektedir (Demirel, 2010; Küçükahmet, 2002).

Öğretici tüm bu farklılıklar doğrultusunda çeşitli etkinliklerden, modern teknoloji araçlarından ve materyallerden yararlanmalıdır. Öğretim yapılırken her öğrencinin ilgisini çekecek ve aktif katılımını sağlayacak şekilde uygulamalar yapılmalıdır. Bu şekilde öğrenmenin zenginleştirilmesi ve bireysel farklılıkların en aza indirilmesi sağlanabilir. Böylece etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmuş olur (Demirel, 2010).

2.2.1.3. Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta, Bilinenden Bilinmeyene Doğru Öğretme

Dil öğretiminde öğretimin küçük adımlarla, adım adım yapılması her zaman öğretimi ve öğrenimi kolaylaştırmaktadır. Bu şekilde etkili bir şekilde ilerleme sağlanabilir. Konuların daha iyi anlaşılabilmesi için aşamalı bir öğretim yöntemi benimsenmelidir. Anlatım yapılırken kolaydan zora, yakından uzağa, görünenden görünmeyene doğru bir aşama izlenmelidir. Bu doğrultuda öncelikle konuların zorluk aşamaları belirlenmelidir. Daha sonra konular bir sıraya koyulmalı ve adım adım öğretim sağlanmalıdır. Öğretim yapılırken sık sık görsel ve işitsel araçlara yer verilmelidir. Öğrenciye öğretilecek bilgilerin planlanmasında ve örneklerin verilmesinde hem doğal hem de sosyal olarak onun en yakın çevresinden hareket etmelidir. Bu sayede öğretimin kolaylaşmasını sağlanacaktır (Ergün ve Özdaş, 1997: 7). Öğretim yapılırken öncelikle öğrencilerin bildiği konulardan başlanmalıdır. Öğrenciler kolay ve somut konuları, zor ve soyut konulara göre daha kolay öğrenir. Bu nedenle bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru bir öğretim yöntemi uygulamak daha doğru olacaktır (Barın, 2004: 23).

Dil öğretiminde bu şekilde aşamalı bir yöntemin uygulanması dil öğretiminin yapılmasını kolaylaştıracaktır. Bu öğretim ilkesiyle öğrencilerin daha hızlı ve kolay bir şekilde öğrenmeleri sağlanır. Bilinen konular ile bilinmeyen konular arasında bir köprü kurulması, yabancı dil öğretiminin somutlaşmasını sağlayacaktır. Böylece bilinen konular ile bilinmeyen konular arasında bir bütünlük sağlanmış olur. Bunun yanı sıra bu şekilde bir öğretim ilkesinin benimsenmesi öğrencinin yeni kelime ve

konuları öğrenirken korkuya kapılmasını da engelleyeceği söylenebilir (Demirel, 2010: 30).

2.2.1.4. Dört Temel Beceriye Geliştirme

Yabancı dil öğretimi iletişim için önemli bir yer tutmaktadır (İşisağ ve Demirel, 2010: 193). Bu iletişimin doğru bir şekilde yapılabilmesi için dört temel dil becerisine ihtiyaç duyulmaktadır. Temel dil becerileri anlama ve anlatma becerisi olarak sınıflandırılmaktadır. Anlama becerileri “okuma ve anlama” becerilerinden, anlatma becerileri ise “konuşma ve yazma” becerilerinden oluşmaktadır. Bu temel beceriler yabancı dil öğretiminde çok büyük öneme sahiptir. Öğretim yapılırken bu becerilerin tamamının uyumlu bir şekilde öğretiminin sağlanması gerekir (Barın, 2004: 22). Bu amaçla dört temel becerinin aktif bir şekilde öğretilmesi için çeşitli yöntem ve tekniklere ihtiyaç duyulmaktadır.

Hiçbir becerinin diğer bir beceriye üstünlüğü bulunmamaktadır fakat yine de öğretim yapılırken belli bir sıra takip edilir. Öğrenilen yabancı dilin sadece konuşulması ya da sadece okunulmasının anlaşılması o yabancı dilin öğrenildiği anlamına gelmez. Bir yabancı dilin tam anlamıyla öğrenilebilmesi için temel dil becerilerinin tamamının bütünleşmiş olması gerekir (Demirel, 2010: 29).

2.2.1.5. Derse Etkin Katılımın Sağlanması

Geleneksel öğretim yöntemleri öğretimin öğretmen merkezli olduğu, öğrencilerin ise edilgen bir şekilde öğretime katıldığı uygulamalardır. Günümüzde ise öğrenci merkezli öğretim ve uygulamalar yapılmaktadır. Bu öğretim yönteminde öğretmenin rolü kılavuzluk etmek ve yol göstermektir. Öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi sağlanır. Öğrenci derste etkin bir rol oynat ve öğrencinin bilgiyi keşfetmesi sağlanır. Bu şekilde yapılan öğretimin daha kalıcı olduğu ve öğrenmenin daha hızlı bir şekilde gerçekleştiği söylenebilir (Demirel, 2010: 31).

Öğretim yapılırken öğrencilerden beklenen bazı davranışlar bulunmaktadır. Öğrenci derse hazırlanarak gelir. Dersin öncesinde gerekli araştırmaları yapar. Yabancı dil öğretimi yapılırken öğrencilerin bu şekilde hazır bulunması, dil öğreniminin ve öğretimin kolaylaşmasını sağlar. Öğretmenin ise derste her öğrenciye eşit söz hakkı tanınması, öğrencilerin derse aktif katılım sağlanması için öğrencileri motive etmesi ve güdülemesi, öğretimi tüm öğrencilere göre doğru bir hızla gerçekleştirmesi, bireysel

farklılıklara dikkat etmesi gerekir. Tüm birleşenler doğru bir şekilde bir araya geldiğinde, ders öğrenciler için daha eğlenceli bir hale gelir. Tüm bunlar sayesinde edilen bilginin kalıcılığı da artar. Bu sebeple yabancı dil öğretimi yapılırken öğrenciyi sıkmadan derse etkin katılımının sağlanması büyük bir öneme sahiptir (Barın, 2004: 22).

2.2.1.6. Ana Dili Gerekli Durumlarda Kullanma

Yabancı dil öğretimi yapılırken başlangıç derslerinde öğrenciler hedef dili hiç bilmediği için gerekli durumlarda kendi ana dillerini ya da çoğunluk tarafından bilinen ortak dili kullanmalarına izin verilebilir. Fakat bu duruma izin verilirken, bir yandan da öğrencilerin hedef dili kullanmaları teşvik edilmelidir. Burada doğru dengeyi bulmak büyük öneme sahiptir. İhtiyaç olmayan durumlarda ana dilin kullanılması doğru bir davranış değildir. Çünkü hedef dil ne kadar çok kullanılırsa öğrenme o kadar iyi gerçekleşir. Öğretmenin ana dil ile yaptığı açıklamalar çok kısa bir şekilde olmalıdır. Öğretmenlerin ya da öğrencilerin ana dili kullanarak kolayca kaçması öğrenimi de zorlaştırır (Demirel, 2010: 30).

Yabancı dil öğretimi yapılırken öğrencilerin kendi ana dillerini kullanmalarının tamamen yasaklanması doğru bir davranış değildir. Öğrencilerin ana dili kullanmak istediği durumlarda önce ana dillerinde kendilerini ifade etmeleri, sonra söylemek istediklerini hedef dille söylemeleri istenebilir (Barın, 2004: 32). Öğrencilerin gerekli durumlarda kendi ana dillerini kullanabilmelerine olanak sağlamak öğrencilerin özgüvenini yükseltir ve derse etkin bir şekilde katılmalarını sağlar. Bu şekilde öğrencilerin derse olan ilgisi de artar (Demirel, 2004).

2.2.1.7. Öğrencilere Dönüt Verme ve Yanlışların Anında Düzeltilmesi

TDK'ye (2021) göre “dönüt” kavramı geri bildirim anlamına gelmektedir. Yabancı dil öğretiminde dönüt kavramı büyük önem taşımaktadır. Dönüt yapılırken sadece sözlü olarak kelime ve cümlelerin kullanılması doğru değildir. Bunun yanında jest, mimik ve el hareketlerinin de kullanılması gerekir (Barın, 2004). Bu şekilde yapılan dönütlerin daha kolay anlaşıldığı ve öğrenimin daha hızlı gerçekleştiği söylenebilir.

Dönüt yapılırken yapıcı dönütler yapılmalıdır. Bu şekilde yabancı dil öğrenmekte olan öğrencinin hatasının en az seviyeye inmesi sağlanır. Öğrenciler tarafından yapılan yanlışlar anında ve doğru bir şekilde düzeltilmelidir (Demirel, 2010: 32). Aksi takdirde

öğrenci yaptığı yanlışın farkına varamayabilir. Bu da dilin yanlış öğrenilmesine sebep olur. Doğru olduğu düşünülen yanlışların düzeltilmesi çok zordur. Bu sebeple öğrencilere dönütlerin anında verilmesi gerekir. Dönütler verilirken öğrencinin özgüvenini kaybetmemesine dikkat edilmelidir.

2.2.1.8.Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme

TDK'ye (2021) göre “güdü” bilinçli ya da bilinçsiz olarak davranışı ortaya çıkaran, sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren güç, motivasyon olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere güdülenme yabancı dil öğretiminde öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin güdülenme sayesinde öğrenme isteği artar (Dellal, 2011). Öğrenme isteğinin artması ise başarının artmasında önemli bir etkidir (Gündoğdu,2007: 15). Bu nedenle öğretmene düşen görev öğrenciyi güdülenmektir. Yani öğrencinin öğrendiği konu ile öğrenci arasında bir psikolojik bağın kurulması sağlanmalıdır (Demirel, 2010: 32). Öğrencinin güdülenme düzeyi ne kadar yüksek olursa konuları o kadar çabuk kavrar, yabancı dili hızlı ve kalıcı bir şekilde öğrenebilir.

Öğrencilerin güdülenmesi ve cesaretlenmesi konusunda en büyük görev öğretmenindir. Öğretmenin bunu doğru bir şekilde yapabilmesi için pekiştiriciler ve ipuçları kullanması gerekir. Bunun yanında öğrencilere öğrendiği konuların hayatının hangi alanında kullanabileceğini anlatılması da iyi bir motivasyon kaynağı olacaktır. Tüm bunlar da öğrencinin cesaretlenmesini sağlayacaktır (Barın, 2004). Öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendirmesiyle birlikte öğrenciler sınıf içi etkinliklerin tamamına aktif katılım sağlarlar. Bu şekilde konuların daha iyi anlaşılması ve dilin öğrenilmesi sağlanır. Böylece öğrencilerin kendilerine olan güveni arttığı gibi derse olan ilgileri de artacaktır (Demirel, 2010).

Öğretim yapılırken her öğrenciye eşit söz hakkının tanınması, öğrencilerin kendini yazılı ve sözlü olarak doğru bir şekilde anlatabilmesi, öğrencilerin bireysel ya da grup etkinliklerine yeterli seviyede katılımının sağlanması öğrencinin güdülenmesi ve cesaretlenmesinde büyük rol oynar. Bunların yanında öğretmenin yeterli bilgi, donanım ve tecrübeye sahip olması, öğrencilerin öğrenmeye hazır olması, öğretim yapılırken doğru materyal, ipuçları ve pekiştiricilerden yararlanılması, sınıf içinde huzurlu bir güven ortamının sağlanması ve günümüz teknolojilerinden mümkün olduğu kadar yararlanılması öğrencilerin güdülenmesini ve cesaretlenmesini

etkilemektedir (Barın, 2004). Tüm bunların gerçekleşmesiyle birlikte doğru, hızlı ve başarılı bir şekilde dil öğretimi gerçekleşmiş olur.

2.2.1.9. Bir Seferde Tek Bir Yapıyı Sunma

Yabancı dil öğretimi yapılırken öncelikle öğretilmek istenen konu ve bu konuya ait kurallar tam anlamıyla öğretilmeden yeni bir konuya geçiş yapılmamalıdır. Konular tam olarak kavratılmadan yeni bir konuya geçildiğinde öğrencilerin hata yapma olasılığı artmış olur. Öncelikle temel bilgilerden başlanması ve konuların adım adım anlatılması gerekir. Aynı anda birden fazla konunun anlatılması öğrencilerin konuyu anlamasını da zorlaştırdığı gibi karışıklığa da sebep olacaktır (Demirel, 2010: 31).

Derslerin daha anlaşılır olması ve tam anlamıyla öğrenmenin sağlanabilmesi için belli bir sıra yapılmalı ve anlatılacak konular sırasıyla verilmelidir. Bir konu tam anlamıyla anlaşılmadan yeni bir konuya geçiş yapılmamalıdır (Barın, 2004; 32).

2.2.1.10. Görsel ve İşitsel Araçların Kullanılması

Yabancı dil öğretiminden birden fazla duyuya hitap etmek dil öğrenimini kolaylaştıracaktır. Bu sebeple görsel ve işitsel araçlar büyük önem taşır. Görsel ve işitsel araçların kullanılması akılda kalıcılığı artırır, öğrencilerin somut deneyimler elde etmesini sağlar. Bunun yanı sıra hatırlamayı kolaylaştırdığı gibi kelimelerin doğru bir şekilde telaffuz edilebilmesi açısından da büyük önem taşır (Barın, 2004).

Teknolojinin her geçen gün geliştiği ve yaygınlaştığı günümüzde görsel ve işitsel araçlara erişim imkânı da artmıştır. Öğretmenin bu araçları verimli bir şekilde kullanması büyük önem taşımaktadır. Bu sayede yabancı dil öğretimi yapılırken öğrencilerin birçok duyusuna hitap edilebilmesinin de kolaylaştığı söylenebilir. Bu şekilde dil öğretim yapıldığında kalıcı öğrenmenin sağlanması kolaylaşır. Yabancı dil öğretiminde hem öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının artması, derslerde kolaylık ve zenginliğin sağlanması hem de tam öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için görsel ve işitsel araçların kullanılması büyük önem taşımaktadır (Demirel, 2010: 30).

2.2.1.11. Verilen Bilgilerin Günlük Hayata Aktarılması

Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşantılarında kullanmaya başlamaları tam öğrenmenin gerçekleştiğinin bir kanıtı olarak gösterilebilir. Sınıf içerisinde öğrenilen bilgilerin, hayatın her alanında kullanılmaya başlaması ve günlük hayata aktarılması

öğrenmeyi kolaylaştırır ve pekiştirir (Ergün ve Özdaş, 1997: 9). Bu nedenle yabancı dil öğretimi yapılırken öğretmenin, öğrencilere hangi kazanımı, nasıl ve nerede kullanılacaklarını anlatması gerekir. Kazanımlar anlatılırken günlük hayat ile kazanımlar arasında ilişki kurulmalıdır. Anlatılan konular günlük hayattan örnekler verilerek desteklenmelidir. Öğretmen burada rehber olma görevini üstlenmelidir (Demirel, 2010: 31).

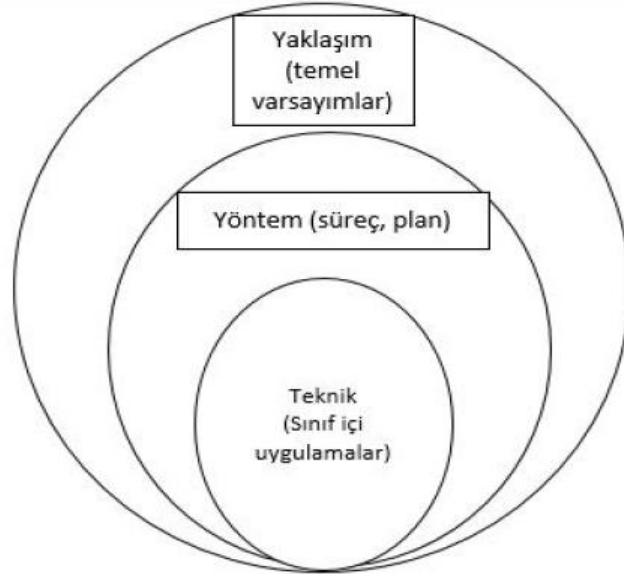
2.2.1.12. Dille Birlikte Kültürün Öğretilmesi

Dil ve kültür kavramları birbirleriyle iç içe geçmiş kavramlardır (Barın, 2004). Bir dilin tam olarak öğrenilmesi, öğrenilen dilin konuşulduğu toplumun kültürünün daha iyi anlaşılabilmesi açısından büyük önem taşır. Yabancı bir dili öğrenmek yabancı bir kültürü daha iyi tanımak ve anlamak anlamına gelmektedir (Tapan, 1995: 156).

Bir öğrencinin yeni bir kültürü öğrenmesi, onun farklı ve yeni bir bakış açısı kazanmasına, düşüncelerinin zenginleşmesine yardımcı olur. Öğrencinin ufku açılır. Bunun yanı sıra öğrenciler öğrendikleri dilin kültürüyle kendi kültürlerini karşılaştırma imkânı da yakalamış olurlar (Erişkon, 1996: 14).

2.2.2. Yabancı Dil Öğretimin Kullanılan Yaklaşımlar

Yabancı dil öğretiminde yaklaşım, dil eğitimi ve öğretimi için birbiri ile bağlantılı varsayımları ifade etmektedir. Yaklaşımlar öğretmen tarafından öğretilen konunun niteliklerini açıklar. Yaklaşımların içinde yöntemler, yöntemlerin içinde ise teknikler bulunmaktadır. Yaklaşımlar sadece varsayımlardan oluşur. Yöntem ise sürece ilişkin özellikleri tanımlar. Belli bir yaklaşım içinde birçok yöntem bulunabilir. Teknikler ise yöntemin içindedir. Sınıfta gerçekleştirilen tüm uygulama ve etkinlikler tekniğin kapsamına girmektedir. Teknikler yöntemlerle, yöntemler ise yaklaşımlarla uyum içinde olmalıdır (Anthony, 1963).



Şekil 2.1: Dil Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler (Anthony, 1963).

Geçmişten günümüze kadar yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar konusunda pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu konuda en temel görüş ise Bailly (1998) tarafından yapılan ve Güneş (2011) tarafından aktarılan sınıflandırmadır. Yaklaşımlar incelendiğinde, gelişerek öğretmen merkezli yaklaşımlardan, öğrenci merkezli yaklaşımlara doğru bir geçiş olduğu görülmektedir (Aydoğdu vd., 2017). Günümüzde yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar konusunda yapılan sınıflandırmada ise 6 farklı yaklaşımdan bahsedilmektedir. Bu yaklaşımlar; Geleneksel Yaklaşım, Sözel Yaklaşım, Doğal Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım, İletişimsel Yaklaşım ve Sözcüksel Yaklaşımlardır.

2.2.2.1. Geleneksel Yaklaşım

Yabancı Dil öğretiminde en temel ve en eski yaklaşım geleneksel yaklaşımdır. Geleneksel Yaklaşım üç farklı alt başlığa ayrılmaktadır. Bunlar; Dil Bilgisi Yaklaşımı, Kelime Yaklaşımı ve Kültür Yaklaşımı olarak adlandırılmaktadır (Güneş, 2011).

Geleneksel Yaklaşımın alt başlıklarından olan Dil Bilgisi Yaklaşımında, dil bilgisi kurallarını bilmenin dili tam olarak öğrenmek anlamına geldiği görüşü savunulmaktadır. Bu yaklaşımda dil bilgisi ve gramer kuralları öğrencilere ezber yoluyla öğretilmesi esas alınır. Bu kuralların tamamını en iyi şekilde öğrenen öğrencinin dili de en iyi şekilde öğrendiği görüşü yaygındır. Konular öğretilirken belirli bir sıra takip edilir. Ses bilgisi, biçim bilgisi ve söz dizimi gibi gramer yapıları tüm ayrıntılarıyla anlatılır. Bu yaklaşımın benimsendiği kitaplarda dil bilgisi ve gramer

kuralları ön plandadır. Dil Bilgisi Yaklaşımındaki en büyük dezavantaj konuşma ve dinleme temel becerilerinin, yazma ve okuma temel becerilerine göre daha geri planda kalmasıdır (Demircan, 2002).

Kelime Yaklaşımı alt başlığında da dil bilgisi yaklaşımındaki ezber yöntemi kullanılır. Buradaki tek fark öğrencilere dil bilgisi kuralları yerine kelime ve sözcüklerin ezberletilmesidir. Kelime ve sözcükleri en iyi şekilde bilen öğrencinin dili en iyi şekilde konuşacağı görüşü yaygındır. Öğrencilerin demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, din, meslek, vb.) uygun kelimeler seçilerek öğretimin yapılması gerektiği savunulur. Burada öğretim yapılırken basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, yakın çevreden uzak çevreye doğru öğretim ilkesi benimsenir (Güneş, 2017: 45).

Kültür Yaklaşımı alt başlığında ise dil öğretiminin kültür öğretimini ifade ettiği görüşü yaygındır. Burada dil bilgisi ya da kelime ve sözcük çalışmaları yerine çeşitli kompozisyonlar üzerinden öğretim yapılır. Bu kompozisyonlarda dile ait çeşitli gelenek, görenek ve kültürel özellikler ön plana çıkmaktadır. Dile ait çeşitli ata sözleri, deyimler ya da tarihi olaylar üzerinden öğretim yapılmaktadır (Güneş, 2017: 46).

2.2.2.2.Sözel Yaklaşım

Yabancı dil öğretiminde sözel yaklaşımda öğrencileri dil öğrenmeye motive ederek, öğrendikleri kelimeleri amaçları doğrultusunda kullanmalarını sağlar. Bireyler duygu, düşünce ve isteklerini anlatmak için kelime ve sözcüklere ihtiyaç duymaktadır. Bu amaç doğrultusunda bireylerin kendi duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarabilmek için dili nasıl kullanılabileceğini öğrenmesi gerekmektedir (Gündoğdu, 2019).

Dil öğretiminde bazı sözel teknikler bulunmaktadır. Bunlar, dikte etme, tekrarlama, grup çalışmaları gibi tekniklerdir. Sözel Yaklaşımda sınıf içindeki uygulamalar sözel tekniklerden oluşmaktadır. Burada daha çok tekrarlama üzerine kurulu çalışmalar yapılmaktadır. Bu yaklaşım öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Öğretmenin rehberliği büyük önem taşır. Sözel yaklaşımlarda temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma becerisinin büyük önem taşıdığı görülmektedir (Yaylı ve Yaylı, 2019: 25).

2.2.2.3.Doğal Yaklaşım

İyi ve etkili bir yabancı dil öğrenimi için girdilerin anlaşılır olması ve maruz bırakma koşullarının etkili bir şekilde harmanlanması gerekir. Doğal yaklaşım da bu temeli baz

alır. Bu sebeple bu yaklaşımda girdiler büyük önem arz etmektedir. Doğal yaklaşımın bazı belli başlı ilkeleri bulunmaktadır. Bu ilkeler; Anlaşılır bir şekilde edinilen dinleme ve okuma girdilerinin sonucunda konuşma ve yazma çıktılarının durumu önemli bir rol oynamaktadır, öğrenimde kullanılan görsel ve işitsel araçların tamamı öğrenimin anlaşılır olmasını sağlar, anlaşılır girdiler sayesinde anlamlı ve mantıklı bir iletişim sağlanabilir şeklinde sıralanabilir (Richards ve Rodgers, 2002).

Bu yaklaşımda yabancı dilin ana dile yakın ve benzer bir şekilde öğretilmesi gerektiği görüşü savunulur. Amaç hedef dilde iletişimin rahat bir şekilde yapılabilmesini sağlamaktır. Yabancı dil öğretimi yapılırken kelime bilgisine önem verildiği gibi dilbilgisi kullanımına da önem verilir (Doğan, 2012: 87). Bu yaklaşım öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Öğrenci tarafından yapılan yanlışlar anında düzeltilir. Öğretmen genellikle sık sık açıklamalar yapar. Açıklamalar yapılırken jest ve mimiklerin kullanımı büyük önem taşır. Jest ve mimiklerle yapılan açıklamalar yeterli olmadığı takdirde ana dilin kullanıldığı açıklamalar yapılabilir. Kelime öğretimi ve tekrarlama yöntemi bu yaklaşım için önemli unsurlardır (Demirel, 2010: 48).

2.2.2.4.Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşımda dilin kurallara dayalı bilişsel bir yaklaşım olduğu ve yabancı dil öğrenmekte olan bireylerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu ilkeleri benimsenmektedir. Bu ilkeler daha önceki yaklaşımların aksine öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir. Dil alışkanlıklar sonucu ortaya çıkan bir ürün değildir, bir kurallar bütünüdür (Demirel, 2010: 45).

Bu yaklaşımda öğretmen rehber görevindedir. Öğretmenin amacı öğrencinin dili düşünmesini sağlayarak öğrenimin yapılmasını kolaylaştırmaktır. Zihinsel süreç ve aktiviteler büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple ezberleme yöntemi geri planda bırakılır. Bireysel çalışmalar ve grup çalışmaları öğrenimin kolaylaştırılması için önemlidir. Temel dil becerilerinin tamamına eşit seviyede önem verilir. Temel dil becerilerinin daha iyi bir şekilde kazanımı için öğretim yapılırken görsel ve işitsel araçlardan yararlanmak gerekir. Tüm bunlar bir bütün halinde verildiğinde öğrencilerin öğrenilen dile ait yeni yapıları algılaması kolaylaşmış olur (Karapirinler, 2006: 34)

2.2.2.5. İletişimsel Yaklaşım

Dil öğretiminde iletişim kavramı büyük önem taşımaktadır. Dilin temel amaçlarından biri etkili iletişimin sağlanmasıdır. Dil iletişim aracı olarak değerlendirilmelidir. Bu durum, iletişimsel yaklaşımın temel noktasını oluşturur. İletişim yaklaşımında anlam kavramı, hedef dile ait yapı, ses ve biçimlerden daha önemlidir (Göçen ve Okur, 2020: 130). Öğrencilerin iletişim becerileri ve iletişim becerilerini geliştirmesi çok önemlidir.

İletişimsel yaklaşımda temel dil becerilerinin tamamı büyük önem taşımaktadır. Bu becerilerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için dilin kullanım alanlarını iyi bir şekilde bilmek ve sonra iletişim kurmak gerekmektedir. Öğrenim yapılırken görsel ve işitsel materyallerin kullanımı öğrenimi kolaylaştıracaktır. Dil öğrenimi için uygun ortamlar oluşturulduğunda, etkili dil öğretiminin gerçekleştirilmesi de mümkün olacaktır (Memiş ve Erdem, 2013: 306). Öğretimde sadece dil bilgisi ve yapısal özellikler değil, iletişimsel özelliklere önem verilir. Öğretmenin görevi iletişimin doğru bir zamanda başlamasını sağlamaktır, öğretmen rehber olma rolünü gerçekleştirir. Bu yaklaşımda öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenebileceği, öğrendiklerini anlamlandırabileceği ve sonra iletişime geçmesinin sağlanacağı etkinlikler tercih edilmelidir (Yaylı ve Yaylı, 2019: 31).

2.2.2.6. Sözcüksel Yaklaşım

Dilde anlamı oluşturan en önemli unsurlar sözcüklerdir. Sözcüksel yaklaşımın temelinde kelime ve sözcükler yer almaktadır. Bu yaklaşımda kelime ve sözcük bilgisi, dilbilgisi kurallarından daha büyük bir öneme sahiptir. Kelime ve sözcük zenginliğine sahip öğrencilerin, dil öğrenimini daha kolay bir şekilde gerçekleştirdiği görüşü yaygındır. Sözcüksel yaklaşımda öğretmenin görevi, öğrencilere daha çok sözcük ve kelime öğretmektir. Sınıf içi etkinlikler de bu amaç doğrultusunda planlanır (Örtem, 2015; Büyükyavuz, 2018).

2.2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

TDK'ye (2021) göre yöntem belli bir amaç ve plan doğrultusunda izlenen yol, metot olarak tanımlanmaktadır. Bir problemin çözüme kavuşmasını sağlamak ya da belli bir koyu öğrenmek ya da öğretmek için bir plan yapılarak, o planın uygulamaya koyulması da yöntem olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1974). Yaklaşımların içinde

yöntemler, yöntemlerin içinde ise teknikler bulunmaktadır. Yöntem sürece ilişkin özellikleri tanımlar (Anthony, 1963). Yabancı dil öğretiminde birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemler; Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi, Doğrudan Yöntem, İşitsel – Dilsel Yöntem, Görsel – İşitsel Yöntem, Eklektik (Seçmecî) Yöntem, Telkin Yöntemi, Grupla Dil Öğretimi Yöntemi, Sessiz Yol Yöntemi, Tüm Fiziksel tepki Yöntemi ve TÖMER Yöntemi olarak sıralanabilir.

2.2.3.1.Dil Bilgisi – Çeviri Yöntemi

Dil bilgisi – Çeviri Yöntemi geçmişten günümüze kadar en çok uygulanan yöntemler arasında yer almaktadır. Bu yöntemde dil bilgisi, kelime ve cümlelerin bire bir çevirisi yapılır. Amaç birebir çeviri yaparak, dilin ve o dile ait dil bilgisi ve gramer kurallarının öğrenilmesini sağlamaktır. Bu yöntemde tümdengelim yöntemi benimsenmektedir. Burada bir aşamadan bahsetmek mümkündür. İlk aşamada çeviri yapılır. Yapılan çeviri sayesinde dilbilgisi ve gramer kurallarının öğrenilmesi sağlanır. Yani dilin kuralları ve dilbilgisi yapıları tercüme yoluyla öğretilmiş olur. Sonraki aşamada ise dil bilgisi ve gramer kurallarından yola çıkarak dilin öğrenilmesinin sağlanmasıdır (Adıgüzel, 2001).

Dil bilgisi – Çeviri Yönteminde öğrencilerin başarılı sayılabilmesi için ana dilin hedef dile doğru bir şekilde çevirebilmesi gerekmektedir (Richards ve Rodgers, 2002). Bu yöntem öğretmen merkezli bir dil öğretim yöntemidir. Öğrencilerin görevi ise doğru bir şekilde çeviri yapmak, bu sayede dilin kurallarını iyi bir şekilde öğrenmektir. Öğrenciler pasif bir rodedir. Derste öğrencilerden sürekli olarak çeviri yapmaları istenir. Öğrencilerin hedef dili ve dilbilgisi kurallarını iyi bir şekilde öğrenip öğrenmediği bu sayede anlaşılır. Bu yöntemde temel dil becerilerinden olan dinleme ve konuşma becerisi daha geri planda kalmaktadır. Bu sebeple iletişim becerileri konusunda gereken ilerlemenin sağlanamadığı söylenebilir (Erdem ve Memiş, 2013: 300).

Hengirmen'e (1994: 18) göre, bu yöntemde öğretim dili ana dildir. Bu sayede öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığı söylenebilir. Kelimelerin anlamları liste halinde öğrencilere verilir. Öğrenciler bu sayede kelimeleri karşılaştırma imkânı bulabilirler. Kelimelerin eş anlamlarını ve zıt anlamlarını öğrenirler. Çeviri yapılırken sadece kelimelerin çevirisinin yapılması yeterli değildir. Doğru dilbilgisi

kuralıyla çeviri yapılır. Bu sebeple çevirilerin çıkış noktası kelimeler değil, cümlelerdir.

2.2.3.2. Doğrudan Yöntem

Doğrudan Yöntem, Dilbilgisi – Çeviri Yöntemine tepki olarak doğmuştur. Bu yöntemde öğrencilerin çeviri yapmasına asla izin verilmez. Amaç hedef dil ile ana dil arasındaki bağlantının doğrudan kurulmasını sağlamaktır (Larsen – Freeman, 2003: 18). Bu sebeple yabancı dil öğretimi yapılırken sadece hedef dilin kullanılmasına izin verilir (Şahin, 2018: 121). Bu yöntemde bireylerin buldukları ortakla kendileri arasında bir bağ kurduklarına inanılır. Bu sebeple dil bilgisi ve gramer kurallarına ihtiyaç duymazlar. Bu sebeple yabancı dil öğrenmekte olan birey hedef dile doğrudan maruz bırakılır. (Erdem, Gün ve Sever, 2015: 557). Bu yöntem öğretmen merkezli bir yöntemdir. Fakat yine de öğrencilerin derse katılımı büyük önem taşır.

Doğrudan Yöntemde somut kelimelerin görsel olarak, soyut kelimelerin ise çağrışımlar yoluyla ifade edilmesi gerekmektedir. Soru – Cevap egzersizleri bu yöntemde sık sık kullanılan bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır (Richards ve Rodgers, 1986: 10). Bu yöntem yabancı dil öğrenme yöntemleri arasında dört temel dil becerisinin üzerinde duran ilk yöntemdir. Fakat temel dil becerilerinden konuşma becerisi, diğer becerilere göre ön plana çıkmaktadır. Dil bilgisi kuralları öğretilirken tümevarımsal yöntem tercih edilir. Dil bilgisi ve gramer kurallarının öğretimi temel beceriler içerisinde öğretilir. Bu kurallar için ayrı bir öğretim yapılmaz (Erdem, Gün ve Sever, 2015: 557).

2.2.3.3. İşitsel – Dilsel Yöntem

İşitsel – Dilsel Yöntemde temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma becerilerine büyük önem verilir. Dinlenileni anlama ve diyaloglar kurabilme etkinlikleri çok önemlidir. Sadece gramer kurallarının öğretilmesinin doğru olmadığını, alışkanlıklar yoluyla, tekrar ve pratik yaparak dil öğretiminin gerçekleştirilmesi gerektiği düşüncesi savunulur. Kalıp ifadelerin öğretilmesinin öğrenimi kolaylaştırdığı düşüncesi hakimdir (Apaydın, 2007: 57).

Bu yöntemde kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta ilkesi benimsenmiştir. Bu nedenle öğretime başlarken öncelikle basit cümle yapıları tercih edilir. Tümevarımsal bir yöntem benimsenmektedir. Dilbilgisi ve gramer kurallarının

cümle yapılarının içinde öğrenilmesi hedeflenmektedir. Öğretim yapılırken genel olarak hedef dilin kullanılmasının daha etkili olacağı düşünülür (Şahin, 2013). Basit kelime ve cümle yapılarının sık tekrarıyla akılda kalıcılığın artırılması amaçlanır. Bu sebeple tekrarlama ve pekiştirme etkinlikleri önemli bir yer tutar. Öğrenilen yeni kelimelerin diyaloglar aracılığıyla ve tekrarlarla unutulmaması sağlanır.

2.2.3.4.Görsel – İşitsel Yöntem

Görsel – İşitsel Yöntem, görsel ve işitsel öğeleri harmanlayarak yabancı dil öğreniminin daha kolay bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayan bir yöntemdir (Demircan, 2002: 197). Bu öğrenim yönteminde duyu büyük rol oynamaktadır. Öğrenimin kolaylaşması için mümkün olduğu kadar çok duyunun öğrenime katılması gerekir. Ne kadar çok duyu organı öğrenime katılırsa öğrenim o kadar kolaylaşır.

Bu yöntemde materyal kullanımını da önemli bir etkendir (Şahin, 2013). Duyu organlarını eş zamanlı olarak harekete geçirebilmek için çeşitli materyallerden faydalanılmalıdır. Bunun yanı sıra somut kavramaların akılda kalıcılığının artabilmesi için çeşitli görsellerin kullanılması gerekir. Bu sayede öğrencilerin yeni kavramları hatırlaması ve nesnelere ile kavramlar arasında ilişki kurması da kolaylaşacaktır (Demircan, 2002).

2.2.3.5.Eklektik (Seçmeci) Yöntemi

Eklektik (Seçmeci) Yöntemde, tüm yöntemler değerlendirilir ve bu yöntemlerin en başarılı olanları seçilerek harmanlanır (Demircan, 2002: 162). Konunun niteliğine göre uygun ve doğru yöntemin belirlenmesi dil öğretimini de kolaylaştıracaktır. Bu yöntemde öğretmen, öğretim için en uygun yöntemleri belirler ve bu yöntemlerin en etkili kısımlarını kullanır. Öğretmenlerin en etkili yöntemi belirleyebilmesi için yöntem ve teknikleri iyi bir şekilde bilmesi ve bu yöntemlerin olumlu ve olumsuz etkilerine hâkim olması gerekir. Bu şekilde öğretmen uygun yöntemi seçerek uygulayabilir.

Yöntem seçimi yapılırken bazı etkenlerin göz önünde bulundurulması gerekir. Bunlar; ulaşılabilecek hedefler, öğretmenin yöntemleri tanınması ve uygulama becerisi, içeriğin yapısı, öğretim zamanı ve maliyet, uygulamanın kolay olması, öğrenci sayısı ve öğrencilerin demografik özellikleri şeklinde sıralanabilir (Demirel, 2010). Tüm bu

özellikler doğrultusunda uygun yöntem seçilmeli ve uygulanmalıdır. Yabancı dil öğretiminde bu yöntem sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir.

Eklektik (Seçmecî) Yöntemin birçok özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler (Barın, 2004: 27):

- Dil öğretimi hayat ile ilişkili ve bağlantılı olmalıdır.
- Öğrencilerin demografik özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- Dinleme ve Konuşma becerileri, Okuma ve Yazma becerilerine göre daha öncelikli olsa da temel dil becerilerinin tamamına önem verilmelidir.
- Etkinlikler öğrencilerin iletişim içinde olacağı şekilde planlanmalıdır.
- Öğrencilerin dil öğrenme istekleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğretim yapılırken basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora doğru öğrenim yapılmalıdır.
- Tek seferde sadece bir yapının öğrenilmesine ve bu yapı öğrenilmeden yeni bir yapıya geçilmemesine özen gösterilmelidir.

2.2.3.6.Telkin Yöntemi

Telkin Yönteminde öğrenmenin farklı seviyeleri olduğu düşünülür. Öğrenme ne zaman en yüksek seviyeye ulaşırsa bilgilerin kalıcılığının da o kadar artacağı görüşü hakimdir. Öğrenme seviyesinin doğru bir şekilde tespit edilmesi gerekir ve bunun için çeşitli cihazlardan faydalanılmaktadır.

Bu yöntemde öğrencilere her dersten önce yeni bir rol verilir ve bu rol telkin edilir. Bu şekilde öğrencilerin ilgi ve motivasyonunun artacağı düşünülmektedir. Ezberleme ve tekrar etme yöntemleri sık sık uygulanmaktadır. Bunun yanı sıra diyaloglar da önemli uygulamalar içerisinde yer almaktadır. Çünkü iyi bir dil öğrenimi için, iyi bir iletişim becerisi gerekmektedir. Öğretmen gerektiğinde dil bilgisi kurallarını anlatır ama yine de ders bunun üzerine kurulu değildir. Özellikle metin okumalarında öncelikle gerekli açıklamalar yapılarak metnin okunması sağlanır. Daha sonra metin müzikle birlikte tekrar okunur. Uygulamanın sonunda ise öğrencilerden gözlerini kapatması istenir. Bu şekilde müzik eşliğinde metni dinlemeleri sağlanır ve dinlediklerini akılda tutmaları istenir. Bunun gibi uygulamalar yapılarak öğrencilerin mümkün olan en yüksek

seviyeye çıkmaları hedeflenir. Derslerde müzikten yararlanılmasının öğrenim açısından etkili bir rol oynamaktadır (İşcan, 2011).

Bu yöntemde sınıf mevcudunun az olması verimliliği arttırmaktadır. Öğrencilerin rahat bir şekilde iletişim ve etkileşim içinde olması sağlanır. Öğretim yapılırken öğrencilerin hayal gücünden faydalanılmaktadır. Bu şekilde etkili bir öğrenmenin gerçekleşeceği düşünülmektedir.

2.2.3.7. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretimi Yöntemi

Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretimi Yönteminin merkezinde öğrenciler bulunmaktadır. Bu yöntemde amaç öğrencilerin çevresiyle iletişim ve etkileşim içerisinde bulunarak dil öğretiminin gerçekleştirilmesinin sağlanmasıdır. Yabancı dil öğreniminde genellikle öğrencilerde yanlış yapma korkusu bulunmaktadır. Bu korkunun aşılabilmesi için hem öğrencilerin hem de öğretmenin sorumluluk alması gerekmektedir (Demirel, 2010: 60).

Bu öğretim yönteminin diğer öğretim yöntemlerine göre en önemli farkı ders kitabının ya da daha önceden belirlenen bir müfredatın kullanılmamasıdır. Yabancı dil öğretiminde ana dilin kullanılmasına izin verilir. Kelimler ana dilden hedef dile çevrilir ve öğrencilerin bu kelimeleri ezberlemesi beklenir. Derslerde ses kayıtları yapılır. Bu yöntemin uygulaması yapılırken öncelikle öğrencilerin bir çember oluşturması istenir. Öğretmen bu çemberin dışında yer almalıdır. Gruplar bir konu seçerler ve bu konu hakkında tartışır. Tartışma ana dilde yapılır. Öğretmenin görevi ise tartışılanları ana dilden hedef dile çevirmektir. Bu sırada yapılan konuşmaların tamamı kayda alınır (Gömlüksiz, 1993: 53) Bu yöntemin en büyük dezavantajı dil bilgisi kurallarının yeteri kadar öğretilmemesi ve öğretmenin hem ana dilde hem de hedef dilde uzlaşmasının gerekmesidir. Belli bir müfredatın ya da ders kitabının olmaması da birçok yönden zorluk yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu sebeple bu yöntem çok fazla tercih edilen bir yöntem değildir (Erdem, Gün ve Sever, 2015: 562).

2.2.3.8.Sessiz Yol Yöntemi

Sessiz Yol Yönteminin diğer yöntemlere göre en büyük farkı öğrenmenin, öğretmeden daha öncelikli olmasıdır. Bu yöntemde ders sırasında hem öğrenciler hem de öğretmen sessizdir. Öğrencilerin dili kendi kendilerine keşfetmeleri sağlanır. Bunu yaparken

öğrenciler dört temel dil becerisini kullanmalıdırlar. Bu yöntemin temel amacı öğrenmeyi öğretmektir.

Bu yöntemde öğrencilerin görevi gözlem yapmaktır. Bunun yanı sıra öğrencilerin dinlediklerini anlamlandırması beklenir. Öğretmenin görevi ise ders sırasında uygulanan etkinliklerde renkli çubuklar kullanmaktır. Bu çubuklar farklı renklindedir ve her rengin bir ses karşılığı vardır. Öğretmen öncelikle bu çubukların işlevini öğrencilere anlatır. Daha sonra öğrencilere komutlar verilir. Öğrencilerin verilen bu komutları sessiz bir şekilde anlaması beklenir. Bu şekilde yeni kelimelerin öğrenilmesi sağlanır. Öğrenciler, öğrendikleri yeni kelimeler sayesinde cümleler kurmaya başlarlar. Bu yöntemin en büyük dezavantajı karmaşık cümle yapılarının anlaşılması ve kullanılabilmesi için kullanışlı olmamasıdır (Demirel, 2010).

2.2.3.9. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Tüm Fiziksel Tepki Yönteminin temelinde davranışlar bulunmaktadır. Bu yöntemde dil öğrenimin doğal bir süreç olduğu düşünülür. Bu sebeple çocukların yeni bir dili nasıl öğrendiği gözlemlenmiştir. Yapılan gözlemlerden yola çıkılarak yeni bir yabancı dil öğrenmek isteyen kişinin bu yöntemle dil öğrenilmesinin mümkün olduğu düşünülmektedir.

Dört temel dil becerileri içerisinde, dinleme becerisi ön plana çıkmaktadır. Çünkü çocuklarında öncelikle dinleme becerilerinin geliştiği düşünülür. Buradan yola çıkılarak emir cümleleriyle dil öğretimin başlamasının daha etkili olacağı düşünülür. Öğretmen tarafından verilen emirlerin, öğrenciler tarafından fiziksel olarak uygulanması beklenir (Asher, 1977). Dinleme becerisinden sonra konuşma becerisi üzerinde durulmaya başlanır. Konuşma becerisinin gelişmesi için diyaloglardan yararlanır. Bu yöntem ile dil öğretiminde daha çok hedef dil ile öğretim yapılır. Anlam, biçime göre daha önemlidir. Sözcük öğretimi yapılırken genellikle sık sık kullanılan kelimelerin tercih edilmelidir. Öğretmen merkezli olan bu yöntemde öğretmenin ses tonu, hareketleri, jest ve mimikleri dil öğretimi açısından büyük önem taşır.

2.2.3.10. TÖMER Yöntemi

TÖMER Yöntemi, Türkçe Öğretim Merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretimi yapılırken uygulanan bir yöntemdir. Bu yöntemi hem ülkemizde hem de yurt dışında

uzun yıllardan beri uygulanan bir yöntemdir (Durukan, 1999). Bu yöntem sadece Türkçe öğretiminde değil, farklı yabancı dillerin öğretiminde de kullanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

TÖMER yönteminin başlıca ilkeleri (Altun vd., 2007):

- Dil öğretiminde dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin tamamı bir bütündür.
- Dört temel dil becerisinin tamamı aynı derecede önemlidir.
- Dil öğretiminde dikte yapma ve dilbilgisi kuralları önemli bir rol oynar.
- Yabancı dil öğretiminin amacı hedef dilde duygu, düşünce, istek ve arzularımızın yazılı ve sözlü bir şekilde ifade edilmesinin sağlanmasıdır.
- Dil öğretiminde düşünme, taklit etme, ezberleme, analiz ve sentez yapma gibi yeteneklerin tamamı büyük önem taşır.

2.2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler

Teknik, daha önceden belirlenmiş bir yöntemin uygulanma biçimidir. Öğretiminde ise sınıf içerisinde gerçekleştirilen tüm uygulamalar tekniğin kapsam alanına girer. Yöntem ve teknik kavramları birbirine çok yakın kavramlardır. Yöntem hedefe ulaşmak için kullanılan en kısa yoldur. Teknik ise yöntemi uygulama biçimidir (Demirel, 2010: 63).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan birçok teknik bulunmaktadır. Bu teknikleri grupta öğretim teknikleri ve bireysel öğretim teknikleri olmak üzere iki başlık altında toplamak mümkündür (Demirel, 2010: 63-64; Güzel ve Barın, 2013: 211).

Bireysel Öğretim Tekniklerini ise 3 başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar:

- Bireyselleştirilmiş Öğretim tekniği
- Programlı Öğretim Tekniği
- Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniği

2.2.4.1. Grupla Öğretim Teknikleri

Grupla Öğretim Teknikleri genellikle sınıf içerisinde kullanılan tekniklerden biridir. Grupla öğretim teknikleri, yabancı dil öğretiminde sözlü ve yazılı iletişimin doğru bir şekilde uygulanabilmesi için kullanılması gereken tekniklerdir (Demirel, 2010: 64). Grupla Öğretim Tekniklerini 7 başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar:

- Gösteri tekniği
- Soru – Cevap Tekniği
- Benzetim Tekniği
- İkili ve Grup Çalışmaları
- Kavram Haritaları Tekniği
- Altı Şapkalı Düşünme Tekniği
- Drama ve Rol Yapma Tekniği
- Beyin Fırtınası Tekniği
- Eğitsel Oyunlar

2.2.4.1.1. Gösteri Tekniği

Gösteri Tekniğinde anlatılmak istenenler öğrencilere gösterilerek anlatılır. Gösteriler genellikle öğretmen ya da daha önceden belirlenmiş kişiler tarafından yapılır. Bu teknikte dikkat edilmesi gereken bazı özellikler bulunmaktadır (Demirel, 2010: 65-66). Bu özellikler:

- Tüm öğrenciler gösteriyi iyi bir şekilde görmeli ve duymalıdır.
- Bilinmeyen yeni kelimelere ve anlamlara dikkat edilmelidir. Öğrencilerin bunları anlaması sağlanmalıdır.
- Gösteri öğrencilerde merak uyandırmalıdır. Gerekirse öğrencilerin fikir yürütmelerine izin verilmelidir.
- Öğrenciler soru sormaları için cesaretlendirilmelidir.

Bu teknik doğru bir şekilde uygulandığında öğrencilerin yetenekleri gelişir ve motivasyonları artar. Özellikle yeni kelime öğretiminde, temel dil becerileri olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma yeteneklerinin gelişmesini sağlayan faaliyetlerde kullanılmasında kullanılan bir tekniktir (Demirel, 2010: 64).

2.2.4.1.2. Soru – Cevap Tekniği

Soru – Cevap Tekniği sınıf içinde en çok tercih edilen tekniklerdendir. Bu teknik öğrencileri düşünmeye teşvik etme ve konuşma egzersizleri yapılmasını sağlanması açısından çok önemli bir tekniktir. Öğrencilere sorular sorulurken dikkat edilmesi gereken konular bulunmaktadır (Demirel, 2010: 67). Bunlar:

- Tüm sınıfı ilgilendiren konular, tüm sınıfa aynı anda sorulmalıdır. Cevabı herkesin düşünmesi beklenmeli ve sonra cevap verecek kişi seçilmelidir.
- Sorulara cevap vermek isteyen kişi seçilirken öncelikle gönüllü olanlar tercih edilmelidir. Öğrencilerin öğrenme farklılıkları göz önünde bulundurularak seviyelerine göre değerlendirilmeli ve buna uygun bir seçim yapılmalıdır.
- Yanlış cevap veren öğrenciye kızılmamalıdır. Öğrencilerin içerisinde küçük düşürülmemelidir.
- Öğretmen adaletli davranmalıdır.
- Doğru cevaplar için çeşitli pekiştireçler kullanılmalıdır.
- Yanlış cevap veren öğrencilere doğru cevabı bulabilmesi için ipuçları verilmeli ve cevabın doğru tekrar ettirilmelidir.
- Sorulacak sorular sınıfa değil, tek tek öğrencilere soruluyorsa öğrenciler belli bir sıraya göre değil, rastgele seçilmelidir. Böylece sınıfın dikkatinin artması da sağlanmış olur.

Soru – Cevap Tekniği özellikle duyduğunu ve okuduğunu anlama, karşılıklı olarak iletişime geçebilmeyi sağlama açısından oldukça önemli bir tekniktir. Bu teknikle sınıfın ilgi ve dikkatinin çekilmesi sağlanmış olur (Demirel, 2010: 67).

2.2.4.1.3. Benzetim Tekniği

Benzetim Tekniğinde amaç öğrencilere bir model oluşturarak konunun daha anlaşılır bir şekilde anlatılmasının sağlanmasıdır. Burada model olarak öğrencilerin içinde yaşadığı çevreden yararlanılır. Daha önceden belirlenmiş bir konu öğrencilere gerçekmiş gibi anlatılır ve bu konu üzerinden eğitici çalışmalar yapılır. Öğretmen her öğrenciye konuya uygun bir şekilde çeşitli roller verir ve olayı anlatır. Bu modelde öğretmen kontrol etme görevini üstlenir. Öğretmen duruma müdahale etmez, sadece gerektiğinde açıklamalarda bulunur (Demirel, 2010: 77). Bu teknik yabancı dil öğretiminde ve yabancı dilin kullanıldığı çevreyi tanıtmaya sürecinde kullanılan önemli bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.4.1.4. İkili ve Grup Çalışmaları

İkili ve Grup Çalışması Tekniğinde öncelikle sınıf mevcudu göz önünde bulundurularak en az iki, en çok on kişi olacak şekilde öğrencilerin bir grup oluşturması sağlanır. Bu gruplarda öğrenciler, ortak bir amaç doğrultusunda bir araya

gelerek aynı konu hakkında çalışmalar yaparlar. Bu teknikte genellikle etkinlikler ve diyalog çalışmaları yaptırılır. Temel dil becerilerinden konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesinde etkili bir tekniktir. İkili ve Grup Çalışmaları yaparken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır (Demirel, 2010: 79). Bunlar:

- Öğretmen öncelikle yapılacak olan etkinlikler hakkında öğrencilere gerekli bilgileri vermelidir. Daha sonra öğrenciye konu hakkındaki bilgiler okutulmalı ve öğrencinin konuyu tam olarak anlayıp anlamadığı kontrol edilmelidir.
- İkili gruplar varsa, bu gruplardaki çiftlerin karşılıklı oturtulması sağlanmalıdır.
- Eşlerden biri eksik kaldığında öğretmen ile öğrenci eşleşmelidir.
- Etkinliklerin uzunluğu 5 ile 20 dakika arasında olmalıdır.
- Öğretmen gözlemci rolünü üstlenmelidir. Eğer öğretmen tarafından fark edilen hatalar varsa etkinlik bittikten sonra bu hatalar söylenmelidir.
- Bu etkinlikte demokratik bir ortam olmalıdır. Her öğrencinin etkinliğe eşit bir şekilde katılması sağlanmalıdır.

2.2.4.1.5. Kavram Haritaları Tekniği

Kavram haritaları Tekniğinde amaç eski ve yeni bilgiler arasındaki bağlantıların açık bir şekilde gösterilmesi ve öğretilmesini sağlamaktır. Eski ve yeni bilgiler arasında kurulan anlamlı bağlantılar öğretimi ve öğrenimi kolaylaştırır. Kavram haritaları çeşitli kavramlardan ve bu kavramları birbirine bağlayan bağlantılardan oluşmaktadır (Novak ve Gowin, 1984).

Bu teknikte öğrencilerin ezber yapması değil, kavram haritaları sayesinde bilgiyi öğrenmesi esas alınır. Bunun aynı sıra bu teknik öğrencilere yeni bilgileri anlamlandırma, öğrencilerin çeşitli tartışmalarda karar vermesini kolaylaştırma, öğrenilenleri kolay bir şekilde hatırlanmasını ve akılda tutmasını sağlama gibi açılardan kullanışlı bir tekniktir. Yabancı dil öğretiminde kavram haritaları tekniği öğrencilerin anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağlama, kavramlar arasındaki bağlantıyı gösterme, soyut fikirlerin somutlaşmasını sağlama konularında etkili bir tekniktir. Bu teknikte herhangi bir ünite, konu ya da kavram görsel olarak kavram haritasıyla gösterilebilir. Bu sayede öğrencilerin öğrenimi kolaylaşmış olur (Demirel, 2010: 84).

2.2.4.1.6. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği, derslerde düşüncenin gelişmesi için kullanılan bir tekniktir. Bu teknik öğrencilerin düşünmeye odaklanmasını, farklı duygu ve düşüncelerle olaylara farklı açılardan bakabilmesini, iletişim becerilerini geliştirmesini ve karar verme becerilerinin geliştirilmesini sağlar. Yaratıcı düşünme her zaman ön plandadır (De Bono, 1999).

Derslerde bu teknik kullanıldığında öğrencilerin aynı konu hakkında farklı düşünceleri görebilmesine imkân tanınmış olur. Bunun yanı sıra öğrenciler olayları ayrıntılarıyla ele alırlar ve olayların olumlu ve olumsuz yönleri değerlendirirler (Güler, 2010). Yabancı dil öğreniminde hedef dilde düşünebilme, olaylara farklı açılardan bakabilme, yeni fikirler üretme ve problemleri çözebilme, eleştirebilme, hedef dili içselleştirebilme ve temel dil becerilerinin gelişmesini sağlamada bu teknik etkili bir yoldur (Demirel, 2010: 82-83).

2.2.4.1.7. Drama ve Rol Yapma Tekniği

Öğrencilerin farklı bir karaktere girerek, o karaktere ait duygu ve düşünceleri ifade etmesine rol yapma denir. Drama ve Rol Yapma Tekniğinde hayal gücü ve yaratıcı düşünebilme özellikleri ön plana çıkmaktadır. Bu teknik temel dil becerilerinden özellikle konuşma becerisinin gelişmesi için önemli bir tekniktir (İşcan, 2011: 1283).

Bu teknikte uygulamalar yapılırken öğrenciler gönüllülük esasına uygun olarak seçilmelidir. Kişiler belirlendikten sonra, uygun rollerin dağılımı yapılmalıdır ve öğrencilere rollerin özellikleri açıklanmalıdır (Yalın, 2016: 66). Öğrenciler öğrendikleri doğrultusunda diyaloga başlamalı ve rollerini sürdürmelidirler. Bu teknik öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesi açısından önemlidir. Bu sayede öğrenciler hedef dili kullanabilme imkanına da sahip olurlar. Bu teknik sadece oyunculara değil, bunun yanı sıra seyircilere de yönelik bir tekniktir. Drama ve Rol Yapma Tekniğinin birçok faydası bulunmaktadır (Demirel, 2010: 68-75). Bunlar;

- Kişilerin dinleme yeteneklerinin gelişmesini sağlar.
- Kişinin kendine olan güveni ve inancı artar.
- Anlama yeteneğini geliştirir ve yaratıcılık kazandırır.
- Akıcı konuşma yeteneklerini geliştirir.
- Dili iyi ve doğru bir şekilde kullanabilme imkânı sağlar.

- Yeni bilgilerin pekiştirilmesini sağlar.

2.2.4.1.8. Beyin Fırtınası Tekniği

Beyin Fırtınası Tekniği öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanmalarını hedefleyen bir tekniktir. Öğrencilerin ortaya atılan bir problem hakkında birçok farklı fikri, sınıf ortamında eleştirilme korkusu olmadan ifade etmesini sağlar (Aykaç, 2005: 90). Sınıfta bulunan öğrencilerin tamamının derse katılımı sağlanmalıdır. Amaç problemin çözümüne ilişkin çözüm yollarının ortaya konulması ve çözüme yaklaşılmasının sağlanmasıdır.

Yabancı dil öğretiminde Beyin Fırtınası Tekniği öğrencilerin belirli bir konuda kendini ifade etmesini sağlamak, problemler hakkında çözüm yolları üretmesini ve bu çözümleri toplum içerisinde ifade etmesini sağlamak ve karar verme yeteneğini geliştirmektir. Bu teknik temel dil becerilerinden dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektedir (Demirel, 2010: 86).

2.2.4.1.9. Eğitsel Oyunlar

Eğitsel Oyunların en büyük faydası öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlamasıdır. Bu oyunlar rahat bir sınıf ortamında gerçekleştirilen oyunlardır. Bu teknikte derste öğrenilen konular öğrenciler için ilgi çekici hale getirilir ve oyunlaştırılır. Bu şekilde en pasif öğrencinin bile, aktif hale gelmesi sağlanmış olur. Amaç oyunlar eşliğinde dil becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktır (Demirel, 2010: 65).

Eğitsel Oyunlar hazırlanırken dikkatli bir şekilde hazırlanmalıdır. Oyun istenilen amaca hizmet etmelidir. Bunun yanı sıra öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılabilmesi ve ilgi çekici olması gerekir. Ayrıca oyunlar hazırlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurulmalı ve oyun buna göre hazırlanmalıdır. Oyunun uygulaması genelde ders sonunda ya da ders başında beş veya on dakikayı geçmeyecek şekilde olmalıdır. Her öğrencinin oyuna katılımı sağlanmalıdır. Yabancı dil öğretiminde, Eğitsel Oyunlar Tekniğinde amaç dil kullanımının, dilbilgisi kurallarına göre daha önemli olduğunu göstermektir. Rahat bir atmosferde hedef dilin öğrenilmesine yönelik hazırlanan bu oyunlar dilin kullanılmasına imkân tanır, öğrencileri güdüler ve derse aktif bir şekilde katılmalarını sağlar (Güzel ve Barın: 2013: 219).

2.2.4.2. Bireysel Öğretim Teknikleri

Yabancı dil öğretiminde bireysel öğretim teknikleri, grupla öğretim teknikleri kadar önemlidir. Grupla öğrenme teknikleri sınıf içi öğrenmelerde etkiliyken, bireysel öğrenme teknikleri daha çok sınıf dışı öğrenmelerde etkilidir. Bireysel Öğretim Teknikleri öğrencilerin grupla değil, bireysel olarak uyguladıkları teknikleri içine alır. Bu teknik öğrenciyi merkeze alan bir tekniktir. Bu sebeple öğrencinin daha aktif olmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğretmen rehberliğinde yapılan bireysel öğretim teknikleriyle, öğrenciler arasındaki farklılıkların en aza indirilmesi açısından da faydalı bir tekniktir (Özdaş, 2003).

2.2.4.2.1. Bireyselleştirilmiş Öğretim Tekniği

Bireyselleştirilmiş Öğretim tekniği öğrenciyi merkeze alan bir tekniktir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verilir. Öğrencinin öğrenme hızına dikkat edilir (Şahin, 2018: 136). Bu teknikte öğrencilerin yerine getirmesi gereken pek çok sorumluluğu bulunur. Öğretmenin rolü ise öğrenci merkezli etkinlikleri düzenlemek ve kontrol etmektir. Bu teknikte öğretmen bütün sınıfa değil, küçük gruplara açıklamalar yapar.

Grup çalışmalarında pek çok etkinlikten yararlanılmaktadır. En çok uygulanan etkinlikler okuma parçalarıyla ilgili soruların cevaplarının tartışılması, hedef dilde kompozisyonların yazılması ve kısa konuşmalar yapmaya yöneliktir. Uygulanan tüm etkinliklerin sonunda öğretmen öğrencinin hedef davranışları kazanıp kazanmadığını görmek için izleme testi yapar. Bu şekilde öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmiş olur. Bu teknik sayesinde öğrencilerin hataları ve eksikleri daha hızlı bir şekilde düzeltilir. (Demirel, 2010: 89-90).

2.2.4.2.2. Programlı Öğretim Tekniği

Programlı öğretim tekniğinde Skinner'in pekiştirme ilkeleri esas alınmıştır. Bu ilkeler; Bireysel Hız İlkesi, Başarı İlkesi, Küçük Adımlar İlkesi, Dereceli İlerleme İlkesi, Etkin Katılım İlkesi ve Anında Düzeltme İlkesi 'dir. Bu teknik sayesinde öğrencilerin yaptıkları hataların en aza indirilmesi ve bireysel öğretim yöntemlerinin ön plana çıkması hedeflenmiştir. Öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu olan kişidir (Demirel, 2010: 91).

Programlı öğretim tekniğinde üç temel öge bulunmaktadır. Bunlar; Program, Araç ve Materyaller ve Öğrencilerdir (Ocak, 2015: 298). Öğrenci belirlenen hedef ve

davranışlara, kendi ilgisi ve algılama kapasitesi ile doğru orantılı olarak bireysel bir çalışma sonucunda ulaşır. Programlı öğretim tekniğinde, bu öğretim tekniğine uygun kitaplar, programlı öğretim makinaları ve bilgisayar destekli eğitim araçları kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde Programlı Öğretim tekniği uygulandığında öğrenciler kendi bireysel hızlarına göre öğrenme imkânı bulur. Böylece yabancı dil öğretimi bireyselleşmiş olur. Bunun yanı sıra öğrenciler öğrendiklerini pekiştirme imkânı da bulabilir.

2.2.4.2.3. Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniği

Bilgisayarlar, günümüzde pek çok açıdan faydalı ve ilgi göre icatlardan biridir. Yabancı dil öğretiminde de bilgisayar önemli bir yer tutmaktadır. Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniğinde öğrenciler kendi bireysel hızlarını kendileri belirlerler ve öğrenme ilkelerini kendi kendilerine kontrol etme imkânı bulurlar. Bu teknikte amaç öğrencilere kendi kendilerine öğrenme imkânı olduğunu göstermektir. Bunun yanı sıra öğrenciler öğrendiklerini tekrar ederek pekiştirme yapma imkânı da bulabilirler ve zaman tasarrufu sağlayabilirler (Odabaşı, 1997).

Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniğinde bilgisayar, projeksiyon ve video gibi pek çok araç ve materyallerden yararlanılmaktadır. Temel dil becerilerinden özellikle yazma becerisi için etkili bir teknik olarak görülmektedir. Bu teknikte öğrenciler hata yapmaktan korkmazlar ve bu durum motivasyonlarını arttırır. Bu şekilde öğrencilerin rahat bir ortamda hedef dili öğrenmeleri amaçlanmaktadır (Demirel, 2010: 90; Güzel ve Barın, 2013: 223).

2.2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

İnsanlar dil sayesinde kültür varlıklarını gelecek nesillere aktarmaktadır. Bu açıdan dil ve kültür birbirinden ayrılmaz parçalardır. Dünyada ortalama olarak 3500 dil varlığından söz edilmektedir (Aksan, 2010: 101). Bunun yanı sıra Moseley ise dünyada konuşulan dil sayısının 6000 civarında olduğunu söylemektedir (Moseley, 2007: 7).

Türkçe ise yaşayan diller arasında varlığını sürdürmeye devam eden eski dillerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Gülensoy, 2015). Bunun yanı sıra Türkçe; yaşayan dillerin içinde en eski yazıtlara sahip olan, geniş bir coğrafyada konuşulan ve konuşmaya devam eden, konuşucusu sayısı yüksek olan büyük bir dil olarak

karşımıza çıkmaktadır (Eker, 2003: 087-93). Ayrıca Türkçe öğretilirken kültürel zenginliği olduğu için temel kaynaklardan yararlanılarak öğretim yapılabilir. Türkçe zengin bir dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu zenginlik ilk sözlük çalışması olan Divan-ı Lügat 'it-Türk (1074) ile başlamakta ve günümüzde binlerce kaynakla artarak devam etmektedir. Bu durum yabancılara Türkçe öğretimi yapılırken çeşitli açılardan kolaylıklar sağlamaktadır. Ayrıca Türkçenin bir imparatorluk dili olarak sanat, tarih, bilim ve bir dünya dili olması da Türkçeyi cazip hale getirmektedir (Korkmaz, 2005; Sinanoğlu, 2011). Kılıç'ın (2011) yaptığı çalışmada Türkçenin şu anda 220 milyon aktif konuşucusunun olduğu görülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde birçok kurum ve kuruluş etkin rol oynamaktadır. Bu kurum ve kuruluşlar; üniversitelerde kurulan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER): Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB): Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) ve Yunus Emre Enstitüsü (YEE) olarak gösterilebilir. Bu sayede her geçen gün Türkçenin konuşucu sayısı artmakta ve yetkinliği artmaktadır. Günümüzde UNESCO verileri incelendiğinde Türkçe anadil sıralamasında üçüncü, resmi diller sıralamasında ise beşinci sırada yer almaktadır (Güzel, 2020: 2). Bu da bize Türkçenin bir dünya dili olma yolunda ilerlediğini göstermektedir. Türkçenin öğrenilmesi konusu pek çok yabancı için büyük önem taşımaktadır. Gerek Türkiye'nin jeopolitik ve stratejik önemi gerekse tarihi ve kültürel özellikleri yabancılar için Türkiye'yi ve Türkçeyi cazip hale getirmektedir.

Bir dilin kolay olması öğretimini ve öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Türkçenin yazıldığı gibi okunması ve kendine özgü birçok özelliği düşünüldüğünde, öğrenilmesi kolay bir dil olduğu söylenilebilir. Bir dili öğrenmek sadece o dile ait kelime ve gramer yapılarını öğrenmek değildir. Aynı zamanda o dile ait kültürü ve kültürel özellikleri de öğrenmektir. Bu anlamda öğreticilere büyük görevler düşmektedir. Öğreticiler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini teşvik edici çalışmalar yapmalı ve öğretim planlarını buna göre hazırlamalıdır (Göçer ve Moğul, 2011).

2.2.5.1.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi çalışmaları araştırıldığında başlangıç tarihinin 11. Yüzyıla dayandığı söylenebilir. Buna rağmen sistemli ve programlı bir şekilde öğretilmeye başlanması 20. Yüzyıla denk gelmektedir (Barın, 1994). Türkçenin yabancı dil olarak ilk öğretilme çalışmalarının Göktürk öncesi ve Göktürk

döneminde olduğu söylenebilir. Bu dönemlerde özellikle Çinlilerle olan ilişkiler sebebiyle, Türkçe ve Çince etkileşiminin olduğu görülmektedir. Orhun yazıtları incelendiğinde Türkçenin daha çok Çinliler tarafından öğrenildiğine dair birçok ize rastlanmıştır. Milattan sonra 522-600 yıllarına gelindiğinde ise Budist rahipler Budizm’i yaymak için Türkçe öğrenme ihtiyacı duymuşlardır. Bunun etkisiyle birlikte Budizm’e doğru bir yönelim olmuştur. Uygur dönemine gelindiğinde ise Mâni rahiplerin Manihaizm dinini yayma çalışmalarının olduğu görülmektedir. Mâni rahiplerin Uygur kağanıyla yakın ilişkiler içerisinde olması bu dinin yayılmasına sebep olmuştur. Mâni rahipler dinlerini daha kolay bir şekilde anlatmak ve yaymak için Türkçeyi öğrenmiş ve çalışmalarına bu şekilde devam etmişlerdir. Karahanlılar Dönemine gelindiğinde ise Yusuf Has Hacip tarafından yazılan Kutadgu Bilig adlı eserin önemli olduğu görülmektedir (Karakuş, 2006: 25-29).

Türklerin İslamiyet’i kabulüyle birlikte Türkçenin de Arapça kadar önemli olduğunu göstermek için Kaşgarlı Mahmut tarafından Divan-ı Lügat ’it- Türk (1077) yazılmıştır. Bu eser Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmış bir sözlük niteliğindedir ve Türkçenin yabancılara öğretilmesi için yazılmış ilk eser olarak karşımıza çıkmaktadır (Benhür, 2002). Bu sebeple Türkçenin öğrenilmesi çalışmalarında büyük rol oynadığı söylenilebilir. Bunun yanı sıra bu eserin günümüze kadar ulaşabilen ilk eser olması büyük önem arz etmektedir. Daha sonra Türkçenin öğretilmesinde en önemli ikinci eser olarak Codeks Comanicus karşımıza çıkmaktadır. Bu eser Kıpçak döneminde yabancılara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmış bir eserdir. Eserin yazılmasındaki en büyük amaçlardan biri Kıpçaklar arasında Hristiyanlığı yaymaktır (Karakuş, 2006: 20-21). Bu dönemlerden sonra, yapılan çalışmalarla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi konusunda pek çok eser yazılmış ve çalışmalar yapılmıştır. Çağatay dönemine gelindiğinde ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda pek çok eser yazıldığı görülmektedir. Bu eserler içinde Ali Şir Nevai tarafından yazılan Muhakemetü’l – Ligateyn isimli eser büyük önem taşımaktadır. Bu eser Türkçe’nin de Farsça kadar önemli bir dil olduğu göstermek için yazılmış bir eserdir (Barın, 1994).

Osmanlı döneminde ise Osmanlı Devleti’nin üç kıtaya hakim olmasıyla birlikte, Türkçenin de üç kıtaya yayıldığı görülmektedir. Bu dönemde Osmanlı Devleti’nin resmi dilinin Türkçe olması sebebiyle pek çok kişi Türkçe öğrendiği görülmüştür. Böylece Türkçe öğrenen kişi sayısının da arttığı söylenebilir. Tanzimat devrinden sonra ise yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yapılan çalışmalar büyük önem

kazanmıştır. Buna rağmen yabancılara Türkçe öğretimi konusunda kaynakların az olduğu görülmektedir. Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla birlikte ülkede yapılan tüm eğitim tek bir noktada toplanmıştır (Benhür, 2002). Bu sayede yabancılara Türkçe öğretimi konusunun da hız kazandığı söylenebilir. Günümüzde ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda birçok kurum ve kuruluşun çalışmalar yaptığı görülmektedir. Bunun yanı sıra üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe Öğretim Merkezleriyle (TÖMER) birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişi sayısının da arttığı görülmektedir.

2.2.5.2. Avrupa Dil Portfolyosu'na Göre Türkçe Dil Öğretimi

Avrupa Dil Konseyi mensubu olan ülkeler Avrupa Dil Portfolyosu'na uygun müfredatlar ve programlar hazırlamaktadır. ADP'de benimsenen genel yaklaşıma göre dil bir sosyal araç olarak algılanmalıdır. Bununla doğru orantılı olarak işlevsellik ve iletişimsellik ön plana çıkmaktadır (Şahin, 2018: 205-206). Tüm bunlar doğrultusunda ADP'ye göre hazırlanan programlarda kişilerin temel iletişim kurma ihtiyaçları üzerinde durulmaktadır. İletişim kurulurken seçilen dilin doğru ve etkin bir şekilde kullanılabilmesi için dil bilgisi kurallarının göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Burada temel amaç dilbilgisi öğretimi değildir, fakat dört temel dil becerisinin istenilen ölçüde gelişebilmesi için dil bilgisine ihtiyaç vardır. ADP öğretmenler için bir rehber niteliğindedir fakat öğretmenler uygulayacakları yöntem ve teknikleri kendileri belirlerler. Çünkü her dilin yapısı farklıdır, Dolayısıyla kullanılan yöntemler çeşitlilik gösterebilir.

ADP tüm dilleri evrenselleştirmeyi amaçlamaktadır ve diller açısından belli bir standardın yakalanması için çalışmalar yapılmaktadır. Bunun en büyük sebeplerinden biri kültürel paylaşımların yapılmasını sağlamaktır. Türkiye zengin kültürel mirasa sahip olan bir ülkedir. Dolayısıyla Türkçe öğrenimi de günümüzde önemli bir yer tutmaktadır. Türkçe Ural-Altay dil ailesine mensup bir dildir. Günümüzde kullanılan birçok dile göre farklı dilbilgisi yapıları bulunmaktadır. ADP dil sistemlerini düzenlemiştir ve dil düzeylerini belirlemektedir. Buna göre dil düzeyleri (TELC, 2013; 30):

- A= Temel Dil Kullanımı (A1 – A2)
- B= Bağımsız Dil Kullanımı (B1 – B2)
- C=Yetkin Dil Kullanımı (C1 – C2)

Belirlenen dil düzeylerine göre öğrencilerin her seviyede kazanması hedeflenen dil becerileri bulunmaktadır. Buna göre öğrencilerin düzeylere göre kazanması hedeflenen dil becerileri Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1: Avrupa Diller Çerçevesine Göre Dil Bilgisel Doğruluk Seviyeleri

Yetkin Dil Kullanımı	C2	Okudukları ve duydukları her şeyi kolaylıkla anlayabilir. Çeşitli kaynaklardan edinilen bilgileri özetleyebilir. Gerekçe ve açıklamaları kolaylıkla ifade edebilir. Kendini kolaylıkla ifade edebilir. Dikkati başka bir yerde olduğunda bile, dil bilgisel anlamda zorluk yaşamaz.
	C1	Geniş kapsamlı, uzun ve karmaşık yapıları metinleri anlayabilirler. Sözlük kullanmaya çok ihtiyaç duymadan kendilerini akıcı bir dille ifade edebilirler. Dili yaşamın her alanında rahatça kullanabilirler. Karmaşık konularla ilgili görüşlerini rahat ve ayrıntılı bir biçimde ortaya koyabilirler. Dil bilgisel konularda hemen hemen hiç hata yapmazlar.
Bağımsız Dil Kullanımı	B2	Soyut ve somut metinlerin içeriğini ana hatlarıyla anlayabilirler. Kendi uzmanlık alanlarıyla ilgili konularda tartışmalar yapabilir, düşüncelerini dile getirebilirler. Kendilerini akıcı bir dille ifade edebilirler. Güncel konularla ilgili düşüncelerini dile getirebilir, konuya ilişkin olumlu ve olumsuz yönleri karşılaştırabilirler. Dil bilgisel kontrolleri yüksektir. Nadiren küçük hatalar yaparlar.
	B1	Anlaşılır bir şekilde konuşulduğunda, bilinen konular hakkında konuşmaların ana hatlarını anlayabilirler. Öğrendiği dilin konuşulduğu ülkeye gittiğinde çoğu zaman zorluk yaşamazlar. Bilinen ve ilgi alanına giren konularla ilgili kendilerini basit ve bağlantılı bir şekilde ifade edebilirler. Hayallerini ve beklentilerini anlatabilirler. Kendi anadiline ait etkilerin bulunmasının yanı sıra öğrendikleri dile hakimdirler. Hatalar vardır fakat anlattıkları rahat bir şekilde anlaşılır.
Temel Dil Kullanımı	A2	İlgi alanlarıyla ilgili cümleleri ve aile, kişisel bilgiler, iş, yakın çevre, alışveriş vb. sıkça kullanılan anlatımları anlayabilirler. Basit durumlarda kendilerini ifade edebilirler. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve ihtiyaçlarıyla ilgili durumları basit bir şekilde anlatabilirler. Basit yapıları doğru olarak kullanırlar ama yine de temel konularda hatalar yapmaya devam ederler. Buna rağmen söyledikleri açıktır.
	A1	Somut ihtiyaçlar için gereken, bilinen günlük ifadeleri ve basit cümleleri anlayıp kullanabilirler. Kendilerini tanıtabilir ve başkalarıyla tanışabilirler. Karşılarındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuştuğunda anlayabilir ve basit yollarla anlaşabilirler. Basit dil bilgisi yapıları ve cümle modelleri üstünde sınırlı hakimiyetleri vardır.

Kaynak: CEF (2001) alınmıştır.

Tablo 2.1’de öğrencilerin her dil seviyesinde kazanması gereken hedefler ve kazanımlar görülmektedir. Tabloya göre öğrencilerin A1 ve A2 seviyelerinde temel dil kullanımı becerilerini kazanmasının amaçlandığı görülmektedir. Temel dil kullanımında öğrenciler kendilerini ve yakın çevrelerini kısaca anlatma imkânı bulabilirler. Basit cümleleri ve günlük ifadeleri anlayabilirler. Yavaş konuşurlar ve zaman zaman hata yaparlar. Buna rağmen karşılarındakiyle basit şekilde iletişim

kurabilirler. Öğrencilerin B1 ve B2 seviyesinde bağımsız dil kullanımı becerilerini kazanması amaçlanır. Bağımsız dil kullanımında öğrenciler karmaşık konuları ana hatlarıyla anlamaya başlarlar. Konuşma ve iletişim kurma sırasında genel olarak bir zorluk yaşamazlar. Uzmanlık alanlarıyla ilgili görüş ve fikirlerini rahat bir şekilde ifade edebilirler. Konuşurken nadir olarak hata yaparlar. Genelde akıcı bir şekilde konuşurlar. Öğrencilerin C1 ve C2 seviyesinde ise yetkin dil becerilerini kazanması hedeflenmektedir. Yetkin dil seviyesine ulaşan öğrenciler geniş kapsamlı ve karmaşık yapıdaki konuları rahatlıkla anlayabilirler. Bu konular hakkındaki yorum ve tartışmalara katılabilirler. Okudukları ve duydukları her şeyi rahatlıkla anlarlar. Gramer yapılarında hemen hemen hiç yanlış yapmazlar.

2.3. Eğitim Öğretim Sürecindeki Öğretim Uygulamaları

Geçmişten günümüze kadar eğitim öğretim sürecinde pek çok öğretim uygulaması yapılmaktadır. Günümüzde teknolojinin yaygınlaşması ve teknolojinin hayatımızda önemli bir yere sahip olması nedeniyle yüz yüze eğitimin yanı sıra teknoloji destekli olan uzaktan eğitim, e-öğrenme, internet tabanlı öğrenme, bilgisayar tabanlı öğrenme ve harmanlanmış öğrenme gibi yeni öğretim uygulamaları ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu durum öğrenim ortamlarının ve öğrenim uygulamalarının gelişmesine sebep olmuştur.

2.3.1. Yüz Yüze Eğitim

Yüz yüze eğitim; öğrencilerin daha önce belirlenmiş bir zamanda, alanında uzman eğitimciler tarafından, örgün öğretim kurumlarına gelerek yapılan öğretim etkinliklerinin tamamıdır. Yüz yüze eğitimin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin ve eğitimcilerin aynı anda aynı ortamda bulunması, belirli yaş seviyelerinde ve aynı düzeyde olan öğrencilerin, eğitimciler ile birebir iletişim içinde olmaları gerekmektedir (MEB, 2019). Yüz yüze eğitimin gerçekleşebilmesi için daha önceden belirlenmiş bir program olmalıdır. Düzenli bir sistem vardır. Bunlar göz önüne alındığında bu eğitim şekli özellikle uygulamalı eğitimlerde oldukça elverişlidir. Beceri ve tutuma yönelik davranışların ortaya çıkmasında ve gelişmesinde de oldukça etkili bir öğretim tekniğidir. Ayrıca eğitimciler ve öğrenciler aynı zamanda aynı mekânda bulunmaları sosyalleşme imkanlarını da kolaylaştırmaktadır.

Yüz yüze eğitim alan öğrenciler zamanlarının çoğunu örgün eğitim kurumunda geçirmektedirler. Bu zaman zarfında öğrenciler yeni bilgiler öğrenmenin yanı sıra sosyalleşme imkânı bulurlar. Bunun yanı sıra diğer öğrencilerle ve eğitimcilerle etkileşimleri sayesinde kültür alışverişinde de bulunurlar. Yüz yüze eğitim kurumlarında öğretmenler öğrencileri daha kolay bir şekilde gözlemler. Bu şekilde öğrencilerin yetenekleri ve yetersizlikleri daha kolay ve erken şekilde fark edilir (Çiftçi, 2015: 43). Bu doğrultuda öğrenciye gereken desteğin daha erken bir şekilde verilmesi sağlanabilir.

Örgün öğretim kurumlarında yüz yüze eğitimde öğrenci merkezli uygulamalar tercih edildiğinde öğretmenin rolünün yol göstermek, rehberlik ve kılavuzluk etmek olduğu görülmektedir. Bu sistemde öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesine izin verilir. Öğrenci her zaman aktif bir roledir ve her zaman yeni bilgiyi keşfetmeyi amaçlar. Çevresiyle iletişim ve etkileşim halindedir. Bu şekilde öğrencinin yüz yüze eğitim ortamlarında yaparak ve yaşayarak öğrenmesine imkân verildiğinde öğrenmenin daha kalıcı olduğu ve hızlı gerçekleştiği görülmektedir (Demirel, 2004). Yüz yüze eğitimde öğrenci merkezli öğretim yapılırken öğrencilerin bazı görev ve sorumlulukları vardır. Öğrenci derse daha önceden hazırlanarak gelir. Gerekli araştırmaları önceden yapar. Böylece öğrenci her zaman öğrenen bir birey olması gerektiğini sınıf ortamında öğrenmiş olur. Öğretmen ise sınıfta demokratik bir ortam oluşmasını sağlar. Öğrenciyi her zaman aktif ve motivasyonunun yüksek olması için teşvik eder. Öğrencinin derse etkin bir şekilde katılması sağlanır. Eğitim ve öğretim yüz yüze yapıldığında eğitimciler öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha kolay bir şekilde gözleme imkânı bulurlar ve gereken desteği verebilirler. Tüm bunlar uygulandığında sınıf öğrenciler için daha eğlenceli bir ortam haline gelir ve edinilen bilgilerin kalıcılığının da artması sağlanmış olur (Demirel, 2010).

Geleneksel öğretim yöntemlerinin zayıf yönleri incelendiğinde ise geleneksel öğretim sistemlerinde bazı öğretmenlerin öğretmen merkezli uygulamaları tercih ettiği görülmektedir. Öğretmen merkezli anlayışın benimsendiği sınıf içerisinde daha çok düz anlatım, ezberleme, yazdırma ve soru-cevap gibi yöntemler kullanılmaktadır. Bu doğrultuda geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrencinin hiçbir şey bilmediği kabul edilir ve öğretmen tarafından aktarılan bilginin tamamını benimsediği düşünülür. Öğrenciler kendilerine aktarılan bilgiyi sorgulamadan kabul ederler. Kişisel görüşler

ya da yaratıcı düşüncelerin ifade edilmesine yeteri kadar izin verilmez (Gürses, 2010). Geleneksel öğretim yöntemi olan yüz yüze eğitimde öğretimin sınıfta yapılması temel alınmaktadır. Belirlenmiş zamanda ve mekânda, daha önce belirlenmiş program çerçevesinde öğretim yapılır ve öğrencilerin konuyu öğrendikleri varsayımı yapılır. Sınıfta öğretim yapılırken öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alınması gerekir. Fakat daha önceden belirlenmiş programa uyulması gerektiği için bireysel farklılıklar çoğu zaman göz ardı edilir. Genel olarak sınıflardaki oturma düzeni ise bireysel ya da grup çalışmalarına elverişli değildir. Sınıf içerisinde gerekli uyarıcılar ise yeterli seviyede değildir (Duruhan, 2004: 4). Bu gibi durumlar öğrencilerin derse olan ilgisini kaybetmesine ya da derste sıkılmasına sebep olabilir. Böylece öğrenci tamamen pasif bir role girer. Pasif bir kişiliği benimseyen öğrencilerin ise problem çözme yetenekleri yeteri kadar gelişmez, sorumluluk almakta ve girişimde bulunmakta çekinirler. Bunun yanı sıra örgün eğitim kurumlarında ast-üst ilişkisi bulunmaktadır. Bu dikey ilişki sınıf ortamına da yansır ve öğrenciler otorite ve disiplin altında olmaya alışırlar. Öğretmen otorite olarak kabul edilir. Öğrenciler ise kendilerine verilen görevleri öğretmeni memnun etmek, cezadan kaçmak ya da ödüllendirilmek için yaparlar (Duruhan, 2004: 6).

Yüz yüze eğitimin pek çok avantajı ve dezavantajı bulunmaktadır. Bu doğrultuda yüz yüze eğitimin en büyük avantajlarından birinin öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmesine fırsat verme olduğu söylenebilir. Öğretmenler, öğrencileri daha yakından izleme imkânı bulabilirler. Böylece öğrencilerin bireysel farklılıkları öğretmen tarafından daha kolay bir şekilde fark edilebilir. Bu durum öğrencinin gelecek yaşamı için çok büyük önem taşımaktadır (Türkkan, 2021: 97). Bunun yanı sıra öğrenciler okul ortamına gelerek sosyalleşme ve iletişim becerilerini geliştirme imkânı bulabilirler. Ayrıca yardımsız bir şekilde öğrenmekte zorluk çeken öğrencilerin de daha kolay bir şekilde öğrenmesi sağlanabilir (Çetin ve Özdemir, 2018: 1379). Tüm bunların yanı sıra yüz yüze eğitimin bazı zayıf yönleri de bulunmaktadır. Bu doğrultuda yüz yüze eğitimin en büyük dezavantajlarından biri öğretim yapılırken sadece bilgiyi aktarmaya yönelik bir öğretimin benimsenmesidir. Öğrenci sadece izleyici durumda kalabilir. Bu durum dersin sıkıcı bir hal almasına ve öğrencilerin derse olan ilgilerini kaybetmesine neden olur (Gürses, 2010).

2.3.2. Uzaktan Eğitim

Günümüzde teknolojik gelişmelerin de etkisiyle birlikte toplumun istek ve ihtiyaçları değişiklik göstermeye başlamıştır. Bu değişim eğitim alanında da kendini göstermiş ve uzaktan eğitim kavramı ortaya çıkmıştır. Bu da uzaktan eğitim kavramının yaygınlaşmasını ve teknolojiyle harmanlanmasını sağlamıştır (Esgice, 2015). Uzaktan eğitim öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı mekanlarda bulunduğu, öğrenim hızlarının öğrenci istek ve ihtiyaçlarına göre ayarlandığı, verimli ve nitelikli eğitimlerin yapılabildiği bir eğitim sistemidir (Alkan, 1997). Bu sistemde öğrencilere özel olarak çeşitli öğrenim içerikleri hazırlanabilir ve sunulur (Banar ve Fırat, 2015: 17). Uzaktan Eğitim yöntemlerinin birçok alt basamağı bulunmaktadır.

Uzaktan eğitim doğru şekilde kullanıldığında yüz yüze eğitim kadar etkili ve verimli olmaktadır. Uzaktan eğitimi etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmek için öğrencilerin ilgi ve motivasyonunun yüksek olması sağlanmalı ve gerekli dönütlerin zamanında verilmesi gerekmektedir (Karataş, 2003: 103). Bu durum sayesinde uzaktan eğitim yöntemleri tüm dünyada ve ülkemizde hızla yayılmaktadır. Her ne kadar uzaktan eğitimin pek çok avantajı bulunsa da bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Bu avantaj ve dezavantajlar Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2: Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları

AVANTAJLAR	DEZAVANTAJLAR
İnsanlara değişik eğitim seçeneği sunma, Fırsat eşitsizliğini en aza indirme, Kitle eğitimi kolaylaştırma, Eğitim programlarında standart sağlama, Eğitimde maliyet düşürme, Eğitimde niteliği arttırma, Öğrenciye serbesti sağlama, Öğrenciye zengin bir eğitim ortamı sunma, Öğrenciyi sınıf ortamında eğitim görmeye zorlamama, Uzmanlardan daha fazla kişinin yararlanmasını sağlama, Bireye öğrenme sorumluluğu kazandırma, Eğitimi bir taraftan kişiselleştirebilirken, diğer taraftan bireyselleştirme, Belli bir zamanda ve kapalı bir alanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırmaktadır.	Yüz yüze eğitim ilişkilerinin kolay sağlanamaması, Öğrencilerin sosyalleşmesini engellemesi, Yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlayamama, Çalışan öğrencilerin dinlenme zamanından alma, Uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanamamaktır.

Kaynak: Kaya’dan (2002) alınmıştır.

Tüm bunlar doğrultusunda uzaktan eğitimin avantajları ve dezavantajları göz önünde bulundurulmasının ve öğretimin ona göre planlanmasının daha etkili ve verimli olacağı söylenebilir.

2.3.2.1. E-Öğrenme

Öğrenciler gelişen teknolojiyle birlikte istedikleri tüm bilgilere istedikleri zamanda ve mekânda ulaşabilmektedirler. Bu nedenle öğrenme ortamlarının da zamandan ve mekândan bağımsız olabilmesi öğrenciler açısından önemlidir. Bu doğrultuda günümüzde çevrimiçi öğrenme ortamları her geçen gün önem kazanmaktadır (Cabı, 2016: 95). Bu öğretim tekniğinde öğretmen ve öğrenci aynı ortamda bulunmak zorunda değildir. Bu öğretim tekniği için internet, bilgisayar ağları ve çeşitli teknolojilerin kullanılması gerekmektedir. E-Öğrenme uygulamalı Online Eğitim (Web Tabanlı Eğitim) ve Bilgisayar Destekli Eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

2.3.2.1.1. Online Eğitim (Web Tabanlı Eğitim)

İnternet günümüzde pek çok ihtiyacın giderilebilmesi için kullanılan bir araç niteliğindedir. Bu durum internetin eğitim-öğretim uygulamalarında kullanılmasını da sağlamaktadır. Bu nedenle internet öğrencilerin yeni ve zengin öğrenme yaşantıları elde ederek bilginin benimsenmesi açısından büyük önem taşır. Eğitimin gerçekleştiği ortamlarda bilginin ortaya çıkması, etkileşimin sağlanması ve bilginin yenilenerek güncelliğini koruması gibi durumlar internetin mentor görevini üstlenmesini sağlamıştır (Karaman, Özen, Yıldırım ve Kaban, 2009). Bu sayede Online Eğitim Sistemleri geliştirilmiştir ve günümüzde aktif şekilde kullanılmaktadır.

Web Tabanlı Eğitim sistemi web teknolojileri ve http protokollerine dayanmaktadır. Uzaktan eğitimde web teknolojilerinin kullanılmasıyla oluşturulan eğitim yöntemi ise “online eğitim (web tabanlı eğitim)” olarak adlandırılmaktadır. İnternetin eğitim amaçlı kullanılması farklı kaynaklarda farklı isimlerle yer almaktadır. Bu isimler; Online (Çevrimiçi) Eğitim, İnternete Dayalı Eğitim, Web Tabanlı Eğitim ve İnternet Destekli Eğitim gibi isimlerden oluşmaktadır. Bu kavramların tamamı birbirleri yerine kullanılabilen kavramlardır ve hepsi aynı amaca hizmet etmektedir (Türel ve Varol, 2005). Horton (2000) ise Web Tabanlı Eğitimi insanın bir amacı olsun ya da olmasın, eğitim amacıyla web teknolojilerinin kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Horton, 2000: 47). Bu anlamda Web Tabanlı Eğitimin en önemli avantajı sanal sınıfların

oluşturulabilmesi ve öğrencileri eş zamanlı ya da eş zamansız olarak bilgiye ulaşabilme imkanının olmasıdır. Öğrenciler bilgilerden istedikleri kadar yararlanma imkânı bulurlar. Bu sayede öğrenciler zaman ve maliyet anlamında tasarruf etme imkânı da bulmuş olurlar (Al ve Madran, 2004).

Online eğitim sisteminde en büyük avantajlardan birisi de öğrenci merkezli bir öğretimin olmasıdır. Verilen eğitim öğrencinin kapasitesine göre değil, öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre belirlenir. Bu sayede öğrenciler çeşitli çevrim içi topluluklara katılarak kendilerini geliştirme imkânı bulabilirler (Al ve Madran, 2004: 264). Bunun yanı sıra özellikle maliyet anlamında çok tasarruflu bir sistem olduğu söylenebilir. Geleneksel örgün öğretim sistemleriyle karşılaştırıldığında maliyetin hemen hemen yarı oranda düştüğü görülmektedir. Ayrıca etkileşimli bir eğitim sistemi olduğu için bilgilerin devamlı güncel ve yenilenebilir olması da büyük önem taşımaktadır (Docent Inc 2002'den Akt. Al ve Madran, 2004).

Öğreticinin ve öğrencilerin farklı ortamlarda bulunarak uygulanan uzaktan eğitim yöntemi eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) olacak şekilde yapılabilmektedir. Eş zamanlı online eğitim uygulamalarında öğrenci ve öğretici farklı mekanlarda bulunmaktadır fakat aynı zamanda doğrudan iletişim kurulması gerekir (Yavuz, 2012: 51). Eş zamansız yapılan eğitim uygulamalarında ise öğrenci ve öğretici farklı zamanlarda ve farklı mekanlarda bulunurlar. Öğrenciler istedikleri zaman bilgiye erişebilme imkanına sahip olurlar. Bu uygulamada karşılıklı etkileşim bulunmamaktadır (Yavuz, 2012: 49).

Online Eğitim Sistemlerinin birçok avantajı bulunmaktadır. Bu sistem coğrafi olarak farklı ortamlarda bulunan öğrencilerin birbiriyle kolaylıkla etkileşim içerisinde bulunabileceği, kendi duygu ve düşüncelerini aktarabileceği, birlikte çeşitli aktivite ve çalışmalar yapabilecekleri bir sistemdir (Erdoğan, 2005). Bunun yanı sıra öğrenciler karşılarına çıkan zorluk ve problemlerle ilgili çeşitli çözüm yollarını daha kolay bir şekilde bulabilir ve kendi öğrenme yöntemlerini geliştirme imkânı bulabilirler. Ayrıca öğrenci ve eğitimcilerin okul ortamından bağımsız olması, bina ve personel masraflarının en aza indirgenmiş olması eğitim-öğretim maliyetlerinin düşük olmasını sağlar. Bu da eğitim-öğretim faaliyetleri için büyük bir avantaj sağlamaktadır (Yeniad, 2006).

Online Eğitimde kaliteli ve verimli bir sonucun ortaya çıkması için sadece internet ve bilgisayar kullanımı yeterli değildir. Geleneksel eğitim sistemlerinde de olduğu gibi yardımcı kitap, araç ve gereçlere ihtiyaç duyulabilir. Bu sebeple yardımcı eğitim araçları göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Bunun yanı sıra daha önceden dersin planlanması ve raporlanması, sınıf içinde tartışma, beyin fırtınası gibi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanılması gerekir. Online eğitimde bunun gibi uygulamaların gerçekleştirilebileceği çeşitli ortamlar bulunmaktadır. Bu ortamlar arasında en yaygın olanları; Çevrimiçi Forumlar, Wikiler, Bloglar, Sosyal Ağ Sistemleri ve Öğrenme Yönetim Sistemleri olarak gösterilebilir.

2.3.2.1.1.1. Çevrimiçi Forumlar

Günümüzde teknolojik araç ve gereçler öğrenimin hemen hemen her anında kullanılmakta ve büyük önem taşımaktadır. Teknolojinin öğrenimde kullanılmasıyla birlikte internet ortamında bilgi paylaşımlarının yapılması ve bireylerin birbirleriyle iletişime geçebilmesine olanak sağlanması çevrimiçi öğrenme ortamlarının önemini arttırmaktadır (Haşlamam, Demiraslan, Dönmez ve Aşkar, 2008). Özellikle online öğrenme ortamları bireylerin iletişime geçebilmesine olanak sağlama ve etkileşimde bulunabilmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Online eğitim platformlarında öğretmen liderliğinde çeşitli tartışma konuları ve grupları başlatılabilmektedir. Öğrenim yapan bireyler ise bu gruplardaki tartışmalara mesaj gönderme yoluyla katılabilir ve çeşitli tartışma gruplarının içinde yer alabilirler.

Çevrimiçi forumlarda bireyler zaman ve mekâna bağlı olmadan, kendi fikir ve görüşlerini tartışma imkânı bulabilmektedirler. Tartışmalarda alanında deneyimli uzmanlar ve kendi akranlarıyla fikir alışverişinde bulunabilirler. Bu sayede kendi bakış açılarını ve ufuklarını geliştirme imkânı da bulmuş olurlar (Özçınar ve Öztürk, 2008). Özçınar ve Öztürk (2008) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi forumların öğrencilerin öğrenmesini hızlandırma, çeşitli görüş ve fikirlerden yararlanabilmelerine olanak sağlama ve çeşitli konularda tartışarak öğrenmenin kalıcılığını sağlama gibi birçok avantajının olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra gruplardaki katılımcı sayısının artmasıyla birlikte öğrencilerin konu ve tartışmaları takip etmekte zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2.1.1.2. Wikiler

Wikiler çeşitli kullanıcıların yeni sayfalar ortaya çıkarmalarını, ortaya çıkarılan sayfalar üzerinde çeşitli düzenlemeler yapılmasını ve bu sayfaların birbiriyle ilişkili olmasını sağlayan bir çeşit yazılımdır (Doğan, Duman ve Seferoğlu, 2011). Wikiler sayesinde öğrenilmek istenen konulara kolaylıkla ulaşılabilir. Çünkü konular belirli konu başlıkları altında toplanmaktadır. Bu da öğrenim yapan bireylerin çeşitli konularda bilgi edinmesini, gerekirse bilgiler üzerinde düzenleme yapabilmesini ve düşüncelerini paylaşarak çeşitli tartışma ortamlarına girebilmesini sağlamaktadır (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Wikiler klasik internet sitelerinden farklı olarak çok çeşitli içerikler oluşturmaya imkân vermektedir (Aytekin, 2011).

Wikilerin tüm özellikleri düşünüldüğünde çeşitli eğitim grupları tarafından ortaya çıkarılan içerikler olduğu düşünülebilir. Wikiler eğitim programlarında kullanıldığında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin iş birliği içerisinde çalışmalarını sağlamaktadır. Bu da verimli ve zengin bir bilginin ortaya çıkmasına olanak sağlar. Bunun yanı sıra öğrencilere işbirlikçi ve etkileşimli çalışmalar yapmaları fırsatını sunar (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Öğrenciler Wikileri aktif bir şekilde kullandığında bilginin devamlı güncellendiğini ve bilgilerin zenginleştiğini görürler. Bu da öğrencilerin güvenini arttırmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin hem ortamdan faydalanan hem de ortama fayda sağlayan rolünü üstlenmeleri işbirlikçi öğrenme ortamlarının oluşmasının sağlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Altun, 2008).

2.3.2.1.1.3. Bloglar

Bloglar bireylere ait girdilerin sanal ortamda diğer kullanıcılar tarafından ulaşılabilmesine imkân sağlayan erişim ağlarıdır (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Bloglar aslında günlüklerin sanal versiyonu olarak da adlandırılabilir. Bu platform sayesinde bireyler istedikleri yazıları paylaşabilmesinin yanı sıra, çeşitli resim ve video gibi paylaşımlar da yapabilirler (Doğan vd., 2011).

Bloglar eğitim alanında da kullanılmakta olan platformlardır. Öğretici ve öğrenenlerin birlikte oluşturduğu blog toplulukları sayesinde, bireyler ilgi alanlarına ait konular hakkında bilgi edinebilir, paylaşılan konular hakkında yorum yapabilir ve karşılıklı fikir alışverişinde bulunabilirler. Bu şekilde bireylerin ufku genişler ve düşüncelerini zenginleştirme imkanı bulurlar. Ayrıca bloglar bireylerin kendi öğrenme süreçlerine

kendilerinin karar vermesini sağlayan yapılardır, dolayısıyla bu durum bireyin ortama olan güveninin de artması sağlanmış olur. (Deperlioğlu ve Köse, 2010). Bunun yanı sıra bloglar sayesinde bireyler derslerin dışında öğretmen ve diğer öğrenenlerle iletişimini ve etkileşimini devam ettirme fırsatı bulur (Doğan vd., 2011).

2.3.2.1.1.4. Sosyal Ağ Siteleri

Sosyal ağ siteleri maliyetinin düşük olması ve internet erişiminin sağlandığı her yerden istenildiği zaman ulaşılabilmesi açısından büyük avantaj sağlamaktadır (Doğan vd., 2011). Bu nedenle sosyal ağ siteleri çeşitli çevrimiçi öğrenme ortamlarına erişimin kolay olduğu, bireylerin iletişim ve etkileşim içinde olmasına olanak sağladığı ve bir çok kullanıcı için kolay bir şekilde erişimin mümkün olduğu sistemlerdir. Bunun yanı sıra gizlilik özellikleri ve kullanımı kolay ara yüzleri sayesinde birçok kullanıcıya hitap etmektedir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran 2010).

Günümüzde Facebook, Twitter ve Instagram gibi kullanımı çok yaygın olan pek çok sosyal ağ siteleri bulunmaktadır. Bunlar gibi sosyal ağ siteleri sayesinde çeşitli konularla ilgili pek çok gruplar oluşturulabilir, birçok konuyla ilgili video ve fotoğraf paylaşımları yapılabilir, çeşitli tartışma ortamları oluşturulabilir ve bu sayede bireyler bilgi alışverişinde bulunabilirler. Bunun yanı sıra sosyal ağ siteleri bireylerin eş zamanlı ya da eş zamansız olarak birbiriyle iletişime geçmesine olanak sağlar (Doğan vd., 2011). Ayrıca bu gibi sitelerde çeşitli konularla ilgili duyurular ve hatırlatmalar yapılabilir, çeşitli organizasyonlar düzenlenebilir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran 2010).

Sosyal ağ siteleri, bireyler arasında bu kadar yaygın olduğu ve kullanım kolaylıkları sebebiyle eğitim öğretim sürecinde de aktif olarak tercih edilmektedir. Bu platformlar sayesinde eğitim öğretimdeki tüm aşamalar aktif olarak takip edilebilmekte, öğrencilerin birbiriyle etkileşimli ve yaratıcı olmasına olanak sağlanabilmektedir. Çeşitli tartışma ortamları sayesinde öğrencilerin sorgulamadan kabul etmeyen ve düşünen bireyler olması sağlanmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciler bu platformlar sayesinde problem çözme ve pratik düşünme becerilerini kullanmaya yönlendirilmektedir. Ayrıca akran desteğinin güçlenmesi ve iletişim becerilerinin gelişmesi açısından oldukça faydalı sistemlerdir (Gülbahar, Kalelioğlu ve Madran 2010).

2.3.2.1.1.5. Öğrenme Yönetim Sistemleri

Öğrenme yöntemleri sistemleri, kurumlarda bulunan eğitim ve öğretim programlarının yönetimi ve geliştirilmesi için kullanılabilen bir teknoloji sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra kurumlarda çalışanların kendi alanlarına ait eğitimlerin kendilerine atanması, bunu takiben e-öğrenme eğitimleri alması, eğitimler sonucunda ortaya çıkan sonuçların raporlanması için de kullanılan bir platformdur (Elmas vd., 2008; Noe, 2009). Öğrenme yöntemleri sistemleri öğrencinin etkileşimini takip eden sistemlerdir. Öğrencilerin sistemdeki materyallerle olan etkileşiminin yanı sıra öğretmenleriyle olan etkileşiminin de takip edilmesini sağlar. Bu takibin sonucunda bir rapor oluşturulur (Çevik, 2008). Bu sistemlerde genel olarak derslerin planlanması, konu ile ilgili gerekli materyal video ve dosya paylaşımlarının yapılması, gerektiğinde öğrencilere çeşitli ödevlerin verilmesi, bloglar, wikiler, forumlar ve çeşitli sohbetler aracılığıyla çeşitli tartışma ortamlarının oluşturulması ve öğrenen bireyin her türlü iletişim ve etkileşimini sağlamak amacıyla kullanılan sistemlerdir (Gülbahar vd., 2010; Kaba vd., 2012).

Kurumların öğrenme yöntemleri sistemlerini kullanmalarının en büyük nedenleri öğrenme etkinliklerinin tek bir ortamda toplanmasını sağlamak, çalışmaların doğru şekilde ilerleyip ilerlemediğini takip etmek, kişilere atanan eğitimlerin kullanılıp kullanılmadığını takip ederek bireylere ait performans değerlendirmesini kolayca yapmak olduğu görülmektedir (Noe, 2009). Fakat öğrenme yöntemleri sistemlerinin daha verimli olarak kullanılabilmesi için bazı temel işlevleri yerine getirmesi beklenmektedir. Bu temel işlevler (Yalçın ve Akbaş, 2012):

- Bireylere gereken tüm derslerin atanması ve bu derslere ait içeriklerin paylaşılması,
- Öğrencilere verilen ödevlerin takibinin doğru şekilde yapılması,
- Sistem içerisinde öğrencilerin fikir alışverişinde bulunup, tartışma yapabilecekleri ortamların oluşturulması,
- Kullanıcı yönetiminin yapılabilmesi
- Öğrencilerin sistemlerdeki etkinliklerinin ve katılımlarının izlenmesi,
- Tüm kullanıcılar için ortak bir takvimin kullanılmasıdır.

2.3.2.1.1.6. Mobil Eğitim

Mobil öğrenme, e-öğrenmenin bir uzantısı olarak karşımıza çıkan bir kavramdır. Mobil öğrenme, öğrenim görmekte olan bireylerin sınıftan bağımsız olarak istedikleri ortamda cep bilgisayarı veya cep telefonu aracılığı ile eğitime devam etmelerini sağlamaktadır (Oran ve Karadeniz, 2007: 167). Yani mobil öğrenme taşınabilir iletişim araçları aracılığıyla, istenilen zamanda ve mekânda, çevrimiçi ya da çevrimdışı olarak öğrenimin devam etmesidir. Öğrenimin gerçekleşmesinde kullanılan uygulamaların doğru şekilde çalışabilmesi için kullanılan cihazların yeterlilikleri ve sınırlılıkları büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle cihazların ekran büyüklükleri, işlemci güçleri, internet erişimleri ve kullanımı göz önünde bulundurulması gereken önemli özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır (TeknologWeb, 2021). Bu uygulama yöntem ve teknikler günümüzde çok yaygın olarak kullanılmasa da gelecekte daha aktif bir şekilde kullanılacağı ve öğrencilere birçok açıdan yeni eğitim imkanları sağlayacağı söylenebilir.

2.3.2.1.2. Bilgisayar Destekli Eğitim

Bilgisayar destekli öğretimde amaç öğrencilerin öğrendikleri konunun bilgisayar yardımıyla öğretilmesi ve konunun daha kolay bir şekilde anlaşılacak şekilde akılda kalıcılığının artmasının sağlanmasıdır (Yalın, 2016: 164). Bu öğretim şeklinde her zaman bir bilgisayar ağına bağlı olmaya ihtiyaç duyulmamaktadır. Genellikle öğretim CD-Rom veya DVD-Rom'lar ile yapılır.

Bilgisayar destekli öğretimde üç farklı yazılım türü kullanılmaktadır. Bu yazılımlar; özel ders yazılımları, benzetim yazılımları ve alıştırmalar olarak adlandırılır. Bu yazılımlar arasında özellikle özel ders yazılımları en çok kullanılan yazılım türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yazılım türü bir konu ya da kavramı öğretme ve akılda kalıcılığı artırma konusunda aktif olarak kullanılan bir yazılımdır (Yalın, 2016: 165). Bunun yanı sıra özel ders yazılımları öğretmen rolünü üstlenen, gereken bilgiyi doğru zamanda veren, öğrencilere dönütlerde bulunan, öğrencinin performans ve başarısını takip eden ve değerlendiren, tüm bunlar doğrultusunda öğrenciyi yönlendiren programlardır (Ünsal, 2007: 11).

Bilgisayar destekli öğretimde ders yazılımları büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğrencilerin öğrenme şekilleri ve hızları farklılık göstermektedir. Bu durum da

yazılımların bu doğrultuda hazırlanmasını gerekir. Bu doğrultuda ders yazılımlarının geliştirilmesi için gereken aşamalar (Akpınar, 1998'den Akt. Ünsal, 2007):

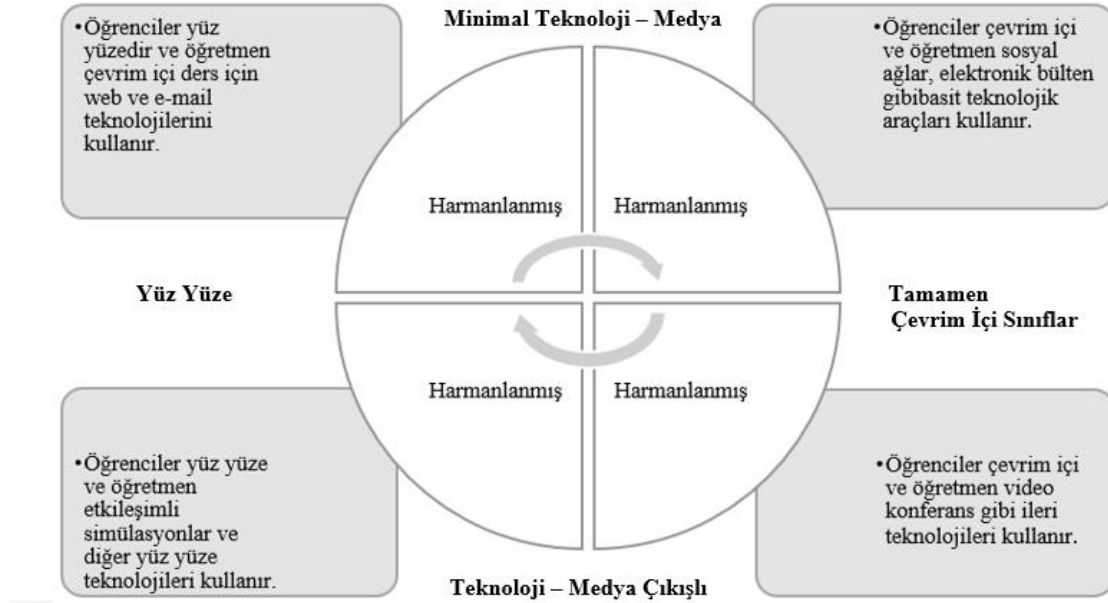
- Dersin amaç ve hedeflerinin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi,
- Yazılım rasyonelinin belirlenmesi ve onaylanması,
- Rasyonelin kavramsal ve fonksiyonel tasarımının yapılması,
- Tasarımın gözden geçirilmesi ve model olarak programlanması,
- Model programlarının değerlendirilmesi,
- Programın son halinin uygulanması ve değerlendirilmesi.

2.3.2.1.3. Harmanlanmış Eğitim

Harmanlanmış eğitim, öğretim yapılırken çevrimiçi teknoloji araçlarının kullanılmasının yanı sıra aynı zamanda yüz yüze öğretim uygulamalarının da kullanılması ve bütünleştirilmesi olarak tanımlanabilir. Amaç teknoloji destekli öğretim uygulamalarının ve sınıf içi uygulamaların güçlü yönlerinin birleştirilmesidir (Ünsal, 2007: 47). Bunun yanı sıra harmanlanmış eğitimin bir diğer amacı istenilen hedefler ve amaçlara ulaşabilmek için en etkili yöntemlerin seçilerek uygulanmasıdır (Ünsal, 2007). Harmanlanmış eğitimde kullanılacak çeşitli modeller bulunmaktadır. Bu modeller (Osguthorpe ve Graham'dan Akt. Ünsal, 2007):

- Çevrim içi ve yüz yüze öğrenme etkinlikleri,
- Çevrim içi ve yüz yüze öğrenciler,
- Çevrimiçi ve yüz yüze öğretmenler.

Çevrim içi ve yüz yüze öğrenme etkinlikleri modelinde çevrim içi ve yüz yüze eğitimde kullanılan çeşitli etkinliklerden oluşmaktadır. Yani öğretim hem çevrim içi ortamda hem de yüz yüze olarak devam eder. Çevrim içi ve yüz yüze öğrenciler modelinde hem yüz yüze eğitim gören sınıflardaki öğrenciler hem de bu öğrencilerle çevrim içi ortamlarda iletişim kuran öğrenciler aynı sınıf ortamı içerisinde bulunmaktadır. Çevrimiçi ve yüz yüze öğretmenler modelinde ise birden fazla öğretmen ile öğrencilerin hem çevrim içi ortamlara hem de yüz yüze eğitim ortamlarına katılmasına imkân vermektedir (Ünsal, 2007: 51). Harmanlanmış eğitim uygulamalarında teknolojik araçların kullanımı Şekil 2.2'de gösterilmektedir.



Şekil 2.2: Harmanlanmış Eğitim Uygulamalarında Teknolojik Araçların Kullanımı (Diaz ve Brown, 2010).

Tüm bunlar doğrultusunda Harmanlanmış eğitim yüz yüze ve uzaktan eğitim uygulamalarının karma olarak kullanılması, teknolojik araçların yanında geleneksel yöntemlerinin birleştirilmesi olarak tanımlanabilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmaya konu olan değişkenlerle ilgili birçok çalışma incelenmiştir. Bu kapsamda Büyükkız ve Hasırcı'nın (2013) yaptığı yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretiminin değerlendirilmesi üzerine yapılan araştırmada, Türkçe öğretimi üzerine yapılan birçok araştırma incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretiminin önemi, sözcük öğretiminde uygulanan yöntem ve teknikler ve kullanılması gereken materyallerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda yabancılara Türkçe öğretiminde çok farklı metotların kullanılabilceği, kullanılan yöntem ve tekniklerin hedef kitleye göre seçilmesi gerektiği, kullanılan materyallerin yine hedef kitleye uygun nitelikte olması gerektiği ve dil öğretiminin sözlükler ve metin tercümelemleri temelinden ziyade, sözcük öğretiminin iletişime yönelik yapılmasının daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Aslan ve Coşkun'un (2016) yabancılara Türkçe öğretiminde oyun yazılımları ile sözcük öğretimi üzerine yapılan çalışmada oyunlar ve yapılan etkinliklerin Türkçe öğrenimi açısından etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Marmara

Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde bulunan Hazırlık sınıfında A1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe dersi alan öğrencilerden araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi ise farklı milliyetlere mensup 40 kişiden oluşmaktadır. Çalışmada öğrencilere kelime öğretiminde kullanılan etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesine yönelik form kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda sözcük öğretiminde oyun ve bulmaca gibi çeşitli aktivitelerin yapılmasının öğrencilerin dil öğreniminde ilgi ve motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dündar'ın (2019) yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilebilmesi için Web uygulaması kullanılması üzerine yaptığı çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin gelişmesi için bir Web uygulamasının hazırlanması ve uygulamanın sonuçlarının gözlemlenerek uygulamanın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubu, Gazi üniversitesi TÖMER B1, B2 ve C1 seviyesindeki öğrencilerden her bir grupta 12 öğrenci olmak üzere; toplam 36 öğrenci ve 10 alan uzmanından oluşturulmuştur. Araştırma için Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü çalışanları tarafından geliştirilmiş ve araştırmacının bu süreçte etkin rol aldığı “İzle-Öğren” isimli uygulama kullanılmıştır. Uygulamanın sonuçlarının belirlenebilmesi için öğrenci ve uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin cevaplaması için yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve uzmanların görüşlerinin belirlenebilmesi için uzman görüşü formu hazırlanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin yaklaşık olarak %80'inin Türkçe öğrenimi için dijital programları kullandığı fakat yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanmış uygulamaları bilmedikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin %94,44'ünün internet tabanlı İzle-Öğren uygulamasının Türkçe öğrenmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şenyiğit 'in (2020) yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü dilin kelime sıklığı üzerine yapılan çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin iletişim kurmak için ihtiyaç duydukları kelimelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sakarya, İstanbul, Kocaeli ve Ankara'da 2016-2019 yılları arasında Türkçe konuşan bireyler araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Veriler toplanırken çevrede duyulan cümlelerin mümkün olduğunca yazılmaya çalışılmıştır. Veriler sonucunda günlük dilde en çok kullanılan kelimeler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda kelimelerin sadece

sözlükbirim bazında değil, her sözlükbirimin farklı anlamları düzeyinde de dil seviyeleriyle ilişkilendirilmesinin Türkçe öğreniminde daha etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Khomeniuk'un (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar üzerine yaptığı çalışmada Ukraynalı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın evrenini Ukrayna'daki Kyiv Dragomanov Pedagojik Üniversitesi, Kyiv Milli Dil Bilim Üniversitesi, Kyiv Milli Taras Şevçenko Üniversitelerinde Türkoloji bölümlerinde öğrenim görmekte olan tüm öğrenciler ile öğrenimini tamamlamış bireylerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 183 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan "Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar Anketi" isimli anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğrenirken Türk kültürüne ait olan unsurların anlaşılabilmesi, söz varlığının çok geniş olması, eğitim tekniklerinin yetersizliği, Türkçenin fonetik yapısının zor olması, atasözleri ve deyimlerin kullanımı, söz dizimi, noktalama işaretlerinin kullanımı ve konuşma pratiklerinin yetersizliği doğrultusunda güçlüklerde karşılaşıldığı görülmektedir. Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşları incelendiğinde en çok 22-24 yaş arasındaki öğrencilerin dil öğrenirken zorluk yaşadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre okuma-anlama konusunda daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Karataş'ın (2003) yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği üzerine yaptığı çalışmada daha önce yapılmış birçok çalışma incelenmiş ve bu çalışmalar doğrultusunda yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimi üzerine ortak bir kanıya varılmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda geleneksel anlamda uzaktan eğitim yoluyla, yüz yüze eğitime eşit bir öğrenme sonucu elde edilemediği görülmüştür. Bu bağlamda uzaktan eğitime daha yenilikçi bir açıdan bakılmasının daha verimli sonuçlar verdiği görüşü yaygındır. Örgün eğitim ile uzaktan eğitim öğrencileri arasında öğrenim durumları temel alındığında anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Çataloğlu, Erbay ve Kör'ün (2012) uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısına etkisi üzerine yapılan çalışmada öğretim şeklinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma için iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda çalışma grupları 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale

Üniversitesi uzaktan ve örgün eğitim öğrencileri ile Hitit Üniversitesi örgün eğitim öğrencilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin öğretim şekline göre başarılarının belirlenmesi için önce ön test uygulanmış ve dört hafta sonra son test uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin başarıları örgün eğitimdeki öğrencilerle kıyaslandığında, uzaktan eğitim öğrencilerinin başarılarında daha belirgin bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kör'ün (2013) uzaktan eğitim ve örgün eğitimin çok yönlü – çapraz karşılaştırılması üzerine yaptığı çalışmada uzaktan eğitim ile örgün eğitim arasındaki farkların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örnekleme Kırıkkale Üniversitesi Meslek Yüksekokulu ve Uzaktan Eğitim Merkezi ile Hitit Üniversitesi Sungurlu Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı bölümünde okuyan 315 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemedeki öğrenciler, daha önceden belirlenmiş faktörlere göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak çeşitli kategorilere ayrılmış, 40 sorudan oluşan ön test-son test soruları kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda uzaktan eğitim alan öğrencilerin, yüz yüze eğitim alan öğrencilere göre nispeten daha yüksek akademik başarı puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Bunun nedeni olarak uzaktan eğitim alan öğrencilerin çeşitli nedenlerle eğitimlerini tamamlayamamış olmasından dolayı daha istekli olmaları, yaşça daha büyük ve belli bir olgunluğa erişmiş olmaları gösterilmektedir.

Eroğlu'nun (2018) üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi üzerine yapılan çalışmada uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubu Gazi Üniversitesinde 2016-2017 yılları arasında zorunlu ortak dersleri uzaktan eğitim ile alan 50 öğrenciden, ikinci çalışma grubu ise yine aynı üniversitede 2015-2016 yılları arasında mezun olan ve zorunlu ortak dersleri yüz yüze eğitim ile alan 50 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin zorunlu ortak derslerin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamasına yönelik görüş ve düşüncelerinin belirlenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan Uzaktan Eğitim Görüşme Formu ve Yüz Yüze eğitim Görüşme Formu kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda uzaktan eğitim alan öğrencilerin yüz yüze eğitim alan öğrencilere göre derslerin işlenişi konusunda yeteri kadar verim sağlayamadığı ve bu derslere yalnızca sınavlarda başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenci görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitim uygulamasının zorunlu yabancı dil

dersleri için uygun olmadığı, yüz yüze eğitimin birçok açıdan daha avantajlı olduğu görüşünün yaygın olduğu tespit edilmiştir.

Bahşi'nin (2019) uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin eğitsel düşünce ve uygulamaları üzerine yaptığı çalışmada uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin eğitsel düşünce ve uygulamalarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören lisans ve pedagojik formasyon öğrencileri ile uzaktan eğitim programlarına kayıtlı öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 281 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu ve Eğitsel düşünce ve Uygulamaları Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda örgün öğretim ile uzaktan eğitim öğrencileri arasında öğrenim durumları temel alındığında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeni temel alındığında ise kadın öğrenen sayısının erkek öğrenen sayısına göre daha yüksek olduğu buna rağmen erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Yaş değişkeni temel alındığında ise 18-21 yaş aralığındaki öğrencilerin 22 yaş ve üzerindeki öğrencilere göre daha düşük başarıya sahip olduğu görülmektedir.

Eroğlu ve Kalaycı'nın (2020) üniversitelerin zorunlu ortak derslerinden Türk Dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılması üzerine yaptığı çalışmada üniversitelerin programlarında bulunan ve zorunlu ortak derslerden olan Türk Dili dersinin eğitim şeklinin öğrenci görüşlerine göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 100 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 50'si 2016-2017 yılları arasında Gazi Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden, diğer 50'si ise 2015-2016 yılları arasında aynı üniversiteden mezun olan öğrencilerden oluşmaktadır. Veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veri toplama aracı ise yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Araştırmanın sonucuna göre öğrenciler yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime göre daha avantajlı olduğunu düşünmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarının dersin içeriği ve işlenişi açısından yetersiz olduğu, fakat doğru bir şekilde planlanır ve uygulanırsa yüz yüze eğitime göre daha başarılı bir eğitim şekli olabileceği görüşü yaygındır.

Küçükali'nin (2011) yaratıcı yazma ve yabancı dil gelişimi üzerine yaptığı çalışmada yaratıcı yazma eğitiminin, İngilizce öğrencilerinin yazma derslerindeki başarısına ve dil gelişim hızına etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini İngilizce hazırlık sınıflarından rastgele seçilen başlangıç seviyesi

öğrencileri oluşturmaktadır. Biri deney grubu diğeri kontrol grubu olmak üzere 35 kişiden oluşan iki grup oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrenciler kendileri için düzenlenmiş yaratıcı yazma programı ile, kontrol grubu ise, standart programla çalışmıştır. Aynı zamanda, öğrencileri daha iyi tanımak ve yazma derslerine olan bakış açılarını anlamak için, çalışmanın başında tutum anketi uygulanmıştır. Öğrencilerin olumlu bir tutum geliştirip geliştirmediklerini saptamak amacıyla, deney grubuna çalışmanın sonunda benzer bir diğeri tutum anketi daha uygulanmıştır. Yapılan sınavlar sonucunda, birinci ve ikinci sınav sonuçlarında ciddi fark olduğu görülmüştür. Sonuç olarak yaratıcı yazma tekniklerinin, yabancı dil gelişiminde ve daha iyi yazma farkındalığı kazandırılması üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Buradan hareketle yabancı dil gelişimi yüksek olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme başarılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aksoy'un (2012) yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışmada yabancı dil kaygısı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın evrenini Ankara Keçiören'de 2009-2010 eğitim öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı eğitim veren toplam 13 Anadolu Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın evrenini oluşturan okullardan rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş dört okulun 9. sınıflarından ikişer sınıftan oluşan 14 yaşındaki öğrenci grubu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Utangaçlık Ölçeği ve Dil Öğrenme Stratejisi Ölçeği kullanılmıştır. Yabancı Dil başarı düzeylerini belirlemek amacıyla KET sınavı öğrencilere uygulanarak cevaplamaları istenmiştir. Ölçeklerden elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Yapılan araştırma bulguları öğrencilerin yabancı dil kaygısının genel olarak düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla yabancı dil kaygısı hissettiği belirlenmiştir. Yabancı dil öğrenme kaygısı ile utangaçlık arasında anlamlı olumlu bir ilişki bulunmuştur. Genellikle, utangaç olmayan öğrencilerin kaygı düzeyleri düşük olarak belirlenmiştir. Kendilerini utangaç olarak ifade eden öğrenciler yabancı dil öğrenmeye karşı kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar sonucunda yabancı dil öğrenme kaygısının akademik başarıyı olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Yabancı dil öğrenme kaygısı taşıyan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu görülmüştür.

Kaya'nın (2012) uzaktan eğitimde öğrenenlerin yabancı dil öğreniminde özerk öğrenme becerileri üzerine yaptığı çalışmada ise yabancı dil (İngilizce) öğrenenlerin özerk öğrenme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın evrenini Anadolu Üniversitesi uzaktan İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı 2. Sınıfta bulunan ve yüz yüze ders alan 960 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 660 öğrenciden oluşmaktadır. Ancak yapılan ankete sadece 162 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Autonomous Language Learning: Hong Kong Tertiary Students' Attitudes and Behaviours isimli anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yabancı dil öğrenen öğrenciler arasında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin yaş ortalamalarının 22-23 yaş aralığında bulunduğu tespit edilmiştir. Yapılan anket doğrultusunda öğrencilerin dil öğretme sorumluluğunun öğretmenlerde olduğunu düşündüğü görülmektedir. Motivasyonu yüksek olan öğrencilerin başarılarının da yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin kendi zayıf yönlerini belirleyemedikleri bu nedenle dil öğreniminde zorluklar yaşadıkları görülmektedir.

Öztekin'in (2013) lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerini ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda iki ayrı örneklem grubu kullanılmıştır. Birinci örneklem grubu 1037 lise öğrencisinden, ikinci örneklem grubu ise 18 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada Devamsızlık Nedenleri Formu ve Öğrenci Görüşme Formu olmak üzere iki adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda devamsızlık yapma davranışının bir öğrencinin okula yönelik olumsuz duygularının bir belirtisi olmakla birlikte tek başına bir etmen olmadığı, birçok etmenin tek başına ya da birlikte bulunmasının, öğrencinin okuldan uzaklaşmasına, devamsızlık yapmasına ve sistemi terk etmesine neden olabileceği bununla beraber devamsızlık yapan öğrencilerin akademik başarısında da yüksek oranda negatif yönde bir etkinin olduğu görülmektedir.

Tunçel'in (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik kaygı ve kaygının dil öğrenme başarısına etkisi üzerine yaptığı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde bulunan kaygıların neler olduğunun ortaya ve yabancı dil kaygısının dil başarısına etkisinin ne yönde olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini Selanik Aristo Üniversitesi Eski Yunan Dilleri Bölümü

bünyesinde açılan yabancı dil olarak Türkçe başlangıç (A1) seviyesi kursuna katılan 108 Yunan öğrenci oluşturmaktadır. Hem nitel ve hem nicel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çalışmada, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği, yarı yapılandırılmış odak görüşmeleri, kurs sonu sınavı, haftalık kaygı raporları ve Türkçeye yönelik algı anketi olmak üzere beş farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışma sonunda belirli düzeyde kaygının yabancı dil başarısını artırıcı rol oynadığı, iki yabancı dil bilen katılımcıların Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının bir yabancı dil bilenlere göre; üç ve üstü yabancı dil bilen katılımcıların motivasyon düzeylerinin ise hem bir yabancı dil bilen katılımcılara hem de iki yabancı dil bilenlere göre daha yüksek olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Ünal'ın (2016) lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada İstanbul Kadıköy ilçesinde okuyan Lise 10 ve 11 sınıf öğrencilerinin yabancı dil eğitimlerinde öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan 4 Anadolu Lisesinde okuyan 160 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak unsurları tespit etmek üzere hazırlanmış Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı ile Yabancı Dil Motivasyonu ölçeğine ilişkin bir anket hazırlanmış ve uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yabancı dili konuşmakta zorluklar yaşadıkları ve bunun yabancı dil motivasyonunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun dolayısıyla öğrencinin başarısını da doğru orantılı olarak etkilediği görülmüştür. Ayrıca kadın öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygısını daha yoğun yaşadıkları, buna karşılık motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve anne-baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir.

Güneri'nin (2018) öğrencilerin İngilizce dersi öz yeterlik inancı kaynakları, derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi üzerine yaptığı araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynakları, algılanan araçsallıkları ve katılımının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılının bahar döneminde Zonguldak ili Ereğli ilçesinde küme örnekleme yoluyla belirlenmiş beş Anadolu lisesinde öğrenim gören toplam 1657 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Öz Yeterlik

İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği", "Öğrenmeye İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği", "İngilizce Dersine Ait Tutum Ölçeği", "İngilizce Dersine Katılım Ölçeği" ve "Algılanan Araçsallık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin ilgili değişkenlere ilişkin görüşlerinin orta ve yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Cinsiyet, okul türü ve sınıf seviyelerine ilişkin öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öğrencilerin derse katılım düzeyleri yükseldikçe öz yeterlik inançları ve tutumlarının da doğru orantılı olarak yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, algılanan araçsallıkları ve katılımları, öz yeterlik inançları ve tutumlarının anlamlı yordayıcısı olmuştur.

Kılıçaslan'ın (2021) üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin akademik erteleme, motivasyon ve devamsızlık davranışları arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışmanın amacı Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde eğitim gören öğrencilerin akademik erteleme, akademik motivasyon ve devamsızlık tutum ve eğilimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın örneklemini Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde öğrenim gören 399 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler Akademik Erteleme Ölçeği, Akademik Motivasyon Ölçeği, Okula Devam Tutumu Ölçeği ve Devamsızlık Eğilimi Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda akademik motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin daha az erteleme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Devamsızlık yapan öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek, akademik motivasyon düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür.

Kurt'un (2021) ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenimine yönelik kaygı, öz yeterlilik ve başarı durumlarının incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin yabancı dil derslerine karşı kaygı, akademik öz yeterlilik durumları ve akademik başarılar arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma için çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunda Kırşehir merkezinde yer alan dört farklı okulda öğrenim gören öğrenciler rastgele seçilmiştir. Bu bağlamda 300 kız ve 300 erkek olmak üzere toplam 600 ortaokul öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Verilerin toplanması amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği ve Yabancı Dil Öğrenme Öz Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda yabancı dil öz yeterlilik boyutunda ortalamalar incelendiğinde yüksek ortalamadan düşük ortalamaya doğru başarı sırasıyla: Okuma, Dinleme, Yazma ve Konuşma olarak sıralanmıştır. Cinsiyet bağlamında değerlendirme yapıldığında kız öğrencilerin

yabancı dil öz yeterlilik puan ortalamaları ve yabancı dil başarı puan ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmanın sonucunda yabancı dil kaygı durum puan ortalaması ve akademik başarı puan ortalaması arasında düşük düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Chaudron (1977) yabancı dil öğretimi üzerine yaptığı çalışmada öğretim yapılırken öğrencilerin yanlışlarının anında düzeltilmesi gerektiğini, öğrencilerin gramerleri doğru bir şekilde kullanmasının sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenciler, dili ve dile ait kuralları yanlış kullandıklarında, yanlışlar öğretmen tarafından dönüt verilerek ve açıklama yapılarak düzeltilmiştir. Çalışmada öğretmen tarafından öğrencilere verilen dönütler sayesinde öğrencilerin dili daha doğru bir şekilde kullanması amaçlanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilere dönüt vermenin, dilin daha doğru bir şekilde kullanılmasını sağladığı görülmüştür.

Ramirez ve Stromquist (1979) tarafından yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yaptığı yanlışlar üzerine yapılan çalışmada, öğrencilerin dil öğrenirken yaptıkları hatalar gözlemlenmiş ve yapılan hataların öğretmen tarafından anında düzeltilmesi sağlanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin dili daha kolay öğrenmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda yabancı dil öğretiminde öğrenci hatalarının anında düzeltilmesinin dil öğrenimini kolaylaştırdığı belirlenmiştir.

Lee ise “Language Teaching Games and Contests” adlı kitabında dil öğreniminin eğlenceli bir hale getirilirse daha kolay bir şekilde gerçekleşeceği ve dili etkili bir şekilde kullanmanın daha kolay olacağını savunmaktadır. Dili daha eğlenceli hale getirmenin ise oyunlarla mümkün olacağını söylemektedir. Bu doğrultuda kitabında her yaş kategorisine uygun birçok oyun örneği vermiştir (Lee, 1986).

Wright, “Games for Language Learning” adlı kitabında dil öğrenimi yapılırken oyunların çok büyük etkisinin olduğunu savunmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrencilere yabancı dil öğretirken kullanabileceği 101 adet oyun örneği vermiştir (Wright vd., 2005). Hadfield, “Beginner’s Communication Games” adlı kitabında yabancı dil öğrenmeye yeni başlayan kişiler için dil öğretimi yapılırken oyunların kullanılması gerektiğini, bu sayede dil öğreniminin daha kolay gerçekleşeceğini söylemektedir. Bu doğrultuda yabancı dil öğrenmeye yeni başlayan kişiler için kullanılabilir 40 farklı oyun örneği vermiştir (Hadfield, 1999).

Herron ve Tomasello (1988) yabancı dil öğretimi üzerine yaptığı çalışmada, yabancı dil öğretimi yapılırken öncelikle gramer yapıları ve kuralları üzerinde durulması gerektiğini, daha sonra öğrencilerden öğrendikleri yeni gramer yapılarını kullanılmalarının istenmesinin gerektiğini söylemişlerdir. Öğrenciler gramer yapılarını yanlış kullandığında öğretmen tarafından hemen bir geri bildirim yapılmış ve öğrencinin grameri doğru şekilde kullanmasını sağlamak amaçlanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda yabancı dil öğretiminde düzeltici geri bildirimlerin dil öğrenimini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

Schutte (1997) tarafından yüz yüze ve uzaktan öğretimin öğrenci başarısına etkisi üzerine yapılan çalışmada sosyal istatistik dersini yüz yüze ve uzaktan eğitimle alan öğrencilerin başarılarının karşılaştırılması ve hangi öğretim şeklinin daha etkili olduğunun araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın evrenini sosyal istatistik dersini hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim ile alan 33 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin, yüz yüze eğitim ile öğrenim gören öğrencilere göre %20 daha yüksek başarıya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Spooner vd. (1999) tarafından geleneksel ve uzaktan eğitimin öğrenci başarısına etkisi üzerine yapılan çalışmada geleneksel ve uzaktan eğitimin öğrenci başarısına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin aynı öğretmen tarafından hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim şeklinde eğitim alması sağlanmıştır. Yapılan eğitim sonunda öğrencilerin başarı puanları kaydedilmiş ve analiz edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının öğretim şekline göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Dutton vd. (2001) tarafından uzaktan eğitim öğrencileri ile örgün eğitim öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması üzerine yaptığı çalışmada bilgisayar bilimleri dersini uzaktan eğitim ve örgün eğitim ile alan öğrencilerin akademik başarılarının karşılaştırılması ve hangi eğitim şeklinin daha verimli olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre uzaktan eğitim öğrencilerinin, örgün eğitim öğrencilerine göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim öğrencilerinin, örgün eğitim öğrencilerine göre motivasyonlarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Summers vd. (2005) tarafından uzaktan öğretim ile geleneksel öğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerine yapılan çalışmada uzaktan öğretim ile geleneksel öğretim öğrencilerinin akademik başarıları ve ders memnuniyetlerinin incelenmesi

amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bağımsız örneklem t-testleri yapılmış ve elde edilen veriler doğrultusunda uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile geleneksel eğitim öğrencileri arasında akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna rağmen uzaktan öğretim öğrencileri, yüz yüze öğretim öğrencilerine göre derslerden daha az memnun kaldıkları görülmüştür.

Wilson ve Allen (2010) tarafından yüz yüze ders alan öğrenciler ile uzaktan eğitim ile ders alan öğrencilerin akademik başarılarının karşılaştırılması üzerine yapılan araştırmanın da bu araştırma sonucunu desteklediği görülmektedir. Araştırma sonucuna göre yüz yüze ders alan öğrenciler ile uzaktan eğitim ile ders alan öğrencilerin akademik başarıları arasında belirgin bir fark olmadığı görülmüştür. Buna rağmen uzaktan eğitim ile ders alan öğrencilerin dersi bırakma oranının, yüz yüze eğitim alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Stack (2015) tarafından yüz yüze ve uzaktan eğitimin öğrenci başarısına etkisi üzerine yapılan çalışmada yüz yüze eğitim alan öğrenciler ile uzaktan eğitim alan öğrencilerin akademik başarıları karşılaştırılması amaçlanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim arasında anlamlı bir farklılığının olmadığı tespit edilmiştir.

Cardelle ve Corno (1981) tarafından yapılan çalışmada, ev ödevleri için yapılan geri bildirimlerin yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini İspanyolca öğrenmekte olan 80 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 6 hafta boyunca ödevleri incelenmiş ve öğrencilere yazılı olarak geri bildirimde bulunulmuştur. Çalışmanın sonucunda yazılı geri bildirim yapmanın öğrencilerin dil öğrenme başarılarını pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Haertal, Walber ve Haertal'ın (1981) öğrencilerin sosyo-psikolojik sınıf çevresi algılarının öğrenme çıktıları ve çeşitli değişkenler üzerine etkisi üzerine yaptığı araştırmanın amacı öğrencilerin sosyo-psikolojik sınıf çevresi algılarının öğrenme çıktıları ve çeşitli değişkenler üzerine etkisinin incelenmesidir. Bu doğrultuda bir meta analiz çalışması yapılmış ve 12 farklı araştırmanın sonucu incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın evrenini 4 farklı ülkeden 17805 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan araştırmanın sonucunda, öğrencilerin sınıf çevresi algılarının akademik başarı,

öğrencin memnuniyeti, öğrencileri derse karşı istekli olması ve derse yönelik motivasyonun yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Cooper'in (1989) ödevin yararı, amacı ve ödev algıları üzerine yaptığı çalışmada ödev yapmanın öğrenciler açısından yararının ve öğrencilerin ödev algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bir meta analiz çalışması yapmıştır. Yapılan çalışmalar 1. sınıftan 12. Sınıfa kadar öğrencileri içine alan 120 deneysel çalışmadan oluşmaktadır. Yapılan araştırmaların incelenmesi sonucunda ödev yapan öğrencilerin, ödev yapmayan öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarına göre ödev ve akademik başarı arasındaki ilişkinin ilkokuldan liseye doğru sürekli olarak artmakta olduğu görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada ödev ve zaman arasındaki ilişkinin önemi de incelenmiştir. Bunun sonucunda ödev için ne kadar zaman harcanırsa akademik başarının da o kadar arttığı tespit edilmiştir.

Baek ve Choi'nin (2002) lise öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine yaptıkları araştırmanın amacı lise öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini Kore'de aynı okulda öğrenim gören 1012 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak sınıf iklimi envanteri, akademik başarı testi ve araştırmacı tarafından geliştirilen öğrencilerin okul ve sınıf ortamına ilişkin görüşleri anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre pozitif sınıf ikliminin, öğrencilerin akademik başarılarına, derse katılımlarına, devam durumlarına ve derse karşı tutumlarına önemli ölçüde ve pozitif yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Trautwein'in (2002) ev ödevi ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışmada ev ödevinin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda ev ödevi ve başarı arasındaki ilişkinin ayrıntılı bir şekilde incelendiği üç farklı çalışma ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve araştırmaların sonuçları incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda ev ödevi yapma sıklığının dersin başarısını pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

Lan ve Lanthier (2003) tarafından öğrencilerin devamsızlık ve okul terki öncesi akademik performansları üzerine yapılan çalışmada, öğrencilerin devamsızlık ve okul terki öncesi akademik başarıları ile okul benlik algılarındaki değişimlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini liseyi çeşitli

sebeplerle terk eden 1327 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada okulu terk eden öğrencilerin okulu bırakma nedenleri, akademik başarıları, derse katılımlarının, okul algıları, öğrenci-öğretmen ilişkileri, devam durumları ve motivasyon durumları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda devamsızlık yapan ve okulu terk etme eğilimi gösteren öğrencilerin akademik başarılarının, derse katılımlarının, öğretmen öğrenci ilişkilerinin, motivasyonlarının her geçen yıl azaldığı, okul kültürü ve değerlerine karşı ilgisiz oldukları tespit edilmiştir.

Fralinger ve Oslon (2007) tarafından örgüt kültürünün öğrenci algı, düşünce ve duygusuna etkisi üzerine yapılan çalışmanın amacı örgüt kültürünün öğrenci algı, düşünce ve duygusunu nasıl etkilediğini belirlemektir. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini Rowan Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 50 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak için "Örgütsel Kültür Değerlendirme" formu kullanılmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda öğrencilerin diğer paydaşlarla iş birliği içerisinde olduğu, üniversitenin misyonuna uygun bir şekilde, öğrenme merkezli bir eğitim ortamının olduğu tespit edilmiştir. Bu şekilde bir ortamda öğrencilerin derse istekli bir şekilde geldikleri, derse katılım oranlarının, ilgi, istek ve motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Kodippili ve Senaratne (2008) tarafından yapılan araştırmada, online ödev yapma yöntemleri ile geleneksel ödev yapma yöntemlerinin kıyaslanarak öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmada araştırmanın örneklemini 72 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda hem bilgisayarlı interaktif ev ödevinin hem de geleneksel şekilde yapılan ev ödevinin, öğrencilerin derslerindeki başarılarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

Flunger vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada ikinci dil olarak Fransızca öğrenmekte olan öğrencilerin ödevde harcadıkları zaman ve çabanın akademik başarıya etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 8. Sınıfa gitmekte olan 1915 öğrencinin gizli profil çalışması yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre ödevde yüksek çaba ve zaman harcayan öğrencilerinin akademik başarılarının da paralel olarak arttığı, ödevde az çaba ve zaman harcayan öğrencilerin akademik başarılarının ise buna paralel olarak düştüğü tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, yüz yüze ve online eğitim gören yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerin etkileyen faktörleri belirlemek ve karşılaştırmaktır. Bu amaca uygun olarak araştırma ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasında ilişki olup olmadığı ve bağımsız değişkenin bağımlı değişkene olan etkisi araştırılır (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel ve Karadeniz, 2019: 25). Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme isteği, ders katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu öğrenim şekline bağımsız değişken, öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ise bağımlı değişkendir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 yılında TÖMER’de öğrenim gören 360 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi hızlı ve elverişli bir yöntemdir. Bu örnekleme yöntemi mevcut olan, ulaşılması hızlı ve kolay olan verilerden oluşmaktadır (Patton, 2005). Çalışma grubu büyüklüğü belirlenirken %95 güven seviyesi ve %5 kabul edilebilir hata miktarı kriter olarak belirlenmiş ve en az 352 örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı hesaplanmıştır. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde dersin öğrenim şeklinin, öğrencilerin cinsiyetinin ve yaşlarının frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.1’de, öğrencilerin uyruklarının frekans ve yüzde değerleri ise Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.1 incelendiğinde Yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde dersin öğrenim şekline göre frekans ve yüzde değerleri görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan 360 öğrenciden 180 öğrencinin yüz yüze, 180 öğrencinin ise online eğitim aldığı görülmektedir. Araştırmaya öğrenim şekline göre eşit sayıda katılımcı dahil olmuştur.

Tablo 3.1. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Dersin Öğrenim Şeklinin, Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaşlarının Frekans ve Yüzde Değerleri

		<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Dersin Öğrenim Şekli	Yüz Yüze	180	%50
	Online	180	%50
	Toplam	360	%100
Öğrencilerin Cinsiyeti	Kadın	289	%80,3
	Erkek	71	%19,7
	Toplam	360	%100
Öğrencilerin Yaşı	16-20 Yaş Arası Öğrenciler	38	%10,6
	21-25 Yaş Arası Öğrenciler	168	%46,7
	26-30 Yaş Arası Öğrenciler	56	%15,6
	31-35 Yaş Arası Öğrenciler	35	%9,7
	36-40 Yaş Arası Öğrenciler	33	%9,2
	40 Yaş Üstü Öğrenciler	30	%8,3
	Toplam	360	%100

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde ise Türkçe öğrenmekte olan yabancı öğrencilerde kadın öğrencilerin sayısı 289, erkek öğrencilerin sayısı ise 71 olduğu görülmektedir. Yüzdeler bakıldığında ise Türkçe öğrenmekte olan yabancı öğrencilerin %80,3'ünün kadın, %19,7'sinin erkek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle kadın öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısına oranla çok daha fazla olduğu görülmektedir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde öğrencilerin yaşına göre frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde ise 16-20 yaş arasında Türkçe öğrenen yabancı öğrenci sayısının 38, 21-25 yaş arasında Türkçe öğrenen yabancı öğrenci sayısının 168, 26-30 yaş arasında Türkçe öğrenen yabancı öğrenci sayısının 56, 31-35 yaş arasında Türkçe öğrenen yabancı öğrenci sayısının 35, 40 yaş üstü Türkçe öğrenen yabancı öğrenci sayısının 30 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin %46,7'si 21-25 yaş arası öğrencilerden oluşmaktadır. Bu durumda Türkçe öğrenmekte olan yabancı öğrencilerin yaşlarına bakıldığında en çok 21-25 yaş arasında öğrenci olduğu görülmektedir. 40 yaş üstü öğrencilerin ise %8,3 oranında olduğu ve diğer yaş gruplarına göre nispeten daha az öğrenci oranı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2 incelendiğinde Yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde öğrencilerin uyruklarına göre frekans ve yüzde değerleri görülmektedir. Buna göre öğrencilerin uyruk dağılımları sırasıyla Güney Kore (%14,2): İran (%11,4): Kazakistan (%8,9): İngiltere (%7): Rusya (%6,9): Almanya (%5,6): Suriye (%5): Amerika (%4,2): Ukrayna (%3,9): Fas (%3,3): İtalya (%3,1): Kanada (%3,1): Brezilya, (%3,1): Çin (%2,5): Mısır (%2,2): Belarus (%2,2): Arabistan (%2,1): Kırgızistan (%1,9): Polonya (%1,7): Ürdün (%1,7): Fransa (%1,4): Libya (%1,4): Bahreyn (%1,4): Özbekistan

(%1,1) ve Cezayir (%0,8) şeklinde olduğu görülmektedir. Bu durumda en çok Güney Kore'den öğrencinin olduğu ve en az Cezayir'den öğrencinin olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Öğrencilerin Uyruklarının Frekans ve Yüzde Değerleri

Öğrencilerin Uyrugu		
	<i>Frekans-f</i>	<i>Yüzde-%</i>
Almanya	20	5,6
Amerika	15	4,2
Arabistan	8	2,1
Bahreyn	5	1,4
Belarus	8	2,2
Brezilya	11	3,1
Cezayir	3	,8
Çin	9	2,5
Fas	12	3,3
Fransa	5	1,4
Güney Kore	51	14,2
İngiltere	25	7
İran	41	11,4
İtalya	11	3,1
Kanada	11	3,1
Kazakistan	32	8,9
Kırgızistan	7	1,9
Libya	5	1,4
Mısır	8	2,2
Özbekistan	4	1,1
Polonya	6	1,7
Rusya	25	6,9
Suriye	18	5,0
Ukrayna	14	3,9
Ürdün	6	1,7
Toplam	360	100,0

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada yüz yüze ve online eğitimde yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerini belirlemek için TÖMER (2011) tarafından geliştirilen performans izleme ölçeği (Bkz. Ek 1) ve sertifika sınavı ölçeği (Bkz. Ek 2) uygulanacaktır.

3.3.1. Performans İzleme Ölçeği

Araştırmada yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerini belirlemek için ise Ankara Üniversitesi TÖMER (2011) tarafından hazırlanan Kur Sonu Performans İzleme

Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin hedef kitlesini TÖMER’de Türkçe öğrenmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır (Genel bilgi, 2020). Performans çizelgesi 5 durumu ölçmektedir. Bunlar: öğrencilerin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma oranları, dil gelişim hızları ve devam durumlarıdır. Ölçekte iyi, orta ve zayıf olmak üzere 3’lü Likert kullanılmıştır.

Yabancıların Türkçe öğrenmesi için toplam 12 kur bulunmaktadır. Bu kurlar üç seviyeye ayrılır. Bunlar: Temel Türkçe, Orta Türkçe ve Yüksek Türkçedir. Temel, Orta ve Yüksek Türkçe sınıfları dört kurdan oluşmaktadır (TÖMER Genel bilgi, 2020). Kurlara ait sınıf seviyeleri Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3: Türkçe Öğreniminde Sınıf Seviyeleri

Sınıf Seviyeleri		
Temel Türkçe	Orta Türkçe	Yüksek Türkçe
A1.1	B1.1	B2.1
A1.2	B1.2	B2.2
A2.1	B1.3	C1.1
A2.2	B1.4	C1.2

Kaynak: TÖMER’den (2011) alınmıştır.

TÖMER’de sınıflar genel ve özel amaçlı sınıflar olarak ikiye ayrılır. Genel amaçlı Türkçe sınıflarını yoğun ve normal kurlar olmak üzere 2’ye ayrılır. Yoğun kurlar 1 aylık toplam 80 saatlik kurlar halinde ve normal kurlar ise iki aylık toplam 96 saatlik kurlar halinde oluşturulmaktadır (Genel bilgi, 2020). Kurlara devam eden ve temel ya orta kurları bitiren öğrencilerin tamamı TÖMER Müdürlüğü tarafından imzalanmış olan sertifikaları almaya hak kazanırlar. Yüksek kurlarda ise başarılı olan öğrenciler Ankara Üniversitesi Rektörlüğü tarafından onaylanmış diploma almaya hak kazanmış olurlar. Öğrencilerin kur ve sınavlarda başarılı sayılabilmeleri için Avrupa Dil Portfolyosunda belirlenen Temel Beceri ve Kazanımları gerçekleştirmesi gerekir.

Kurların sınav yapılmayan ara kurlarında, öğrenciler kurs okutmanı tarafından kur süresince izlenir ve öğrencilerin temel beceri ve kazanımlarına göre performans değerlendirmesi yapılır. Okutman, öğrenciyi 5 temel dil becerisindeki başarılarını takip eder ve değerlendirir. Bunun sonucunda okutman tarafından doldurulan performans değerlendirmesi çizelgesi ile öğrencinin bir üst kura geçmesine veya öğrencinin başarısız olması durumunda aynı kuru tekrar etmesine karar verilebilir (Koşullar, 2020). Kurlarda her öğrencinin derslere en az 7/8 oranında devam etmesi gerekmektedir. Mazeret bildirmeksizin devamsızlık oranını aşan öğrencilerin kur

tekrarı yapmaları gerekir. Okutman gözlemleri sonucunda performans değerlendirme çizelgesini doldurur. Bu değerlendirme sonucunda okutman öğrencinin bir sonraki kura devam etmesine ya da kuru tekrar etmesine karar verebilir (Koşullar, 2020). Okutmanın bir üst kura geçmemesi gerektiğini düşündüğü öğrenciler itirazda bulunabilir. Bu itiraz sonucunda öğrenciler Kur Atlama Sınavına alınır. Eğer sınavda başarılı olurlarsa bir sonraki kura devam edebilirler. Başarısız olmaları durumunda ise kur tekrarı yapmaları gerekir (Altun, 2018). Okutmanlar tarafından öğrencilerin değerlendirmesinin yapıldığı Performans İzleme Ölçeği Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4: Performans İzleme Ölçeği

KURSİYER PERFORMANS İZLEME FORMU														
DİL:	OKUTMAN:						SINIF:							
KUR:	KURS DÖNEMİ:						GÜNLER:							
ADI - SOYADI	1 AYLIK	1. HAFTA		2. HAFTA		3. HAFTA		DEVAM DURUMU				SONUÇ		
	2 AYLIK	1.-2. HAFTALAR		3.-5. HAFTALAR		6.-7. HAFTALAR						KUR		
	ALANLAR	iiyi	OORT A	ZZAYIF	iiyi	OORT A	ZZAYIF	iiyi	OORT A	ZZAYI F	iiyi	OORT A	ZZAYI F	AATLAM A
	Öğrenme İsteği													
	Derse katılım													
	Ev ödevi yapma													
	Dil gelişim Hızı													
	Öğrenme İsteği													
	Derse katılım													
	Ev ödevi yapma													
	Dil gelişim Hızı													

3.3.2. Sertifika Sınavı Ölçeği

Araştırmada yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerini belirlemek için ise Ankara Üniversitesi TÖMER (2011) tarafından hazırlanan Sertifika Sınavı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin hedef kitesini TÖMER’de Türkçe öğrenmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Sertifika Sınavları 4 temel beceriden oluşmaktadır. Bunlar: Okuma, Dinleme, Konuşma ve Yazma becerileridir. Öğrencilerin sertifika sınavında başarılı olabilmeleri için her temel beceriden en az 15 puan almaları gerekir. Her bir temel beceri için en çok alabilecekleri toplam puan 25 puandır. Sertifika Sınavının ise alınabilecek en yüksek toplam puan 100 puandır. Okuma, Dinleme ve Yazma sınavları bir sınavdan, Konuşma sınavı ise 2 sınavdan oluşur. Bu sınavlar Sözlü Anlatım ve Karşılıklı Konuşma sınavıdır. Öğrencilerin konuşma sınavında başarılı olabilmeleri için Sözlü Anlatım sınavından en az 6, Karşılıklı Konuşma sınavından ise en az 9 puan almaları gerekir. Öğrencilerin bu sınavlardan alabilecekleri en çok puan Sözlü Anlatım sınavında 10, Karşılıklı Konuşma sınavında ise 15 puandır (Koşullar, 2020).

Öğrencilerin sertifika sınavından alabilecekleri en az ve en çok puanlar Tablo 3.5'te verilmiştir;

Tablo 3.5: Öğrencilerin Sınavlarda Alabilecekleri En Az ve En Çok Puanlar

Sınavlar	En Az	En Çok
Okuma	15	25
Dinleme	15	25
Yazma	15	25
Sözlü Anlatım	6	10
Karşılıklı Konuşma	9	15
Toplam	60	100

Sertifika sınavlarında değerlendirme yapılırken her seviye için Avrupa Dil Portfolyosunda belirtilen Temel Beceri ve Kazanımlar göz önünde bulundurulur. Sertifika sınavlarının okuma ve dinleme sınavları okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Sorular soru değerlerine göre puanlanır. Bu sınavlardan alınabilecek en yüksek puan 25 puandır. Yazma, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma sınavlarında ise puanlama okutman tarafından doldurulan ölçek sayesinde yapılır. Merkezde uygulanacak sınavların türü, içerikleri ve uygulanma süreçleri Yönetim Kurulu tarafından belirlenir (TÖMER Yönetmeliği, 2011). Bu doğrultuda Sertifika Sınavlarında kullanılan değerlendirme çizelgesi Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6: Sertifika Sınavında Kullanılan Değerlendirme Çizelgesi



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
TÖMER
Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi

ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER
İSTANBUL – KADIKÖY ŞUBESİ
TÜRKÇE BÖLÜMÜ
NOT ÇİZELGESİ

DİLİ			KURS DÖNEMİ				
KURU			GÜNLERİ				
ÖĞRETİM ELEMANI			SAATLERİ				
SINAV TARİHİ			KAT / SINIF				
ADI SOYADI	DİNLEME (15-25)	OKUMA (15-25)	KARŞILIKLI KONUŞMA (9-15)	SÖZLÜ ANLATIM (6-10)	YAZILI ANLATIM (15-25)	TOPLAM	SONUÇ
1							
2							
3							

3.3.3. Sözlü Anlatım Sınavı Değerlendirme ve Ölçütler

Sertifika sınavlarının Sözlü Anlatım sınavlarında kullanılan ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Dil Bilgisi, Sözcük Bilgisi, Akıcılık, Tutarlılık ve Sesletim alt boyutlarından oluşmaktadır. Beş alt boyut kendi içinde 3 alt boyuta ayrılmıştır ve 3'lü

Likert tipi kullanılmıştır. 0 puan en düşük puanı, 2 puan ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Ölçekte alınabilecek toplam puan 10'dur.

Dilbilgisi alt boyutu;

- Olası dilbilgisi görünümünde yarıdan fazla yanlış yapıyor. (0)
- Olası dilbilgisi görünümünde yarıdan az yanlış yapıyor. (1)
- Olası dilbilgisi görünümünde hemen hemen hiç yanlış yapmıyor. (2)

Sözcük Bilgisi alt boyutu;

- Seviyesinden beklenen sözcükleri hiç kullanmıyor. (0)
- Seviyesinden beklenen sözcükleri sınırlı sayıda kullanıyor. (1)
- Seviyesinden beklenen sözcüklerin hemen hemen tamamını kullanıyor. (2)

Akıcılık alt boyutu;

- Konuşmasında hiç akıcılık yok. (0)
- Bazı duraksamalarla birlikte, konuşması genel olarak akıcı. (1)
- Kendine güveni var ve akıcı konuşuyor. (2)

Tutarlılık alt boyutu;

- Tümceler birbiriyle bağlantılı değil. (0)
- Tümceler birbiri ile ve konu ile çok fazla bağlantılı değil. (1)
- Tümceler mantıksal olarak birbiri ve konu ile oldukça bağlantılı. (2)

Sesletim alt boyutu;

- Sözcüklerin çoğunu yanlış kullanıyor. (0)
- Bazı sözcükleri yanlış sesletiyor. (1)
- Hemen hemen bütün sözcükleri doğru sesletiyor (2) alt boyutlarından oluşmaktadır.

3.3.4. Karşılıklı Konuşma Sınavı Değerlendirme ve Ölçütler

Karşılıklı Konuşma sınavlarında kullanılan ölçek 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Dil Bilgisi, Sözcük Bilgisi, Akıcılık, Dinleme Becerisi, İletişim Kurma ve Diyalogu Sürdürme alt boyutlarıdır. Bu alt boyutlar kendi içinde alt boyutlara ayrılmaktadır. Bu alt boyutlardan Dil Bilgisi, Dinleme Becerisi ve İletişim Kurma alt boyutları 3 alt boyuttan oluşmaktadır ve 3'lü Likert tipi kullanılmıştır. Burada 0 puan en düşük puanı,

2 puan ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Sözcük Bilgisi, Akıcılık ve Diyalogu Sürdürme alt boyutları ise 4 alt boyuttan oluşmaktadır ve 4'lü Likert tipi kullanılmıştır. Burada ise 0 puan en düşük puanı, 3 puan ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 15'tir.

Dilbilgisi alt boyutu;

- Olası dilbilgisi görünümünde yarıdan fazla yanlış yapıyor. (0)
- Olası dilbilgisi görünümünde yarıdan az yanlış yapıyor (1)
- Olası dilbilgisi görünümünde hemen hemen hiç yanlış yapmıyor. (2)

Sözcük Bilgisi alt boyutu;

- Seviyesinden beklenen sözcükleri hiç kullanmıyor. (0)
- Seviyesinden beklenen sözcükleri sınırlı sayıda kullanıyor. (1)
- Seviyesinden beklenen sözcüklerin çoğunu kullanıyor. (2)
- Seviyesinden beklenen sözcükleri yeterli sayıda kullanıyor. (3)

Akıcılık alt boyutu;

- Konuşmasında hiç akıcılık yok. (0)
- Yavaş konuşuyor, kendine güvenmiyor, sık sık duraksıyor. (1)
- Bazı duraksamalarla birlikte, konuşması genel olarak akıcı. (2)
- Kendine güveni var ve akıcı konuşuyor. (3)

Dinleme Becerisi alt boyutu;

- Konuşan öğrenciyi anlamıyor. (0)
- Konuşulanı anlamak için sık sık tekrar ettiriyor. (1)
- Konuşulanı kolaylıkla anlıyor. (2)

İletişim Kurma alt boyutu;

- Hiç aktif değil. (0)
- Genellikle aktif. (1)
- Oldukça aktif. (2)

Diyalogu Sürdürme alt boyutu;

- Sorulara tek sözcükle yanıt veriyor (evet/hayır). (0)
- Sorulara birden fazla sözcükle yanıt veriyor. (1)

- Sorulara birden fazla tümceyle yanıt veriyor. (2)
- Sorulara birden fazla tümceyle yanıt veriyor ve karşı soruyla diyalogu geliştiriyor (3) alt boyutlarından oluşmaktadır.

3.3.5. Yazılı Anlatım Sınavı Değerlendirme ve Ölçütler

Yazılı Anlatım sınavlarında kullanılan ölçek ise 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Dil Bilgisi, Sözcük Bilgisi, Tutarlılık, Uzunluk ve Yazım ve Noktalama İşaretlerim alt boyutlarıdır. Bu alt boyutlar kendi içinde 3 alt boyuttan oluşmaktadır ve 3'lü Likert tipi kullanılmıştır. Burada 0 puan en düşük puanı, 5 puan ise en yüksek puanı ifade etmektedir. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 25'tir.

Dilbilgisi alt boyutu;

- Olası dilbilgisi görünümünde (ek, sözcük, tümce bazında) yarıdan fazla yanlış yapıyor. (0)
- Olası dilbilgisi görünümünde yarıdan az yanlış yapıyor (2)
- Olası dilbilgisi görünümünde hemen hemen hiç yanlış yapmıyor. (5)

Sözcük Bilgisi alt boyutu;

- Seviyesinden beklenen sözcükleri hiç kullanmıyor. (0)
- Seviyesinden beklenen sözcükleri sınırlı sayıda kullanıyor. (2)
- Seviyesinden beklenen sözcüklerin hemen hemen tamamını kullanıyor. (5)

Tutarlılık alt boyutu;

- Tümceler arasında çoğunlukla kopukluk var. (0)
- Tümceler arasında yer yer kopukluk var. (2)
- Tümceler arasında kopukluk hemen hemen hiç yok. (5)

Uzunluk alt boyutu;

- Kompozisyon beklenen sözcük ve tümce sayısının çok altında. (0)
- Kompozisyonda beklenen sözcük ve tümce sayısının yarısı kullanılmış. (2)
- Kompozisyon beklenen sözcük ve tümce sayısının hemen hemen hepsi kullanılmış. (5)

Yazım ve Noktalama alt boyutu;

- Sözcüklerin çoğunu yanlış yazıyor ve hiç noktalama işareti kullanmıyor. (0)

- Bazı sözcükleri yanlış yazıyor ve bazı noktalama işaretlerini kullanmıyor. (2)
- Sözcükleri hemen hemen hepsini doğru yazıyor ve noktalama işaretlerini doğru kullanıyor (5) alt boyutlarından oluşmaktadır.

Her öğrencinin derslere en az 7/8 oranında devam etmesi gerekmektedir. Mazeret bildirmeksizin devamsızlık oranını aşan öğrenciler kur bitirme sınavına alınmazlar ve bunun sonucunda kur tekrarı yapmaları gerekir (Genel Bilgi, 2020). Bu değerlendirmelerin sonuçlarına göre puanı yüksek olan öğrencinin Türkçe öğrenme düzeyinin yüksek, puanı düşük olan öğrencinin Türkçe öğrenme düzeyinin düşük olduğunu sonucuna ulaşılır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada etik kuruldan ve Ankara Üniversitesi TÖMER'den gerekli izinler alınmıştır. Araştırma için evreni temsil edeceği düşünülen ve örnekleme oluşturan öğrenciler random (rastgele) yöntemiyle seçilmiştir. Ölçek sonuçlarının araştırma için kullanıldığını gizlilik ilkesi doğrultusunda sonuçların kimseyle paylaşılmayacağı açıklanarak öğrencilerin güvenleri sağlanmıştır. Ölçekler uygulanırken uygulama sonuçlarının doğru olmasının sağlanması amacıyla zaman sınırlamasına gidilmemiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada,

- Yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.
- Yüz yüze ve online eğitim ile yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerinin diğer değişkenler arasında farklılaşmaya sebep olup olmadığını analiz etmek için t testi;
- Yüz yüze ve online eğitim ile Yabancıların Türkçe öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon;
- Yüz yüze ve online eğitim ile yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerinin birbiri üzerindeki etkisini ölçmek için Regresyon analizi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulguları analizine yer verilmiştir.

4.1.Araştırmanın “Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri, öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu öğrenim şekline (online ve yüz yüze eğitim) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin öğrenim şekline göre karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Düzeylerinin Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Başarı puanları	Yüz Yüze	180	78,861	6,622	,738	358	,461
	Online	180	78,370	5,965			

Tablo 4.1’e göre yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin öğrenim şekline göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri benzerdir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme isteklerinin öğrenim şekline göre karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme İsteklerinin Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Öğrenme İsteği	Yüz Yüze	180	2,775	,335	,229	358	,819
	Online	180	2,766	,356			

Tablo 4.2'ye göre yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme isteklerinin öğrenim şekline göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme istekleri benzer düzeydedir.

Yabancı öğrencilerin derse katılımlarının öğrenim şekline göre karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Yabancı Öğrencilerin Derse Katılımlarının Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Derse Katılım	Yüz Yüze	180	2,730	,359	,578	358	,564
	Online	180	2,708	,369			

Tablo 4.3'e göre yabancı öğrencilerin derse katılım düzeylerinin öğrenim şekline göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin derse katılım düzeylerinin benzer olduğu belirlenmiştir.

Yabancı öğrencilerin ev ödevi yapma durumlarının öğrenim şekline göre karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Yabancı Öğrencilerin Ev Ödevi Yapma Durumlarının Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Ev Ödevi	Yüz Yüze	180	2,716	,381	1,378	358	,169
	Online	180	2,661	,383			

Tablo 4.4'e göre yabancı öğrencilerin ev ödevi yapma durumlarının öğrenim şekline göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin ev ödevi yapma düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir.

Yabancı öğrencilerin dil gelişim hızlarının öğrenim şekline göre karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 4.5'te verilmiştir.

4.5. Yabancı Öğrencilerin Dil Gelişim Hızlarının Öğrenim Şekline Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Dil Gelişim Hızı	Yüz Yüze	180	2,622	,411	1,072	358	,285
	Online	180	2,575	,424			

Tablo 4.5'e göre yabancı öğrencilerin dil gelişim hızlarının öğrenim şekline göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin dil gelişim hızlarının benzer olduğu görülmüştür.

Yabancı öğrencilerin devam durumlarının öğrenim şekline göre karşılaştırmak amacıyla yapılan bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Yabancı Öğrencilerin Devam Durumlarının Öğrenim Şekline Karşılaştırılması

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Devam Durumu	Yüz Yüze	180	2,730	,359	,743	358	,458
	Online	180	2,702	,349			

Tablo 4.6'ya göre yabancı öğrencilerin devam durumlarının öğrenim şekline göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>.05$). Başka bir ifadeyle online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin devam durumlarının benzer olduğu görülmüştür.

4.2.Araştırmanın “Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ile öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Yüz yüze eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ile öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7: Yüz Yüze Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Düzeyleri ile Öğrencinin Öğrenme İsteği, Derse Katılımı, Ev Ödevi Yapma Sıklığı, Dil Gelişim Hızı ve Devam Durumu Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5	6
1-Başarı puanları	r	1	,630**	,666**	,678**	,619**	,615**
	p		,000	,000	,000	,000	,000
	N	180	180	180	180	180	180
2-Öğrenme isteği	r		1	,721**	,667**	,504**	,478**
	p			,000	,000	,000	,000
	N		180	180	180	180	180
3-Derse katılım	r			1	,682**	,582**	,482**
	p				,000	,000	,000
	N			180	180	180	180
4-Ev ödevi	r				1	,631**	,509**
	p					,000	,000
	N				180	180	180
5-Dil gelişim hızı	r					1	,384**
	p						,000
	N					180	180
6-Devam durumu	r						1
	p						
	N						180

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.7'ye göre yüz yüze eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ile öğrencilerin öğrenme isteği ($r=.630$; $p<.01$): derse katılımı ($r=.666$; $p<.01$): ev ödevi yapma sıklığı ($r=.678$; $p<.01$): dil gelişim hızı ($r=.619$; $p<.01$) ve devam durumu ($r=.615$; $p<.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle yüz yüze eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme istekleri, derse katılımları, ev ödevi yapma sıklıkları, dil gelişim hızları ve devam durumları arttıkça Türkçe öğrenme düzeyleri/başarıları da artmaktadır.

Online eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ile öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8: Online Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Düzeyleri ile Öğrencinin Öğrenme İsteği, Derse Katılımı, Ev Ödevi Yapma Sıklığı, Dil Gelişim Hızı ve Devam Durumu Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Korelasyon Analizi

		1	2	3	4	5	6
1-Başarı puanları	r	1	,633**	,701**	,675**	,760**	,619**
	p		,000	,000	,000	,000	,000
	N	180	180	180	180	180	180
2-Öğrenme isteği	r		1	,807**	,727**	,625**	,562**
	p			,000	,000	,000	,000
	N		180	180	180	180	180
3-Derse katılım	r			1	,738**	,684**	,515**
	p				,000	,000	,000
	N			180	180	180	180
4-Ev ödevi	r				1	,723**	,484**
	p					,000	,000
	N				180	180	180
5-Dil gelişim hızı	r					1	,462**
	p						,000
	N					180	180
6-Devam durumu	r						1
	p						
	N						180

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 4.8'e göre online eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ile öğrencilerin öğrenme isteği ($r=.633$; $p<.01$): derse katılımı ($r=.701$; $p<.01$): ev ödevi yapma sıklığı ($r=.675$; $p<.01$): dil gelişim hızı ($r=.760$; $p<.01$) ve devam durumu ($r=.619$; $p<.01$) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle online eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme istekleri, derse katılımları, ev ödevi yapma sıklıkları, dil gelişim hızları ve devam durumları arttıkça Türkçe öğrenme düzeyleri/başarıları da artmaktadır.

4.3.Araştırmanın “Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu düzeylerinin Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Yüz yüze eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerine etkisini tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

Tablo 4.9: Yüz Yüze Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Öğrenme İsteği, Derse Katılımı, Ev Ödevi Yapma Sıklığı, Dil Gelişim Hızı ve Devam Durumlarının Türkçe Öğrenme Düzeylerine Etkisini Tespit Etmek İçin Yapılan Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		30,294	2,868		10,561	,000
Öğrenme isteği		2,510	1,395	,127	1,799	,074
Derse katılım	Türkçe Öğrenme	3,328	1,358	,181	2,451	,015
Ev ödevi yapma	Düzeyi/ Başarısı	3,158	1,263	,182	2,499	,013
Dil gelişim hızı		3,609	,981	,224	3,680	,000
Devam durumu		5,301	1,006	,288	5,271	,000

R=.800; R²=.640; Düzeltilmiş R²=.629; F=61.768; p<.000

Tablo 4.9 incelendiğinde yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımı (β =.181; p<.05): ev ödevi yapma sıklığı (β =.182; p<.05): dil gelişim hızı (β =.224; p<.05) ve devam durumlarının (β =.288; p<.05) Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülürken, yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin öğrenme isteği (β =.127; p>.05) Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerindeki/başarılarındaki toplam varyansın %64'ünü açıklamaktadır (R=.800; R²=.640; Düzeltilmiş R²=.629; F=61.768; p<.000). Başka bir ifadeyle yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini/ başarılarını sırasıyla en fazla derse devam durumlarının, dil gelişim hızlarının, ev ödevi yapma sıklıklarının ve derse katılımlarının olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin devam durumları, dil gelişim hızları, ev ödevi yapma sıklıkları ve derse devam durumları arttıkça Türkçe öğrenme düzeylerinin de/ başarılarının da arttığı söylenebilir.

Online eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerine

etkisini tespit etmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.10: Online Eğitim Gören Yabancı Öğrencilerin Öğrenme İsteği, Derse Katılımı, Ev Ödevi Yapma Sıklığı, Dil Gelişim Hızı ve Devam Durumlarının Türkçe Öğrenme Düzeylerine Etkisini Tespit Etmek İçin Yapılan Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		38,020	2,229		17,060	,000
Öğrenme isteği		-,844	1,290	-,050	-,654	,514
Derse katılım	Türkçe Öğrenme	3,774	1,268	,234	2,976	,003
Ev ödevi yapma	Düzeyi/ Başarısı	1,280	1,119	,082	1,143	,254
Dil gelişim hızı		6,198	,901	,441	6,883	,000
Devam durumu		4,846	,875	,284	5,538	,000

R=.836; R²=.698; Düzeltilmiş R²=.690; F=80.598; p<.000

Tablo 4.10 incelendiğinde online eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımı (β =.234; p<.05): dil gelişim hızı (β =.441; p<.05) ve devam durumlarının (β =.284; p<.05) Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülürken, online eğitim alan yabancı öğrencilerin öğrenme isteği (β =-.050; p>.05) ve ev ödevi yapma sıklığı (β =.082; p>.05): Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Online eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımı, dil gelişim hızı ve derse devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerindeki/başarılarındaki toplam varyansın yaklaşık %70’ini açıklamaktadır (R=.836; R²=.698; Düzeltilmiş R²=.690; F=80.598; p<.000). Başka bir ifadeyle online eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini/ başarılarını sırasıyla en fazla dil gelişim hızlarının, derse devam durumlarının ve derse katılım sıklıklarının olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Online eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımları, dil gelişim hızları ve derse devam durumları arttıkça Türkçe öğrenme düzeylerinin de/ başarılarının da arttığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde tartışma, sonuç ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

5.1.1. Araştırmanın “Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri, öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu öğrenim şekline (online ve yüz yüze eğitim) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin, Türkçe öğrenme isteklerinin, derse katılım düzeylerinin, ev ödevi yapma sıklıklarının, dil gelişim hızlarının ve devam durumlarının farklılık göstermediği, başka bir anlatımla benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Eroğlu ve Kalaycı'nın (2020) üniversitelerin zorunlu ortak derslerinden Türk Dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılması üzerine yaptığı çalışmada öğrenciler yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime göre daha avantajlı olduğunu düşündüğü, uzaktan eğitim uygulamalarının dersin içeriği ve işleniş açısından yetersiz olduğu, ancak doğru bir şekilde planlanır ve uygulanırsa yüz yüze eğitime göre daha başarılı bir eğitim şekli olabileceği görüşünün bulunduğu tespit edilmiştir. Eroğlu'nun (2018) üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi üzerine yapılan çalışmanın sonucunda ise uzaktan eğitim alan öğrencilerin yüz yüze eğitim alan öğrencilere göre derslerin işleniş konusunda yeteri kadar verim sağlayamadığı, derse karşı istekli olmadıkları, ödevlere gereken önemi vermedikleri ve bu derslere yalnızca sınavlarda başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenci görüşleri incelendiğinde uzaktan eğitim uygulamasının zorunlu yabancı dil dersleri için uygun olmadığı, yüz yüze eğitimin birçok açıdan daha avantajlı olduğu görüşünün yaygın olduğu tespit edilmiştir. Literatürde ulaşılan araştırma bulguları incelendiğinde yüz yüze eğitimin, uzaktan eğitime göre daha avantajlı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Fakat literatürde ulaşılan

araştırma bulguları ile bu araştırmadan elde edilen bulgular farklılık göstermektedir. Bu farklılığın uzaktan eğitimin farklı çeşitlerinin olmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Özellikle bazı uzaktan eğitim uygulamalarında eşzamanlı uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalarda öğrenciler önceden hazırlanmış olan ders içeriklerine istedikleri zaman ulaşabilirler. Fakat öğretmenle eşzamanlı iletişim kuramazlar (Ersoy, 2008). Bu durumun uzaktan eğitim uygulamaları açısından olumsuz bir özellik olduğu ve öğretimin istenildiği kadar iyi bir şekilde gerçekleşmemesine sebep olduğu düşünülebilir. Bu açıdan bu araştırmadan elde edilen bulguların diğer araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Bunun sebebi olarak bu çalışmada hem yüz yüze hem de online eğitimde öğrenciler öğretmenlerle eş zamanlı olarak iletişim kurabilmesi, öğrencilerin sorularına anında cevap alabilmesi ve etkileşimin devamlı olarak devam etmesi gösterilebilir.

Çataloğlu, Erbay ve Kör'ün (2012) uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısına etkisi üzerine yapılan araştırmanın sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin başarıları örgün eğitimdeki öğrencilerle kıyaslandığında, uzaktan eğitim öğrencilerinin başarılarında daha belirgin bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Schutte vd.'nin (1997) yüz yüze ve uzaktan öğretimin öğrenci başarısına etkisi üzerine yaptığı araştırmanın sonucunda uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin, yüz yüze eğitim ile öğrenim gören öğrencilere göre %20 daha yüksek başarıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Dutton vd. (2001) tarafından uzaktan eğitim öğrencileri ile örgün eğitim öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması üzerine yapılan çalışmada da benzer bir sonuç ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucuna göre uzaktan eğitim öğrencilerinin, örgün eğitim öğrencilerine göre akademik başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim öğrencilerinin, örgün eğitim öğrencilerine göre motivasyonlarının da daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kör'ün (2013) uzaktan eğitim ve örgün eğitimin farkların belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada ise uzaktan eğitim alan öğrencilerin, yüz yüze eğitim alan öğrencilere göre nispeten daha yüksek akademik başarı puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Bunun nedeni olarak uzaktan eğitim alan öğrencilerin çeşitli nedenlerle eğitimlerini tamamlayamamış olmasından dolayı daha istekli olmaları, yaşça daha büyük ve belli bir olgunluğa erişmiş olmaları gösterilmektedir. Yaptığımız araştırma bulgularının bu araştırma bulgusu ile farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın öğretim şekillerine (yüz yüze ve online) dikkat edilerek öğretim yapılmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir.

Öğretim yapılırken öğretim şekillerinin doğru bir şekilde uygulanmasının, öğrencinin istenilen başarıya ulaşmasında etkili olduğunu düşünmek mümkündür. Araştırmamızda hem yüz yüze eğitimde hem de online eğitimde 16 yaşından 40 yaş üstüne kadar pek çok farklı yaşta öğrenci profili bulunmaktadır. Buna rağmen öğrencilerin öğrenme isteklerinin benzer olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğrenimi günümüzde birçok sebepten dolayı önemli hale gelmiştir. İnsanlar çalıştıkları hemen hemen her alanda yabancı dil öğrenme ihtiyacı duyarlar. Bunun yanı sıra günümüzdeki ihtiyaçlar düşünüldüğünde bir yabancı dil bilmek tüm bireylerde olması gereken bir özellik haline gelmiştir. Bireylerde bir yabancı dil bilmek bir ayrıcalık olmaktan çıkmış, ihtiyaç haline gelmiştir (Göçer, 2009: 28). Bu nedenle öğrencilerin öğrenme isteklerinin benzer olmasının dil öğrenimiyle ilgili olduğu söylenebilir.

Karataş'ın (2003) yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği üzerine yaptığı araştırma sonucunda örgün eğitim ile uzaktan eğitim öğrencileri arasında öğrenim durumları temel alındığında anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşmak mümkündür. Spooner vd. (1999) tarafından geleneksel ve uzaktan eğitimin öğrenci başarısına etkisi üzerine yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının ve motivasyonlarının öğretim şekline göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yine aynı şekilde Stack (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada öğrencilerin derse katılım ve devam durumlarında benzer olduğu görülmüştür. Summers vd. (2005) tarafından uzaktan öğretim ile geleneksel öğretim öğrencilerinin akademik başarıları üzerine yapılan araştırmanın sonucuna göre uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile geleneksel eğitim öğrencileri arasında akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ödev yapma oranlarının da benzer olduğu görülmüştür. Bahşi'nin (2019) uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin eğitsel düşünce ve uygulamaları üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda da örgün öğretim ile uzaktan eğitim öğrencileri arasında öğrenim durumları temel alındığında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Literatürdeki bu araştırma sonuçlarının yaptığımız araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yaptığımız araştırmada yüz yüze ya da online eğitim öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Araştırmamıza göre yabancılara Türkçe öğretiminde öğretim şeklinin öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri, öğrencinin öğrenme isteği, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve derse

devam üzerinde anlamlı farklılık göstermemesinin sebebi olarak öğretim şekillerinin (yüz yüze ve online) dikkate alınarak öğretimin doğru bir şekilde yapılması gösterilebilir. Öğretim şekilleri bazında doğru bir metot uygulandığında her iki öğretim şeklinin de gereken başarıya ulaşabileceği söylenebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin akademik başarısının, eğitim şekli (online, yüz yüze) açısından benzerlik göstermesinin öğrenciler açısından birçok avantaj sağladığı düşünülebilir. Eğitim şeklinin Türkçe öğrenme düzeyleri açısından benzer olması öğrencilerin eğitim şekli açısından bir seçeneğe sahip olmasını sağlayabilir. Başka bir deyişle, öğrenciler hangi eğitim şeklini seçerse seçsin benzer öğrenme düzeylerine sahip olacağı için kendilerine uygun olan öğrenim şeklini seçebilme şansına sahip olabilirler. Bu durumun öğrenciler açısından büyük bir kolaylık ve avantaj olduğu söylenebilir.

5.1.2. Araştırmanın “Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri ile öğrencinin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme istekleri, derse katılımları, ev ödevi yapma sıklıkları, dil gelişim hızları ve devam durumları ile Türkçe öğrenme düzeyleri/başarıları pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkilidir. Başka bir anlatımla, araştırma bulgularına göre yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme istekleri, derse katılımları, ev ödevi yapma sıklıkları, dil gelişim hızları ve devam durumları arttıkça Türkçe öğrenme düzeyleri/başarıları da artmaktadır.

Aslan ve Coşkun'un (2016) yabancılara Türkçe öğretiminde oyun yazılımları ile sözcük öğretimi üzerine yapılan çalışmada oyunlar ve yapılan etkinliklerin Türkçe öğrenimi açısından etkilerinin belirlenmesi üzerine yaptığı araştırmanın sonucunda sözcük öğretiminde oyun ve bulmaca gibi çeşitli aktivitelerin yapılmasının öğrencilerin dil öğreniminde ilgi ve motivasyonlarını arttırdığı, bununla doğru orantılı olarak öğrencilerin öğrenme isteğinin de arttığı görülmüştür. Derse karşı ilgi, motivasyon ve isteği yüksek olan öğrencilerin sözcük ve dil öğrenimi konusunda daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Lee (1989): Hadfield (1999) ve Wright vd. (2005) dil öğrenimi yapılırken oyunların çok büyük etkisinin olduğunu, dil öğrenimini eğlenceli bir hale getirildiğinde daha kolay bir şekilde öğrenimin

gerçekleştirilebileceği ve dili daha etkili bir şekilde kullanmanın kolaylaşacağı savunmaktadır. Tunçel'in (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik kaygı ve kaygının dil öğrenme başarısına etkisi üzerine yaptığı çalışmada belirli düzeyde kaygının yabancı dil başarısını ve derse karşı isteği artırıcı rol oynadığı, iki yabancı dil bilen katılımcıların Türkçe dersine yönelik motivasyonlarının bir yabancı dil bilenlere göre; üç ve üstü yabancı dil bilen katılımcıların motivasyon düzeylerinin ise hem bir yabancı dil bilen katılımcılara hem de iki yabancı dil bilenlere göre daha yüksek olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Buna karşın Aksoy'un (2012) yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin yabancı dil kaygısının genel olarak düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Genellikle, utangaç olmayan öğrencilerin kaygı düzeyleri düşük olarak belirlenmiştir. Kendilerini utangaç olarak ifade eden öğrenciler yabancı dil öğrenmeye karşı kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar sonucunda yabancı dil öğrenme kaygısının akademik başarıyı olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Yabancı dil öğrenme kaygısı taşıyan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu görülmüştür. Ünal'ın (2016) lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin yabancı dili konuşmakta zorluklar yaşadıkları ve bunun yabancı dil motivasyonunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun dolayısıyla öğrencin derse karşı istek ve katılımlarının düştüğü ve başarılarının da doğru orantılı olarak etkilendiği görülmüştür. Literatürdeki bu araştırmaların yaptığımız araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Buradan hareketle çeşitli sebeplerle derse olan ilgisini kaybeden ve öğrenme isteği düşen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri/başarıları düşerken, derse ilgisi yüksek olan ve bununla birlikte öğrenme isteği de yüksek olan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin/başarılarının arttığı söylenebilir.

Fralinger ve Oslon (2007) tarafından örgüt kültürünün öğrenci algı, düşünce ve duygusuna etkisi üzerine yapılan çalışmada öğrencilerin diğer paydaşlarla iş birliği içerisinde olduğu bir ortamda öğrencilerin derse istekli bir şekilde geldikleri, derse katılım oranlarının, ilgi, istek ve motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Baek ve Choi'nin (2002) lise öğrencilerinin sınıf iklimi algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine yaptıkları araştırmanın sonucuna göre pozitif sınıf ikliminin, derse katılımlarına, devam durumlarına ve derse karşı tutumlarına önemli ölçüde ve

pozitif yönde etki ettiği ve tüm bu faktörlerin akademik başarıyı arttırdığı belirlenmiştir. Güneri'nin (2018) öğrencilerin İngilizce dersi öz yeterlik inancı kaynakları, derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi üzerine yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin derse katılım düzeyleri yükseldikçe öz yeterlik inançları, tutumları ve akademik başarılarının da doğru orantılı olarak yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik öz yeterlik inancı kaynakları, algılanan araçsallıkları ve katılımları, öz yeterlik inançları ve tutumlarının anlamlı yordayıcısı olmuştur. Haertal, Walber ve Haertal'ın (1981) öğrencilerin sosyo-psikolojik sınıf çevresi algılarının öğrenme çıktıları ve çeşitli değişkenler üzerine etkisi üzerine yaptığı araştırmanın sonucunda da öğrencilerin sınıf çevresi algılarının akademik başarı, öğrenci memnuniyeti, öğrencileri derse karşı istekli olması ve derse yönelik motivasyonun yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Literatürdeki bu araştırma sonuçlarının yaptığımız araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmesi açısından düşünüldüğünde de öğrencilerin öğrenme isteklerinin ve derse katılımlarının yüksek olması, Türkçe öğrenme düzeylerini yani akademik başarılarını pozitif yönde etkilemektedir. Öğrenciler sınıf içerisindeki ortamdan etkilendiği düşünülebilir. Buradan hareketle pozitif bir sınıf ortamında öğrencilerin derse katılımlarının daha yüksek olacağı ve derse karşı daha istekli bir tutum sergileyecekleri düşünülebilir. Bu durumun da öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini yani akademik başarılarını pozitif yönde etkilediği söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra öğrencilerin derste etkin bir rol oynaması ve bilgiyi keşfetmesi sağlanırsa yapılan öğretim daha kalıcı olur ve öğrenme daha hızlı bir şekilde gerçekleşir (Demirel, 2004). Çeşitli sebeplerle derse katılımı az olan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin/başarılarının düşük, derse katılımı yüksek olan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin/başarılarının yüksek olduğu söylenebilir.

Küçükali'nin (2011) yaratıcı yazma ve yabancı dil gelişimi üzerine yaptığı çalışmada yaratıcı yazma tekniklerinin, yabancı dil gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Buradan hareketle yabancı dil gelişimi yüksek olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme başarılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürdeki bu araştırmanın yaptığımız araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yabancılarla Türkçe öğretiminde de dil gelişim hızı yüksek olan öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin ve akademik başarılarının yüksek olduğu, dil gelişim hızı düşük olan

öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin ve akademik başarılarının düşük olduğu söylenebilir.

Kodippili ve Senaratne (2008): online ödev yapma yöntemleri ile geleneksel ödev yapma yöntemlerinin kıyaslanarak öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin ortaya çıkarılması üzerine yaptığı araştırma sonucunda hem bilgisayarlı interaktif ev ödevinin hem de geleneksel şekilde yapılan ev ödevinin, öğrencilerin derslerindeki başarılarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Bunun yanı sıra Trautwein (2002) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç çıktığı görülmektedir. Çalışmada ev ödevi ve başarı arasındaki ilişkinin ayrıntılı bir şekilde incelendiği üç çalışmadan elde edilen sonuçlara değinilmiştir. Bunlar dışında yapılan birçok araştırmanın sonucunda ev ödevi yapma sıklığının dersin başarısını pozitif yönde etkilediği görülmüştür (Epstein, 1983; Snow, Barnes, Chandle, Goodman ve Hemphill, 1991). Literatürdeki bu araştırma sonuçları ile yaptığımız araştırmayı karşılaştırdığımızda literatürdeki araştırmaların yaptığımız araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Derste öğrenilen yeni bir konunun ders sonrasında pekiştirilmesi ve akılda kalıcılığının artması için ödev önemli bir rol oynamaktadır (Küçükahmet, 2002). Bunun yanı sıra ödev öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak açısından önemli bir yardımcı olarak görülmektedir (Yapıcı, 1995). Yabancılara Türkçe öğretimi açısından düşünüldüğünde de ödevin yabancı dil öğrenimini pekiştiren ve kolaylaştıran bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenciler öğrendikleri yeni konular sonrasında ödev yaptıklarında, yeni öğrendikleri konunun akılda kalıcılığı artacağı için, dili öğrenmelerinin de buna bağlı olarak kolaylaşacağı söylenebilir.

Kılıçaslan'ın (2021) üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin akademik erteleme, motivasyon ve devamsızlık davranışları arasındaki ilişki üzerine yaptığı araştırmanın sonucunda akademik motivasyon düzeyi yüksek öğrencilerin daha az erteleme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Devamsızlık yapan öğrencilerin akademik erteleme eğilimi düzeylerinin yüksek, akademik motivasyon düzeylerinin ise düşük olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak devamsızlık yapan öğrencilerin akademik başarıları negatif yönde etkilenmektedir. Lan ve Lanthier (2003) tarafından öğrencilerin devamsızlık ve okul terki öncesi akademik performansları üzerine yapılan araştırmanın sonucunda devamsızlık yapan ve okulu terk etme eğilimi gösteren öğrencilerin akademik başarılarının, derse katılımlarının, öğretmen öğrenci

ilişkilerinin, motivasyonlarının her geçen yıl azaldığı, okul kültürü ve değerlerine karşı ilgisiz oldukları tespit edilmiştir. Öztekin'in (2013) lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi üzerine yaptığı araştırmalar sonucunda devamsızlık yapma davranışının bir öğrencinin okula yönelik olumsuz duygularının bir belirtisi olmakla birlikte, bu davranışın öğrencinin okuldan uzaklaşmasına neden olabileceği bununla beraber devamsızlık yapan öğrencilerin akademik başarısında da olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. Literatürdeki bu araştırmaların yaptığımız araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Dil öğrenimi devam gerektiren zor bir iştir. Bu sebeple sistemli ve planlı bir şekilde öğrenimin gerçekleşmesi gerekir (Demirel, 2010). Buradan hareketle yabancıların Türkçe öğrenimi açısından düşünüldüğünde öğrencilerinin derse devam etmediği durumlarda Türkçe öğrenme düzeylerinin ve akademik başarılarının düşük olduğu, derse devam eden öğrencilerin ise Türkçe öğrenme düzeylerinin ve akademik başarılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bahşi'nin (2019) uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin eğitsel düşünce ve uygulamaları üzerine yaptığı çalışmalar sonucunda cinsiyet değişkeni temel alındığında kadın öğrenen sayısının erkek öğrenen sayısına göre daha yüksek olduğu buna rağmen erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Yaş değişkeni temel alındığında ise 18-21 yaş aralığındaki öğrencilerin 22 yaş ve üzerindeki öğrencilere göre daha düşük başarıya sahip olduğu görülmektedir. Kaya'nın (2012) uzaktan eğitimde öğrenenlerin yabancı dil öğreniminde özerk öğrenme becerileri üzerine yaptığı çalışmanın sonucunda da yabancı dil öğrenen öğrenciler arasında kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin yaş ortalamalarının 22-23 yaş aralığında bulunduğu tespit edilmiştir. Literatürdeki bu araştırma sonuçlarını yaptığımız araştırma sonuçları ile benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre cinsiyet değişkenine bakıldığında kadınların erkeklere oranla öğrenmeye daha istekli olduğu söylenebilir. Yaş değişkeni açısından düşünüldüğünde ise araştırmamızda 21-25 yaş arasındaki öğrencilerin diğer yaştaki öğrencilere göre çok daha fazla olduğu görülmektedir. Literatürdeki araştırmalarda da yakın sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde 21-25 yaş arasındaki öğrencilerin öğrenme anlamında daha aktif olduğu söylenebilir.

5.1.3.Araştırmanın “Yüz yüze ve online eğitim gören yabancı öğrencilerin öğrenme isteği, derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumu düzeyleri Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülürken, yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin öğrenme isteğinin Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini/ başarılarını sırasıyla en fazla derse devam durumlarının, dil gelişim hızlarının, ev ödevi yapma sıklıklarının ve derse katılımlarının olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin devam durumları, dil gelişim hızları, ev ödevi yapma sıklıkları ve derse devam durumları arttıkça Türkçe öğrenme düzeylerinin de/ başarılarının da arttığı görülmektedir.

Online eğitim alan yabancı öğrencilerin ise derse katılımı, dil gelişim hızı ve devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülürken, online eğitim alan yabancı öğrencilerin öğrenme isteği ve ev ödevi yapma sıklığının Türkçe öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı görülmektedir. Online eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini/ başarılarını sırasıyla en fazla dil gelişim hızlarının, derse devam durumlarının ve derse katılım sıklıklarının olumlu yönde ve önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle online eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımları, dil gelişim hızları ve derse devam durumları arttıkça Türkçe öğrenme düzeylerinin de/ başarılarının da arttığı söylenebilir.

Yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımı, ev ödevi yapma sıklığı, dil gelişim hızı ve devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerindeki/başarılarındaki toplam varyansın %64'ünü açıklarken, online eğitim alan yabancı öğrencilerin derse katılımı, dil gelişim hızı ve derse devam durumlarının Türkçe öğrenme düzeylerindeki/başarılarındaki toplam varyansın yaklaşık %70'ini açıklamaktadır. Bu durum bize online eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin, yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerine göre daha fazla etkilendiğini göstermektedir.

Dünder'in (2019) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin yaklaşık olarak %80'inin Türkçe öğrenimi için dijital programları kullandığı görülmüştür. İnternet tabanlı uygulamaların kullanışlılık açısından daha verimli olduğu tespit edilmiştir. Çataloğlu, Erbay ve Kör'ün (2012) yaptığı araştırmanın sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin başarıları örgün eğitimdeki öğrencilerle kıyaslandığında, uzaktan eğitim öğrencilerinin başarılarında daha belirgin bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kör'ün (2013) yaptığı çalışmanın sonucunda uzaktan eğitim alan öğrencilerin, yüz yüze eğitim alan öğrencilere göre nispeten daha yüksek akademik başarı puanlarına sahip oldukları görülmektedir. Literatürdeki bu araştırmaların, bizim araştırmamızı destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür. Yabancılar Türkçe öğretiminde online eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin, yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerine göre daha fazla etkilendiği görülmektedir. Öğrenciler online eğitim uygulamalarında derse gitmek için yolda zaman kaybetmedikleri gibi yol masrafı ya da kişisel giderlere para harcamadıkları için, online eğitim hem zaman hem de maliyet açısından çok daha avantajlıdır. Bu doğrultuda öğrenciler yüz yüze eğitimde hem zaman hem de maliyet açısından olumsuz fikirlere sahip olmaktadır. Bu durum derse olan motivasyonlarına ve akademik başarılarına da etki etmektedir (Höçük, 2011). Bu doğrultuda online eğitimin öğrencilerin daha az yorulmasına ve derse daha hızlı bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olduğu söylenebilir. Bu durumda online eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin, yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerine göre daha fazla etkilenmesine sebep olduğu düşünülebilir.

Aksoy'un (2012) yaptığı araştırmalar sonucunda yabancı dil öğrenme kaygısının akademik başarıyı olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Yabancı dil öğrenme kaygısı taşıyan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu görülmüştür. Buradan hareketle yabancı öğrencilerin online eğitimde, yüz yüze eğitime göre daha az kaygı taşıdıkları düşünülebilir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yeterli seviyede dil öğrenme kaygısı taşımaması ve bununla bağlantılı olarak motivasyonlarının ve derse olan ilgilerinin yüksek olmasının Türkçe öğrenme düzeylerini etkilediği söylenebilir.

Kodippili ve Senaratne'nin (2008) yaptığı araştırma sonucunda hem bilgisayarlı interaktif ev ödevinin hem de geleneksel şekilde yapılan ev ödevinin, öğrencilerin derslerindeki başarılarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Bunun yanında yapılan

birçok araştırmanın sonucunda ev ödevi yapma sıklığının dersin başarısını pozitif yönde etkilediği görülmüştür (Epstein, 1983; Snow, Barnes, Chandle, Goodman ve Hemphill, 1991). Literatürdeki bu araştırmaların yaptığımız araştırma sonucunu nispeten destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Çünkü yabancılara Türkçe öğretiminde yüz yüze eğitimde ev ödevi yapma sıklığı Türkçe öğrenme düzeylerini yordarken, online eğitimde ev ödevi yapma sıklığı Türkçe öğrenme düzeylerini yordamadığı görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak online eğitimde ve yüz yüze eğitimde öğrencilere aynı oranda ödevin verilmemesiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Cooper, Lindsay, Nye ve Greathouse'nin (1998) yaptığı araştırmada ödev miktarının öğrenme düzeyleri üzerinde büyük rol oynadığı ve verilen ödev miktarının akademik başarıyı doğru orantılı olarak etkilediğini tespit etmiştir. Bu kapsamda yabancılara Türkçe öğretiminde yüz yüze eğitimde bir ders saati 50 dakika iken, online eğitimde bir ders saati 40 dakikan oluşmaktadır. Öğrencilere verilen her ödev bir sonraki ders gününde sınıfta kontrol edilmektedir. Bu durumun öğrencilere yüz yüze eğitimde daha çok ödev verilebilirken, online eğitimde nispeten daha az ödev verilmesine sebep olduğu düşünülebilir. Bu durumun yabancılara Türkçe öğretiminde yüz yüze eğitimde ev ödevi yapma sıklığının Türkçe öğrenme düzeylerini yordamasına sebep olduğu, online eğitimde ise ev ödevi yapma sıklığı Türkçe öğrenme düzeylerini yordamamasına sebep olduğu düşünülebilir.

Küçükali'nin (2011) yaptığı çalışmada yabancı dil gelişimi yüksek olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme başarılarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatürdeki bu araştırmaların yaptığımız araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Çünkü hem yüz yüze eğitimde hem de online eğitimde dil gelişim hızının Türkçe öğrenme düzeylerini yordadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Öğrencilerin devam durumları ve derse katılımları için de benzer bir durumun söz konusu olduğu görülmektedir. Kılıçaslan'ın (2021) yaptığı araştırmanın sonucunda devamsızlık yapan öğrencilerin akademik başarılarının negatif yönde etkilendiği görülmektedir. Öztekin'in (2013) yaptığı araştırmalar sonucunda devamsızlık yapma davranışının bir öğrencinin okula yönelik olumsuz duygularının bir belirtisi olmakla birlikte, bu davranışın öğrencinin okuldan uzaklaşmasına neden olabileceği bununla beraber devamsızlık yapan öğrencilerin akademik başarısında da olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir. Güneri'nin (2018) yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin derse katılım düzeyleri yükseldikçe öz yeterlik inançları, tutumları ve akademik

başarılarının da doğru orantılı olarak yükseldiği görülmüştür. Literatürdeki bu araştırmaların yaptığımız araştırma sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminde Türkçe öğrenme düzeylerinde dil gelişim hızı, derse katılım ve öğrencilerin derse devam durumları büyük rol oynamaktadır. Bu bağlamda araştırmamızda da yabancılara Türkçe öğretiminde hem yüz yüze eğitimde hem de online eğitimde dil gelişim hızı, derse katılım ve devam durumlarının öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini yordadığı görülmektedir.

Aslan ve Coşkun'un (2016) yabancılara Türkçe öğretiminde oyun yazılımları ile sözcük öğretimi üzerine yapılan çalışmada dil öğretimi yapılırken oyun ve bulmaca gibi çeşitli aktivitelerin yapılmasının öğrencilerin dil öğreniminde ilgi ve motivasyonlarını arttırdığı, bununla doğru orantılı olarak öğrencilerin öğrenme isteğinin de arttığı görülmüştür. Tüm bunların sonucunda derse karşı isteği artan öğrencilerin akademik başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Ünal'ın (2016) lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin yabancı dili konuşmakta zorluklar yaşadıklarında motivasyonlarının düştüğü belirlenmiştir. Bunun sonucunda da öğrencilerin derse karşı istek ve katılımlarının düştüğü ve akademik başarılarının da bunlarla ilişkili olarak negatif yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin öğrenme isteğinin, akademik başarıyı etkilemesi beklenmektedir. Literatürdeki bu araştırma sonuçları incelendiğinde yaptığımız araştırma sonucuyla farklılık gösterdiği görülmektedir. Çünkü araştırmamızda yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme isteklerinin, Türkçe öğrenme düzeylerini yani akademik başarılarını etkilemediği görülmektedir. Her geçen gün insanların yeni ortamlarda yeni insanlarla ve yeni kültürlerle tanışması yabancı dil öğrenimin önemli arttırmaktadır. Dolayısıyla insanlarla iletişim kurma ve farklı kültürleri tanıma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanabilmesi ise ancak dil öğrenmekle mümkün olur (İşcan, 2011). Bunun yanı sıra yabancı dil bilme ihtiyacı hayatın beraberinde getirdiği ihtiyaçlar düşünüldüğünde, göz ardı edilemeyecek kadar büyük bir öneme sahiptir (Göçer, 2009: 28). Yabancı dil öğrenme ihtiyacının bu kadar büyük bir önem taşıdığı günümüzde öğrenciler bazen bu ihtiyacı karşılamada çok istekli olmayabilirler. Buna rağmen öğrencilerin çeşitli sebeplerle yabancı dil öğrenmeleri gerekebilir. Bu durumda derse karşı istekli olmasalar da içinde buldukları koşullar nedeniyle dili öğrenmek zorunda kalabilirler. Bu durumda öğrenciler derse karşı istekli olmasalar da

derse katıldıkları, ev ödevi yaptıkları ve devamsızlık yapmadıkları durumlarda akademik başarılarının yüksek olacağı söylenebilir.

Yabancı dil öğrenimi insanın hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple bir hatta birden fazla yabancı dil bilmek büyük bir ihtiyaç haline gelmiştir. Günümüzde Türkiye'nin içinde bulunduğu konum ve Türkiye'ye artan ilgi sebebiyle yabancıların Türkçe öğrenimi konusu da önem kazanmıştır. Bu bağlamda yabancıların Türkçe öğreniminde yüz yüze eğitim ile online eğitimi etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve karşılaştırılması son derece önem taşımaktadır. Buradan yola çıkarak araştırmamızda yüz yüze ve online eğitim gören yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerini etkileyen faktörler incelenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde yüz yüze ve online eğitimin karşılaştırılması ve akademik başarıyı etkileyen faktörler üzerine pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Fakat yüz yüze ve online eğitimde yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerini etkileyen faktörler birlikte ele alınmamıştır. Yüz yüze eğitim ve online eğitimin karşılaştırılmasına bakıldığında, bazı araştırmalarda yüz yüze eğitimin online eğitime göre daha etkili olduğu (Eroğlu, 2018; Eroğlu ve Kalaycı, 2020; Kaya, 2012): bazı araştırmalarda uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha etkili olduğu (Çataloğlu, Erbay ve Kör, 2012; Dutton vd. 2001; Kör, 2013; Schutte, 1997; Wilson ve Allen, 2010): bazı araştırmalarda ise yüz yüze ve online eğitim arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir (Bahşi, 2019; Karataş, 2003; Spooner vd. 1999; Stack, 2015; Summers vd., 2005). Bizim araştırmamızda ise online ve yüz yüze Türkçe eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerinin, Türkçe öğrenme isteklerinin, derse katılım düzeylerinin, ev ödevi yapma sıklıklarının, dil gelişim hızlarının ve devam durumlarının farklılık göstermediği, başka bir anlatımla benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ilgili literatür akademik başarıyı etkileyen faktörler açısından incelendiğinde yaş, öğrenim durumu, cinsiyet, kaygı ve motivasyon, geri bildirim yapma, öğrenim şekli, öğrencilerin derse karşı tutumu, öğrencilerin devam durumları, ödev yapma sıklıkları ve dil gelişim hızları gibi pek çok değişkenin öğrencilerin akademik başarısını etkilediği görülmektedir (Aksoy, 2012; Aslan ve Coskun, 2016; Baek ve Choi, 2012; Bahşi, 2019; Cardelle ve Corno, 1981; Chaudron, 1977; Cooper, 1989; Flunger vd., 2015; Fralinger ve Oslon, 2007; Güneri, 2018; Heartel, Walber ve Heartel, 1981; Heron ve Tomasello, 1988; Kaya, 2012; Khomeniuk, 2020; Kodippili ve Seneratne, 2008; Kör, 2013; Kurt, 2021; Küçükali, 2011; Ramirez ve Stromquist, 1979). Bu kapsamda yaptığımız araştırma

sonucunda ise yüz yüze eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeylerini/ başarılarını sırasıyla en fazla derse devam durumlarının, dil gelişim hızlarının, ev ödevi yapma sıklıklarının ve derse katılımlarının olumlu yönde ve önemli ölçüde etki ettiği, online eğitim alan yabancı öğrencilerin ise Türkçe öğrenme düzeylerini/ başarılarını sırasıyla en fazla dil gelişim hızlarının, derse devam durumlarının ve derse katılım sıklıklarının olumlu yönde ve önemli ölçüde etki ettiği tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmada yüz yüze ve online eğitim gören yabancıların Türkçe öğrenme düzeylerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda;

- Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin derse katılımları, devam durumları, ev ödevi yapma sıklıkları ve Türkçe öğrenme düzeyleri yakından takip edilmeli ve yetersiz durumda olan öğrenciler için çalışmalar yapılmalıdır.
- Yüz yüze ve online eğitimde yabancılar Türkçe öğretimi konusunda dört temel becerinin (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.
- Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler yakından takip edilmeli ve öğrencilerin derse karşı ilgi, tutum ve isteğinin artması için çalışmalar yapılmalıdır.
- Yüz yüze eğitim ve online eğitimde yabancılar Türkçe öğretiminde ders ilgi çekici bir hale getirilmeli, böylece öğrencilerin derse katılımları, ev ödevi yapma durumları ve devam durumlarının yüksek olması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, M. S. (2001). Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Gramer - Tercüme metodu. *Bilig*, 16, 25-43.
- Akalın, Ş. H. (2009). Türk Dili Dünya Dili. *Türk Dili*, (687): 195-204.
- Akbaş, A. G. ve Yalçın, M. (2012). Özgür Yazılım Eğitim Sistemleri, 14. *Akademik Bilişim Konferansları*, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Aksan, D. (2010). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Aksoy, M. *Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Al, U. ve Madran, O. (2004). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri. *Bilgi Dünyası*, 5(2): 259-271.
- Alkan, C. (1997). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı.
- Altun, A. (2008). Yapılandırmacı Öğretim Sürecinde Viki Kullanımı, 8th *International Technology Conference*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. 127-130.
- Alver, M. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Esas Alınan İlkeler ile Kullanılan Yöntem ve Teknikler. İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*, 13-42. Ankara: Pegem Akademi.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, Method and Technique. *Englisch Language Teaching*.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Asher, J. J. (1977). *Learning Another Language Throungh Actions. The Complete Teacher's Guide Book* (6th ed.). Los Gatos: Sky Oaks Productions, Inc.
- Aslan, E. ve Coşkun, O. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Oyun Yazılımları ile Sözcük Öğretimi. *Turkisch Studies*, 226-227.
- Avcı, Y. (2002). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin kültür ve Yöntem Boyutu. *Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi I. Uluslararası Truva Çanakkale Dil Eğitimi ve Okul Gelişimi Sempozyumu*, Çanakkale.
- Aydoğdu, Y. (2017). *Uyarlanabilir eğitsel hiper ortamlarda içerik oluşturmaya yönelik web tabanlı bir uygulamanın kullanılabilirliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Baek, S. G. And Choi, H. J. (2002). The Relationship Between Students Perceptions of Classroom Environment and Their Academic Achievement in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 3(1): 125-135.
- Bahşi, A. (2019). *Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin eğitsel düşünce ve uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

- Balta Y. (2014). *Türkiye’de çevrimiçi eğitimde ders veren öğretim elemanlarının çevrimiçi ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Banar, K. ve Fırat, M. (2015). *Bütüncül Bir Bakıştan Açık ve Uzaktan Eğitim: Türkiye Özeli*. Yeğitek Uzaktan eğitim Özel Sayısı, Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Barın, E. (1994). Yabancılar Türkçenin Öğretim Metodu. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 17, 53-54.
- Barın, E. (2004) Yabancılarla Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye Araştırmaları Dergisi*, (1). Ankara.
- Bayraktar, N. (2003) Yabancılarla Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi*. 119, 51-78.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılarla öğretiminde tartışılmayan kavramlar* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri enstitüsü, Ankara.
- Bilgiç, H., Doğan, D. ve Seferoğlu, S. (2011). Türkiye’de Yükseköğretimde Çevrimiçi Öğretim Durumu: İhtiyaçlar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(2): 80-87.
- Büyükikiz, K. ve Hasırcı, S. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. *Mustafa Kemal Atatürk Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 145-155.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak. E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükavuz, O. (2018). Yabancı Dil Öğretiminde Sözcük Bilgisinin Önemi: Başlıca Öğrenme ve Öğretme Uygulamaları. A. Şahin (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E. (2016). Uzaktan Eğitimde E-Değerlendirme Üzerine Öğrenci Algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1): 94-101.
- Caferoğlu, A. (1984). *Türk Dil Tarihi I-II*. İstanbul: Enderun Kitapevi.
- Cardelle, M. and Corno, L. (1981). Effects on Second Language Learning of Variations In Written Feedback on Homework Assignments. *TESOL Quarterly*, 15(3): 251-261.
- CEF, (2001). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*. Frankfurt, Avrupa Konseyi.
- Chaudron, C. (1977). A Descriptive Model of Discourse in the Corrective Treatment of Learners’ Errors. *Language Learning* 27, 29-46.
- Cooper, H. (1989). Synthesis of Research on Homework. *Educational Leadership*, 47(3): 85-91.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B. and Greathouse, S. (1998). Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(1): 70-83.

- Çallı, İ., Bayram, Y., Karacadağ, M.C. (2002). Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Geleceği ve E-Üniversite. *Uluslararası Katılımlı, Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Anadolu Üniversitesi.
- Çataloğlu, E., Erbay, H. ve Kör, H. (2013). Uzaktan ve Örgün Eğitimin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisinin Araştırılması. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. Gaziantep Üniversitesi.
- Çetin A. ve Özdemir, Ö. F. (2018) Harmanlanmış ve Yüz Yüze Öğrenme Ortamlarında Kullanılan Öğretim Yöntemlerinin İnternete Yönelik Tutuma Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3): 1378-1403.
- Çiftçi, A. (2015). Örgün Eğitim – Öğretim ile Yaygın Eğitim – Öğretim İkilemi Üzerine. *Yeğitek Dergisi, Özel Sayı*, 42-45.
- De Bono, E. (1999). *Six Hats Thinking*. England: Brown & Company.
- Dellal, N. (2011). *Çocuklata Yabancı Dil Eğitimi ve Dil Edinimi Nedir? Niçin? Nasıl*. Çanakkale: Çanakkale Kitaplığı Akademi.
- Demir, Ş. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Yöntemler, Uygulamalar, Öğrenme ve Öğretmede Karşılaşılan Bazı Sorunlar. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7): 144-158.
- Demir, Y. ve Gözüm, S., (2011). Sağlık Eğitiminde Yeni Yönelimler; Web Destekli Sağlık Eğitimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 4(4): 196-203.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ders Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deperlioğlu, Ö. Ve Köse, U. (2010). Web 2.0 Teknolojilerinin Eğitim Üzerindeki Etkileri ve Örnek Bir Öğrenme Yaşantısı. *Akademik Bilişim Konferansları*. Muğla Üniversitesi, Muğla. 166-172.
- Diaz, V. Ve Brown, M. (2010). *Blended Learning: A Report on the ELI Focus Session*.
- Doğan, C. (2012) *Sistemik Yabancı Dil Yaklaşım ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Duruhan, K. (2004). Türkiye’de Okulda Geleneksel Anlayış ve Yöntemlerle İnsan Yetiştirme Olumsuz Etkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-13, Malatya.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı Geliştirme, M. Durmuş ve A. Okur (Ed.): *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durukan, O. (1999). *Yabancılar Türkçe öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Dutton, J., Dutton, M. and Perry, J. (2001). Do Online Students Perform As Well As Lecture Students?. *Journal of Engineering Education*, 90(1): 131-136.

- Dündar, Ş. N. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin bir web uygulaması aracılığıyla geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eker, S. (2003). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker.
- Ekmekçi, F. Ö. (1983). Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı. *Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı*, 106-115.
- Elmas, Ç., Doğan, N., Biroğlu, S. Ve Koç, M. S. (2008). Moodle Eğitim Yönetim Sistemi ile Örnek Bir Dersin Uzaktan Eğitim Uygulaması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2): 53-62.
- Epstein, J. L. (1983). Homework Practice, Achievements and Behaviors of Elementary. *ELT Journal*, 27(5) 138-143
- Erdem, M. D., Gün, M. ve Sever, P. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Alternatif Yöntemler. *International Periodical the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11). 549-566.
- Erdem, Ş. ve Çelik, M. (2011). Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler. *Turkish Studies – International Periodical the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1): 1030-1041.
- Erdoğan, Ö. (2019). *Robotik lego uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Erdoğan, Y. (2005). *Web tabanlı yükseköğretim öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ergin, M. (1994). *Türk Dili*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ergün, Mustafa ve Özdaş, Ali. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul.
- Erişkon, B. (1996). *Yabancı dil olarak Almanca ders kitaplarında ülke bilgisi ve kültür aktarımı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Eroğlu F. (2018). *Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, F. ve Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki Zorunlu Ortak Derslerden Türk Dili Dersinin Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarının Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 18(1): 236-265.
- Ersoy, M., (2008). *Uzaktan eğitim-öğretimin yöntemi* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Esgice, M. (2015). *Açık ve uzaktan eğitim öğrencilerinin okul bırakma sebepleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A. and Schnyder, I. (2015). The Janus-Faced Nature of Time Spent on Homework: Using Latent Profile Analyses to Predict Academic Achievement Over A School Year. *Learning and Instruction*, 39, 97-106.

- Fralinger, B., and Olson, V. (2007). Organizational Culture at the University Level: A Study Using the OCAI Instrument. *Journal of College Teaching and Learning*, 4(11): 85-98.
- Girmen, P., Kaya, F. ve Bayrak, E. (2010). Türkçe Eğitimi Alanında Yaşanan Sorunların Lisansüstü Tezlere Dayalı Olarak Belirlenmesi. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.*, 133-138, Elâzığ.
- Göçen, G. Ve Okur, A. (2020). Dil Öğretim Kuramları ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılacak Yöntem ve Teknikler. H. Karatay (Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı*, 130. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Dil Dergisi*.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *International Periodical For The Languages, Terature and History of Turkisch or Turkic*, 6(3): 797-810.
- Gömleksiz, M. N. (1993). *Yükseköğretimde yabancı dil sorunları – Fırat Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. *XV. Türkiye’de İnternet Konferansı*. İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gülensoy, T. (2015). *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ yayınları.
- Güler, H. K. (2010). *Karikatür kullanılarak yapılan öğretimin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi doğal sayılar alt öğrenme alanındaki akademik başarılarına ve matematik dersine karşı tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gülüşen, F. (2011). *Bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim programlarının erişilebilirliklerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, M. (2007). *Almanca Öğretiminin Temel İlkeleri*. İstanbul: Kare Yayınları.
- Gündoğdu, M. (2019). *Otizimli bireylere sözcüklerin işitsel eşlemesi becerisinin kazandırılmasının sözel taklit becerisinde söylenen sözcüklerin anlaşılabilirliğine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Güneri, B. (2018). *Öğrencilerin İngilizce dersi öz yeterlik inancı kaynakları, derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(5): 123-148.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürses, A. (2010). Geleneksel Öğretim Nedir? Ne Değildir?. *Araştırma Projesi Eğitimi Çalıştayı*, Çanakkale.

- Güzel, A. (2020). Türkçenim Yabancı Dil Olarak Öğretimi Tarihi, H. Karatay (Ed.): *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı*, 1-46. Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Akçağ Yayınları.
- Hadfield, J. (1999). *Beginners' Communication Games*. China: Longman.
- Haertal, G. D., Walberg, H. J. and Haertal, E.D. (1981). Socio-Psychological Environments and Learning: A Quantitative Synthesis. *British Educational Research Journal*, 7, 27-37.
- Haşlamam, T., Demiraslan, Y., Mumcu, F. K., Dönmez, O. ve Aşkar, P. (2008). Çevrimiçi Ortamda Yapılan Grup Tartışmasındaki İletişim Örüntülerinin Söylem Çözümlemesi Yoluyla İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (35): 162-174.
- Hengirmen, M. (1994). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*. Ankara: Kültür Matbaacılık.
- Herron, C. and Tomasello, M. (1988).
- Horton, E. (2000). *Designing Web Based Training*. NY, Chishester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Willey.
- Höçük, S. (2011) *Ankara Üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İşcan, A. (2011). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Telkin Yöntemi Kullanımı. *Türkisch Studies*, 6(1): 1281-1286.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4): 29-36.
- İşeri, K. (1996). Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi. *Dil Dergisi*, 43, 21-27.
- İşiağ, K. U. Ve Demirel, Ö. (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 193.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan Eğitim: Genel Tanımı Türkiye'deki Gelişimi ve Proje Değerlendirmeleri*. Ankara: Değişim Yayınları.
- Kaba, A. U., Güneş, A. ve Altıntaş, T. (2012). E-Öğrenmede Destek Hizmetlerinin Öğrenen Memnuniyetine Etkisi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 3(2).
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karaman, S., Özen, Ü., Yıldırım, S., ve Kaban, A. (2009). Açık Kaynak Kodlu Öğretim Yönetim Sistemi Üzerinden İnternet Destekli (Harmanlanmış) Öğrenim Deneyimi. *Akademik Bilişim Konferansı*, 11-13.
- Karataş, S. (2003). Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitimde Öğrenme Deneyimlerinin Eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3): 103.
- Kaya, M. (2012). *Uzaktan eğitimde öğrenenlerin yabancı dil öğreniminde özerk öğrenme becerileri: Uzaktan İÖLP Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Eskişehir.

- Kaya, Z., (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem.
- Kayasandık, A., Direkçi, B., Yavuz, O. ve Karasoy, Y. (2017). *Üniversiteler İçin Uygulamalı Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Konya: Palet Yayınları.
- Keegan, D., *Foundations of Distance Education. (3rd Ed)*: London: Routledge, 1996.
- Kelağa, A. İ. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Khomeniuk, A. (2020). Ukrayna'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(1): 5-20.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2011). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Pegem A. Yayınları.
- Kılıçaslan, G. (2021). *Üniversite hazırlık okulu öğrencilerinin akademik erteleme, motivasyon ve devamsızlık davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb – Eine Einführung*. Königstein: Athenäum Verlag.
- Koç, N. (1992). *Açıklamalı Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Kodippili, A. and Senaratne D. (2008). Is Computer-Generated Interactive Homework More Effective Than Traditional Instructor-Graded Homework? *British Journal of Educational Technology*, 39(5): 928-932
- Korkmaz, Z. (2005). Günümüz Dünya Koşullarında ve Küreselleşme Sürecinde Kültürün Yeri ve Türk Dünyası. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyatı Dergisi*, (20): 91-95.
- Köksal, D. ve Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde yaklaşım yöntem ve teknikler: A. Kılınç ve A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Kör, H. (2013). *Uzaktan eğitim ve örgün eğitimin çok yönlü – çapraz karşılaştırılması: Kırıkkale Üniversitesi ve Hitit Üniversitesi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kurt, T. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin yabancı dil öğrenimine yönelik kaygı, öz yeterlilik ve başarı durumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Kırşehir.
- Küçükahmet, L. (2002) *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Küçükali, S. (2011). *Creative writing and foreign language development* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küzeci, D. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Genel Becerilerin Kazandırılması. *Selçuk Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, 18, 13-27.

- Lan, W., and Lanthier, R. (2003). Changes in Students'academic Performance and Perceptions of School and Self Before Dropping Out of School. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8(3): 309-332.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. Canada: Heinle & Heinle.
- Learning Grammatical Structures in a Foreign Language: Modelling Versus Feedback. *The French Review* 61(6): 910-922.
- Lee, W. R. (1986). *Language Teaching Games and Contests*. China: Oxford University Press.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkisch Studies*, 8(9): 297-318.
- Mete, F. (2015). Dil ve Yabancı / İkinci Dil Eğitimi Kavramları. A. Sarıçoban (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi*, 15. Ankara: Anı yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Türk Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim*. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Yüz Yüze Eğitim ile İlgili Konular*. Erişim: 18 Kasım 2020. <https://maol.meb.gov.tr/www/sss-yuz-yuze-egitim-ile-ilgikonular/icerik/22> adresinden edinilmiştir.
- Moseley, C. (2007). *Encyclopedia of the World's Endangered Languages*. New York: Routledge.
- Noe, R. A. (2009). *İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Geliştirilmesi*. İstanbul: Beta Basım.
- Novak, J. D. ve Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Ocak, G. (2015). Yöntem ve Teknikler. G. Ocak (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, 261-365. Ankara: Pegem Akademi.
- Odabaşı, H. F. (1997). *Yabancı Dil Eğitiminde Bilgisayar Kullanımı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Oğuzkan, A. F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- O'Neil, Carol A., Fisher, Cheryl A. & Newbold, S. K. (2009). *Developing Online Learning Environments in Nursing Education*. New York, New York: Springer Publishing Company. 83-97.
- Oran, M. K. Ve Karadeniz, Ş. (2007). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimde Mobil Öğrenmenin Rolü. *Akademik Bilişim Konferansı*. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya. 167-170.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçenin Ana Dil ve Ana Dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1): 311-322.
- Ördem, E. (2015). Sözcüksel Yaklaşım. N. Bekleyen (Ed.). *Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özçınar, H. ve Öztürk, E., (2008). Çevrimiçi Tartışmalara İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2): 154-178.

- Özdaş, F. (2003). Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Öğretim uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(5).
- Öztekin, Ö. (2013). *Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Ramirez, A. and Stromquist, N. (1979). ESL Methodology and Student Language Learning in Bilingual Elementary Schools. *TESOL Quarterly* 13(1).
- Richards, J. C. Ve Rodgers, T. (2002). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Saussure, F. D. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Schutte, J. G. (1997) Virtul Teaching in Higher Education. *California State University Northridge*
- Sinanoğlu, O. (2011). *Bye Bye Türkçe*. İstanbul: Bilim+Gönül.
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Jean, C., Goodman, I. F., Hemphill, L. (199). Unfulfilled Expectations: Home and Scholl Influebces on Literacy. *Harvard University Press*, 1991.
- Spooner, F., Jordan, L. ve Algozzine, B. (1999). Student Raitings of İnstruction in Distance Learning and On-Campus Classes. *Journal of Educational Research*, 92, 132-141.
- Stack, S. (2015). Learning Outcomes in an Online vs Traditional Course. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1).
- Summers, J., Waigandt, A. and Whittaker, T. A. (2005). A Comparison of Student Achievement Ans Satisfaction in an Online Versus a Traditional Face-to-Face Statistics Class. *Innovative Higher Education*, 29(3): 233-250.
- Şahin, E. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, Y. (2013). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şenyiğit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisi ve Telaffuz Eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52): 519-549.
- Tapan, N. (1995). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: Kültürlerarası – Bildirişim Odaklı Yaklaşım. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* XI, 149167.
- TeknologWeb (Nisan, 2021). Mobil Öğrenme Nedir? <https://www.teknologweb.com/mobil-ogrenme-nedir> adresinden edinilmiştir.
- TELC, G. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme*, 30. Frankfurt, Avrupa Konseyi.
- Tosun, N. (2007). Uzaktan Eğitim ve Trakya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Projesi. VII. *International Educational Techology Conference*, Kuzey Kıbrıs.

- TÖMER. (2011). *Yönetmelik*. Erişim: 15 Kasım 2020. <http://tomer.ankara.edu.tr/mevzuat/> adresinden edinilmiştir.
- TÖMER. (2020). *16898-2*. Erişim: 25 Ekim 2020. www.tomer.ankara.edu.tr/16898-2/ adresinden edinilmiştir.
- TÖMER. (2020). *Genel Bilgi*. Erişim: 25 Ekim 2020. www.tomer.ankara.edu.tr/genelbilgi/ adresinden edinilmiştir.
- TÖMER. (2020). *Koşullar*. Erişim: 25 Ekim 2020. www.tomer.ankara.edu.tr/kosullar/ adresinden edinilmiştir.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. And Baumert, J. (2002). Do Homework Assignments Enhance Achievement a Multilevel Analysis in 7th-Grade, *Contemporary Educational Psychology*, 27, 26-50.
- Tunçel, H. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik kaygı ve kaygının dil öğrenim başarısına etkisi* (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Türel, Y. ve Varol, A. (2005). Sanal Sınıf Eğitim Merkezi Otomasyonu. In *BILTEK International Informatics Congress*, 12-14.
- Türk Dil Kurumu. (2020). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim: 25 Mart 2020. <https://sozluk.gov.tr/?kelime=kaynak%20makinesi/> adresinden edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkkan, H. (2021). Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim ile Verilen Grafik Tasarım Proje Derslerinin Değerlendirilmesi. *Sanat Dergisi*, (37): 95-104.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 217-226.
- Urdan, A. ve Wegen, C. (2000). Corporate E-learning: Exploring a New Frontier. *WR Hambrecht & Equity Research*. 2-17.
- Ünal, F. (2016). *Lise öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil öğreniminde motivasyon tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çoklu düzeyde değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wilson, D. And Allen, D. (2010). Success Rates of Online Versus Traditional College Students. *Research in Higher Education Journal*.
- Wright, A., Bettridge, D. And Buckby, M. (2005) *Games for Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Yalın, H. İ. (2016). *Eğitim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Yapıcı, N. (1995). *İlkokullarda öğretmen, öğrenci ve velilerin ev ödevi konusundaki görüşlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yaşar, Ş. (1992). Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1-2): 69-77.

- Yavuz, R. İ. (2012). *Türkçe eğitim programlarındaki değiştirilebilir zorunlu derslerle seçmeli derslerin devlet üniversiteleri ölçeğinde değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes üniversitesi, Kayseri.
- Yaylı D. Ve Bayyurt Y. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika ve Beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylı, D. Ve Yaylı, D. (2019). Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.). *Yabancılara Türkçe Öğretimi, Politika, Yöntem ve Beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazıcı, S. (2004). *E- Öğrenme: İnsan Kaynakları Eğitiminde Stratejik Dönüşüm*. İstanbul: Alfa Basım.
- Yeniad, M. (2006). *Uzaktan eğitimde kullanılmak üzere web tabanlı bir portal yazılımı geliştirme* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yiğit, N., Altun, T., Dertlioğlu, K., ve Bülbül, M. (2007). Öğretim Amaçlı Web Sitelerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bir Ölçek Tasarımı. *1. Ulusal İlköğretim Kongresi*.
- Zırhlıoğlu, Ç. (2006). *Türkiye genelinde ve bölgeler arasında bilgisayar kullanımı ve uzaktan eğitim ile ilgili istatistiksel analiz* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

1. Performans İzleme Ölçeği

KURSIYER PERFORMANS İZLEME FORMU															
DİL: KUR:		OKUTMAN: KURS DÖNEMİ:						SINIF: GÜNLER:							
ADI- SOVADI	1 AVLIK	1 HAFTA			2 HAFTA			3 HAFTA			DEVAM DURUMU			SONUÇ	
	2 AVLIK	1-2. HAFTALAR			3-5. HAFTALAR			6-7. HAFTALAR						KUR	
	ALANLAR	İYİ	ORTA	ZAYIF	İYİ	ORTA	ZAYIF	İYİ	ORTA	ZAYIF	İYİ	ORTA	ZAYIF	ATLAMA	TEKRAR
	Öğrenme İsteği														
	Derse Katılım														
	Ev Ödevi Yapma														
	Dil Gelişim Hızı														
	Öğrenme İsteği														
	Derse Katılım														
	Ev Ödevi Yapma														
	Dil Gelişim Hızı														
	Öğrenme İsteği														
	Derse Katılım														
	Ev Ödevi Yapma														
	Dil Gelişim Hızı														
	Öğrenme İsteği														
	Derse Katılım														
	Ev Ödevi Yapma														
	Dil Gelişim Hızı														
	Öğrenme İsteği														
	Derse Katılım														
	Ev Ödevi Yapma														
	Dil Gelişim Hızı														
	Öğrenme İsteği														
	Derse Katılım														
	Ev Ödevi Yapma														
	Dil Gelişim Hızı														

1. Sertifika Sınavı Ölçekleri



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
TÖMER
Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi

ANKARA ÜNİVERSİTESİ TÖMER
İSTANBUL – KADIKÖY ŞUBESİ
TÜRKÇE BÖLÜMÜ
NOT ÇİZELGESİ

DİLİ	TÜRKÇE	KURS DÖNEMİ		GÜNLERİ		SAATLERİ		KAT / SINIF					
KURU	ÖĞRETİM ELEMANI	DİNLEME (15-25)		OKUMA (15-25)		KARŞILIKLI KONUŞMA (9-15)		SOZLU ANLATIM (6-10)		YAZILI ANLATIM (15-25)		TOPLAM	SONUÇ
SINAV TARİHİ	ADI SOYADI												
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													

Değerlendirme Komisyonu

Ad- Soyad:

İmza

Sınav Sonuçlarının Teslim Tarihi

SÖZLÜ ANLATIM
ÖLÇÜTLER VE DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ (10 Puan)

ÖLÇÜTLER	DİLBİLGİSİ (2 Puan)	SÖZCÜK BİLGİSİ (2 Puan)	AKICILIK (2 Puan)	TUTARLILIK (2 Puan)	SESLETİM (2 Puan)	TOPLAM (10 Puan)
	•Olası dilbilgisi görünümünde (ek, sözcük, tümce bazında) yarıdan fazla yanlış yapıyor. (0) •Olası dilbilgisi görünümünde yarıdan az yanlış yapıyor (1) •Olası dilbilgisi görünümünde hemen hemen hiç yanlış yapmıyor. (2)	•Seviyesinden beklenen sözcükleri hiç kullanmıyor. (0) •Seviyesinden beklenen sözcükleri sınırlı sayıda kullanıyor. (1) •Seviyesinden beklenen sözcüklerin hemen hemen tamamını kullanıyor. (2)	•Konuşmasında hiç akıcılık yok. (0) •Bazı duraksamalarla birlikte, konuşması genel olarak akıcı. (1) •Kendine güveni var ve akıcı konuşuyor. (2)	•Tümceler birbiriyle bağlantılı değil. (0) •Tümceler birbirleri ile ve konu ile çok fazla bağlantılı değil. (1) •Tümceler mantıksal olarak birbiri ve konu ile oldukça bağlantılı. (2)	•Sözcüklerin çoğunu yanlış kullanıyor. (0) •Bazı sözcükleri yanlış sesletiyor. (1) •Hemen hemen bütün sözcükleri doğru sesletiyor. (2)	
ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI						
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

KARŞILIKLI KONUŞMA
ÖLÇÜTLER VE DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ (15 Puan)

ÖLÇÜTLER	DİLBİLGİSİ (2 Puan)	SÖZCÜK BİLGİSİ (3 Puan)	AKICILIK (3 Puan)	DİNLEME BECERİSİ (2 Puan)	İLETİŞİM KURMA (2 Puan)	DIYALOĞU SÜRDÜRME (3 puan)	TOPLAM (15 Puan)
	<ul style="list-style-type: none"> •Olası dilbilgisi görünümlerinde (ek, sözcük, tümce bazında) yarıdan fazla yanlış yapıyor. (0) •Olası dilbilgisi görünümlerinde yarıdan az yanlış yapıyor (1) •Olası dilbilgisi görünümlerinde hemen hemen hiç yanlış yapmıyor. (2) 	<ul style="list-style-type: none"> •Seviyesinden beklenen sözcükleri hiç kullanmıyor. (0) •Seviyesinden beklenen sözcükleri sınırlı sayıda kullanıyor. (1) •Seviyesinden beklenen sözcüklerin çoğunu kullanıyor. (2) •Seviyesinden beklenen sözcükleri yeterli sayıda kullanıyor. (3) 	<ul style="list-style-type: none"> •Konuşmasında hiç akıcılık yok. (0) •Yavaş konuşuyor, kendine güvenmiyor, sık sık duraksıyor. (1) •Bazı duraksamalarla birlikte, konuşması genel olarak akıcı. (2) •Kendine güveni var ve akıcı konuşuyor. (3) 	<ul style="list-style-type: none"> •Konuşan öğrenciyi anlamıyor. (0) •Konuşulam anlamak için sık sık tekrar ettiriyor. (1) •Konuşulam kolaylıkla anlıyor. (2) 	<ul style="list-style-type: none"> •Hiç aktif değil. (0) •Genellikle aktif (1) •Oldukça aktif. (2) 	<ul style="list-style-type: none"> •Sorulara tek sözcükle yanıt veriyor (evet/hayır). (0) •Sorulara birden fazla sözcükle yanıt veriyor. (1) •Sorulara birden fazla tümceyle yanıt veriyor. (2) • Sorulara birden fazla tümceyle yanıt veriyor ve karşı soruyla diyalogu geliştiriyor. (3) 	
ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI							
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							
11.							
12.							
13.							
14.							
15.							

**YAZILI ANLATIM
ÖLÇÜTLER VE DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ (25 Puan)**

ÖLÇÜTLER	DİLBİLGİSİ (5 Puan)	SÖZCÜK BİLGİSİ (5 Puan)	TUTARLILIK (5 Puan)	UZUNLUK (5 Puan)	YAZIM ve NOKTALAMA (5 Puan)	TOPLAM (25 Puan)
	<ul style="list-style-type: none"> •Olası dilbilgisi görünümünde (ek, sözcük, tümce bazında) yarıdan fazla yanlış yapıyor. (0) •Olası dilbilgisi görünümünde yarıdan az yanlış yapıyor (2) •Olası dilbilgisi görünümünde hemen hemen hiç yanlış yapmıyor. (5) 	<ul style="list-style-type: none"> •Seviyesinden beklenen sözcükleri hiç kullanmıyor. (0) •Seviyesinden beklenen sözcükleri sınırlı sayıda kullanıyor. (2) •Seviyesinden beklenen sözcüklerin hemen hemen tamamını kullanıyor. (5) 	<ul style="list-style-type: none"> •Tümceler arasında çoğunlukla kopukluk var. (0) •Tümceler arasında yer yer kopukluk var. (2) •Tümceler arasında kopukluk hemen hemen hiç yok. (5) 	<ul style="list-style-type: none"> •Kompozisyon beklenen sözcük ve tümce sayısının çok altında. (0) • Kompozisyonda beklenen sözcük ve tümce sayısının yarısı kullanılmış. (2) • Kompozisyon beklenen sözcük ve tümce sayısının hemen hemen hepsi kullanılmış. (5) 	<ul style="list-style-type: none"> •Sözcüklerin çoğunu yanlış yazıyor ve hiç noktalama işareti kullanmıyor. (0) •Bazı sözcükleri yanlış yazıyor ve bazı noktalama işaretlerini kullanmıyor. (2) •Sözcükleri hemen hemen hepsini doğru yazıyor ve noktalama işaretlerini doğru kullanıyor. (5) 	
ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI						
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						

5. Araştırma İzni



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Merkez Akademik Birim Koordinatörlüğü
Merkez Türkçe Birim Sorumluluğu



Sayı : 49578332-044-E.2844

06.01.2021

Konu : Nermin Betül TANMAN'ın tez
çalışması hk.

KADIKÖY ŞUBESİ İDARİ KOORDİNATÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 10.11.2020 tarih ve 7744 sayılı yazınız.
b) 24.12.2020 tarihli ve 49578332-044-E.8648 sayılı yazımız.

İlgi tarihli yazınıza istinaden şubenizde görev yapan ek ders ücretli Türkçe Öğretim Görevlisi Nermin Betül TANMAN'ın "*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yüz Yüze Eğitiminin Etkisi: Deneysel Bir Çalışma*" başlıklı tez çalışmasında kullanılmak üzere şubenizde eğitim alan kursiyerlerin bilgilerine ulaşma talebi Merkezimizce uygun görülmüştür.

Konunun ilgili kişiye duyurulması hususunda gereğini saygılarımla rica ederim.

 e-imzalıdır

Prof. Dr. Timur GÜLTEKİN
Müdür

6. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.04.2021-E.5428



T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI

Sayı : E-20292139-050.01.04-5428
Konu : Etik Kurul Kararları

Sayın Nermin Betül TANMAN
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

"Yüz Yüze ve Online Eğitimin Yabancıların Türkçe Öğrenme Düzeylerine Etkisi: Deneysel Bir Çalışma" başlıklı araştırmanız kurulumuzun 26.03.2021 tarihli ve 2021/03 sayılı toplantısında değerlendirilerek etik açıdan uygun bulunduğu oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Nasuh USLU
Kurul Başkanı

Ek:5-Nermin Betül Tanman_Etik Onay Belgesi_1 (1 sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

Nermin Betül TANMAN

EĞİTİM:

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, 2021

Lisans: Anadolu Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı, 2018

